

Херсонський державний університет
Факультет психології, історії та соціології
Кафедра загальної та соціальної психології

Інсайт

**Збірник наукових праць студентів,
аспірантів та молодих вчених**

**Сборник научных работ студентов,
аспирантов и молодых ученых**

Випуск 15

Выпуск 15

Херсон – 2018

УДК 159.922(063)

I 69

***Рекомендовано до друку відповідно до ухвали
вченої ради факультету психології, історії та соціології
Херсонського державного університету
(протокол від 19 березня 2018 № 7)***

- I 69** Інсайт: зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол. І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. – Херсон: ВД «Гельветика», 2018. – 296 с.
- И 69** Инсайт: сб. науч. работ студентов, аспирантов и молодых ученых / ред. кол. И. С. Попович, С. И. Бабатина, И. Р. Крупник и др. – Херсон: ИД «Гельветика», 2018. – 296 с.

ISBN 978-966-916-518-3

Збірка містить статті, що написані за матеріалами наукових доповідей Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів, молодих вчених та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості», 18-19 квітня 2018 р.

Сборник содержит статьи, которые написаны по материалам научных выступлений Международной научно-практической конференции аспирантов, молодых ученых и студентов «Социально-психологические технологии развития личности», 18-19 апреля 2018 г.

УДК 159.922(063)

ISBN 978-966-916-518-3

© Факультет психології, історії та соціології ХДУ, 2018
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2018

Редакційна колегія
збірника наукових праць з психології «Інсайт»

Головний редактор:

Попович Ігор Степанович – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Заступник головного редактора:

Бабатіна Світлана Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Відповідальний секретар:

Крупник Іван Романович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Члени редакційної колегії:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Борисюк Алла Степанівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та філософії Буковинського державного медичного університету;

Володарська Наталія Дмитрівна – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Даушпа Лілія Марьянівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Гродненського державного університету імені Янки Купали (Республіка Білорусь);

Джумажанова Гульжанар Какімжанівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Державного університету імені Шакаріма міста Семей (Республіка Казахстан);

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Мухамедова Дільбар Гафурджанівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Національного університету Узбекистана імені Улугбека (Республіка Узбекистан);

Одінцова Анастасія Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Олейник Нарміна Оруджівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Пілецька Любомира Сидорівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Шебанова Віталія Ігорівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Херсонського державного університету;

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

ЗМІСТ

Д.Э. Абдувахобова, М.К. Кадырова КОНФЛИКТ КАК ВИД СТОЛКНОВЕНИЙ В МИРЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ.....	11
А.И. Адасько ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА-Я ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	15
И.К. Альбрехт СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УЛУЧШЕНИЮ ПРОЦЕССОВ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	17
А.О. Андрусенко ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ НА РІВЕНЬ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЯКІСТЮ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	20
І.О. Арцибашева ФЕНОМЕН ЖИТТЄСТІЙКОСТІ: СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ.....	23
П.С. Афанасьева ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭГОЦЕНТРИЗМА.....	25
И.А. Баклага СВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СИБЛИНГОВ	28
М.С. Босва ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	31
К.П. Бокій ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА В ПСИХОЛОГІЇ.....	34
А.В. Болкунов СТРУКТУРА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НЕТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ДВИЖЕНИЙ.....	36
В.Й. Бочелюк ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ МЕТОДОМ КОРЕКЦІЙНОЇ ГРИ.....	39
А.В. Бурдун СВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И САМООТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ.....	42
А.В. Вайтонис ПРОБЛЕМА РОДИТЕЛЬСКОГО САМООТНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	44
Н.А. Волк СОДЕРЖАНИЕ НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	47
Н.Д. Володарська РОЛЬ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ.....	49

А.В. Волозньєв РОЗУМНИЙ ЕГОЇЗМ: ЙОГО ПРОЯВИ У ДІТЕЙ 12-13 РОКІВ.....	52
Є.О. Гашицька ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВІДНОСИН У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	55
В.Г. Герасимова ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ВИБІР АМПЛУА АКТОРАМИ.....	57
О.А. Глушнева ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПОРТСМЕНОВ НА ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ.....	60
Д.О. Горіла, Є.С. Осокін, О.В. Шевяков ТРИВОЖНІСТЬ, ЯК ЧИННИК СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ.....	63
І.В. Горобченко ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕННЯ ДІТЕЙ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ.....	66
Є.О. Граділь КОНФЛІКТ. СТИЛІ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ.....	69
Л.В. Григорчук ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	72
А.С. Гуляєва ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ.....	75
В.Б. Гутовская ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ НА ВОСПРИЯТИЕ РАБОТНИКОМ НЕСТАБИЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ: МЕТААНАЛИТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	78
А.Н. Ерух ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЙНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОСТИ БЕЛОРУСОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ.....	81
Д.А. Єремицький, І.С. Попович ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ.....	83
О.Я. Жизномірська ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	86
М.А. Журневич ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ РЕАНИМАЦИОННО-АНЕСТЕЗИОЛОГИЧЕСКОГО И ХИРУРГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	89

О.Я. Заверуха ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕТЕРМІНАНТ АДИКЦІЙ ПІДЛІТКІВ З СІМЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ	91
Ш.Р. Зармасов, А.Б. Сабиров, Д.Р. Расулова, Х.Х. Умарова ОБСУЖДЕНИЕ НЕКОТОРЫХ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ В УЗБЕКСКИХ СЕМЬЯХ	94
М.С. Іванченко ВПЛИВ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ НА РОЗВИТОК КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	96
А.В. Істоміна ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	99
В.О. Каленчук СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ	102
М. Karnialovich, F. Vochan PROFESSIONAL ACTIVITY MOTIVATION OF TEACHERS WITH DIFFERENT LEVEL OF AGENCY DEVELOPMENT.....	104
Г.А. Каршибаева, А. Шарофиддинов, В. Мажидова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ.....	106
М.О. Кийко ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ.....	109
А.В. Коварда ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, РОЖДЕННЫХ ПУТЕМ КЕСАРЕВА СЕЧЕНИЯ.....	112
Р.А. Ковтун ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЯКІСТЬ РОБОТИ В УМОВАХ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНОЇ СИТУАЦІЇ.....	114
Є.М. Ковширіна НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ СТРЕССУ.....	116
О.С. Коковіхіна ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ З ЇЇ ГРОМАДЯНСЬКОЮ ПОЗИЦІЄЮ.....	119
К.В. Колінько СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ У АКЦЕНТУАЦІЯХ ХАРАКТЕРУ ПІДЛІТКІВ-ГЕЙМЕРІВ.....	122
С.М. Колонтай ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ ТРАВМАТОЛОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ.....	125
А.О. Кононенко, О.І. Кононенко СИНДРОМ ВИГОРАННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	127

В.В. Коренчук, П.А. Носков ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	129
Я.О. Коркос СОЦІАЛЬНІ СТЕРЕОТИПИ МОЛОДІ У СПРИЙНЯТТІ ОБРАЗУ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО.....	131
А.І. Корсакова АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ У СТУДЕНТІВ РІЗНОГО ПРОФІЛЮ.....	135
Т.Ю. Кошур КОГНИТИВНАЯ СЛОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ.....	139
О.О. Кравцов РОЛЬ ПСИХОДІАГНОСТИКИ У ВИЗНАЧЕННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	142
М.А. Кравченко ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБУ У ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ З НЕПОВНИХ РОДИН.....	144
В.В. Кравчук ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ.....	147
Г.С. Крошка РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	149
В.Д. Кузіна ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ОФІЦЕРА.....	153
В.А. Лаврищева ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ПРИНЯТИЕ РЕПРОДУКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ.....	155
Е.А. Левитто ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ.....	158
М.И. Леонова СМЫСЛ ЖИЗНИ В РЕГУЛЯЦИИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	161
В.Б. Литвиненко ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ.....	164
Е.В. Лопощко МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ.....	166

О.А. Макаревич КОМП'ЮТЕРНИЙ НІК ЯК ЗАСІБ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ.....	168
О.С. Максименко ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ.....	171
Є.В. Мелешко ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ОБРАЗИ.....	174
А.М. Одінцова, Г.В. Мнацаканян ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ЗВО.....	177
А.И. Моисеева ПЕРЦЕПТИВНЫЙ СЛОЙ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА МВД РОССИИ.....	179
В.Ф. Моргун, В.М. Заїка БАГАТОВИМІРНІ ТИПОЛОГІЇ ЖИТТЄВИХ КРИЗ, ТРАНСФОРМАЦІЙ САМОДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА РИТУАЛІВ ДАВНИХ КУЛЬТУР ЯК ЗАСОБІВ ЇХ ПОДОЛАННЯ.....	182
Г.С. Мороз ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ОСВІТИ.....	187
А.Д. Мухін ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	190
В.В. Науменко ЗАКОХАНІСТЬ ТА КОХАННЯ В УЯВЛЕННЯХ ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК.....	193
О.М. Образцова, І.О. Литвиненко АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ.....	196
А.М. Одінцова, А.О. Коваленко СХИЛЬНІСТЬ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	199
А.М. Павлов ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	201
М.С. Панов ПРОФЕСІЙНА РЕАДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	206
Я.В. Песняк ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....	209
О.Ю. Похлестова САМООЦІНКА ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	212
А.А. Примачёва ПРОБЛЕМА ИСЛЕДОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ВОСПРИЯТИИ И ПОНИМАНИИ РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ.....	214

А.М. Прус СВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ССУЗОВ.....	216
А.С. Радюк ВРЕМЕННЫЕ ЛОКУСЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ КАК ФАКТОР ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У МУСУЛЬМАН И АТЕИСТОВ.....	219
А. Савинська, Н.О. Олейник ОСНОВНІ ПРИЧИНИ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	222
М.М. Сазонов ВПЛИВ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ МОЗКУ НА ДОМІНУЮЧИЙ ТИП СПРИЙМАННЯ ТА МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ.....	225
А.В. Сергеева ОСОБЛИВОСТИ ЗВ'ЯЗКУ ПАТЕРНІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА СУІЦИДАЛЬНИХ НАМІРІВ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	228
І.В. Сергет КРИЗА ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ У ОНКОЛОГІЧНО ХВОРИХ ЖІНОК.....	231
Е.Д. Синекова К ВОПРОСУ О ВИДАХ СЕКСИЗМА.....	234
Н.А. Скрипка ЗАРАДНА ПОВЕДІНКА В СИСТЕМІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	236
Ю.В. Смалюх ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПІДСИЛЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З «СИНДРОМОМ АТО» ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ ДО УМОВ МИРНОГО ЖИТТЯ.....	238
В.О. Сокуренок ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ У ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ.....	241
Т.М. Соценко, І.С. Попович ОСОБЛИВОСТИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	243
Т.Г. Счастливая ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	247
А.І. Тавровецька СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НЕНОРМАТИВНИХ МОВЛЕННЄВИХ КОНСТРУКТІВ У ПІДЛІТКІВ.....	250
О.В. Тимошенко ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ РИЗИКУ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ВИДАХ СПОРТУ.....	254

Г.О. Ткач ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ВИРОБНИЧОГО КОЛЕКТИВУ.....	257
М.Ю. Троцан ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОГО ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК.....	259
Н.И. Тукальская ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ НА ПРОБЛЕМУ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	262
Х.Х. Умарова, Н.Х. Абдукадырова, Г.Н. Убайдуллаева ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРАВИЛЬНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ОБУЧЕНИЕ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	265
Л.А. Фисина ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР НА ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ	267
С.В. Харченко, І.Б. Сізон ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБОВОГО СКЛАДУ СЛУЖБ ПЕРСОНАЛУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	269
І.М. Шайдерова ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ.....	273
О.О. Швестко ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З АУТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ.....	276
Б.О. Щербак ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	279
А.С. Эльзессер САМООЦЕНКА КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ «РЕФЛЕКСИВНЫМ МЫСЛИТЕЛЕМ» НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	281
В.В. Юзюк КЛАСИФІКАЦІЯ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ В РОЗРІЗІ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ.....	284
І.В. Яворська-Ветрова ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОСТАВЛЕННЯ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ РОЗВІДКАХ.....	287
А.О. Яловенко САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК ПОНЯТТЯ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	290
Є.І. Яницький ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	293

КОНФЛИКТ КАК ВИД СТОЛКНОВЕНИЙ В МИРЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

Д.Э. Абдувахобова

Джизакский политехнический институт

М.К. Кадырова

Джизакский государственный педагогический институт

Можно жить, обходясь без слова «конфликт», но нельзя жить без конфликтов. Если бы не было этого слова, заимствованного из латыни, то в любых современных языках все равно существовали бы такие слова, как «столкновение», «разногласие», «спор», «схватка», «борьба» и т. п. Повсюду на земле люди, живущие в самых разнообразных условиях, встречаются с явлением, которое обозначается словом «конфликт». Вряд ли среди нас найдется тот, кто никогда не попадал ни в какие конфликты. «Если в вашей жизни нет конфликтов, проверьте, есть ли у вас пульс».

Конфликты – это норма жизни. Противоположность конфликта - это согласие, сплоченность, единство, мир. Жить в мире и согласии легко, просто, удобно. Поэтому все мы ценим возможность такой жизни. Несомненно, конфликты чаще всего ничего хорошего нам не приносят. Они вредят делу, мешая совместным согласованным действиям для его выполнения. Они портят отношения между людьми. Они вызывают нервное напряжение и стрессы, что может даже подорвать здоровье человека. Неудивительно, что люди в общем-то не любят конфликтов и побаиваются их.

Конфликты существовали всегда, а конфликтология возникла совсем недавно – в XX веке.

О конфликте – даже не употребляя это слово – писали еще древние мудрецы. Одни из них осуждали ссоры и столкновения между людьми и советовали их избегать. Другие, наоборот, подчеркивали, что в спорах рождается истина, что столкновения и противоречия являются движущей причиной всякого изменения и развития.

Так, от легендарных греческих мудрецов остались изречения, которые и ныне неплохо иметь в виду всем: «Ссоры замирай», «Силой не делай ничего», «С женой не бранись и не любезничай при чужих: первое - признак глупости, второе - сумасбродства» (Клеобул); «Не хули ближних, а не то услышишь такое, от чего огорчиться», «Обуздывай гнев» (Хилон); «Если ближние причиняли тебе маленький убыток – стерпи» (Питтак); «Бранись с таким расчетом, чтобы скоро стать другом» (Периандр). А Гераклит настаивал на том, что не только люди, но и боги, и весь космос существуют в противоречиях. Он был одним из первых философов, кто указал на борьбу противоположных сил как на всеобщий закон, действующий в природе и обществе. «Вражда», «война» по его мнению, есть источник появления нового в мире. «Должно знать, что война обще-

принята, что вражда - обычный порядок вещей и что все возникает через вражду...».

Противоречия в природе, обществе и мышлении, столкновение противоположных желаний и мотивов в человеческой душе, борьба между людьми, общественными классами, государствами – все это было предметом размышлений философов на протяжении многих веков. Немало интересных мыслей на сей счет можно найти у многих мыслителей. Однако вплоть до конца XIX века конфликт рассматривался либо в самом общем плане – как одно из проявлений более общего феномена – противоречия, и даже как категория, охватывающая не только человеческие дела, но и природные процессы (например, «биологический конфликт» между наследственностью и изменчивостью, между генами, тканями и т. п.); либо в плане анализа отдельных видов столкновений в мире человеческого бытия - например, классовые конфликты, военные конфликты, конфликты между бессознательным и сознанием, драматический конфликт в художественном произведении. В первом случае оставалась вне поля зрения специфика конфликта как явления человеческой жизни. А во втором предметом исследования становились частные особенности того или иного отдельного вида конфликтов в жизни людей, но не общие черты конфликта как явления, типичного для различных областей человеческой жизни. Таким образом, и в том, и в другом случае конфликт как таковой в его общих чертах не являлся специальным предметом исследования.

Постепенно изучение конфликтов стало принимать практическую направленность: на первый план стал выдвигаться вопрос о средствах и способах улаживания конфликтов. Начались поиски эффективных конкретных методик, с помощью которых можно было бы предупреждать возникновение нежелательных конфликтов, снижать их остроту, приводить конфликтующие стороны к согласию. Поскольку конфликты всегда связаны со столкновением интересов, и взглядов людей, постольку в их зарождении, развитии и разрешении огромную роль играет психологический фактор. Естественно, что в разработку проблем улаживания конфликтов активно включились психологи. С 1960-х гг. резко возрастает число психологических работ по этой тематике. Наряду с социологией конфликта появляется новое научное направление – психология конфликта.

Если социология конфликта ориентирована на рассмотрение социальных конфликтов в контексте

теоретического анализа общественных отношений, то психология конфликта концентрируется на анализе межличностных и внутриличностных противоречий и на вопросах прикладного характера, связанных с нахождением психологических средств, способствующих разрешению конфликтов.

Психология конфликта развивается на базе психологии личности, социальной психологии, психологии общения. С 1960-х гг. по настоящее время в этой области получено немало ценных результатов. Классические экспериментально-психологические исследования группового поведения в конфликтной ситуации провел М. Шериф. На игровых моделях различные варианты действий в конфликте изучались, Л. Томпсоном и др. Значительный вклад в разработку психологии конфликта внесли работы К. Томаса, выделившего пять основных типов поведения людей в конфликтной ситуации и разработавшего тестовую методику для определения склонности человека к какому-либо из этих типов. Д. Скотт, Дж. Симпсон и др. выявили ряд особенностей коммуникации между участниками конфликта [1; 2].

Конфликтология сегодня находится еще в процессе становления. Различные подходы к ее пониманию отражают возможности ее дальнейшей судьбы. Не исключено, что конфликтология так и будет существовать в виде сферы деятельности, которую нельзя целиком подвести ни под категорию науки, ни под категорию практической профессии. Положение, в котором она сейчас находится, не является каким-то уникальным случаем. Есть много таких областей, статус которых не поддается однозначному определению. Возьмите, например, медицину, психологию, педагогику, химию, электротехнику, металлургию и т. п.: это и науки, и практические профессии. Существует медицинская наука и медицинская, врачебная практика. Одни психологи и педагоги занимаются научными исследованиями, другие работают на предприятиях и учительствуют в школах. Есть химики-ученые и химики-инженеры, электротехники-ученые и электротехники-мастера. Даже такие теоретические дисциплины, как математика или философия, не отделены китайской стеной от практической жизни, а многие науки имеют прикладной характер и непосредственно нацелены на решение конкретных практических задач. Граница между наукой и практикой зыбка и подвижна, особенно если речь идет о прикладной науке. А в современных условиях чуть ли не всюду практика опирается на науку, и требуются, с одной стороны, исследователи, разрабатывающие научные основы и технологию практической деятельности, а с другой – практические работники высокой квалификации, владеющие соответствующими научными знаниями и способные применять их в своем труде. Так обстоит дело и с современной конфликтологией. О ней можно говорить и как о прикладной науке, и как о сфере практической деятельности.

В математике конфликтные ситуации представляются в виде абстрактных математических моделей, которые могут интерпретироваться на реальных объектах, если удастся найти соответствие между свойствами моделей и свойствами этих объектов. Обычно подобное соответствие устанавливается лишь при введении каких-то упрощающих допущений относительно реальных объектов. Первые шаги к математическому описанию конфликтных отношений предпринял в России в 1920-х гг. Г.Ф. Гаузе. В 1940-х гг. появились попытки построить модели ситуаций конфликтного типа на основе математической теории игр, в работах В.А. Лефевра и Г.Л. Смоляна 1960-х гг. предложены модели «рефлексивных игр», в которых соперники стараются угадать замыслы друг друга. Математические модели конфликтов разрабатываются в настоящее время большей частью для описания поведения сложных систем при наличии в них противодействующих сил (безотносительно к человеку) и способов оптимального управления ими. Из работ, более близко подходящих к проблемам социальной конфликтности, известность получила книга Т. Саати, в которой автор, в частности, на математической модели американско-вьетнамской войны доказывал необходимость вывода американских войск из Вьетнама [3].

Однако сложность человеческих конфликтов такова, что упрощающие допущения, которые необходимо вводить для их математического описания, делает эти описания малоинформативными. Рассказывают, что однажды один из крупнейших специалистов по теории вероятности П.Л. Чебышев выступил в Париже с лекцией о математическом моделировании одежды. На лекцию знаменитого математика пришли известные французские модельеры. Чебышев начал ее со слов: «Представим себе человеческое тело как шар...» Присутствующие начали потихоньку расходиться. Математические модели конфликтов похожи на человеческие конфликты пока примерно так же, как шар – на человеческое тело.

Тем не менее, в экономике, спорте, военном деле для некоторых частных случаев математическое моделирование конфликтных ситуаций оказывается полезным. Возможно, с разработкой более совершенного математического аппарата, особенно в компьютерных игровых моделях, связи конфликтологии с математикой станут более тесными.

Козер в книге «Функции социальных конфликтов», вышедшей в 1956 г., различает два типа общества – закрытое (ригидное, унитарное) и открытое (плюралистическое). Общества первого типа расколоты на два враждебных класса, конфликт между которыми подрывает общественное согласие и грозит разрушить социальный порядок революционно-насильственным путем. В обществах второго типа существует множество конфликтов между различными слоями и группами, но имеются социальные институты, оберегающие

общественное согласие и обращающие энергию конфликтов на пользу обществу. Это возможно потому, что социальные конфликты могут выполнять двоякого рода функции – негативные (деструктивные) и позитивные (конструктивные). Задача состоит в том, чтобы ограничить негативные и использовать позитивные функции. Козер анализирует функции социального конфликта. Результаты его анализа и поныне остаются классическим образцом описания этих функций.

К важнейшим негативным функциям конфликта относятся:

- ухудшение социального климата, снижение производительности труда, увольнение части работников в целях разрешения конфликта;

- неадекватное восприятие и непонимание конфликтующими сторонами друг друга;

- уменьшение сотрудничества между конфликтующими сторонами в ходе конфликта и после него;

- дух конфронтации, затягивающий людей в борьбу и заставляющий их стремиться больше к победе во что бы то ни стало, чем к решению реальных проблем и преодолению разногласий;

- материальные и эмоциональные затраты на разрешение конфликта;

Главными позитивными функциями социального конфликта являются:

- конфликт не дает сложившейся системе отношений застыть, окостенеть, он толкает ее к изменению и развитию, открывает дорогу инновациям, способным ее усовершенствовать;

- он играет информационную и связующую роль, поскольку в ходе конфликта его участники лучше узнают друг друга;

- конфликт способствует структурированию социальных групп, созданию организаций, сплочению коллективов единомышленников;

- он снимает «синдром покорности», стимулирует активность людей;

- он стимулирует развитие личности, рост у людей чувства ответственности, осознание ими своей значимости;

- в возникающих при конфликте критических ситуациях выявляются незаметные до того достоинства и недостатки людей, создаются условия для оценки людей по их моральным качествам — стойкости, мужеству и т. д., для выдвижения и формирования лидеров;

- развязывание конфликта снимает подспудную напряженность и дает ей выход;

- конфликт выполняет диагностическую функцию (иногда полезно даже спровоцировать его, чтобы прояснить обстановку и понять состояние дел).

Актуальность и социальная значимость изучения конфликтов привлекла к этой проблеме внимание ЮНЕСКО. Ей было посвящено Парижское заседание Социологической ассоциации при ЮНЕСКО в 1957 г. В 1960-х гг. в Мичиганском университете был соз-

дан Центр по исследованию конфликтных ситуаций, начавший издание журнала по этой проблематике. Вслед за тем специальные научные организации, ставящие целью изучение конфликтов, стали возникать и в других странах. В 1970-х гг. в США разворачивается деятельность ряда конфликтологических центров при военных и разведывательных организациях.

Результаты психологического исследования поведения людей в конфликтах постепенно все больше стали применяться в практике разрешения реальных конфликтов и в обучении искусству справляться с конфликтами. Некоторые учёные создали специальную программу психологического тренинга, нацеленного на обучение конструктивному поведению в условиях конфликтной ситуации. Ч. Освуд предложил методике ПОИР (аббревиатура от ее полного названия: «Постепенные и обоюдные инициативы по разрядке напряженности»), предназначенную для снижения конфликтности в международных отношениях. Особое развитие получила разработка переговорных методик разрешения конфликта.

Всемирную известность приобрел Гарвардский метод «принципиальных переговоров», разработанный Р. Фишером и У. Юри. С 1970-х гг. стала интенсивно разрабатываться методика переговоров с участием посредников-медиаторов (В. Линкольн, Л. Томпсон, Р. Рубин, Ф. Форсайт и др.) [5]. Создание эффективных методов медиации – проведения переговоров с помощью медиаторов – привело в 1970-1980-х гг. к тому, что появились специалисты-практики, способные оказать реальную помощь в успешном разрешении конфликтов путем хорошо организованного переговорного процесса.

Предприимчивые американцы первыми сумели перейти от научно-прикладных исследований и разработок к внедрению их в повседневную практику. Медиаторство стало профессиональным делом специально подготовленных к нему лиц. В США появились учебные заведения, выпускающие специалистов-медиаторов. Стали создаваться медиаторские фирмы, оказывающие посредническую помощь людям в разрешении самых разнообразных конфликтов – служебных, соседских, семейных, между отдельными людьми, между группами, между организациями. В настоящее время в Америке, по некоторым данным, более половины гражданских исков улаживаются в досудебном и внесудебном порядке с помощью переговоров между конфликтующими сторонами с участием посредников. Во многих штатах при судах работают профессиональные медиаторы, и судьи, прежде чем принять к производству гражданские иски, рекомендуют конфликтующим сторонам обратиться к ним [4].

Не исключено, что конфликтология так и будет существовать в виде сферы деятельности, которую нельзя целиком подвести ни под категорию науки, ни под категорию практической профессии.

Граница между наукой и практикой зыбка и подвижна, особенно если речь идет о прикладной науке. А в современных условиях чуть ли не всюду практика опирается на науку, и требуются, с одной стороны, исследователи, разрабатывающие научные основы и

технологии практической деятельности, а с другой – практические работники высокой квалификации, владеющие соответствующими научными знаниями и способные применять их в своем труде. Так обстоит дело и с современной конфликтологией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кармин А.С. Конфликтология. – СПб.: Издательство «Лань», 1999.
2. Степанов Е.И. Современная конфликтология. – Москва, 2008.
3. Саати Т. Математические модели конфликтных ситуаций. М., 1977.
4. Диксон Ч. Конфликт. СПб., 1999. С. 17.
5. Фишер Р, Юрии У. Путь к согласию или переговоры без поражения. СПб., 1992.

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА-Я ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А.И. Адасько

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

aleksandra.adasko.96@mail.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент А.И. Янчий*

Одним из важных отличительных признаков подросткового возраста являются фундаментальные изменения в сфере самосознания личности. На этом возрастном этапе активно формируется самопознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения. Подросток начинает осознавать свою уникальность и неповторимость, в его сознании происходит постепенная переориентация с внешних оценок (преимущественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется система представлений о себе, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению его поведения и деятельности. Данная статья посвящена проблеме формирования образа-Я личности в подростковом возрасте.

Образ-Я представляет собой достаточно сложное и многоаспектное явление. Это, в свою очередь, обуславливает существование множества подходов к его определению. В рамках зарубежной психологической традиции феноменология образа-Я часто отождествляется с Я-концепцией. При этом в отечественной психологии образ-Я рассматривается, в основном, в русле изучения самосознания. Однако, несмотря на существование некоторых общих тенденций в изучении данной проблемной области, какая-либо единая, общепринятая трактовка феномена образа-Я на сегодняшний день отсутствует.

В данной статье, с учетом существующих подходов к изучению Я-образа и имеющихся в литературе определений, мы придерживаемся следующего его определения: образ-Я – это организованная система взглядов и представлений о своей личности, составляющих ее основу и обуславливающих ее неповторимость, тождественность самой себе и неизменность [2].

В психологической литературе представлено достаточно большое количество эмпирических исследований, посвященных изучению особенностей образа-Я личности в подростковом возрасте [1; 2; 3; 4; 5]. Авторами одного из таких исследований является Е.В. Туманова и Е.В. Филиппова [5]. Данные, полученные ими по методике «20 утверждений» М. Куна («Какой я»), свидетельствуют о том, что у младших, средних и старших подростков (11, 13 и 15 лет соответственно) существует положительный образ себя. Среди качеств, которыми подростки описывают себя,

наиболее часто встречаются такие, как «добрый (-ая)», «веселый (-ая)», «дружелюбный (-ая)», «общительный (-ая)», «умный (-ая)». При этом только у мальчиков встречаются такие качества, как «сильный», «ответственный», «любопытный», и только у девочек встречаются такие качества, как «трудолюбивая», «самостоятельная», «независимая», «целеустремленная», «аккуратная», «старательная», «ласковая».

Для девочек младшего возраста важны их интересы, увлечения. Для девочек среднего возраста так же важны их увлечения (причем они более разнообразны, чем у девочек младшего подросткового возраста), кроме того важны позиции ученицы и подруги. Для девочек старшего подросткового возраста наиболее важно общение с друзьями и внешняя привлекательность. Для мальчиков младшего подросткового возраста важно обучение в школе, позиция ученика, разнообразные увлечения. Для мальчиков среднего возраста так же важен статус ученика, важны их интересы, увлечения и общение с друзьями. Для мальчиков старшего возраста, так же как и для девочек этой возрастной группы, наиболее важно общение со сверстниками, статус друга [5].

Как известно, в качестве главного социализирующего института общества выступает семья, чье воздействие считается наиболее длительным и всеобъемлющим. О.Н. Истратова [3] в своем исследовании указала на существование некоторых различий в системе самовосприятия подростков из семей с разными типами родительского отношения к детям. Характерным для подростков из гармоничных семей является позитивное отношение к себе, повышенный интерес к своему Я, адекватные, устойчивые самооценка и уровень притязаний, а для подростков из дисгармоничных семей – противоречивое или негативное отношение к себе, неадекватность самооценки и уровня притязаний [3].

Не менее значимые данные о влиянии семьи на образ-Я личности в подростковом возрасте были получены в результате исследования, проведенного М.Б. Богатыревой [1]. В частности, она указала на то, что наличие или отсутствие семьи является одним из условий, определяющих специфику содержания образа-Я подростков.

Во-первых, у подростков, проживающих вне семьи, образ-Я характеризуется недостаточной сформированностью, конфликтностью самоотношения и неадекватностью знаний о себе во временной перспективе.

Образ-Я подростков, проживающих в семье, отражает адекватное самоотношение и знания о себе во временной перспективе (прошлое, настоящее, будущее).

Во-вторых, специфика структуры образа-Я подростков, проживающих вне семьи, характеризуется слиянием когнитивного и эмоционального аспектов. Это обусловлено необходимостью подростков заботиться о себе, становясь «взрослыми» раньше времени. Специфика структуры образа-Я подростков, проживающих в семье, характеризуется дифференцированностью когнитивного и эмоционального аспектов.

В-третьих, образ-Я подростков, проживающих вне семьи, отличается особенностью временной перспективы, которая выражается в трансляции «эгоцентрической» направленности из настоящего в будущее, что затрудняет построение перспектив дальнейшей жизни, способствует развитию жизни «одним днем». У подростков, проживающих в семье, временная перспектива образа-Я выражается в следующем: настоящее время характеризуется «эгоцентрической» направленностью, будущее время характеризуется устремлениями подростков на социальные роли. Такая направленность помогает подросткам ставить перед собой реальные цели и строить планы будущей жизни [1].

Согласно данным, полученным А.С. Султановой [4], еще одним фактором, определяющим содержательные характеристики образа-Я подростков, является их соматическое здоровье. Ею обнаружено, что самовосприятие подростков, воспитывающихся в условиях тяжелого соматического заболевания – врожденного порока сердца (ВПС), имеет свою специфику.

В частности, для подростков с ВПС младшей возрастной группы (11–13 лет) характерны такие особен-

ности, как защитное отношение к себе (неспособность или нежелание осознавать и выдавать значимую информацию о себе), конформность, ригидность образа-Я, позитивная оценка своего будущего, слипание «идеального Я» с «будущим Я» (многие больные подростки некритично оценивают свои возможности, строят нереальные планы на будущее), выраженная тенденция к саморуководству, самоуверенность, а также ощущение ценности своего Я, богатства своего внутреннего мира, что является показателем наличия у подростков компенсаторного потенциала, готовности преодолеть негативную ситуацию, связанную с заболеванием.

Для подростков с ВПС старшей возрастной группы (14–17 лет), помимо перечисленных особенностей образа-Я, характерны также тенденция к самообвинению, интрапунитивности, зависимость категории «Счастье» от категории «Здоровье» (что неблагоприятно для успешной социальной адаптации больных); в оценке «Я глазами родителей» проявляется противоречие между стремлением подростков к самостоятельности и родительским отношением [4].

Таким образом, сравнительный анализ результатов эмпирических исследований по проблеме формирования Я-образа у подростков, позволяет нам сделать вывод о том, что на систему представлений личности о себе влияет множество различных факторов. К числу этих факторов можно отнести специфику семейного воспитания, состояние здоровья подростка, особенности его взаимоотношений со сверстниками и людьми старшего поколения и другие. Все это отражается на формировании основного новообразования подросткового возраста – образа-Я личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богатырева, М.Б. Психологические особенности «образа Я» подростков, проживающих вне семьи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Б. Богатырева. – Москва, 2007. – 159 с.
2. Бубнова, И.С. Особенности Я-образа у подростков и его формирование в условиях семейного воспитания: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.С. Бубнова. – Иркутск, 2004. – 157 с.
3. Истратова, О.Н. Роль семьи в становлении я-концепции современных подростков / О.Н. Истратова, А.В. Яценко // *European Social Science Journal*. – 2013. – № 9. – С. 263–268.
4. Султанова, А.С. Образ Я и внутренняя картина болезни подростков с врожденными пороками сердца / А.С. Султанова [Электронный ресурс]. – 1998. Режим доступа: <http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/gh.htm> – Дата доступа: 11.02.2018.
5. Туманова, Е.В. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) / Е.В. Туманова, Е.В. Филиппова // *Психологическая наука и образование*. – 2007. – № 2. – С. 16–24.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УЛУЧШЕНИЮ ПРОЦЕССОВ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

И.К. Альбрехт

Криворожский государственный педагогический университет,

kdpu@kdpu.edu.ua

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент

Н.Н. Макаренко

Вступление. Запоминание – процесс памяти, посредством которого осуществляется ввод информации в память. В процессе запоминания включение вновь поступающих элементов в структуру памяти происходит путем их ввода в систему ассоциативных связей.

В зависимости от способа и характера осуществления процессов памяти различают произвольное и произвольное запоминание; далее механическое и смысловое, а также опосредствованное и непосредственное запоминание [1].

По С. Рубинштейну, запоминание является собственностью более или менее сознательной фиксации достигнутого в настоящий момент познания действительности в целях использования его в будущей практической или теоретической деятельности [2].

В современном мире необходимо развивать память и высокие умственные способности, так как легко потеряться в перенасыщенном информацией мире. Поэтому цель нашего исследования – изучить возможные и надёжные способы улучшения процесса запоминания при помощи специальных методик, в том числе и мнемических, а так же компьютерных программ во время освоения иностранных языков. С. Рубинштейн указывает на потребность в оформлении и овладении мнемическими процессами и развитие всё более совершенных и сложных форм запоминания и заучивания, что должно было ощущаться тем острее, чем сложнее становились формы человеческой деятельности, чем больше они поэтому требовали накопления знаний [2].

Интерес к исследованию процессов памяти возник в последние 200 лет. Первым, кто занимался изучением закономерности запоминания, был Герман Эббингауз, для чего разработал метод бессмысленных слогов. Ещё немаловажной заслугой Эббингауза является получение кривой забывания вследствие экспериментального изучения памяти, а так же описание такого явления, как «эффект края», показывающего, что лучше всего запоминается материал, который расположен в начале и в конце текста. Значительный вклад в изучение данной проблемы внесли также Л. Выготский, который прослеживал основные этапы развития наиболее сложного опосредованного запоминания; отечественные исследователи А. Смирнов и П. Зинченко, выделив основные приемы запоминания сложного материала и уста-

новив зависимость запоминания от поставленной задачи; А. Йост, сформулировавший «закон возраста ассоциаций»: при прочих равных условиях «новое повторение приносит большую пользу ряду более старому». И, наконец, в современном мире, доктора педагогических наук Е. Васильева, В. Васильев разработали учебник по мнемотехнике, где изложены и систематизированы уже известные и совершенно новые авторские способы запоминания среди которых: процесс запоминания любых таблиц (в том числе таблицы Менделеева), юридических и экономических статей, энциклопедических сведений, сложных текстов и определений, стихов, списков, прайс-листов и многое другое, используя специальные приемы и способы, которые могут быть также применены при изучении иностранных языков [3].

Британский психолог, Тони Бузан (так же Бьюзан) считает, что обучение языкам – как своему, так и иностранному – не должно быть таким тяжёлым и скучным, как это часто бывает. Одним из основных принципов здесь должна стать организация получаемой информации [4].

Информацию для запоминания можно «организовать» в соответствии со следующими методами:

1. Метод «Соединения слов»:

Соединение слов, или по-другому, ассоциация – это один из основных методов развития памяти. Основывается она на схожести. При обучении языкам необходимо использовать схожесть в том, что касается произношения, возникновение образов и сходства строения слов, основываясь на том, что многие слова разных языков похожи или имеют одно происхождение [4]. Например, английское слово «clever» (умный) можно сравнить с русским словом «клевер», английское слово «ditch» (яма) – с русским словом «дичь».

А также, иностранные языки становятся более доступными, если иметь в виду, что все они относятся к определённым группам. Практически все европейские языки (за исключением венгерского, финского и языка басков) относятся к индоевропейской группе, и, соответственно, в них есть ряд слов, схожих по звучанию и одинаковых по смыслу. Например, одно из таких слов «отец»: английское – father, латинское – pater, немецкое – vater, французское – pere, итальянское и испанское – padre. [4]

2. Словообразование:

Это эффективный способ не только способствует улучшению памяти, но и помогает расширить словарный запас изучаемого языка. Рассмотрим на примере английского. Здесь можно изучить суффиксы и приставки, с помощью которых образуются новые слова. Например, believe (верить) — believable (вероятный) — unbelievable (невероятный) — believing (веруя) — belief (вера) — disbelief (неверие). Знание правил словообразования слов в английском языке позволит вам легко узнавать незнакомые слова, определяя часть речи и догадываясь по контексту, а также научиться образовывать новые слова от уже известных.

3. Метод Пимслера:

Пимслер – это метод изучения иностранного языка, основанный на работе с аудио. Идеально подходит для начального уровня и для детей, у которых формируются навыки произношения в процессе изучения языка. Его способ до невероятности прост: нужно лишь слушать живой язык носителей (аудио-ролик), самому на него реагировать (отвечать на вопросы) и делать это регулярно.

4. Компьютерные программы и сайты:

На сегодняшний день существует достаточное количество приложений, легко устанавливаемые на смартфон/планшет/ноутбук/настольный ПК, а так же большое количество онлайн-сервисов, которые помогут выучить иностранные языки. В данной статье мы приведём в пример лишь пару из них: программа для компьютеров – это Anki, которая используется для запоминания иностранных слов. Она основана на повторении карточек через интервалы времени, которые появляются на экране. Таким образом, во время работы за ПК вы не будете терять зря время.

Интернет-ресурс LinguaLeo. Вместо сухого учебного материала и рутин в LinguaLeo применяется

игровой метод. В распоряжение пользователя дается персонаж — лев Лео, которого нужно ежедневно «подкармливать» выполняя разные упражнения.

Изложение основного материала. Нами был проведен эксперимент, в ходе которого мы пробовали проверить эффективность запоминания английских слов после применения описанных нами мнемических приемов (ассоциативного метода).

Следует сказать, что первая попытка тестирования проводилась полностью в соответствии со схемой А. Лурии без применения каких-либо методик запоминания. Эксперимент был проведен среди десяти детей 7–12 лет, а так же среди десяти взрослых 18–40 лет. Участникам исследовательского проекта было предложено запомнить на слух следующие десять слов на английском языке с переводом, которые ранее им не были знакомы: 1) sheep (овца); 2) fork (вилка); 3) bicycle (велосипед); 4) late (поздно); 5) cheap (дешевый); 6) floor (пол); 7) veal (телятина); 8) rug (ковёр); 9) lake (озеро); 10) nurse (медсестра). Предложенные слова являются именами существительными в единственном числе и никак не связаны между собой. Полученный результат отражен на рис 1.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что шесть детей 10–12 лет смогли повторить по два слова через час после интенсивного повторения. Остальные четыре не запомнили ни одного. У взрослых людей от 18 до 40 лет картина выглядит лучше: у пятерых получилось воспроизвести 5–7 слов, у трех – по три слова, и только два человека смогли вспомнить одно слово.

Из полученных результатов видно, что механическое повторение не является эффективным способом обогащения словарного запаса и изучения иностранных языков в целом. Для более качественного и долгосрочного запоминания слов на иностранном языке

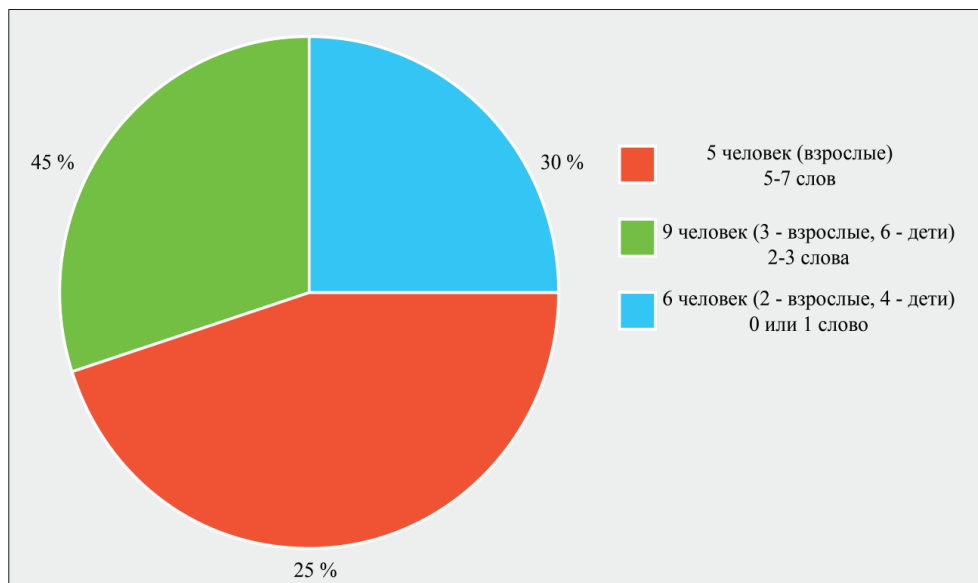


Рис. 1. Результаты запоминания иностранных слов (I этап)

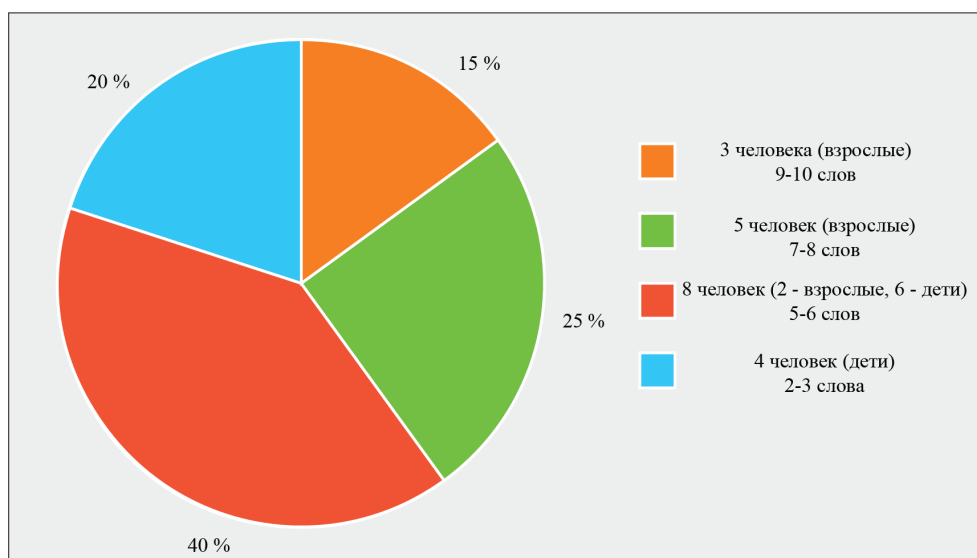


Рис. 2. Результаты запоминания слов после применения приема ассоциаций

предлагаем воспользоваться современными мнемическими приемами, например, первым методом — методом соединения слов, или же, методом ассоциаций.

Второй этап исследования был проведен с тем отличием, что помимо перевода к словам прилагалась ассоциация, или же, яркий образ, который помогал надолго закрепить в памяти предлагаемые слова. 1) sheep (овца) – овца щипает траву; 2) fork (вилка) – с вилкой можно проделать много фокусов; 3) bicycle (велосипед) – на велосипеде ездить босиком не удобно; 4) late (поздно) – лучше не пить кофе-латте поздно вечером – не сможешь уснуть; 5) cheap (дешевый) – эти чипсы стоят так дешево, что я сомневаюсь в их качестве; 6) floor (пол) – пол на каждом этаже в отеле флористы украсили цветами; 7) veal (телятина) – телятину едят вилкой; 8) rug (ковёр) – кто разлил рагу на ковёр; 9) lake (озеро) – в озеро нельзя выливать химикаты это загрязняет его; 10) nurse (медсестра) – утром приехали медсёстры и вынесли его на носилках. Результат отражён на рис 2.

После второй попытки проведения тестирования по А. Лурии с использованием метода ассоциаций можно сделать следующий вывод: самый высокий результат показали три взрослых человека, которые запо-

нили 9-10 слов. Ещё 5 взрослых без ошибок смогли воспроизвести 7-8 слов. И только два взрослых человека воспроизвели два слова. У детей ситуация выглядит хуже: довольно неплохой результат показали 6 детей, которые смогли запомнить 5-6 слов, и ещё 4 ребёнка воспроизвели 2-3 слова. Всё это нам говорит о том, что метод соединения эффективнее повлиял на процессы запоминания и воспроизведения, чем механическое повторение материала, благодаря чему результаты улучшились.

Выводы. Запоминание – сознательная фиксация достигнутого в настоящий момент познания действительности в целях использования его в будущей практической или теоретической деятельности. Простое механическое запоминание слов иностранного языка – неэффективно, потому нами проводилось исследование употребления мнемических приемов запоминания (приема ассоциаций). Как практика показала, применение подобных методов запоминания даёт эффективный результат, что значительно облегчает изучение иностранных языков для людей разного возраста. Применение других методов запоминания и полученный результат будет описан в последующих публикациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко В.П. Большой энциклопедический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков – СПб.: Питер, 2008. – С. 220.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002. – С. 323–324.
3. Васильева Е. Суперпамять для всех / Е. Васильева, В. Васильев. – М.: Наука, 2004. – С. 7.
4. Бузан Т. Скоростная память / Тони Бузан. – М.: Эйдос, 1995. – С. 138–139.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ НА РІВЕНЬ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЯКІСТЮ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

А.О. Андрусенко

Херсонський державний університет,

annetas97@list.ru

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.Є. Блинова*

Дослідження психологічної безпеки суб'єкта стає у сучасних умовах більш актуальним та необхідним. Це обумовлено наступним переліком причин: нестабільністю економічної, політичної, соціальної ситуації; наявністю стресогенних та психогенних впливів різного походження; зростанням надзвичайних ситуацій техногенного характеру; зростанням соціального неблагополуччя, поляризації суспільства (виділення соціальних класів із різним економічним статусом), зростанням злочинності та зниженням частоти та ефективності міжособистісних контактів.

На сучасному етапі розвитку суспільства, у час великих швидкостей, великих об'ємів інформації найбільш гостро стає питання щодо розгляду такого феномену як задоволеність життям. Центральне місце займає вивчення того, наскільки людина задоволена своїм життям, від чого ця задоволеність залежить та які передумови закладені у природі самої людини.

На думку Т. В. Ексакусто, психологічна безпека представляє собою взаємозв'язок трьох компонентів життєдіяльності суб'єкта. Її можна представити у вигляді цілісної, збалансованої динамічної структури, де вершинами трикутника є: ставлення (до себе, соціуму, до інших), задоволеність життям та соціальна активність рівноцінно вписані в систему психологічної безпеки суб'єкта, що створює простір позитивних відношень, соціальної толерантності, захищеності від загроз (насилля, маніпуляцій, образ і т.д.), задоволеності (потреби в безпеці та основних потреб та цінностей), простір активної та адекватної взаємодії із соціумом. Важливо підкреслити, що в цій структурі центральною вершиною трикутника є саме ставлення, що визначають баланс активності суб'єкта та його задоволеність життям. В свою чергу, активність та задоволеність життям обумовлюють систему відношень людини до життєвого простору (включаючи ставлення до себе, до соціуму та до інших), що є визначаючим у формуванні психологічної безпеки суб'єкта [6, с. 235].

З точки зору С. К. Нартової-Бочавер, ієрархічність соціально-психологічної безпеки пояснюється її безпосереднім зв'язком із емоційно-мотиваційним, когнітивним та конативним компонентами. Емоційно-мотиваційний компонент відображає задоволеність міжособистісними відносинами, що розуміється як показник позитивно оцінюваного взаємозв'язку, що

дозволяє реалізувати потреби та інтереси суб'єктів відносин. Його критерієм стає висока задоволеність-незадоволеність та вплив на формування соціально-психологічної безпеки особистості [5, с. 143].

Когнітивний компонент включає в себе гармонічний характер відносин, що розглядається як згода, договір, мирна подія або узгодженість думок, суджень як самого суб'єкта щодо своїх відносин із іншими, так і тих, з ким від вступає у контакт. Критерієм є висока гармонійність-дисгармонійність відносин [4, с. 97].

Під конативним компонентом розуміється захищеність, що, з одного боку, розуміють як відсутність порушень та труднощів у відносинах, з іншого боку, передбачає стійкість людини до непередбачуваних впливів (образ, погроз, примусу, ігноруванню, маніпулюванню і т.д.) [3, с. 43].

Психологічна безпека особи визначається комплексом пізнавальних, емоційно-вольових і характерологічних особливостей особистості, її спрямованістю і світоглядом, що формуються в процесі соціалізації.

Отже, під соціально-психологічною безпекою розуміють позитивне самовідчуття людини, її емоційне, інтелектуальне, особистісне та соціальне благополуччя. СПБ – ієрархічна система, компонентами якої є когнітивний, емоційно-мотиваційний та конативний.

Психологічна безпека особи визначена особливостями індивідуального осмислення дійсності у всій сукупності її соціальних процесів, подій, відносин. Зміна дійсності призводить до зміни показань свідомості, до породження нових цілей життєдіяльності. Це дозволяє говорити про психологічну безпеку, як про результат безперервної роботи когнітивного та оціночного процесів. Г. В. Грачов вважає, що дії мотиваційно-потребових механізмів і раніше сформованих відносин опосередковані і опосередковують процес сприйняття суб'єкта, що спонукують його до формування власної психологічної безпеки.

Однією з основних умов збереження психологічної безпеки особистості є розвиток самосвідомості особистості, що включає в себе самопізнання (небезпечний-безпечний тип особистості), самоставлення (адекватна самооцінка), саморегуляція (врівноваженість, здатність регулювати емоційний стан). Підвищення рівня самосвідомості при провідній ролі процесу самопізнання, сприяє формуванню психологічної безпеки особистості.

На даний час існує досить багато абсолютно різних визначень понять «задоволеність» та «задоволеність життям». Становить інтерес визначення задоволеності М. Аргайла: «Задоволеність – це суб'єктивна оцінка або судження про те, наскільки усе залишається благополучним» [1, с. 108].

П. С. Гуревич розглядає задоволеність як оптимальний стан людини, що виникає при відповідності потреб людини із наслідками та результатами власної діяльності, досягненнями, характером взаємодії із соціальним оточенням. Тобто, якщо М. Аргайл акцентує увагу на внутрішніх аспектах, то П. С. Гуревич відмічає вплив на задоволеність життям і зовнішніх факторів [2, с. 83].

У якості складових суб'єктивного благополуччя Л. С. Куліков виділяє наступні взаємопов'язані елементи:

1) соціальне благополуччя – задоволеність своїм соціальним статусом, станом суспільства, до якого належить індивід, міжособистісними зв'язками та ін.;

2) духовне благополуччя – можливість долучатися до багатств духовної культури, усвідомлення та переживання сенсу свого життя, наявність віри (в себе, у Бога або долю), свобода віросповідання;

3) фізичне (тілесне) благополуччя – добре фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров'я та ін.;

4) матеріальне благополуччя – задоволеність матеріальною стороною свого життя, стабільністю матеріального достатку;

5) психологічне благополуччя (душевний комфорт) – узгодженість психічних процесів, гармонія особистості, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги.

На думку М. Селігмана, складовими благополуччя є: залученість; сенс; позитивні емоції; досягнення (звершення, перемоги, успіхи); відношення із іншими людьми (безпосередньо пов'язані із іншими елементами, так як привносять сенс життю, супроводжуються або залученістю, або позитивними емоціями та пов'язані із досягненнями).

Для вивчення впливу соціально-психологічної безпеки на рівень задоволеності життям людини ми використали авторську методику Т. В. Ексакусто «Соціально-психологічна безпека суб'єкта» та опитувальник Н. Є. Водопьянкової «Оцінка рівня задоволеності якістю життям». У ході нашого дослідження ми виявили, що соціально-психологічна безпека студентів-психологів знаходиться на досить високому рівні, оскільки більшість студентів отримали середні та високі значення за всіма трьома представленими шкалами (гармонійність, захищеність, задоволеність), які, у свою чергу, діагностують кожен із компонентів структури соціально-психологічної безпеки суб'єкта. Можна сказати, що клімат та атмосфера, що склалися у даному колективі дуже наближені до ідеальних, що позитивно впливає на СПБ студентів, на їх міжособистісні відносини, на співпрацю та успішність у навчанні.

За допомогою опитувальника Н. Є. Водопьянкової нами було визначено ступінь (рівень) задоволеності студентів 9 сферами їх життєдіяльності: робота, осо-

бисті досягнення, здоров'я, спілкування із близькими людьми, підтримка (внутрішня та зовнішня – соціальна), оптимістичність, напруженість (фізичний та психологічний дискомфорт), самоконтроль, негативні емоції (настрій). Таким чином, ми змогли вирахувати ІЯЖ (індекс якості життя) кожного учасника дослідження. Ми відзначили, що більшість досліджуваних, а саме 14 осіб із 20, мають середній рівень задоволеності життям, тобто можна припустити, що є деякі сфери життєдіяльності, якими вони не достатньо задоволені, але вони налаштовані на вдосконалення деяких аспектів свого життя. Високий рівень задоволеності життям мають 5 осіб, це означає, що ці досліджувані у повній мірі задоволені кожною сферою своєї життєдіяльності і вони налаштовані на подальший саморозвиток із вираженою оптимістичністю та активною життєвою позицією. Тільки одна людина із 20 опитаних має низький рівень задоволеності життям, тобто можна припустити, що саме ця людина має проблеми майже в кожній сфері своєї життєдіяльності (здоров'я, робота, особисті досягнення, спілкування із близькими та ін.). Можна припустити, що у цієї людини виснажені внутрішні ресурси. Дуже низький рівень задоволеності життям не було відмічено у жодного досліджуваного. Можна сказати, що це є позитивний показник, адже дуже низький рівень характерний депресивним хворим.

Для дослідження впливу соціально-психологічної безпеки студентів на їх задоволеність життям ми використали коефіцієнт кореляції r-Пірсона. У результаті нами було виявлено взаємозв'язок критеріїв СПБ та таких сфер життєдіяльності як: спілкування із близькими та гармонічність ($r = 0,681$), напруженість та гармонічність ($r = 0,695$), особисті досягнення та задоволеність ($r = 0,936$), робота та задоволеність ($r = 0,818$), спілкування та захищеність ($r = 0,948$), підтримка та захищеність ($r = 0,867$).

Як ми бачимо із результатів кореляційного аналізу, було виявлено вплив критерію гармонійності відносин (за СПБС) на спілкування із близькими та друзями (за методикою Н. Є. Водопьянкової). Тобто гармонія, яка проявляється через узгодженість думок, суджень позитивно впливає на сферу спілкування із близькими та друзями. Якщо людина повністю задовольняє потребу у спілкуванні, отримує задоволення від самого спілкування та контактів із іншими, то можна припустити, що такі люди мають високий рівень задоволеності життям.

Вплив гармонійності відносин (за СПБС) на напруженість (фізичний та психологічний дискомфорт) може свідчити про те, що гармонія думок або суджень або внутрішня гармонія сприятливо впливає на дії та вчинки людини. Гармонія у відносинах сприяє більшій енергійності, активності, прояву ініціативності, що, у свою чергу, підвищує рівень задоволеності життям людини.

Також був виявлений вплив критерію СПБС задоволеності міжособистісними відносинами на особисті досягнення. Під задоволеністю зазвичай розуміють

показник позитивно оцінюваного взаємозв'язку, який дозволяє реалізувати потреби та інтереси суб'єктів відносин. Тобто можна говорити про те, що задоволеність міжособистісними відносинами сприятливо впливає на успішність досягнення поставлених цілей, на замотивованість суб'єктів у подальшому розвитку власних можливостей, здібностей та інтересів, що, у свою чергу позитивно впливає на рівень задоволеності якістю життя.

Крім цього, був виявлений вплив задоволеності міжособистісними відносинами на таку сферу життєдіяльності як робота. Можна припустити, що задоволеність емоційним фоном власного колективу, атмосферою, що склалася у ньому, взаємовідносинами із колегами, сприяє більш продуктивній роботі, продуктивному та активному виконанню поставлених завдань. Якщо людина не має жодних проблем у своїй трудовій діяльності, то ми можемо зробити висновок, що рівень задоволеності якістю її життя підвищується.

Також ми виявили вплив захищеності у відносинах на сферу життєдіяльності «Спілкування із близькими». Так як захищеність передбачає відсутність порушень та труднощів у відносинах, ми можемо припустити, що чим більше людина відчуває захищеність у відносинах із іншими, чим більше вона відчуває прийняття іншими власної позиції, власних думок, поглядів, цінностей і т.д., тим менше вона проявлятиме деструктивну, кон-

фліктну або агресивну поведінку по відношенню до інших, що зменшить прояв труднощів у спілкуванні, таким людям уде легше контактувати із іншими, легше відкриватися та підтримувати контакти. Таким чином, ми можемо припустити думку про те, що відчуття захищеності у спілкуванні із іншими позитивно впливає на рівень задоволеності життям суб'єкта.

Крім впливу захищеності у відносинах на спілкування, ми виявили її вплив на сферу підтримки. Захищеність означає відчуття повної безпеки, доброзичливості та толерантності одне до одного. Підтримка, у свою чергу, передбачає прийняття людини не дивлячись на її недоліки або переваги, прийняття її думок, інтересів та цінностей. Таким чином ми можемо зробити висновок про те, що у разі відчуття безпеки у відносинах із іншими, людина відчуває підтримку з їх боку, відчувають насиченість своїх внутрішніх ресурсів. У свою чергу це свідчить про підвищення рівня задоволеності якістю власного життя.

Таким чином, у результаті нашого дослідження ми дійшли висновку, що рівень задоволеності якістю життям суб'єкта за 9 вивченими сферами життєдіяльності залежить від рівня соціально-психологічної безпеки суб'єкта. Тобто чим вище рівень соціально-психологічної безпеки (за всіма трьома критеріями), тим вище рівень задоволеності якістю життям суб'єкта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 332 с.
2. Виноградова Г.А. Исследование взаимосвязи удовлетворенности жизнью и временной перспективы работников предприятия / Г.А. Виноградова, А. Г. Артеменко // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2017. – №2 (29). – С. 79-85.
3. Гапонова С.А. Возможности создания психологически безопасной образовательной среды / С.А. Гапонова, И. А. Майорова // Психология образования: региональный опыт. Материалы второй национальной научно-практической конференции. – М. : Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005. – С. 43-45.
4. Михеева М.В. Приоритеты безопасности студентов с разным типом эмоционального статуса / М.В. Михеева // Достижения вузовской науки. – 2016. – № 25-1. – С. 141-146.
5. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20-30.
6. Эксакусто Т.В. Модель социально-психологической безопасности субъекта отношений / Т.В. Эксакусто // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2009. – № 2. – С. 232-238.
7. Эксакусто Т.В. Психологическая безопасность: принципы исследования, дефиниции, модель / Т.В. Эксакусто // Вестник ПГЛУ. – 2009. – № 3. – С. 330-333.

ФЕНОМЕН ЖИТТЄСТІЙКОСТІ: СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ

І.О. Арцибашева

Херсонський державний університет,
ira.12@ukr.net

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.Є. Блинова*

Поняття життєстійкості, як психологічний феномен, почали розглядати порівняно недавно. На початку 80-х років ХХ століття термін «hardiness» був введений в поняттєвий апарат психологічної науки американськими психологами Сьюзен Кобейса і Сальватором Мадді. У вітчизняній психології Д.О. Леонтєв запропонував позначати це поняття як життєстійкість. В психологічній науці немає єдиного бачення сутності цього поняття, оскільки значення його схоже з різними термінами: «життєздатність» (Б.Г. Ананьєв), «мужність творити» (Р. Мей), «вкоріненість у бутті» (М. Хайдеггер), «трансценденція» (С.Л. Рубінштейн), «зрілість» (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Г. Олпорт).

Спочатку С. Мадді розглядав новий феномен з погляду теоретичних положень екзистенціальної психології та психології стресу, використовуючи також філософську концепцію про «мужність бути» німецького філософа-екзистенціаліста Пауля Тілліха. С. Мадді не тільки починає оперувати новим поняттям, а й розробляє модель життєстійкості. В рамках цієї моделі життєстійкість розглядається як «ті переконання людини, які дозволяють залишатися активною і перешкоджають негативним наслідкам стресу» [6, с. 178]. Аналізуючи життєстійкість, як систему переконань людини, С. Мадді запропонував чіткий конструкт життєстійкості, що складається з трьох компонентів:

Перший компонент: залученість – це переконаність людини в тому, що залученість в реальну дійсність надає можливість знайти в ній цікаве і важливе для себе.

Другий компонент: контроль – це переконання людини в тому, що на результат того, що відбувається насправді, може вплинути тільки боротьба як вибір власної стратегії діяльності в конкретній ситуації.

Третій компонент: прийняття ризику – це переконаність людини в тому, що все, що з нею відбувається, необхідно для її розвитку, оскільки надає досвід – як позитивний, так і негативний. «Людина, яка розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти навіть за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважаючи, що прагнення до простого комфорту і безпеки збіднює життя особистості» [6, с. 179].

Таким чином, не тільки концептуальним, але й практично значущим є постулат С. Мадді про те, що в основі життєстійкості лежить не заперечення стресу як моделювання нереальної ситуації, а вміння визнати реальність стресовій ситуації і мужність, як прагнення перетворити цю ситуацію в перевагу для себе. «Якщо змінити саму ситуацію не можливо..., життєстійке подо-

лання набуває форму компенсаторного саморозвитку або гіперкомпенсації» [6, с. 179].

У свою модель життєстійкості С. Мадді включає не тільки конструкт компонентів, але й п'ять основних механізмів, які дозволяють життєстійкості надавати своєрідного буферного впливу на розвиток захворювань і зниження загальної ефективності діяльності:

– Життєстійкісні переконання – оцінка життєвих змін як менш стресових на основі залучення, контролю та прийняття ризику;

– Створення мотивації до процесу трансформації подолання (копінгу), яке передбачає відкритість до нового, готовність людини активно діяти в стресовій ситуації (використання людиною життєстійких копінг-стратегій);

– Посилення імунної реакції через психічну і фізичну мобілізацію;

– Посилення відповідальності і турботи про власне здоров'я (життєздатні практики здоров'я);

– Пошук ефективної соціальної підтримки, яка буде сприяти процесу трансформації подолання через розвиток навичок спілкування.

Практичне значення моделі С. Мадді полягає в тому, що автор розглядає життєстійкість не просто як психологічний феномен, а як важливий внутрішній ресурс (установку), який людина може осмислити і змінити з метою підтримки свого фізичного, психічного і соціального здоров'я. Іншими словами, життєстійкість в концепції С. Мадді – це те, що надає людському життю цінність і сенс в будь-яких обставинах. Надалі зарубіжними психологами проводилися різні дослідження, які дозволили не тільки розширити зону розуміння самого феномену життєстійкості, а й уточнити механізм його дії і формування в структурі особистості людини.

В роботі Л. А. Александрової «До концепції життєстійкості в психології» наданий докладний опис досліджень феномена «hardiness» (життєстійкості), більшість з яких розглядають його «в зв'язку з проблемами подолання стресу, адаптації-деадаптації в суспільстві, з фізичним, психічним і соціальним здоров'ям» [1, с. 82].

Особливий інтерес у західних дослідників викликала проблема впливу феномена життєстійкості на психічне і фізичне здоров'я людини. Наприклад, вивчалась умови впливу діяльності з високим рівнем напруженості на психологічне та фізичне здоров'я. Дослідження показали, що «висока напруженість діяльності, низький рівень соціальної підтримки, неефективні копінг-стратегії, і низький рівень когнітивного компонента hardiness є показниками,

на основі яких можна прогнозувати нижчий рівень фізичного і психологічного здоров'я» [1, с. 84].

Доведено, що залученість підвищує рівень розумового здоров'я, зменшує оцінку загрози і використання сфокусованих на емоціях копінг-стратегій, збільшуючи роль вторинної переоцінки подій. У свою чергу, показник вираженості контролю позитивно впливає на розумове здоров'я, викликає зниження оцінки загрози події, сприяє переоцінці події та стимулює до використання копінг-стратегій, орієнтованих на вирішення проблем і пошук підтримки.

У вітчизняній психології в останні роки також піднімається проблема життєстійкості, але необхідно зазначити, що єдиного підходу до опису даного психологічного феномена поки що немає. Д. О. Леонтьєв (розглядає феномен життєстійкості в контексті концепції особистісного потенціалу і визначає життєстійкість як інтегративну характеристику особистості, відповідальну за успіх в подоланні особистістю різних життєвих труднощів [3].

Деяко інший підхід у Л. А. Александрової, яка запропонувала трактувати життєстійкість через поняття подолання життєвих труднощів як «здатність особистості до трансформації несприятливих обставин свого розвитку» [1, с. 162]. Вона виділяє три компонента життєстійкості, але зміст їх деяко змінюється:

- Особистісні ресурси, які на рівні реалізації забезпечуються стратегіями подолання;
- Сенс – зумовлює вектор життєстійкості, а отже, і життя людини в цілому;
- Гуманістична етика – задає критерій вибору сенсу, шляхи його досягнення і вирішення життєвих завдань.

С. А. Калашнікова розглядала феномен життєстійкості в контексті профілактики суїцидальної поведінки і визначила його як інтегральну особистісну характеристику, засновану на оптимальній смисловій регуляції, адекватній самооцінці, розвинених вольових якостях, високому рівні соціальної компетентності, також комунікативних здібностей і уміннях [2]. Автором був зроблений висновок про те, що розвиток компонентів життєстійкості може успішно здійснюватися в системі освіти через широко відомі методи навчання та виховання [2].

О. І. Рассказова розуміє життєстійкість як особистісно-психічний ресурс, що лежить в основі мотиваційної спрямованості. Таким чином, в роботах вітчизняних психологів можна виділити три основні напрями трактування феномена життєстійкості:

Життєстійкість як ресурс потенціалу особистості, який може бути затребуваний в певних ситуаціях,

Життєстійкість як інтегральна психологічна властивість особистості, яка розвивається на основі активної взаємодії з життєвими ситуаціями,

Життєстійкість як здатність до соціально-психологічної адаптації на основі динаміки смисловий саморегуляції.

Низка вітчизняних психологів безпосередньо не займаються дослідженням феномена життєстійкості як такого, але використовують це поняття для пояснення інших психологічних феноменів. Наприклад, М. А. Одинцова, вивчаючи копінг-поведінку особистості, виокремлює два стилі подолання: Віктимний (стиль жертви) і життєздатний, а також детально описує особистість з життєздатним стилем подолання. «Особистість з життєздатним стилем подолання характеризується високим рівнем активності, спрямованістю на пошук ресурсів в собі для подолання важкої життєвої ситуації ... відрізняється реальним поглядом на ту чи іншу важку життєву ситуацію ... позитивним сприйняттям світу, адекватним світоглядом ...» [4, с. 188].

З точки зору експериментальних досліджень феномену життєстійкості необхідно звернути увагу на роботи Д. О. Леонтьєва, О. І. Рассказової. Вони проводили роботу по розробці та апробації версії тесту життєстійкості С. Мадді. Автори досліджували зв'язок життєстійкості і різних копінг-стратегій переживання стресу, депресивності. Були отримані експериментальні дані, які свідчать про негативний зв'язок життєстійкості з такими копінг-стратегіями, як уникнення та пошук соціальної підтримки, а також про позитивний зв'язок з копінг-стратегіями планування і позитивної переоцінки. За результатами дослідження Д. О. Леонтьєв і О. І. Рассказова зробили висновок про те, що кожний структурний компонент життєстійкості забезпечує свій внесок в позитивну переоцінку особистістю негативної події, а разом – забезпечують вибір життєздатної копінг-стратегії. «Життєстійкість в цілому сприяє позитивній переоцінці значення всього, що сталося, для особистості, для її подальшого зростання. Мабуть, цей вид копінг-стратегій (найтісніше пов'язаний з пошуком сенсу) є результатом взаємодії всіх трьох компонентів» [3, с. 46].

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз наукової літератури орієнтує на подальше вивчення феномену життєстійкості. Соціальні науки мають більшою мірою орієнтуватися на вивчення можливостей суб'єкта для становлення активної життєвої позиції та конструктивного самовираження, звертатися до розробки технологій реалізації потенціалу людини, її життєстійкості в різних сферах сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / Под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Ясницкого. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – С. 82–90.
2. Калашникова С.А. Смысложизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости / С.А. Калашникова // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 5. – С. 161–167.
3. Леонтьев Д.А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова / Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
4. Одинцова М.А. Психология жизнестойкости / М.А. Одинцова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 296 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭГОЦЕНТРИЗМА

П.С. Афанасьева

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

limponia_16@mail.ru

Научный руководитель: кандидат психологических наук,

доцент М.М. Карнелович

Актуальность проблемы исследования. Интерес к изучению эмоционально-личностной сферы не ослабевает на протяжении всего существования психологии. В понимании эмоционально-личностной сферы как общепсихологической проблемы единую позицию занимали Л.С. Выготский и А.Р. Лурия. Они утверждали, что эмоционально-личностные психические явления, как и познавательные процессы, имеют системную организацию и формируются под влиянием культурно-исторических факторов [1]. Л.С. Выготский разделял представления о существовании низших («натуральных») и высших (приобретенных) эмоций, считая, что первые связаны с относительно элементарными, а вторые – с более сложными, социально обусловленными потребностями. Последователи Л.С. Выготского, разрабатывая проблему формирования эмоционально-личностной сферы у ребенка, с помощью различных экспериментальных методов показали, что в онтогенезе происходят как «интеллектуализация», так и «волюнтаризация» эмоций, т. е. превращение сравнительно элементарных эмоций в высшие (в том числе в нравственные, эстетические, интеллектуальные и др.), имеющие качественно иное опосредованное строение [2].

Л.С. Выготский и его последователи были убеждены в возможности и перспективности строго экспериментального изучения как низших, так и высших эмоционально-личностных форм психической реальности (высших эмоций, значащих переживаний, смыслов, нравственных чувств и др.), что и стало позже предметом специальных исследований ряда отечественных психологов.

Не умаляя вклада классиков отечественной психологии в развитие учения об эмоциях, необходимо констатировать, что изучение эмоционально-личностной сферы в психологических исследованиях представлено в значительно в меньшей степени по сравнению с познавательной и двигательной сферой.

В современной психологии особый интерес приобретает также проблема изучения эгоцентризма. Впервые понятие «эгоцентризм» появилось в работах швейцарского психолога Ж. Пиаже. Позже исследованием этого феномена занимались М. Доналдсон, М. Хьюз, Дж.Х. Флейвелл, Д. Элкин; в отечественной психологии – Л.С. Выготский, Л.Ф. Обухова, В.А. Недоспасова, Т.В. Пашукова. Эгоцентризм подростка проявляется в

центрации индивида на своем «Я», которое рассматривается как особая ценность; способность учета позиции «другого» снижена. При этом партнер по общению деперсонализируется, он безличен, ему приписывается определенный узкий репертуар проявлений и качеств. Личностный эгоцентризм в ходе коммуникации может выполнять функции самоутверждения; следствием эгоцентризма подростка становится межличностное непонимание, усложняющее взаимодействие и ведущее к разнообразным конфликтам; эгоцентризм личности может являться выражением не только индивидуально-психологических свойств, но и смысловой сферы сознания субъекта.

Представляется актуальным исследовать особенности эмоциональных процессов у субъектов с разным уровнем выраженности эгоцентризма.

Цель исследования: выявить особенности эмоциональной сферы девушек и юношей с разным уровнем эгоцентризма.

Экспериментальное исследование проводилось на базе факультета психологии Учреждения образования Гродненского государственного университета имени Янки Купалы и средних школ № 12, 20, 36 г. Гродно. В исследовании приняли участие 80 респондентов от 16 до 19 лет, из них: 58 девушек и 22 юноши.

Для диагностики эмоциональной сферы и эгоцентризма были использованы методики: «Незаконченные предложения» (Т. Шустровой, адаптированный вариант Т.И. Пашуковой); Шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда.

В результате обработки эмпирических данных в выборке были получены следующие показатели представленности разных уровней эгоцентризма у юношей и девушек (Таблица 1)

Наибольший процент юношей и девушек приходится на средний уровень эгоцентризма, и у девушек уровень чаще встречается выше среднего. Высокий уровень эгоцентризма у юношей и девушек, практически одинаковый, и он является выше низкого уровня эгоцентризма. Уровень ниже среднего у девушек встречается чаще, чем у юношей.

По утверждению, Т.М. Пашуковой, – средняя степень развития эгоцентризма проявляется как познавательная позиция личности, фиксация на собственных взглядах и состояниях со снижением ориентированности

Таблиця 1

Распределение уровней эгоцентрической направленности личности в выборке респондентов, %

Уровень эгоцентризма	Юноши	Девушки
Высокий	3.16%	3.95%
Выше среднего	4.74%	8.69%
Средний	9.48%	22.12%
Ниже среднего	1.58%	6.32%
Низкий	1.58%	1.58%

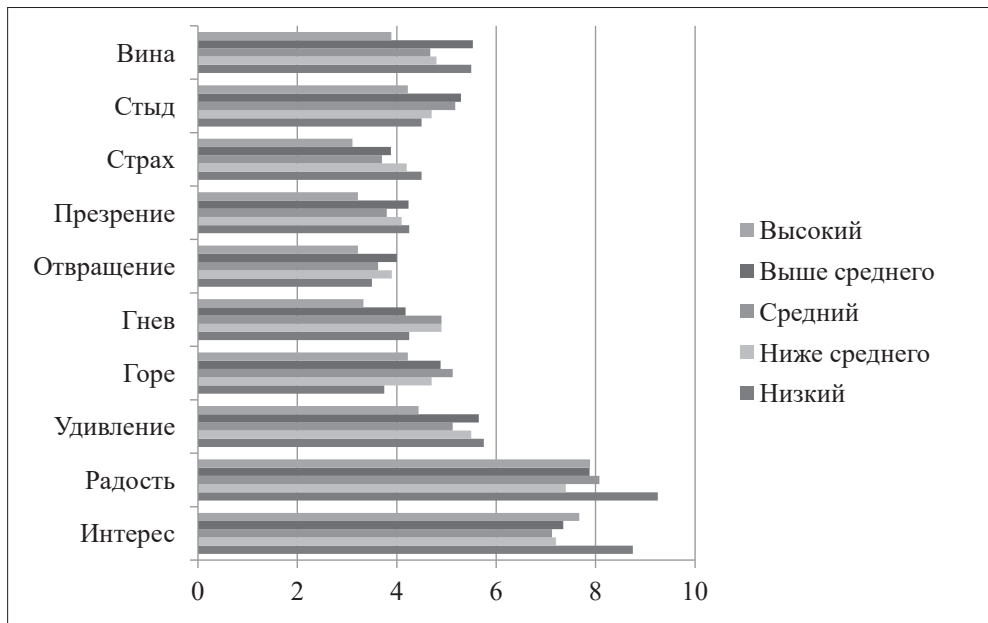


Рис. 1. Средние значения показателей эмоциональных состояний у девушек и юношей с разным уровнем личностного эгоцентризма

на внешние воздействия и позиции других людей; подросток испытывает затруднения в представлении и понимании иной точки зрения, кроме своей собственной. Высокий показатель развития эгоцентризма говорит о том, что подростки обращают большое внимание на свои качества, мысли, переживания, представления, действия, цели и т.п. Лица с высоким уровнем эгоцентризма склонны к конфликтам, так как недоучитывают, а порой и искажают смысловое содержание сообщения собеседника, что ведет к непониманию и межличностным проблемам [5].

Были выявлены показатели различных эмоциональных состояний у девушек и юношей с разным уровнем эгоцентризма (рисунок 1). Показатели положительных и негативных эмоциональных состояний с разным уровнем эгоцентризма личности у девушек и юношей представлены на рисунке 1.

Как показано на рисунке 1, для выборки в целом характерна более высокая представленность позитивного ряда эмоций – радости, интереса, удивления, а также эмоции стыда и вины. Это подтверждает теоретические представления Л.С. Выготского и его последователей, что в онтогенезе происходят как «интеллектуализация», так и «волюнтаризация» эмоций,

т. е. превращение сравнительно элементарных эмоций в высшие (в том числе в нравственные, эстетические, интеллектуальные и др.), имеющие качественно иное опосредованное строение [1; 2]. Указанные выше эмоции – удивление, стыд, вина, интерес – являются культурно обусловленными, их формирование напрямую связано с интенсивным процессом социализации личности в период подростничества и юношества.

Интенсивность различных эмоциональных состояний, как негативных, так и позитивных, – наименее выражена у респондентов с высоким уровнем эгоцентризма по сравнению с другими группами респондентов с иными уровнями. Для молодых людей с низким и средним уровнем эгоцентризма имеют место максимальные в данной выборке показатели эмоциональных состояний интереса и радости, и минимальные значения – состояний горя и отвращения. Гнев и вину молодые люди с высоким уровнем эгоцентризма испытывают реже, нежели юноши и девушки со средним и низким уровнями эгоцентризма. Объяснение выявленным фактам может быть найдено в положениях о феномене эгоцентризма. Поскольку эгоцентризм – прежде всего познавательная позиция личности, можно полагать, что центрация на своей собственных

суждениях и размышлениях снижает эмоциональную насыщенность внутренней жизни субъекта юношеского возраста, в то время как децентрация создает предпосылку развития более оптимального сочетания интеллекта и аффекта в переживаниях личности. Выявленные эмпирические факты требуют более глубокого изучения и интерпретации в связи с другими личностными и социально-психологическими факто-

рами, детерминирующими развитие эмоциональной сферы субъекта в юношеском возрасте.

Полученные данные расширяют научные представления о связи феномена личностного эгоцентризма с другими сферами психического в ходе онтогенетического развития, а также могут иметь прикладное значение в практике работы психолога с субъектами юношеского возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. Т. 2. – М., 1982. – 504 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2004. – С. 136.
3. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков / СПб.: 2004. – 386 с.
4. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л.Ф. Обухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 191 с.
5. Пашукова Т.И. Эгоцентризм в подростковом и юношеском возрасте : причины и возможности коррекции / Т.И. Пашукова. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 160 с.

СВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СИБЛИНГОВ

И.А. Баклага

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
baklga@mail.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент М.М. Карнелович*

Детско-родительские отношения представляет собой важнейшую детерминанту психического развития и социализации детей, которые характеризуются следующими параметрами: характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенность детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностных отношений заключается в их высокой значимости для обеих сторон; мотивы воспитания и родительства; удовлетворение потребностей ребенка, забота и внимание к нему родителя; степень вовлеченности родителя и ребенка в детско-родительские отношения; стиль общения и взаимодействия с ребенком, особенности проявления родительского лидерства; способ разрешения проблемных и конфликтных ситуаций; поддержка автономии ребенка; социальный контроль: требования и запреты, их содержание и количество; способ контроля; санкции; родительский мониторинг; степень устойчивости и последовательности (противоречивости) семейного воспитания.

Интегративными показателями детско-родительских отношений являются: родительская позиция, которая определяется характером эмоционального принятия ребенка, мотивами и ценностями воспитания, образом ребенка, образом себя как родителя, моделями ролевого родительского поведения, степенью удовлетворенности родительство; тип семейного воспитания, который характеризуется параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации; образ родителя как воспитателя и образ системы семейного воспитания у ребенка [1].

Братско-сестринские отношения в семье иначе называются «сиблинговыми» (от англ. «sibling» – брат или сестра, дети одних родителей). Сфера взаимоотношений сиблингов, в том числе и близнецов, между собой является наименее изученной. В связи с этим цель нашего исследования – изучить связь детско-родительских взаимодействий и межличностных отношений сиблингов.

Базой исследования выступили ГУО «Орловская средняя школа» (д. Орля, Гродненская область, Беларусь), ГУО «Средняя школа № 1 г. Скиделя

(г. Скидель, Гродненская область, Беларусь). В исследовании приняли участие 80 подростков, воспитывающихся в семьях с двумя детьми и являющихся сиблингами; из них – 40 мальчиков-подростков и 40 девочек-подростков в возрасте 12-13 лет.

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методы: теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме; опросник «Взаимодействие ребенок – родитель» (И.М. Марковская); методика диагностики сиблингового общения (модификация М.В. Кравцовой). Для обработки данных эмпирического исследования использовались количественный и качественный анализ данных, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

С помощью опросника И.М. Марковской были получены ответы подростков об особенностях детско-родительских отношений в семьях. Подростки оценивают поведение родителей как поведение, характеризующееся повышенной требовательностью, низким контролем, эмоциональной дистанцией, отвержением, отсутствием сотрудничества, низкой авторитетностью родителей. Подростки имеют низкую удовлетворенность отношениями с родителями в целом.

Результаты исследования по методике М.В. Кравцовой «Диагностика сиблинговых отношений» показали следующее. Такой параметр взаимоотношений сиблингов, как «легкость общения» – свойственна 43% сиблингов. Для них характерным является взаимопонимание во взаимодействии с братом или сестрой, отсутствие скованности, напряженности в общении. В отношениях доминирует чувство общности.

Характеристика сиблинговых отношений «общие символы семьи», доминирует у 11% подростков. Для этих подростков особенностью их отношений с сиблингом является существование объектов, высказываний, традиций, имеющих для них одно и то же значение, вызывающих одно и то же чувство, воспоминание, отношение, свидетельствующие о наличии чувства единства, сплоченности между ними. У подростков с преобладанием данной характеристики общения с сиблингом прослеживается существование «своего языка», неизвестного никому из окружающих, что указывает на наличие чувства «Мы», общности.

Подростки, набравшие высокие баллы по шкале «доверительность общения» (8,5%), характеризуются

высоким уровнем доверия в общении с сиблингом. Эти подростки способны в полной мере положиться на брата/сестру, доверить им свои тайны, переживания, дела.

«Взаимопонимание в общении» доминирует у 8,5% испытуемых. Особенностью их отношений с сиблингом является понимание друг друга, знание интересов, настроений другого, возможность предсказать и понять поведение брата/сестры в определенных ситуациях, реакции на те или иные события. Характеристика сиблинговых отношений «сходство взглядов» доминирует у 6%. Для этих испытуемых характерно наличие общих взглядов с братом/сестрой на отношение к жизни, восприятие окружающего (людей, предметов культуры). Особенностью отношений с сиблингом является наличие общего круга интересов, мировоззренческих позиций.

Шкала «психотерапевтичность» сиблинговых отношений, характеризующая, насколько межличностное общение способствует созданию комфортной атмосферы сиблинговых отношений, преобладает у 3% испытуемых. Доминирование данной характеристики сиблинговых отношений предполагает наличие у подростков высокого уровня доверия и взаимопонимания с братом/сестрой.

Результаты корреляционного анализа для выявления связи между детско-родительским взаимодействием и отношениями сиблингов.

Связь между показателями «Доверительность общения» между сиблингами и «Требовательность родителей к детям» (0.7) объясняется тем, что чем больше требований предъявляют родители к сиблингам, тем больше возникает у последних потребность искать поддержки, доверия друг у друга. Связь показателей «Доверительность общения» между сиблингами и «Контроль отца» (0.58) и матери (0.86), может быть объяснена возрастающей сплоченностью внутри сиблинговой подсистемы при высокой степени контроля со стороны родителей. Показатели «Доверительность общения» между сиблингами и «Строгость отца» имеют высокую связь (0.83), что говорит о том, что чем больше строгости проявляет отец по отношению к детям, тем больше сиблинги стремятся к согласию по поводу верований и ценностей внутри своей подсистемы.

Связи показателей «Доверительность общения» между сиблингами и «Эмоциональная дистанция со стороны отца» (-0.59), «Эмоциональная дистанция со стороны матери» (-0.63) показывают, что чем более дистанцирован отец в отношениях с детьми, тем меньше у сиблингов стремление доверить друг другу свои тайны, свои дела, положиться на брата (сестру) в полной мере. Вероятно, дети усваивают родительскую модель «холодных» взаимоотношений. Связь показателей «Доверительность общения» между сиблингами и «Отвержение со стороны отца» (-0.71) или «Отвержение со стороны матери» (-0.52) говорит о том, что отвержение родителей, вероятно,

способствует формированию недоверия в отношениях с окружающими, в том числе и в сиблинговой подсистеме. Связи показателей «Доверительность общения» между сиблингами и «Сотрудничество с отцом» (0.52) и с матерью (0.55) отражают то, что проявляя отношения сотрудничества в детско-родительских взаимоотношениях, родители транслируют детям необходимые умения для построения отношений, позволяющих достигать общих целей. Связь показателей «Доверительность общения» между сиблингами и «Непоследовательность отца» (-0.52) свидетельствуют о том, что непоследовательные воспитательные воздействия отца в семье препятствуют построению доверительных отношений, формированию согласованной системы верований и ценностей у сиблингов.

Авторитетность отца в семье привносит в отношения сиблингов умения уважать друг друга, относиться к общению как к ценности, уметь полагаться друг на друга в решении проблем, что отражено в связи показателей «Доверительность общения» и «Авторитетность отца» (0.62).

«Взаимопонимание» между сиблингами связано со «строгостью отца» (0.56, 0.81), с «контролем матери» (0.84) и отца (0.92). Вероятно, при строгом отце в семье у сиблингов возникает дополнительная мотивация искать взаимопонимание друг у друга в сиблинговой подсистеме. «Взаимопонимание» между сиблингами связано с «эмоциональной дистанцией отца» (-0.67), с «отвержением матери» (-0.61) и «отвержением отца» (-0.74). Очевидно, эмоционально дистанцированные отношения с родителями транслируются в сиблинговую подсистему. И такие дети не понимают друг друга, не стремятся узнать интересы, настроения другого. «Взаимопонимание» между сиблингами связано с «сотрудничеством с матерью» (0.66). Возможно, такая материнская позиция учит детей проявлению мягкости в отношениях, возможности предсказать и понять поведение брата/сестры в определенных ситуациях реакции на те или иные события. «Взаимопонимание» между сиблингами связано с «несогласием - с матерью» (-0.54) и отцом (-0.56). Это означает, что чем более дети «отделены» от родителей, тем более стремятся к взаимопониманию друг с другом.

Показатель «Сходство взглядов» связано обратной связью с «принятием отца» (-0.56) и сотрудничеством (-0.57), с согласием с матерью (-0.76) и отцом (-0.81). Вероятно, при отсутствии поддержки в этой сфере со стороны отца, дети вынуждены формировать свою, общую для них систему интересов, взглядов, мировоззрения. Прямой связью «сходство взглядов» связано с «последовательностью матери» (0.51) и отца (0.69). Вероятно, это можно объяснить тем, что чем более последовательны родители, тем более понятно детям как воспринимать мир. С другой стороны, чем более не согласованы родители, тем больше причин у сиблингов искать понимания друг у друга.

«Общие символы семьи» связаны прямой связью с «требовательностью матери» (0.51) и отца (0.56), «строгостью отца» (0.85), «контролем матери» (0.80) и отца (0.86). Вероятно, такая система воспитания и общения с детьми в семье способствует созданию у сиблингов системы объектов, высказываний, имеющих для них одно и то же значение, вызывающих одно и то же чувство, воспоминание, отношение. В общении может выражаться в существовании «своего языка», чувства единства, сплоченности, так называемого «мы».

«Общие символы семьи» связаны с «эмоциональной дистанцией отца» (-0.70), «отвержением матери» (-0.65), «неудовлетворенностью отношениями с отцом» (-0.57). Такие характеристики общения с детьми не способствуют развитию у сиблингов чувства единства, сплоченности, так называемого «мы».

Таким образом, гипотеза исследования о том, что существует связь между детско-родительским взаимодействием и сиблинговыми отношениями, подтвердилась. Результаты исследования могут быть использованы в работе психолога по гармонизации детско-родительского взаимодействия и сиблинговых отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вассерман Л.И. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-психологической практике / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковская, Е.Е. Ромицына. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.

ОСОБЛИВОСТІ СТРАХІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

М.С. Босва

Криворізький державний педагогічний університет,
kdpu@kdpu.edu.ua

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент О.О. Халік*

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Феномен страху - одна з найактуальніших проблем, якою займаються вчені, оскільки поки існує людина, разом з нею існує і страх. Неможливо знайти людину, яка б ніколи не відчувала почуття страху. Неспокій, тривога, страх – такі ж емоційні невід’ємні прояви нашого психічного життя, як і радість, захоплення, гнів, подив, сум. Страх існує незалежно від культури, віри та рівня розвитку народу; єдине, що змінюється, – це об’єкти страху, як тільки ми думаємо, що перемогли або подолали страх, з’являється інший вид страху, а також інші засоби спрямовані на його подолання. Ми розглянемо виявлення страху та його відмінності на прикладі підлітків та студентів.

Історія вивчення проблеми. Сучасні дослідження страху є предметом різнопланового вивчення. Тому сьогодні існують різні погляди на цю проблему, поки що не об’єднані в єдину психологічну концепцію.

У психологічних словниках страх трактується як «емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної чи уявної загрози» [4, с. 6].

Беручи до уваги спеціальну психологічну та психотерапевтичну літературу можна відмітити, що у багатьох випадках при визначенні поняття страх, виділяють його психологічні і фізіологічні ознаки, при цьому підкреслюється психологічна та фізіологічна доцільність страху. Одні автори визначають страх як психічний стан (О.М. Дьяченко), інші – як афективний (З. Фрейд) та емоційний стан (Й. Раншбург, А. Роббер, Е. Еріксон). Деякі дослідники пов’язують страх з такими поняттями, як почуття (В.М. Блейхер, І.В. Крук, А. Фром), емоція (С.Ю. Головін, А.І. Захаров, К. Ізард, К.К. Платонов, А.В. Петровський, Ч. Райкрофт, М.Г. Ярошевський), відчуття (С.С. Степанов), рефлекс (І.П. Павлов) [3, с. 17].

З. Фрейд за ступенем вираженості прояву страху диференціював такі його види, як «вільний страх», «боязкість», «фобія» та «переляк» [5].

Засновник біхевіоризму Джон Уотсон називав кілька стимулів, що викликають страх: раптові гучні звуки, раптова втрата опори, поштовхи і удари в момент засипання. Інші стимули, що запускають реакції страху, з його точки зору, є комбінацією вже названих [1].

О. Захаров у своїй роботі «Денні та нічні страхи у дітей» дає розгорнуту характеристику поняттю «страх». На його думку, страх – це афективне (емоційно загострене) відображення у свідомості конкретної загрози для життя і благополуччя людини.

Страх заснований на інстинкті самозбереження, має захисний характер і супроводжується фізіологічними змінами вищої нервової діяльності, що відображається на частоті пульсу та дихання, показників артеріального тиску, виділення шлункового соку. В узагальненому вигляді емоція страху виникає у відповідь на дію загрожуючого стимулу. Таких загроз існує дві – це смерть та крах життєвих цінностей, які протистоять таким поняттям, як життя, здоров’я, особисте і соціальне благополуччя [2, с. 6].

Отже, на сьогодні існує багато визначень поняття страху. Більшість дослідників сходяться на думці, що страх – це стійкий емоційний прояв, що виникає в ситуації, яка загрожуватиме біологічному або соціальному існуванню індивіда. А далі своє визначення дослідники інтерпретують згідно з напрямом своєї діяльності.

Постановка завдання. Дослідити особливостей страхів підлітків та студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося на двох групах респондентів. Перша група – підлітки 11-12 років, які навчаються у ЗОШ №26, у кількості 26 осіб. Для діагностики страхів у підлітків нами був використаний опитувальник «Види страху», розроблений В.П. Шкуратовою. Він призначений для виявлення домінуючого виду страху в підлітковому віці.

Результати дослідження дають змогу вказати ступінь вираженості різних страхів у підлітків. Найбільш вираженим страхом підлітків виявився страх смерті близьких людей (3,7 у хлопців та 3,9 у дівчат). Не менше підлітків бентежить страх власної смерті (хлопці – 3,6, дівчата – 2,9).

Найбільш виражена група страхів досліджуваних – фобії. Спільною та найбільшою фобією для хлопців і дівчат, після страху смерті близьких людей, є страх потрапити в ДТП. Також серед найвираженіших фобій у хлопців виявлено страх хвороби, а у дівчат – клаустрофобія.

У всіх досліджуваних серед учбових страхів переважають – страх перед викликом до директора та страх перед викликом батьків до школи. У хлопців на високому рівні наявні: страх отримати погану оцінку і страх бути вигнаним з класу.

Аналізуючи соціальні страхи, ми прийшли до таких висновків. Спільним і найбільшим соціальним страхом є страх самотності. Також у дівчат соціальні страхи по деяким позиціям виражені сильніше, ніж у хлопців. Це страх зради з боку друзів і страх бути висміяним друзями або родиною.

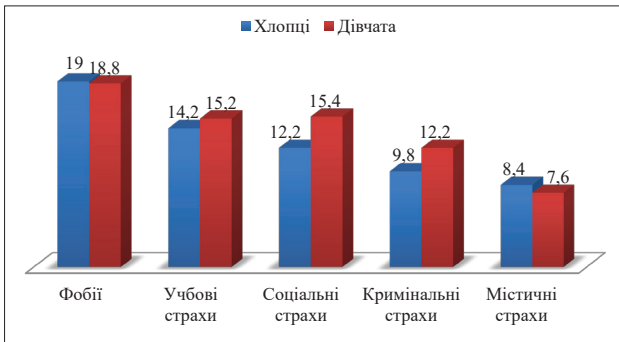


Рис. 1. Порівняння груп страхів підлітків

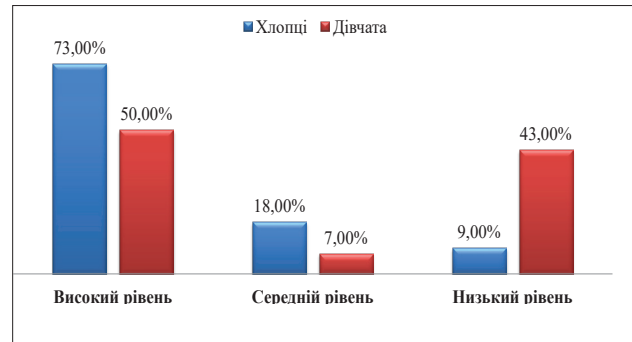


Рис. 3. Порівняння показників і інтенсивності страху

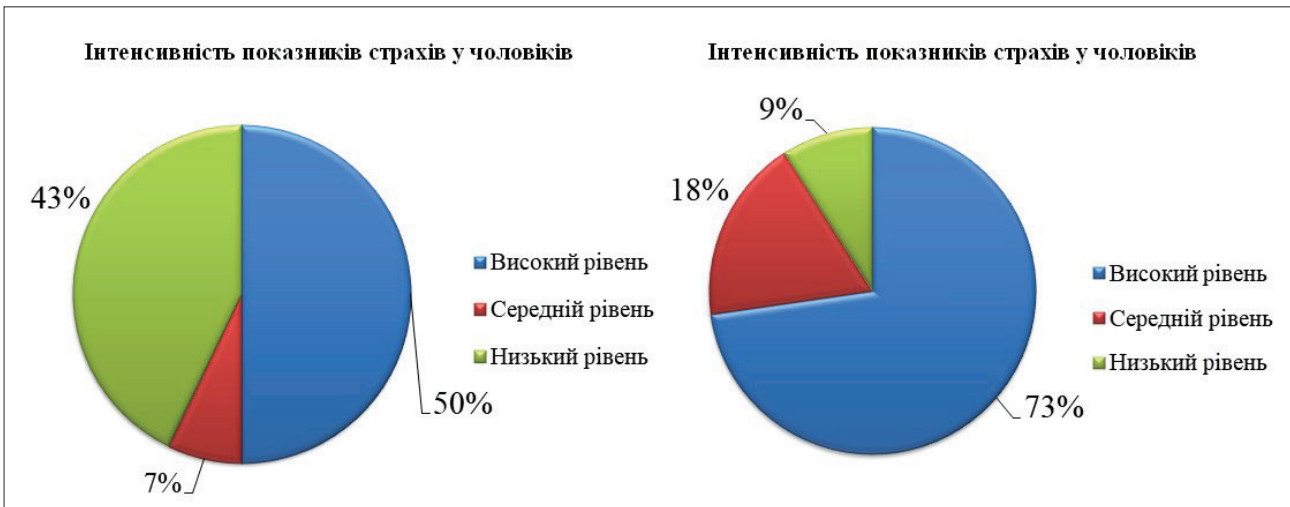


Рис. 2. Інтенсивність показників страху у жінок та чоловіків

Наступна група страхів – кримінальні страхи. Найбільшими у цій групі для всіх підлітків виявились страх бути пограбованим на вулиці і страх терористичного вибуху. Містичні страхи виражені найменше у підлітків. Найбільш популярним страхом виявився страх власної смерті.

Далі ми порівняли підліткові страхи в залежності від статевої приналежності (див. Рис. 1).

Друга група респондентів – студенти ДВНЗ КДПУ, 1-5 курсів, історичного факультету у кількості 25 осіб. Для вивчення страхів у студентів нами був використаний «Опитувальник ієрархічної структури актуальних страхів особистості» (ІСАС) Ю. Щербатих та Є. Івлевої. Він призначений для того, щоб визначити інтенсивність страхів, а також наявність (або відсутність) фобій.

Провівши це опитування, ми змогли прийти до ряду висновків. Згідно з визначенням авторів середній показник страху у чоловіків повинен становити $77,9 \pm 4,7$, а у жінок – $104,0 \pm 2,5$. Таким чином, було виявлено, що серед хлопців показник інтенсивності страху вище середнього рівня мають – 73% (тобто 8 чол.), середній рівень наявний у 18% (2 чол.), а низька інтенсивність

страху присутня у 9% (1 чол.) У дівчат, що проходили тестування високий показник інтенсивності страху був виявлений у 50% (тобто 7 чол.), середній рівень у 7% (1 чол.), а низький показник інтенсивності страху наявний у 43% (6 чол.) (див. Рис. 2).

Також можна зробити порівняння показників хлопців та дівчат за інтенсивністю страху (Див. рис. 3).

Таким чином, ми бачимо, що високий показник інтенсивності страху у хлопців більший на 23%, ніж у дівчат, середній рівень інтенсивності страху переважає також у хлопців на 9% і лише низький рівень страху буде більш властивий дівчатам, різниця складає 34%.

Отже, можна зробити висновок про спільність та відмінність наявних страхів. І підлітки, і студенти найбільше бояться смерті близьких людей, павуків та змій, висоти і глибини. Також слід підкреслити, що доміантними страхами для обох вікових категорій є фобії та учбові страхи. Відмінність категорій страху пов'язане саме з різницею у віці. Тому що підлітки більш схильні до страху перед викликом до директору, а студенти мають дуже виражений страх перед публічними виступами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Живанова В.А. Дослідження страху як психологічного феномену в історичній ретроспективі. ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. №3. URL: <http://novyn.kpi.ua/2010-3/05-psy-Jyvanova.pdf> (дата звернення 07.05.2017)
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб, 2000. 448 с.
3. Орлов А.Б. Психологические механизмы возникновения и коррекции внушенных детских страхов. Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 17-32.
4. Пов'якель Н. Психологія дитячих страхів. К., 2011. 128 с.
5. Салій Н. Сутність поняття «страх», його види та механізми виникнення. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1034> (дата звернення 11.05.2017).

ФЕНОМЕН ЛІДЕРСТВА В ПСИХОЛОГІЇ

К.П. Бокій

Херсонський державний університет,

kbokiy@ukr.net

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

Т.М. Дудка

Сучасне суспільство вибудовує демократичні цілі, індивідуалізм, прагнення до суперництва, жагу до успіху та повноти життя. Саме тому феномен лідерства важливий до вивчення, та розповсюджений у багатьох спеціальностях. Та пріоритет у вивчення лідерства належить психології, котра внесла у цей феномен великий та вирішальний вклад.

Вирішальне значення лідера набуває при зіткненні групи з проблемою або критичною ситуацією, яка потребує добре побудованих спільних дій. Те на скільки успішним буде вихід із ситуації, на пряму залежить від організаторських та комунікативних здібностей лідера. Беручи до уваги соціально-психологічне розуміння лідерства, ми говоримо про те, що лідерство зв'язане з організацією людей, яка об'єднана спільною метою, цінностями та інтересами. Та говорячи про особистісні якості, можемо сказати, що у різних лідерів за типом, особистісні якості однакові, та вони сформовані ще у ранньому віці.

З давніх часів дослідники ставили собі питання про те, чому одна людина стає лідером, а інша ні, в чому відмінність одного лідера від іншого і т.д. Починаючи з створення біблійних сюжетів, люди намагалися описати особистісні особливості «великих людей» і пропонували рекомендації з лідерства (наприклад, в стилі «Государя» Макиавеллі). Однак можливості для наукового дослідження лідерства з'явилися тільки в ХХ столітті в зв'язку з розвитком громадських наук, в першу чергу психології та з соціології.

Дослідженням лідерства займалися такі вчені: К. Левін, Г. Тард, Д. Макгрегор, Р. Хаус, О.Г. Романовський. Проте, не дивлячись на те, що науково-емпіричні дослідження лідерства проводилися протягом всього ХХ століття, до теперішнього часу не тільки не існує однозначного визначення поняття «лідерство», але розрізняються і уявлення про природу і сутність цього феномена [4]. Наприклад, ряд дослідників ототожнюють лідерство і вплив. Так, Н.І. Ільїн, І.Г. Лукманова, А.Н. Немчин визначають лідерство як здібність впливати на окремі особистості і групи, спрямовуючи їх зусилля на досягнення цілей.

Б.М. Басс розглядає лідерство як позитивний вплив. На його думку, в разі, якщо мета члена групи, назвемо його «А», полягає в тому, щоб змінити поведінку члена «Б», то зусилля «А» є спроба лідерства. Якщо член «Б» дійсно змінив свою поведінку в результаті зусиль «А», то це успішне лідерство. Якщо ж зміна поведінки

«Б» принесло члену «А» задоволення, нагороду, досягнення мети, то, на думку Б.М. Басса, це можна назвати ефективним лідерством.

Не викликає сумнівів, що лідерство включає в себе процес впливу, разом з тим, повне ототожнення цих двох феноменів недостатньо виправдано, так як в будь-якій організації кожен її член так чи інакше, в тій чи іншій мірі впливає на інших співробітників. Підходом, що розвиває розуміння лідерства як вміння надавати можливий вплив на інших, є розгляд даного феномена як вивідного від влади [1].

Визначення лідерства в цьому ключі дає Ж. Блондель. Згідно з його уявленням, лідерство за своєю суттю і за формою є феномен влади. Лідерство – це влада, тому що воно складається в здібності одного або декількох осіб, які перебувають на вершині, змусувати інших робити те позитивне або негативне, що останні в інших умовах могли б не робити [5].

Існували й спроби визначити лідерство, розглядаючи його через відділення від позиції офіційного керівника. Прикладом є класичне вітчизняне визначення Б.Д. Паригіна, згідно котрому лідер – це член групи, який спонтанно висувається на роль не офіційного керівника.

Також широко відомі сучасні підходи та теорії лідерства.

Класифікуючи сучасні теорії щодо тематики лідерства, виділимо наступні типи:

- неохаризматичні теорії – сюди ми віднесемо як харизматичне, так і трансформаційне лідерство і всі роботи так чи інакше згадується як вплив харизми. Прикладами можуть послужити роботи Л. Мамфорда і інших.

- до теорій інформаційного процесу можна віднести всі роботи, які розглядають когнітивні підходи в прийнятті рішень (в т.ч. атрибутивне лідерство), коннективістські концепції і всі теорії «лідер-послідовники». Сюди відносяться роботи Р. Лорда і С. Шондріка, а також багатьох інших [3].

- група теорій соціального обміну і відносного лідерства включає в себе відому теорію обміну, де лідер – члени команди, а також теорії вертикального зв'язку з двома типами команд. Сюди ж відноситься ідея «двигуна лідерства» Тічі і «трубопроводу лідерства» Чарана.

- диспозиційні теорії або теорії лідерських якостей, вони включають в себе всі роботи, які отримали

розвиток, базуючись на класичній теорії. Сюди входять і теорії управлінських атрибутів, компетенцій, ситуаційна відносність навичок і інші теорії, що показують індивідуальні специфічні якості лідерів. Однією з найбільш відомих робіт може послужити праця С. Заккар.

- також в зв'язку з глобалізацією і появою транснаціональних корпорацій особливої актуальності набули дослідження етичних і культурних теорій лідерства. Ці роботи фокусуються на всіх кроскультурних процесах, що відбуваються в мультинаціональних компаніях. Сюди можна включити роботи, що досліджують особливості лідерської поведінки меншин.

- класичні поведінкові теорії отримують новий розвиток в роботах. До цієї групи можна віднести також всі праці, які вивчають вплив заохочень і покарань на роботу послідовників і групи цілком.

- ситуаційні теорії або теорії обставин не втрачають своєї актуальності. З'явилося безліч теорій, що розглядають різні ситуаційні змінні і їх вплив.

- з іншого боку з'явилися теорії «влади і впливу», які розглядають різні джерела влади, як шлях до лідерства [5].

Більш того, з'явилися роботи, які розглядають виключно топ-менеджерів і головного виконавчого

директора компанії і їх вплив на організаційну ефективність. Даний зріз робіт можна віднести до стратегічного лідерства. В свою чергу, контекстуальне лідерство на відміну від ситуаційного, розглядає приклади лідерської поведінки в конкретному контексті (певної погоди, зовнішньому оточенні, армії і т.д.).

Отже, лідер – особа, здатна впливати на інших з метою інтеграції спільної діяльності, спрямованої на задоволення інтересів даного співтовариства. У суспільному житті, лідера, як центральну, найбільш авторитетну фігуру в конкретній групі осіб, можна виділити практично в кожному виді діяльності, і в будь-який історичний період. Проведений огляд демонструє нам велику кількість і різноманітність лідерських вчень. Це не дивно, адже саме лідер визначає розвиток і долю колективу та в цілому організації.

За ходом часу та розвитку науки, суспільства, комунікацій та технологій з'являються нові теорії лідерства, що відображають ці зміни. Також, класичні теорії отримали новий розвиток в останні роки. Як і раніше актуальний ситуаційний підхід, поведінковий аналіз, харизматичне і трансформаційне лідерство і навіть теорія рис, хоча досліджень в цих областях менше, ніж в інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. Евтихов О.В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / О.В. Евтихов. – СПб.: Речь, 2007. – 238 с.
2. Bass B.M. Leadership, psychology and organizational behavior / B.M. Bass. – N.Y, 1960. – P. 75.
3. Carson J. B. Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance / J. B. Carson, P. E. Tesluk, J. A. Marrone // *Academy of Management Journal*, – 2007. – 50, – P. 1217-1234.
4. Lord R.G. Leadership and knowledge: Symbolic, connectionist, and embodied perspectives / R.G. Lord, S. J. Shondrick // *The Leadership Quarterly*, – 2011. – № 22, – P. 207-222.
5. Treadway D.C. Leader political skill and employee reactions./ D.C. Treadway, W.A. Hochwarter, G.R. Ferris, C. J. Kacmar, C. Douglas, A. P. Ammeter et al. // *The Leadership Quarterly*, – 2004. – 15, – P. 493-513.

СТРУКТУРА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НЕТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ДВИЖЕНИЙ

А.В. Болкунов

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»
atsenshade@gmail.com

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент А.И. Янчий*

Свобода вероисповедания, которая пришла на смену безверия СССР, послужила толчком к активному росту числа нетрадиционных вероучений на территории СНГ. При этом стоит обратить внимание на то, что многие из этих учений имеют деструктивное воздействие на психику их последователей, что стало причиной интереса к данному феномену со стороны психологии. Предметами исследования нетрадиционных религиозных движений в психологии являются закономерности поведения и деятельности человека, а также психологические особенности работы этих движений. В рамках этих исследований, детальному анализу подвергнуты потребностная и мотивационная сферы человека, в основе которых лежит его вера. В свою очередь, определяя понятие религиозной веры, Д.М. Угринович, обозначает её роль, как «...концентрацию всей психической жизни личности на религиозных образах, идеях, чувствах и переживаниях, что может быть достигнуто лишь с помощью значительных волевых усилий» [1, с. 55]. Его теорию поддержал Б.С. Братусь, который связал веру, со смыслообразованием, которое направлено на создание, принятие и поддержание вероятного на деле, но целостного образа мира. Таким образом, исследование структуры содержания смысложизненных ориентаций адептов нетрадиционных религиозных движений, является актуальным, учитывая рост числа последователей данных движений, а также наличие воздействия, которое феномен нетрадиционного религиозного самоопределения оказывает на ценностно-смысловую сферу личности.

В отечественной психологии, ценностно-смысловая сфера личности, рассматривается в тесной связи с представлением Д.А. Леонтьева о смысложизненных ориентациях, как о временном отрезке, в котором сфокусирован смысл жизни. Автор выделяет: цели в жизни (наличие или отсутствие целей в будущем), процесс жизни и эмоциональная насыщенность жизни (смысл в том, чтобы жить), результативность в жизни, или удовлетворенность самореализацией (оценка пройденного жизненного пути) [2, с. 15]. Именно этот подход связывает смысл жизни, с деятельностью и мотивами: «предмет, имеющий для меня смысл, есть предмет, выступающий как предмет возможного целенаправленного действия; действие, имеющее для меня смысл, есть

соответственно, действие, возможное по отношению к той или иной цели» [3, с. 81]. Продолжая эту теорию, Братусь Б.С. выделил ценности как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни, связав в своих работах понятия «ценностные ориентации», «жизненные цели» и «смысл жизни» [4].

Таким образом, в рамках данного исследования, нам видится важным изучить структуру смысложизненных ориентаций доминирующих ценностей жизни на уровне нормативных идеалов внутри каждой из групп нетрадиционных религиозных движений.

Для исследования смысложизненных ориентаций у представителей нетрадиционных религиозных движений мы использовали методику ценностных ориентаций Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева [5].

Эмпирическое исследование проводилось в 2017-2018 гг. Исследование охватило 80 человек. Участие принимали респонденты в возрасте от 15 до 56 лет, представляющих различные религиозные движения, а именно: Протестантская церковь (20 человек); родноверческая община «Греттунгагард», которая относит свою религиозную группу к неоязычникам (20 человек); сатанинские движения «Тёмный круг» (20 человек). В качестве контрольной группы были опрошены 20 человек, имеющих индифферентные религиозные взгляды.

Для оценки корреляционных связи ценностей внутри каждой группы был выбран коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Этот вид статистической обработки данных позволяет выявить структуру смысложизненных ориентаций, выраженную взаимосвязью ценностей на уровне нормативных идеалов внутри каждой из групп.

Проведя анализ данных, полученных с помощью методов математической статистики, мы обнаружили статистически значимые связи ценностей при $p < 0,05$ на уровне нормативных идеалов у представителей каждой из групп.

Анализ связи ценностей по шкале нормативных идеалов у протестантства, свидетельствует о том, что у представителей этой группы самая сложная структура корреляционных плеяд (см. рис. 1).

Как видно из рисунка 1 структура корреляционной плеяды достаточно сложная. Нами обнаружено семь связей ценностей на уровне нормативных идеалов.



Рис. 1. Корреляционные плеяды ценностей представителей протестантизма

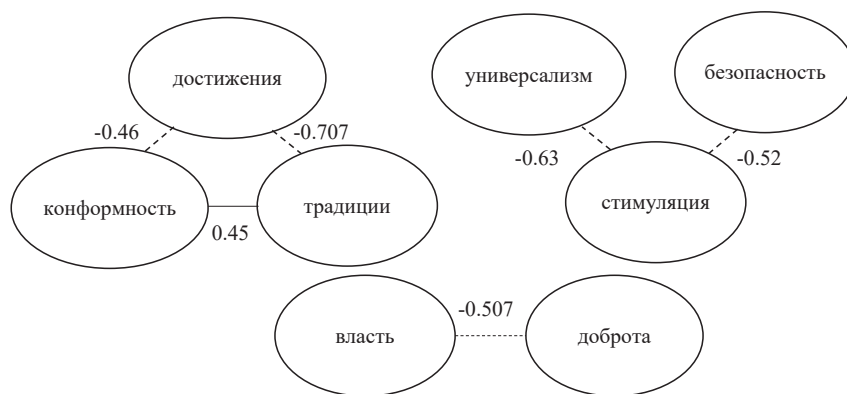


Рис. 2. Корреляционные плеяды ценностей представителей язычества

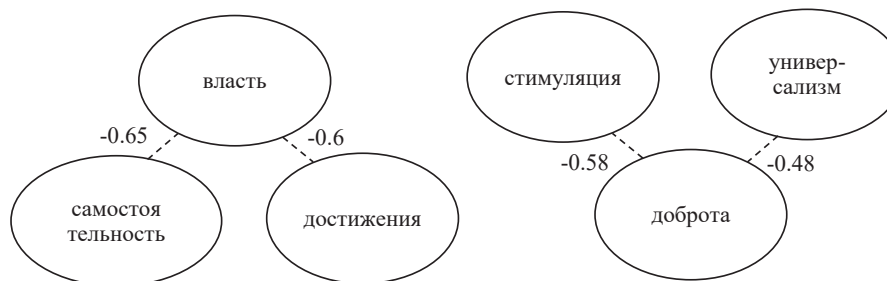


Рис. 3. Корреляционные плеяды ценностей представителей сатанизма

Ядром корреляционной плеяды выступает связь между четырьмя ценностями: конформности, гедонизма, самостоятельности, достижения. В ядре корреляционной плеяды обнаружена слабая положительная связь ($r=0,44$, $p<0,05$) между ценностями конформности и достижений, что может быть свидетельством значимости личных достижений в условиях нормативных стандартов при соответствии социальным ожиданиям. Можно предположить, что для протестантов послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших является моделью поведения, которая приводит к успеху. В тоже время, в ядре корреляционных связей сложной структуры, обнаруженной у протестантов, мы видим и отрицательные связи. В частности, тесные отрицательные корреляционные

связи обнаружены между конформностью и гедонизмом с самостоятельностью, что объясняет представления протестантов о сдерживании действий и побуждений, которые могут причинить вред другим и не соответствовать социальным ожиданиям. Так, чувство наслаждения и самостоятельности не может, по мнению респондентов, согласоваться с послушанием и уважением старших у протестантов. Кроме ядра, в структуре корреляционных плеяд у протестантов обнаружены отрицательные связи средней силы, между ценностями универсализма и власти, а также доброты и традиции. На наш взгляд, отрицательные корреляционные связи таких ценностей, как доброта и традиции на уровне нормативных идеалов может быть обусловлена тем, что доброта восприни-

маются протестантами как личностная характеристика, которая не соотносится с теми формами религиозных обрядов и традиций, которые соблюдаются последователями этого нетрадиционного религиозного движения. Также наличие этой связи позволило нам предположить, что традиции, как ценности важны для последователей этой веры, несмотря на возможное неодобрение со стороны близких людей. Наличие отрицательной связи между такими ценностями как универсализм и власть (при $r = -0,503$) в структуре корреляционных плеяд ценностей протестантов, могут быть свидетельством того, что существует конфликт между мотивационными целями защиты, благополучия всех людей и природы и ценностями личного достижения социального статуса, престижа представителями данной группы. Таким образом, полученная структура позволяет предположить, что основные философско-богословские устои протестантов формируют общественное поведение на уровне нормативных идеалов и мотивационных целей у представителей данной группы.

Перейдем к анализу структуры нормативных идеалов на уровне личных предпочтений у представителей язычества. Корреляционная плеяда состоит из трех ядер, которые не связаны между собой (см. рис. 2).

Ценности в корреляционных плеядах в большинстве случаев имеют отрицательные связи. Сравнивая корреляционные плеяды протестантов и язычников, мы обнаружили, что в структуре корреляционных плеяд язычников, наиболее устойчивым ядром структуры является конформность, достижения и традиции. При этом, в отличие от протестантов, у представителей язычества, положительная корреляционная связь слабой силы при $r = 0,45$ обнаружена между конформностью и традициями. Это может быть свидетельством того, что требования следовать социальным нормам заложено в традициях языческой культуры и отражается в социально одобряемом

поведении. Отрицательная корреляционная связь между ценностями достижений с ценностями конформности и традиции, могут свидетельствовать о том, что социальные достижения вне группы, для представителей язычества, не являются значимыми.

Анализ корреляционной плеяды у представителей нетрадиционных религиозных движений сатанизма, позволил установить наличие только отрицательных связей между ценностями на уровне нормативных идеалов (см. рис. 3).

В структуре корреляционной плеяды выделены два ядра, которые не связаны между собой. Нами обнаружены связи средней силы между ценностью власти и ценностями самостоятельности и достижений. Этот элемент структуры ценностей позволил нам предположить, что в представлении последователей сатанизма, ценности сохранять доминантные позиции в обществе в конфликте с ценностями самостоятельности мышления и выбора способа действий. Наличие отрицательных связей между ценностями доброты, с ценностями стимуляции и универсализма, предполагает определенную модель поведения у представителей сатанизма. На наш взгляд, представители сатанизма не нуждаются в близком взаимодействии с людьми, у них нет потребности сохранять личные контакты и заботиться о благополучии близких людей, так как в большей степени они ориентируются на социальную активность, стимулирующую появление определенного социального опыта, связанного с философскими и мировоззренческими идеями данного течения.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам установить, что структура содержания смысложизненных ориентаций в каждой из групп респондентов имеет свои особенности, обусловленные основными философскими и мировоззренческими идеями, существующими в нетрадиционных религиозных движениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Угринович Д.М. Психология религий / Д.М. Угринович. – М.: Политиздат, 1986. – 352 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000. – 19 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1981. – № 2. – С. 46.
5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ МЕТОДОМ КОРЕКЦІЙНОЇ ГРИ

В.Й. Бочелюк

Запорізький національний технічний університет,
vitalik.psyhol@ukr.net

Управління в недалекому минулому сприймалось як процес командно-бюрократичного керівництва. При цьому застосовувалася монополістична й багаторівнева лінійно-функціональна структура. Процес управління здійснювався на основі жорсткої форми організації із застосуванням адміністративних засобів управління і жорстких ієрархічних зв'язків. Відбувалося беззаперечне підпорядкування нижчих рівнів управління вищим, нейтралізація горизонтальних форм зв'язку, орієнтація на владу, наказ, контроль, а не на мотивацію. Таке адміністративне командно-бюрократичне управління зумовлювало низьку організаційну культуру, запровадження жорстких вертикальних зв'язків і недооцінювання самостійності суб'єктів управління. Саме цій **актуальній проблемі** присвячена наша стаття.

У своїй роботі ми пропонуємо метод підвищення рівня психологічної готовності учасників освітнього процесу до управління ВНЗ. Цей метод ми визначили як метод корекційної гри, яка проводиться в природних навчально-виховних умовах.

Розрізняють ігри, призначені для людей, які ще не мають досвіду в практичній роботі, та для її удосконалення. М. Бенкс, А. Грум, А. Оппенгейм [2], Р.Н. Мейдмент, Р.Н. Бронштейн [8], Р. Мендел [9], які розробляли ділові та імітаційні ігри, відмічають, що в результаті гри її учасники навчаються техніці прийняття рішення, розуміють необхідність теоретичної підготовки для практичної роботи. Як вказує Ч. Елгер [1], знайомляться з тими проблемами та труднощами, які можуть виникнути у реальній діяльності. За словами Р. Даусона [6], розвивають навички взаємодії з іншими. На думку Л. Оливаса, І.В. Ньюстрома [10], людина навчається виконанню ролей. Р. Даусон [6] особливо відмічає, що у грі поряд з навчанням предметному матеріалу, відбувається оволодіння рольовою поведінкою. М. Бекмен [3] також вказує, що гра, на відміну від традиційних методів навчання, не лише передає певну суму знань, але, перш за все, розвиває здібності аналізувати, синтезувати та використовувати отриману інформацію. На думку К. Грінблет, Р. Дьюк [7], все це можливе завдяки тому, що ігри дозволяють отримати цілісне уявлення про реальність за рахунок відтворення лише суттєвих компонентів системи, скорочення часових та просторових інтервалів, можливість повторення програмування і таке інше. Імітаційні ігри підвищують мотивацію навчання шляхом залучення її учасників у ситуацію,

за словами Р.Н. Мейдмент, Р.Н. Бронштейн [8], створення неформальної обстановки навчання, як зазначає

Л. Оливас, І.В. Ньюстром [10], необхідності швидких дій, на думку Челгер [1], забезпечення реалізацій різних мотивів для різноманітних категорій учасників, вказує І. Орбеч [11].

Поряд з позитивними оцінками застосування імітаційних ігор для навчання з'являються й обережні висловлювання. К. Кохен, І. Фенмен [5], вказують на ряд обмежень, які необхідно враховувати при їх використанні. В. Суінкстром [12] відмічає небезпечність хибних висновків, які можуть зробити учасники з ігри, відсутність переносу знань на реальний процес діяльності, бо під сумнів ставиться реалістичність ігрової ситуації. При цьому описуються невдачі у проведенні ігор, наприклад, перетворення їх на конференції чи семінари. К. Кохен, І. Фенмен [5] знаходять причини цих невдач у тому, що учасники гри виявляються погано ознайомленими з проблемою, що лежить в основі імітації, нездатні співвіднести бажані цілі зі своїми можливостями, а за словами К. Кохен [4] до гри залучається дуже багато факторів. З іншого боку, в ній відсутня та впевненість за прийняте рішення, яка є у реальності.

Основною теоретичною базою для проведення імітаційних ігор з метою навчання є біхевіоризм. Сформульовані К. Грінблетом та Р. Дьюком [7] закони навчання відповідають практиці проведення ділових та імітаційних ігор. Однак один з біхевіористських принципів навчання залишився невизначеним: уявляється, що у грі, як і на практиці, відбувається оволодіння знаннями та вміннями шляхом спроб та помилок. Тільки у грі можна помилитися, оскільки ціна цієї помилки не така, як у реальній дійсності.

Мета нашої статті полягає у визначенні шляхів формування психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Умови формування психологічної готовності суб'єктів освітньої діяльності до управління вищими навчальними закладами були розроблені та експериментально апробовані нами у ході формуючого експерименту. Він проводився впродовж 2014-2017 років. Головна мета якого полягає у формуванні психологічної готовності учасників освітнього процесу до управлінської діяльності ВНЗ. А саме: в перебудові певних особистісних характеристик – смислових настановлень і ціннісних

орієнтації кожного суб'єкта управлінської діяльності щодо інновацій у ВНЗ та з'ясуванні впливу цієї перебудови на їх вікові, інтелектуальні та характерологічні особливості. При цьому ефективність такого роду управління зумовлена не лише зміною цілей, завдань і способів діяльності, а й формуванням позитивної Я-концепції управління.

У відповідності з поставленою метою формуючого експерименту визначені головні його завдання: розробити та експериментально перевірити систему психологічних факторів та умов формування психологічної готовності суб'єктів освітньої діяльності до управління ВНЗ.

Для проведення формуючого експерименту з числа учасників освітньої діяльності, які брали участь у констатуючій частині дослідження, були створені дві однакові за складом – експериментальна і контрольна групи по 314 осіб (з них керівників ВНЗ – 66 осіб, викладачів ВНЗ – 82 особи, батьків студентів ВНЗ – 78 осіб, студентів ВНЗ – 88 осіб). До складу цих груп входила приблизна кількість чоловіків і жінок, віковий статус у них був однаковий (від 16 до 65 років), працювали і навчалися у ВНЗ одного рівня; мали приблизно однаковий стаж педагогічної діяльності (10-25 років) та стаж управлінської діяльності (5-15 років); належали відповідно до числа студентів ВНЗ; обидві групи працювали над підвищенням рівня психологічної готовності до управління ВНЗ, але в експериментальній групі така підготовка мала системний характер, а у контрольній групі – фрагментарний.

Виходячи з вищезазначеного, корекційну гру ми проводили в природних умовах діяльності учасників освітнього процесу у вигляді психолого-управлінського тренінгу, який за зовнішньою видимою формою становить собою захід, що проводить будь-який учасник освітнього процесу з високим рівнем психологічної готовності до управлінської діяльності, пов'язаної з інноваціями у ВНЗ, та психолог з суб'єктом, не готовим до такого роду діяльності. Цей захід проводиться в межах освітнього закладу паралельно з навчально-виховним процесом, який ми називаємо «корекційною грою». Метою цього психологічного тренінгу є досягнення успіху учасникам освітнього процесу у тій сфері управлінської діяльності у тому виді взаємодії з іншими людьми (адміністрацією, викладачами, батьками студентів та студентами), у якому він раніше був неуспішним. Психологічною основою такої корекційної роботи є процес гіперкомпенсації, який відбувається при спеціально складених вимогах максимальної сприятливості та у процесі старанно «відрежисованої» імітаційної діяльності.

Підготовчий етап проведення психолого-управлінського тренінгу завершується підготовкою самого корекційного тренінгу. Психолог сумісно з адміністратором, викладачем, студентом або їх батьками непомітно готують учасника освітнього процесу до визначеного виду діяльності та сприяють створенню таких умов,

які були б спрямовані на досягнення успіху особистості у даному виді діяльності.

Реалізація корекційної роботи проходить саме тоді, коли психолог залучає особистість до психолого-управлінського корекційного тренінгу, спрямовує хід цього розробленого заходу. У випадку успішного завершення корекційного тренінгу психолог допомагає його учаснику осмислити свій успіх. Готує наступний корекційний тренінг. Стає можливим перехід до прямого тренінгу.

У випадку невдачі своєчасне втручання психолога повинне зробити найменш помітною цю невдачу. Організовується міжособистісна підтримка. Після цього повторюється з першого етапу – діагностика з метою проникнення у психологічне буття учасника освітнього процесу, точніше, виявити його проблему та сильні сторони. Аналіз невдалих випадків застосування тренінгу показав, що у непідготовлених учасників освітнього процесу до управлінської діяльності, мотивація запобігання невдач, переважає над мотивацією досягнення.

Результати формуючого експерименту, перш за все, свідчать про значні зміни в особливостях настановлень усіх учасників освітнього процесу як за якістю їх емоційної оцінки, так і за змістом (в результаті контент-аналізу). Отримані результати у цій частині експерименту оцінювались на основі критеріїв, пов'язаних безпосередньо із формуванням психологічної готовності учасників освітнього процесу до управління ВНЗ.

Порівняльний аналіз результатів першого (до початку формуючого експерименту) та другого (після завершення формуючого експерименту) зрізів, проведених в експериментальній та контрольній групах, показав, що в експериментальній групі спостерігається динаміка певних складових готовності, в той час, як в контрольній групі такої динаміки практично не зафіксовано.

Спираючись на отримані дані, можна зробити висновок, що в експериментальній групі в результаті формуючого експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) між результатами першого та другого зрізів. Так кількість чоловік (1) рівня зростає з 11,1% до 34,5%, а достатнього (2) рівня з 14,65% до 43,15%. І навпаки, кількість чоловік середнього (3) рівня готовності зменшилося з 39,2% до 13,1%, а низького (4) рівня – з 35,05% до 9,3%.

Результати експериментального дослідження свідчать про те, що це сталося в результаті зниження кількості чоловік у групах, що належать до «середнього» і «низького» рівнів психологічної готовності учасників освітнього процесу до управління ВНЗ.

Виходячи з аналізу проблеми та рішення завдань, які були нами поставлені, можливо зробити наступні

ВИСНОВКИ:

Проведене нами дослідження довело, що ефективне формування психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління ВНЗ можливе в результаті перебування певних особистісних

характеристик: смислових настановлень, ціннісних орієнтацій кожного суб'єкта управлінської діяльності, з'ясування впливу цієї перебудови на їх вікові, інтелектуальні, характерологічні особливості; диференціація змісту та організаційних форм психологічної підготовки для різних категорій учасників освітнього процесу.

Психолого-управлінський тренінг, щодо управління ВНЗ, сприяє виробленню досвіду та удосконаленню вмінь і навичок здійснення управлінських дій усіх учасників навчально-виховної діяльності, і розкриттю проблемності наукових основ управління ВНЗ, підвищенню зацікавленості в теоретичному матеріалі, узагальненню отриманих знань та досвіду управління, зв'язку теорії з практикою управління, виробленню умінь аналізувати педагогічні та управлінські ситуації, оперативно реагувати на них прийняттям управлінських рішень, прогнозувати можливі результати. Психологічною основою такої корекційної роботи є про-

цес гіперкомпенсації, який відбувається у спеціально створених умовах. Головні особливості цього методу: надання досягнутому успіху учасника освітнього процесу реальності та високої значущості як особистісної, так і соціальної; відтворення взятих з дійсності управлінських ситуацій, що дозволяє дослідити людину та її діяльність в умовах, максимально наближених до життєвих; виступає як об'єкт інноваційного впливу та є розумовим, діяльнісним еквівалентом процесу управління; сприяє усвідомленню співвідношення ігрової та реальної діяльності; використовується як модель можливих у майбутньому управлінських ситуацій, подій, у яких беруть участь психологічно різні групи досліджуваних. Вивчення та корекція учасника управлінського процесу здійснюється шляхом його направленої зміни, впливу на нього в ході імітаційної гри, виступає як метод дослідження цілісної діяльності та є активним методом навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alger Ch. Use of the inter-nation simulation in undergraduate teaching. – In: Guetzkow H. a. o. (eds.) Simulation in international relations: Developments for research and teaching. – N. Y., 2003. – P. 150-189 [in USA].
2. Banks M., Groom A., Oppenheim A. Gaming and simulation in international relations. – Political Studies. – V. 16. – N 1. – 1968. – P. 27-35 [in UK].
3. Beckman M. Evaluating the case method. – The Educational Forum. – V. 30. – N 4. – 1972. – P. 231-237 [in Germany].
4. Cohen K. Political gaming in the classroom. – The J. of Politics. – V. 24. – N 2. – 1962. – P. 367-381. [in USA].
5. Cohen K., Phenman E. The role of management games in education research. – N. Y., 1975. – 174 p. [in USA].
6. Dawson R. Simulation in social science. – In: Guetzkow H. (ed.) Simulation in social science. – N. Y., 1962. – P. 1-15. [in USA].
7. Greenblat C., Duke R. (eds.) Gaming-simulation. – N. Y., 1975. – 435 p. [in USA].
8. Maidment R., Bronstein R.H. Simulation games: Design and implementation. Columbus, 1973. – 99 p. [in USA].
9. Mandel R. Political gaming and foreign policy making during crisis. – World Politics, 1977. – V. 30. – N 4. – P. 610-625. [in USA].
10. Olivas L., Newstrom I.W. Learning through the use of simulation games. – Training and Development Journal. – V. 35. – N 9. – 1981. – P. 63-66. [in USA].
11. Orbach E. Simulation games and motivation for learning: A theoretical framework. – Simulation and Games. – V. 10. – N 1. – 1979. – P. 3-40. [in UK].
12. Winkstrom W.S. The serious business of business game. Management Record. – V. 22. – N 2. – 1960. – P. 1-9. [in USA].

СВЯЗЬ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И САООТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

А.В. Бурдун

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

burdun.toni@mail.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Л.М. Даукша*

В связи с возрастающей компьютеризацией и «интернетизацией» общества чрезвычайно актуальной является проблема патологического использования Интернета.

Термин «зависимость» означает невозможность человека действовать самостоятельно. Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета являются клинический психолог К. Янг и психиатр И. Гольдберг. В 1996 году И. Гольдбергом был предложен термин «интернет-зависимость», под которой он понимал расстройство поведения в результате использования Интернета и компьютера, оказывающее пагубное воздействие на бытовую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую и психологическую сферы человека [1]. Кимберли Янг определяет явление Интернет-зависимости как навязчивое желание выйти в Интернет, находясь вне связи (off-line), и неспособность выйти из Интернета, будучи на связи (on-line). Кимберли Янг приводит 4 признака Интернет-зависимости: 1. Навязчивое желание проверять e-mail. 2. Постоянное ожидание следующего выхода в Интернет. 3. Жалобы со стороны окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в Интернете. 4. Жалобы со стороны окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на Интернет [5].

Несомненно, актуальной и значимой в современной психологии является проблема изучения интернет-аддикции студентов. О.А. Попова, изучая личностные особенности студентов с разным уровнем интернет-зависимости, выявила значительные нарушения в коммуникативной сфере интернет-зависимых студентов. Интернет-зависимые студенты более закрыты и обособлены от других в коллективе, конфликтны и отличаются предубеждениями по отношению к людям, они живут только собственными переживаниями, склонны к соперничеству, ревности и агрессии, к девиантному поведению в обществе [3].

По результатам исследования В.В. Титовой, А.Л. Каткова, Д. Н. Чугунова, портрет личности в группе девушек-студенток с компьютерной зависимостью составляют следующие характеристики: тревожность, подозрительность, легкомысленность, импульсивность, нерешительность, мечтательность, недостаток способности к ведению продуктивного диалога и конструктивной дискуссии, неразвитая способность к адекватному отреагированию эмоциональных пережи-

ваний в межличностных ситуациях, трудности в самореализации, конформность, противоречивость самооценки, боязнь установления новых контактов и близких, доверительных отношений, неспособность к глубоким, интимным взаимоотношениям. При этом характерна склонность к переоценке реальных угроз или проблем, трудности в самореализации, потребность находиться в центре внимания, получать признание окружающих, которые сочетаются с непереносимостью критики и склонностью избегать ситуаций, в которых может происходить реальная внешняя оценка собственных свойств, избегание ответственности. Достоверно чаще встречаются тревожный, экзальтированный и гипертимный типы акцентуации характера. Портрет личности в группе юношей-студентов с компьютерной аддикцией, составляют следующие характеристики: неуступчивость, эмоциональная лабильность, раздражительность, подозрительность, импульсивность, нерешительность, неуверенность в себе, тревожность, ослабление гибкой эмоциональной регуляции поведения. Юноши-студенты с компьютерной аддикцией характеризуются снижением способности к рациональному использованию имеющихся сил, ресурсов и времени. Устанавливаемые ими отношения не имеют достаточной эмоциональной глубины, они испытывают трудности в постановке и отстаивании личностно значимых целей, избегают ответственности. У юношей-аддиктов достоверно чаще встречаются гипертимный, циклотимный и эмотивный типы акцентуации. Авторы исследования предполагают, что студенты со схожими личностными особенностями могут входить в группу риска развития компьютерной зависимости [4].

Целью нашей работы является изучение связи интернет-аддикции и самооотношения у студентов. Эмпирическая база исследования и характеристика выборки испытуемых: 113 студентов: 63 студента факультета психологии, и 50 студентов физико-технического факультета учреждения образования «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы» (в возрасте от 17 до 27 лет).

В целях исследования чрезмерного пристрастия к интернету мы использовали тест Интернет-зависимости Чен (шкала CIAS) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисовым [2]. Самоотношение студентов изучалось посредством Опросника само-

отношения (ОСО) (В.В. Столин и С.Р. Пантлеев). Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена). Для изучения различий между студенческими группами рассчитывался U-критерий Манна-Уитни.

Сравнительный анализ интернет-аддикции студентов-психологов ($n = 36,761$) и интернет-аддикции студентов-физиков ($n = 30,163$) свидетельствует о значимых различиях. Исследуемые студенты, получающие гуманитарное образование в большей степени склонны к интернет-аддикции чем студенты, получающие техническое образование. Сравнительный анализ интернет-аддикции студентов женского пола ($n = 34, 934$) и интернет-аддикции студентов мужского пола ($n = 32,607$) свидетельствует о значимых различиях. Результат исследования показал что, студенты женского пола имеют большую степень выраженности интернет-аддикции чем студенты мужского пола.

В результате корреляционного анализа мы выявили статистически значимые связи между общим показателем интернет-аддикции (шкала CIAS) и шкалами Опросника самооотношения (ОСО) (В.В. Столин и С.Р. Пантлеев). Нами обнаружена статистически значимая положительная связь между уровнем пристрастия к интернету исследуемых студентов и шкалой самообвинения ($r=0,19$, при $p<0,05$). Чем в большей степени респонденты характеризуются интернет-аддикцией, тем в большей степени им свойственна выраженность отрицательных эмоций в адрес своего "Я".

В результате эмпирического исследования нами выявлена статистически значимая отрицательная связь между уровнем пристрастия к интернету и шкалой самоуважения ($r= - 0,39$, при $p<0,05$), шкалой аутосимпатии ($r= - 0,23$, при $p<0,05$), шкалой ожидаемое отношение от других ($r= - 0,36$, при $p<0,05$), шкалой самоуверенности ($r= - 0,25$, при $p<0,05$), шкалой

самопринятия ($r= - 0,33$, при $p<0,05$), шкалой саморукводства ($r= - 0,20$, при $p<0,05$), шкалой самоинтереса ($r= - 0,19$, при $p<0,05$).

Таким образом, студенты с высоким уровнем пристрастия к интернету в меньшей степени характеризуются верой в свои силы, верой в свою самостоятельность, способностью оценивать свои возможности, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, в меньшей степени понимают самих себя. Студенты с интернет-аддикцией характеризуются видением в себе, прежде всего, недостатков, низкой самооценкой, готовностью к самообвинению. Для исследуемых респондентов с высоким уровнем пристрастия к интернету несвойственна уверенность в своей интересности для других. Они ожидают негативное отношение к себе окружающих, характеризуются низким уровнем самопринятия и самоуверенности. Интернет-аддикция студентов взаимосвязана с ослабленными механизмами саморегуляции. Волевой контроль студентов с интернет-аддикцией недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели. Исследуемые респонденты с высоким уровнем пристрастия к интернету характеризуются переживаниями относительно собственного "Я", которые сопровождаются внутренним напряжением.

Таким образом, наше эмпирическое исследование показало что, существует связь между интернет-аддикцией и самооотношением исследуемых студентов. Студенты факультета психологии по отношению к студентам-физикам в большей степени характеризуются пристрастием к интернету. Студенты женского пола более склонны к интернет-аддикции чем студенты мужского пола. Мы можем предположить, что среди факторов, препятствующих развитию интернет-зависимости, значимыми являются высокий самоконтроль, самопринятие и самоуважение студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егоров А.Ю. Интернет-зависимости // Руководство по аддиктологии / под ред. профессора В.Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2007.
2. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие. – М.: МГМСУ, 2011. – 32 с.
3. Попова, О.А. Личностные особенности студентов с разным уровнем интернет – зависимости / О.А. Попова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 5. – С. 89–91.
4. Титова В.В. Интернет-зависимость: причины и механизмы формирования, диагностика, подходы к лечению и профилактике / В.В. Титова, А.Л. Катков, Д.Н. Чугунов // Педиатр. – 2014. – № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-prichiny-i-mehanizmy-formirovaniya-diagnostika-podhody-k-lecheniyu-i-profilaktike> (дата обращения: 20.03.2018).
5. Young K.S. Caught in the net: how to recognize the signs of Internet addiction – and a winning strategy for recovery / by Kimberly S.Young. - Canada, 1998. – 248 p.

ПРОБЛЕМА РОДИТЕЛЬСКОГО САМООТНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

А.В. Вайтонис

УО «Гродненский государственный университет им. Янки Купалы»,
vaitonis95@mail.ru

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
доцент К.В. Карпинский*

Самоотношение для психологии является традиционным объектом исследования. За время исследований накоплены богатейшие теоретические и экспериментальные данные изучения самоотношения как объекта психологического анализа, раскрыты механизмы его формирования, особенности функционирования и строения.

В современной психологии отсутствует единый подход к определению такого феномена как отношение человека к себе, несмотря на то, что он активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Анализ работ, посвященных изучению отношения человека к себе, позволяет говорить о большом разнообразии используемых для описания его содержания психологических категорий [2]. Можно назвать такие понятия как обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самоотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. Имеющиеся данные свидетельствуют о нерешенности многих как методологических, так и теоретических проблем в психологии самоотношения.

Отсутствие четкой терминологии привело к тому, что значения используемых терминов большинством авторов не разводятся, они чаще всего употребляются как синонимы. В литературе по проблеме самоотношения обнаруживается терминологическая путаница, которая затрудняет интерпретацию полученных данных [3, с. 4].

К чаще употребляемым категориям, раскрывающим сущность отношения человека к себе, можно отнести четыре:

1. «Общая» или «глобальная самооценка» (англ. self – esteem), под которой понимается ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения [1].

2. «Самоуважение» либо «уверенность в себе» (англ. self – reliance) – это переживание человеком своих возможностей, как адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам [1].

3. «Самоотношение» – это целостное, относительно постоянное эмоциональное отношение к себе, мера принятия или непринятия индивидом самого себя.

4. Под «эмоционально-ценностном отношением к себе» понимается специфический вид эмоционального переживания, в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя [1].

Первый термин являлся наиболее используемым в западной психологии с конца XIX до 60-х годов XX века, а затем был вытеснен термином «самоуважение». В отечественной психологии начало фундаментальных исследований феномена отношения человека к себе было положено благодаря трудам А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Спиркина, Е.В. Шороховой и теоретическим работам И.С. Кона и И.И. Чесноковой. В настоящее время в отечественной психологии доминирующим является категория «эмоционально-ценностное самоотношение» [3].

В исследованиях психологии семьи самоотношение чаще всего изучается в качестве одного из факторов характеризующих родителя, а само родительское самоотношение недостаточно изучено. Следовательно, и методов, которые бы позволили досконально изучить данную проблему, нет.

Так что же из себя представляет родительское самоотношение? Рассмотрим данное понятие более подробно.

В отечественной психологии предложен подход, именуемый онтологией человеческого бытия в мире или онтологией жизненного мира. Главный позитивный тезис этой онтологии применительно к нашей проблеме заключается в том, что субъективное отношение к самому себе является производным реальных жизненных отношений, складывающихся между индивидуальными свойствами человека и его объективно существующими потребностями, мотивами, ценностями в контексте практической деятельности. Следовательно, для лучшего понимания психологической природы и сущности родительского самоотношения необходимо выйти за рамки тех форм, в которых самоотношение явлено в сознании, и спуститься на неосознаваемые уровни организации человеческой психики, на которых залегает психологический субстрат самоотношения. Такую возможность предоставляет смысловой подход. Его преимущество как раз и заключается в том, что он позволяет рассмотреть родительское самоотношение не только как психический феномен, лежащий «на поверхности» индивидуального сознания, но

также отыскать онтологические основания и глубинные формы его представленности в смысловой сфере личности [2].

С.Р. Пантеев, дорабатывая концепцию личностного смысла «Я», которая была сформулирована В.В. Столиным, конкретизирует общее положение смыслового подхода к самоотношению личности. Эта концепция выдвигает положение о том, что самоотношение является многомерной реальностью, несводимой к системе самооценок и аффективных откликов человека на представление о самом себе. Она в неявной форме различает 3 аспекта самоотношения, которые составляют единство, но не тождество. Первый аспект охватывает совокупность реальных жизненных отношений, в которые вплетён человек со всеми ему присущими свойствами, объективно небезразличными для успешной реализации этих отношений и поддержания их в оптимальном состоянии. Реальное внедрение и укоренение индивидуальных свойств в систему жизненных отношений приводит к тому, что собственное «Я» приобретает для человека определённый смысл. Второй аспект охватывает феноменологически превращённые жизненные отношения человека, которые выражаются в эмоциональном переживании и когнитивном оценивании человеком собственных свойств. Третий аспект намечается в связи с разделением двух подсистем субъективной репрезентации объективного смысла «Я» – подсистемы «самооценок» и подсистемы «эмоционально – ценностных отношений», размещённых на разных уровнях психики и по-разному связанных со смыслом «Я». Если система «самооценок» полностью совпадает со вторым хорошо изученным аспектом, то система «эмоционально – ценностных отношений» остаётся малоизученной областью человеческой психики, в описании которой, как подчёркивает С. Р. Пантеев, отсутствует устойчивая общепринятая терминология [2, с. 10].

Если наложить это представление на современный смысловой подход, системно изложенный в работах Д.А. Леонтьева, то самоотношение личности, как «фрагмент» многомерной смысловой реальности, раскрывается в трех взаимосвязанных аспектах: онтологическом, субстратном и феноменологическом. Онтологический аспект подразумевает анализ самоотношения как системы жизненных отношений человека с миром, в которых его индивидуальные свойства объективно фигурируют в качестве средства или преграды, стимула или помехи для реализации этих отношений. Субстратный аспект требует воссоздать самоотношение как систему смысловых структур и процессов, сосредоточенных в смысловой сфере личности, отражающих динамику жизненных отношений человека и регулирующих на этой основе его поведение, деятельность и жизнедеятельность. Феноменологический аспект предполагает реконструкцию самоотношения как системы самооценок и эмо-

циональных переживаний человека по поводу самого себя, развертывающихся в зоне ясного сознания и сопутствующих процессу самопознания. Эти аспекты являются не взаимоисключающими, а дополнительными по отношению к другому.

Первоначально необходимо рассмотреть объект родительского самоотношения, то есть те реально существующие явления, которые отражаются в самоотношении и составляют его внутреннее содержание. Онтологической характеристикой индивидуального свойства в процессе реализации поведения, деятельности и общения выступает родительский смысл «Я» – «Я как родитель». Его необходимо рассматривать как системную характеристику, которая производна от включенности индивидуальных свойств человека в его семейную жизнь как достаточно немалую систему жизненных отношений. Сам факт надления родительским смыслом того или иного свойства означает, что оно причастно к ходу и исходу самореализации человека в семейной жизни. Родительский смысл образуется вследствие практического столкновения индивидуального свойства с объективными требованиями, с объективной логикой конкретного вида деятельности, определяемой ее предметом, средствами, условиями, организацией и прочими специфическими факторами [2, с. 12].

В зависимости от того, как отдельное человеческое свойство участвует в процессе поведения, деятельности и общения можно различать несколько инвариантов родительского смысла «Я»:

1) положительный смысл «Я», при котором индивидуальное свойство объективно благоприятствует успешной реализации деятельности, облегчает родительское общение;

2) отрицательный родительский смысл «Я», при котором индивидуальное свойство объективно препятствует достижению успеха в труде, затрудняет родительское общение;

3) конфликтный родительский смысл «Я», при котором индивидуальное свойство одновременно и содействует, и противодействует успешному развертыванию родительской деятельности и общения. Несмотря на возможность выделения инвариантов, родительский смысл конкретного человеческого свойства всегда индивидуален.

Таким образом, родительскому смыслу «Я», который является онтологической характеристикой родительского самоотношения, присущи три принципиальные особенности – системность, объективность, индивидуальность. Родительское самоотношение является субъективной репрезентацией не самих по себе индивидуальных свойств, задействованных в семейной жизни человека, а их родительским смыслом «Я». Оно порождается не субъективной оценкой или эмоциональной реакцией на уже значимые или вновь находимые в себе индивидуальные свойства, а реальными отношениями, связывающими эти свойства

с процессом и результатами родительской самореализации человека. Родительский смысл «Я» составляет бытийную основу и онтологический аспект родительского самоотношения личности [2, с. 12].

Рассматривая родительский смысл «Я» необходимо также упомянуть и об их источниках. Ими являются мотивы и ценности человека. Именно мотивы и ценности, как необходимые человеку предметы семейной жизни, побуждают и направляют его поведение, деятельность и общение. Практическую реализацию этих мотивов и ценностей можно образно представить как движение человека к предметам своих потребностей в пространстве и времени семейной жизни. Поэтому человек судит об успехе – неуспехе в деятельности и общении в той мере, в какой он приблизился или удалился от этих ценностных и мотивирующих предметов семейного мира.

Таким образом, в смысловой сфере личности родительское самоотношение оформлено как динамическая смысловая система, которая интегрирует

множество структур и процессов, обеспечивающих отражение в индивидуальном сознании смысла «Я» в поведении, деятельности и общении. Будучи системным образованием, родительское самоотношение отражает как устойчивые смыслы «Я», сложившиеся в форме инструментальных личностных ценностей, мотивов, диспозиций и конструктов, так и множество ситуативных смыслов «Я», воплощённых в форме смысловых установок и личностных смыслов.

Отсюда следует, что родительское самоотношение – это динамическая система смысловых структур и процессов, выражающих влияние индивидуальных свойств и процессов личности на реализацию родительских мотивов и ценностей, а также регуляцию его поведения, деятельности и общения.

Следует обратить особое внимание, что для современной психологии понятие родительского самоотношения достаточно новое и недостаточно изучено. Следовательно, и методов, которые бы позволили детально изучить родительское самоотношение – нет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 2002. – 632 с.
2. Карпинский К.В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: моногр. / К.В. Карпинский, А.М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 140 с.
3. Колышко, А.М. Психология самоотношения: Учеб. пособие / А.М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.

СОДЕРЖАНИЕ НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.А. Волк

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

n.volk@grsu.by

Научный руководитель: кандидат психологических наук,

доцент А.И. Янчий

Одним из важных вопросов, который стоит перед нашим государством, это воспитание нашей молодежи. Нужно задействовать все ресурсы, чтобы молодые люди знали и ценили наши многовековые традиции, уважали и любили своих родных и близких. Воспитание гражданина и патриота, знающего и любящего свою страну, неосуществимо без понимания нравственно-ценностных ориентаций, нравственности, мировоззрения, поэтому целью нашего исследования стало изучение содержания нравственного самоопределения современной молодежи.

В нашем исследовании приняло участие 265 студентов, обучающихся в учреждении образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Из них 78 студентов факультета психологии, 72 студента филологического факультета, 62 студента юридического факультета и 53 студента факультета экономики и управления. Возраст испытуемых от 18 до 22 лет. Нами была использована методика «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьева и А.Б. Купрейченко [1]. Данная методика содержит три смысловых блока «Отношение к нравственности и морали», «Этические стратегии», «Ориентация личности», которые являются структурными компонентами нравственного самоопределения. Нами были обработаны все данные и результаты представлены в средних значениях.

Анализ результатов, полученных нами по первому смысловому блоку «Отношение к нравственности и морали», который содержит пять шкал, показал следующие результаты: «происхождение нравственности как явления» ($M=2,65$), «значимость морали для общества» ($M=3,26$), «абсолютная/относительная нравственность» ($M=2,92$), «воздаяние за добро и зло» ($M=3,55$), «нравственность – сила» ($M=3,52$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты с признают значимость морали для общества как основы сосуществования и сотрудничества людей, согласны с существованием добра и зла, признают нравственность признаком силы личности и ее ответственности за собственный моральный облик. Вместе с тем ими не осознаются, насколько абсолютными являются моральные нормы и необходимо ли их пересматривать в зависимости от ситуации.

Результаты, полученные нами по трем шкалам второго смыслового блока «Этические стратегии» были распределены следующим образом: «обязательность или необязательность соблюдения нравственных норм» ($M=3,03$), «активность или пассивность нравственного поведения» ($M=3,15$), «взаимность или невзаимность нравственного поведения» ($M=3,16$). Респонденты считают, что они проявляют в своей жизнедеятельности нравственную активность, так как это для них является свидетельством нравственной силы, и свидетельствует о нравственности личности. Студенты обнаруживают «взаимное нравственное поведение» со стороны других людей, что может быть свидетельством сформированности в студенческой среде особой морали. Можно предположить, что у данных респондентов выражены установки на соблюдение нравственности в любых ситуациях, на активное противодействие нарушению нравственных норм, как по отношению к себе, так и другим людям.

Анализ данных, полученных по третьему смысловому блоку «Ориентация личности», который состоит из четырех шкал, показал результаты в порядке возрастания: «эгоцентрическая» ($M=3,11$), «группоцентрическая» ($M=3,28$), «гуманистическая» ($M=3,36$), «миросозидательная» ($M=3,66$). Результаты свидетельствуют о высоком уровне направленности юношей на гуманистическую и миросозидательную нравственную ориентацию. Студенты с миросозидательной ориентацией считают, что на них лежит ответственность за формирование новых этических кодексов, социальных норм и правил и каждый человек должен чувствовать ответственность за будущее, за духовный облик и нравственное здоровье человечества. На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что современное общество, представителями которого являются наши респонденты юношеского возраста, имеет достаточно положительные тенденции. Моральное состояние общества, нравственные принципы и правила, которые регулируют отношения в обществе, свидетельствуют о гуманистической ориентации, открытости людей друг по отношению к другу. Миросозидательная ориентация личности, может быть наполнена для наших респондентов смыслообразующим началом для выстраивания отношений не только с близкими людьми, но и миром в целом. Такого рода направленность может выступать свидетельством имеющегося

у наших респондентов философского, конструктивного понимания самого общества, отношения между его членами. Но, вместе с тем, следует отметить, что наряду с группоцентрической и гуманистической нравственной ориентацией в отношениях, выделяется группа респондентов, для которых характерна эгоцентрическая ориентация. Конечно же, такой ориентации придерживаются примерно около 35 % респондентов, что может быть свидетельством некоторой направленности на себя. Данные респонденты считают, что главное в жизни добиться благ, приносящих удовольствие, быть в безопасности, не обязательно выполнять требования, придерживаться своих принципов в жизни. Такая жизненная позиция может говорить о личностной незрелости, некоторой инфантильности и нежелании брать на себя ответственность.

Таким образом, мы можем говорить о том, что наши респонденты считают основными механизмами

и ориентирами нравственного развития является «воздаяние за добро и зло», также они предполагают, что обязательность соблюдения нравственных норм является основой отношений между людьми, а нравственность личности заключает в себе силу, помогающую разрешить проблемы, и является «миросозидательной ориентацией».

Поэтому важнейшей задачей учебного заведения сегодня – создание благоприятных условий для нравственного взросления и самоопределения студентов. Все зависит от системы его нравственных ценностных ориентаций и нравственных ценностей окружения, в котором он осуществляет свою жизнедеятельность. Все это говорит о том, что воспитательный процесс в вузах должен быть направлен на развитие личности с высокой степенью гражданской ответственности, способной к самоконтролю, саморегуляции и саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Купрейченко А.Б. Нравственное самоопределение молодежи / А.Б. Купрейченко, А.Е. Воробьева // М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2013. – 480 с.

РОЛЬ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Н.Д. Володарська

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
volodarskaya@ukr.net

У процесі життєтворення людина реалізує усвідомлені й неусвідомлені прийоми моделювання світу і власного життя, що зумовлює наповнення індивідуального світу людини життєвими перспективами. Якщо ж людина втрачає здатність створювати різноманітні моделі світу і діяти відповідно до них, то вона вже не може планувати, активно діяти і жити. Кризові життєві ситуації сучасної молоді впливають на побудову нових життєвих перспектив, що актуалізує проблему нашого дослідження.

Дослідження життєвих перспектив розглядаються в сучасних роботах з смисложиттєвих орієнтацій (Д.О. Леонтьєв), життєвого шляху, життєвого циклу, життєвої перспективи (Б.Г. Ананьєв, П. Балтес, Жд. Нюттен, С.Л. Рубінштейн та ін.), що передбачає онтологічний характер їхньої організації особистістю. Науковий доробок дослідників відкрив можливість диференціювати різні механізми часової організації перспектив на різних життєвих етапах, ситуаціях, а особистість представити як суб'єкта, своєрідним чином інтегруючого ці рівні, що включає смисложиттєві орієнтації [5]. Психосоціальні чинники розвитку є поєднанням об'єктивних, притаманних психофізіологічному, психічному рівню організації, особливостей часу і суб'єктивних (сприйняття, переживання, усвідомлення часу, майбутніх перспектив). Недостатньо досліджуваною залишається проблема впливу життєвих перспектив на самодетермінацію розвитку особистості в кризових ситуаціях.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили потребу дослідження саме цієї складової процесу самодетермінації розвитку особистості.

Метою нашого дослідження стала розробка концептуальної моделі формування життєвої перспективи в процесі самодетермінації розвитку особистості. Відповідно до поставленої мети було сформульовано наступні завдання:

1. Проаналізувати та узагальнити теоретико-методологічні засади дослідження життєвої перспективи у структурі самодетермінації розвитку особистості.

2. З'ясувати психологічні закономірності впливу життєвих перспектив на складові самодетермінації особистості в кризових ситуаціях.

Життєві перспективи особистості детермінують процес самодетермінації її розвитку, що проявляється в рівні осмисленості життя, смисложиттєвих орієнтаціях. Активізація самодетермінації відбувається в кризовій ситуації за рахунок набуття значущості певних життєвих смислів, цінностей, їх змін (усталених, які активно утвер-

джуються у повсякденному житті, на нові). Саме суттєвою ознакою самодетермінції особистості є її дієвий характер, органічне проникнення у різні прояви активності та діяльності, поведінки. Визначившись в основних напрямках власної активності, окресливши стратегію свого життєвого шляху, особистість як соціальна істота здатна з позицій усвідомлення провідних цілей щоразу по-новому оцінювати свої інтелектуальні можливості, моральні якості, систему ціннісних орієнтирів, що стали регуляторами її діяльності, поведінки. Ця здатність перетворюється в рефлексію, діяльність, що спрямована на усвідомлення своїх дій, своїх внутрішніх станів, відчуттів, переживань, аналіз цих станів та формування життєвих перспектив. Ставлення до самого себе формує самосвідомість особистості. Разом з тим, в самосвідомості відбувається усвідомлення самого себе не як чогось абсолютно окремого від світу, а в різноманітних відносинах з ним, в певній концептуальній картині світу. Саме життєві перспективи розкривають перед особистістю цілий спектр можливостей самореалізації, що детермінує її самотворення.

Тенденція поєднання типологічного підходу з комплексним відкрила можливість розглядати онтогенетичний розвиток не як вікову періодизацію, а як особистісний розвиток, для якого характерно вироблення ціннісного ставлення до часу, майбутнього, перспектив. В.І. Ковальов запропонував і розробив основні принципи аналізу та концептуалізації проблеми часу: виділення і диференціація психологічної організації у людини і людиною часу, що включає процеси сприйняття, переживання, усвідомлення і ставлення до часу життя, та особистісної регуляції – використання, оволодіння і управління (перетворення) часу [3]. В руслі концептуальних ідей П.К. Анохіна (формою «компенсації» незворотності часу є здатність до прогнозування, передбачення майбутнього, тобто ідеальна форма репрезентації майбутнього) [1], В.І. Ковалев сформулював поняття транс-перспективи як певної здатності поєднувати перспективу (майбутнє) і ретроспективу (минуле). Трансперспектива – це здатність свідомості з'єднувати в минуле, сьогодення, майбутнє і, завдяки цьому, інтегрувати час свого життя. Саме можливість аналізувати минуле і можливості змін в майбутньому – умова формування життєвих перспектив особистості.

Переважає більшість науково-психологічних підходів ядром життєвої перспективи визначають життєві цілі, плани, програми, ціннісні орієнтації особистості (О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, К.О. Абульханова-Славська). Життєві цілі стають інтегратором змін в життєвого шляху.

Життєва перспектива включає обставини й умови життя, що створюють почуття благополуччя, можливості оптимального життєвого просування. Дослідженням взаємозв'язку рівня домагань особистості та її життєвих перспектив, життєвих стратегій в різних вікових категоріях займалися такі вітчизняні вчені як: В.А. Калін (1968, 1980), Л.С. Сапожнікова (1973, 1975, 1980, 1993), С.П. Тищенко (1980), Л.І. Гаврищак (1989), С.Г. Москвичев (1990), Т.М. Майстренко (2001), Н.Д. Володарська (2017), В.М. Білодід (2016). Життєві перспективи виступають певним вектором самореалізації у соціальних зв'язках, якому властива орієнтація на соціальні контакти в мікро-і макросередовищі, які конституують особистісний простір, який, по-перше, чітко визначає, що є «Я» і що є «не-Я», це є своєрідним народженням суб'єктивності. По-друге, це окреслює соціальну ідентичність людини, за допомогою якої особистість самовизначається та отримує можливість активно обирати способи самови-

раження і самоствердження, які не порушують особистої свободи. По-третє, встановлюючи межу, суб'єкт створює можливість та інструмент рівноправної взаємодії у соціальному середовищі. В четверте, створюється можливість селекції зовнішніх впливів, а також захист від його руйнівних впливів та формується особистісна відповідальність, яка сприяє конструктивній взаємодії з соціумом та виступає умовою її інтеграції в суспільство.

Потужним мотиваційним фактором життєдіяльності особистості є мета. Вона стимулює, активізує, організовує дії людини. Як стверджує Д.О. Леонтьєв, розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей (у певній послідовності). Чим диференційованою є загальна (кінцева) мета, чим більше виділено етапів та конкретних проміжних цілей, тим легше працювати. Досягнення певної проміжної мети (завершення певного етапу діяльності) створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до кінцевої мети, посилює мотивацію людини [4].

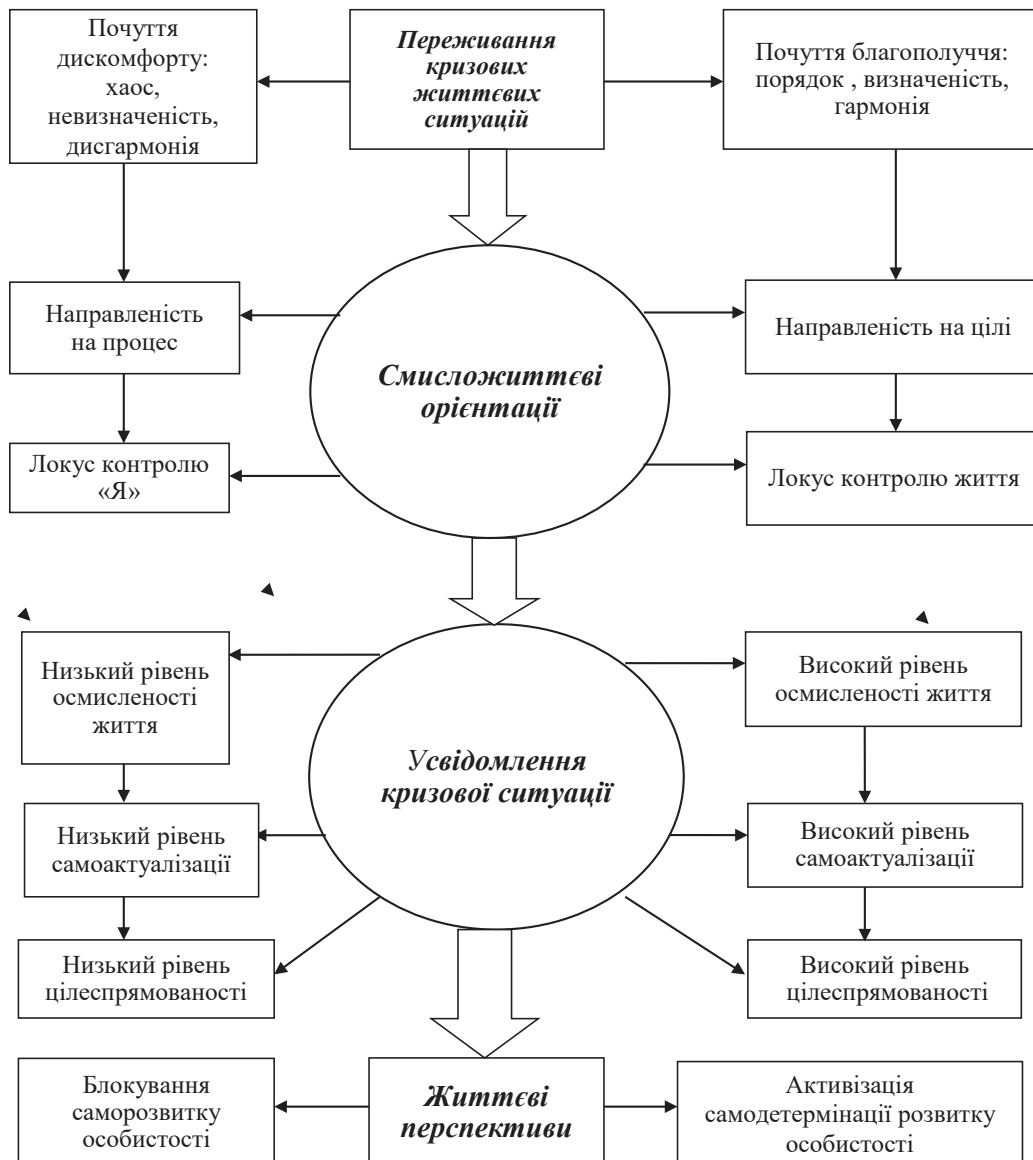


Рис. 1. Концептуальна модель розвитку життєвих перспектив особистості в кризових ситуаціях

Бар'єри на шляху розвитку особистості блокують формування її майбутнього, цілей, стратегій їх досягнення. Самодетермінація розвитку особистості передбачає вироблення поведінкової позиції у погляді на самого себе, усвідомлення своїх норм, вихідних абстракцій, категорій мислення на експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виділення орієнтирів та інваріантів пошуку переживання рефлексивних станів, завдяки чому людина може реорганізувати наявний досвід, який є реальним життєвим матеріалом для вияву ціннісно-смыслових можливостей й змістовно забезпечує рефлексивний процес осмислення, переосмислення і дієвого перетворення найближчого в майбутнє. У такій складовій конструктивного самозбереження особистості як міра реалізованості повноцінного функціонування, ми знаходимо тісний зв'язок забезпечення безпеки психологічної компетентності із вектором самореалізації в особистісному зростанні, якому притаманна орієнтація на задоволення та розвиток вищих потенційних можливостей суб'єкта, які відповідальні за розкриття творчих сил особистості, екзистенціальних смислів існування.

Отже, з огляду на викладене вище, **життєва перспектива** постає як феномен майбутнього образу життєвого шляху особистості, потенційна можливість розвитку особистості. Розглядається в єдності ціннісно-смыслових й організаційно-діяльнісних аспектів життєвого досвіду особистості. Визначаючи місце життєвої перспективи в структурі самодетермінації розвитку особистості, ми беремо за основу поняття образу бажаного або усвідомленого майбутнього, що відіграє активуючу, орієнтуючу та прогностичну роль в регуляції поведінки. Структурними компонентами життєвих перспектив виступають **цілі, смисложиттєві орієнтації та стратегії їхнього досягнення**. Механізм впливу життєвих перспектив на самодетермінацію розвитку особистості в кризових ситуаціях включає **осмисленість життєвого шляху, цілеспрямованість, почуття бла-**

гополуччя, життєстійкість. Кожному етапу життєвого шляху властиві свої перспективи, які ґрунтуються на потенційних можливостях особистості та спираються на попередній досвід. Реальність перспективи потребує розуміння тієї життєвої ситуації, яка склалась у особистості (осмисленість життя). Усвідомлення подій у кризових життєвих ситуаціях формує подальші життєві перспективи. Навіть негативний досвід складних життєвих ситуацій дає не тільки розчарування, дезорганізацію, але й дає поштовх до конструктивних змін в життєдіяльності.

Враховуючи вплив кризових ситуацій на формування життєвих перспектив особистості, нами була розроблена модель формування життєвих перспектив особистості в кризових ситуаціях. Спираючись на концептуальну модель розвитку життєвих перспектив особистості в кризових ситуаціях, був визначений вплив життєвих перспектив особистості на процес самодетермінації її розвитку.

Висновки. Побудова нових життєвих перспектив змінює смисложиттєві орієнтації особистості. Смисложиттєва орієнтація на ціль впливає на рівень цілеспрямованості, цілепокладання особистості. Чим вище рівень осмисленості життя, тим вище рівень цілепокладання, цілеспрямованості.

Якщо у особистості високий рівень цілеспрямованості, цілепокладання і високий рівень осмисленості життя, то підвищується почуття її життєвого благополуччя (як показника самодетермінованості особистості).

Життєвий задум, проект майбутнього може бути дисгармонійним, хибним, спотвореним, а може бути творчим, що характеризує особу як творця, архітектора власного життя. Життєві перспективи не є сталою, незмінною і звичною величиною, а формуються, змінюються, вдосконалюються в процесі постійного самопізнання, самотворення і самоздійснення, що активізує самодетермінацію розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П.К. Принципы системной организации функций / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1973, С. 5-61.
2. Володарська Н.Д. Технології активізації процесу самодетермінації розвитку особистості: діалогово-феноменологічний підхід / Н.Д. Володарська // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. – Випуск 13. – Київ-Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С.32-38.
3. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни / В.И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории / В.И. Ковалев. – М.: Мысль, 1995. – С. 179-185.
4. Леонтьев Д.О. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному / Д.О. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3-27.
5. Лушин П.В. Гибридная жизнь: как выживать, когда все привычное рушится? / П.В. Лушин. – 2 изд., дораб. и дополн. – К.: Академвидав, 2015. – 32 с.

РОЗУМНИЙ ЕГОЇЗМ: ЙОГО ПРОЯВИ У ДІТЕЙ 12-13 РОКІВ

А.В. Волозньєв

Криворізький державний педагогічний університет,
kdpu@kdpu.edu.ua

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Н.М. Макаренко*

Вступ. Надзвичайно актуальною проблемою сьогодення стають питання моральності, етики. Це система цінностей, за допомогою якої людина обирає і діє, це те що визначає ціль впродовж життя. Але чи потрібні взагалі цінності людині і для чого? Те що дії людини повинні скеровуватися якимось набором принципів, – це штучна домовленість між людьми чи це вимога реальності?

Егоїзм – це любов до себе, принцип дії індивіда, спрямований на принесення користі в першу чергу собі, постановка своїх інтересів і своїх потреб на перше місце в ієрархії цінностей. Якщо людина навчиться любити себе більше, ніж інших, то вона сама й стає здоровим, розумним егоїстом. Правда при цьому вона повинна ще значною мірою змінити свою поведінку.

На основі цієї необхідності люди будують свою поведінку так, щоб вона виглядала цілком альтруїстично. Такі люди, які роблять це усвідомлено і називаються розумними егоїстами, тобто егоїстами, що думають не тільки про справжній момент, але й про віддалене майбутнє.

Все, що робить людина, вона робить, у принципі, тільки для себе. В наш час концепція розумного егоїзму формує новий вид моралі (замість застарілої дуалістичної моралі абсолютного Добра й Зла). Тож може існувати ризик, що через припустимо 100 років ми отримаємо покоління егоїстів. Саме тому прагнення до розуміння справжніх цінностей є необхідним чинником повноцінного розвитку людини та соціуму. Щоб створити істинно гармонійне суспільство, потрібно виявити яка кінцева точка розвитку окремого індивіда, а також, що є джерелом його просування.

Елементи егоїзму (як зазначає А.А. Радугін) почали формуватися вже в часи первісного суспільства й пов'язані з розвитком індивідуальності свідомості та самосвідомості, але розгортання набули саме в період формування приватної власності й атомізації людських відносин [6, с. 231].

Звертання до проблеми егоїзму знаходимо вже у творах античних мислителів – Демокріта, Епікура, деяких софістів. Платон уважав, що нестримне прагнення досягти всього бажаного призводить до занепаду суспільства, оскільки саме через майнову нерівність виникають усі суспільні проблеми. Аристотель, критикуючи ідею Сократа про природну моральність людини, стверджував, що людині властиво піклуватися насамперед про особисте, а не про суспільне благо, а то й зневажати спільні інтереси, перекладаючи їх досягнення на плечі інших людей [6, с. 39-44].

Психологічний аспект проблеми егоїзму досліджували М.Ю. Кондратєв, В.А. Ільїн, М. Шнайдер, А. Омто, Н. Наріцин, В.А. Кропоткін більш детально про кожного дослідника теорії егоїзму написано в книжці Є.П. Ільїна «Психологія допомоги. Альтруїзм, егоїзм, емпатія» [3].

Для того, щоб зрозуміти сутність розумного егоїзму як психологічного феномену, необхідно провести аналіз сучасних праць з точки зору їх відношення до даного феномену і вивести з них загальні закономірності.

Вчинки, обумовлені своєкорисливістю, більш розумні, ніж вчинки, продиктовані альтруїзмом. Дослідники, переконані в найвищій розумності своєкористі, явно вважають її самоочевидною. Вони допускають, що безкорисливі людські вчинки можливі, але тим не менше стверджують, що корисливість є єдиною розумною підставою вчинку. Той факт, що егоїстичні вчинки найчастіше приносять вигоду самій людині, а не іншим людям, зовсім не є підставою для відмови від егоїзму в тому випадку, якщо ця людина впевнена, що прагнути до власної вигоди самоочевидно розумно, а до вигоди для інших – самоочевидно нерозумно. Індивід, нехтує власним благополуччям при відсутності гідної мети. Що стосується іншої крайності, здоровий глузд говорить нам, що індивід рухомий незмінно егоїстичними мотивами, абсолютно нерозумний. Дійсно, згідно здоровому глузду, незмінно своєкорислива поведінка є типовим зразком нерозумності [1, с. 75-86].

Польський дослідник Ян Рейковський виділив шість рівнів суспільно важливої поведінки, одна з яких «егоїстична поведінка», згідно якої людина прагне дотримуватися в першу чергу своїх інтересів [цит. за 3, с. 7].

Згідно даних К. Муздибасва, схильність до егоїзму залежить від віку: чим старше людина, тим менше вона оцінює свою схильність до егоїзму. Цей же вчений виявив, що схильність до егоїзму виражена менше у чоловіків, ніж у жінок. Також, згідно дослідження, егоїсти більш оптимістичні, у них більше проявляється надія, самоповага, віра у справедливість світу [цит. за 3, с. 143-145].

Сільвестрова Оксана у своїй статті «Філософсько-історичні проблеми егоїзму як елементу життєвої орієнтації людини» проаналізувала основні аспекти егоїзму, як одного з елементів життєвої орієнтації людини. Звернено увагу на те, що формування егоїстичної позиції пов'язане не лише з індивідуальними чинниками, а й із суспільно-історичними умовами [7, с. 101].

Стаття Леоніда Левіта «Психологічний егоїзм і мотивація», являє собою спробу трактування доктрини

"психологічного егоїзму", яка передбачає суто егоїстичну мотивацію як "первинну". Отримані автором експериментальні результати в залежності від їх інтерпретації здатні підтримати або спростувати вищезгадану теорію [6, с. 192-195].

В.Ф. Калошин зазначає: «Оскільки всі ми в основі своєї біологічні істоти, то для нас абсолютно природно прагнути до задоволення й намагатися зменшити невдоволення. Цей принцип і є головною рушійною силою нашого з вами поведіння, а тому всі ми, як один егоїсти – тобто люди, що бажають собі добра. Оскільки ми не тільки біологічні істоти, але ще й люди, то ми не можемо відкрито потурати своєму задоволенню й так само відкрито вникати невдоволення. Усвідомлений розумний егоїзм – єдиний шлях до здорових людських відносин.» [4, с. 71-72].

Виклад основного матеріалу. Треба розуміти, що підлітковий егоїзм – це цілком здорове явище для особистості, яка переживає перехідний вік, і це явище відрізняється лише своєю простотою і примітивністю

в порівнянні з дорослим егоїзмом. І цей «примітивний» егоїзм може перейти, як у крайній егоїзм, так і в розумний егоїзм.

Нами було проведено анкетування «Експрес-діагностика особистої настанови «Альтруїзм-егоїзм», яке запропоноване в навчально-методичному посібнику О.Л. Гончарової «Робота класного керівника з підлітками та їх батьками» [2, с. 15-16]. Метою анкети було визначення рівня схильності учнів до егоїстичної або альтруїстичної поведінки.

Анкетування проводилося з учнями 7-А класу Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №86. Вибірка складала: 16 учнів, серед них 7 дівчат і 9 хлопців. Особлива увага була приділена питанню 19 («Чи можете Ви назвати себе егоїстом?») та кількості набраних балів. Початковою точкою підрахунку балів, згідно методики, 10, тобто - чим менша кількість набраних балів тим більше проявляються егоїстичні риси, чим більше 10 – альтруїстичні. Результати анкетування пропонуємо у вигляді таблиці (таблиця 1).

Таблиця 1

Результати анкетування

	Хлопці		Дівчата	
	Позитивна відповідь	Негативна відповідь	Позитивна відповідь	Негативна відповідь
Питання 19	3	6	3	4
Настанова егоїзм	7	3		
Настанова альтруїзм	2	4		

Як видно з результатів анкетування, серед хлопців лише троє ідентифікують себе егоїстами, а за даними анкети серед опитаних хлопців семеро з егоїстичними проявами. Серед дівчат троє вважають себе егоїстами, але згідно їх анкетам саме ці три учениці мають альтруїстичну настанову, а учениці, які не вважають себе егоїстами, за результатом мають більшу схильність до егоїстичних вчинків. Додаткова інформація була одержана нами за допомогою методів спостереження та бесід.

У відсотковому співвідношенні серед опитаних 63% мають егоїстичну настанову, і 37% – альтруїстичну. І лише 19% визнають свій егоїзм, тож їх і можна назвати розумними егоїстами. В цілому розумний егоїзм не має широкого розповсюдження серед дітей 12-13 років. Для покращення сприйняття наводимо діаграму (рис. 1).

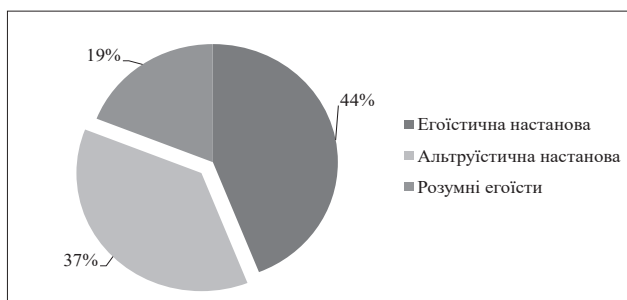


Рис. 1. Результат діагностики рівня альтруїзму-егоїзму

Впродовж двотижневого спостереження було помічено, що всі учні в класі підтримують дружні відносини і прояви егоїзму не були помічені. А принципи розумного егоїзму засновані на будівництві своєї поведінки так, щоб вона виглядала цілком альтруїстично. Такі люди, які роблять це усвідомлено і називаються розумними егоїстами, тобто егоїстами, що думають не тільки про справжній момент, але й про віддалене майбутнє.

Таким чином, думка, що егоїзм руйнує суспільство, і тому повинен бути викоринений втрачає свою вірність. Аналіз егоїзму не лише як однієї із життєвих орієнтацій, а й риси потребує не стільки моралізування чи осудження, скільки відповідної альтернативи, правильного формування особистісних та загальних цінностей.

Висновки. Ми вважаємо, що системне вивчення егоїзму, як властивості особистості повинно включати в себе мотиваційну, когнітивну, результативну та емоційну складові, а реалізація цього дослідження дає широкі можливості для виявлення психологічних механізмів функціонування цієї властивості. На жаль, обсяг статті не дає змогу повністю описати результати нашого дослідження та програму подальшого вивчення питання, тому ми представимо їх у подальших публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова О.Л. Работа классного руководителя с подростками и родителями / О.Л. Гончарова. – М.: PRONDO, 2013. – 136 с.
2. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
3. Калошин В.Ф. Розумний егоїзм: витоки, сутність, необхідність / В.Ф. Калошин. // Практична психологія та соціальна робота. – 2012. – № 6. – С.67–72.
4. Левит Л.З. Психологический эгоизм и мотивация / Л.З. Левит // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее (Материалы конференции). – Новосибирск: НГПУ, 2015. – С. 192–195.
5. Радугин А.А. Философия: курс лекций. - 2-е изд., перераб. и дополн. / Алексей Алексеевич Радугин. – М.: Центр, 1998. – 272 с.
6. Сільвестрова О. Філософсько-історичні проблеми егоїзму як елементу життєвої орієнтації людини / О. Сільвестрова // Соціальна філософія та філософія історії. – 2013. – №27. – С. 101–106.
7. Teichman J. Philosophy: A Beginners Guide 3rd Edition / J.Teichman, C.Evans. – New Jersey: Blackwell Publishing, 1999. – 274 с.

ОСОБЛИВОСТІ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВІДНОСИН У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Є.О. Гашицька

Херсонський державний університет,

cristy15toret@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент С.І. Бабатіна

Сім'ї належить основна роль у формуванні моральних начал, життєвих принципів дитини. На жаль, прискорений темп сучасного життя, її урбанізація разом з відповідальністю, що постійно підвищується, і жорсткістю соціально ролевих приписів, несприятливими тенденціями в соціально-психологічній динаміці розвитку сім'ї, недолік морально-етичних начал в стосунках дорослих, низька соціально-психологічна культура спілкування призводять до порушень стосунків між батьками і дітьми.

Вплив сім'ї на підлітка має специфічний характер – це зумовлено насамперед завданнями формування підлітка і усвідомлення його власної ідентичності. Особливістю підлітка в цей період є одночасне наявність двох типів потреб: потреби в автономії від батьків і самовизначенні та потреби в підтримці і приєднання до сім'ї. Вплив сім'ї є різноплановим і зачіпає різні сторони особистості підлітка (афективну, когнітивну, поведінкову) і є безперервним. Характер взаємин, що складаються, і ступінь їх впливу залежать від безлічі факторів, в їх числі індивідуальні особливості підлітка, його активність усередині сім'ї та загальні сімейні чинники, які включають в себе як психологічну атмосферу, так і психосоціальні якості батьків і, що дуже важливо, стиль сімейного виховання. Іноді накопичений досвід спілкування, батьківських помилок і прорахунків призводить до виникнення у підлітка комплексу особистих проблем. Особисті проблеми підлітка часто є причиною його девіантної поведінки, тому так важливо розуміти, що джерелом їх виникнення є в першу чергу дитячо-батьківські сімейні стосунки.

Виходячи з вищесказаного, дослідження особливостей батьківсько-дитячих взаємин, завжди залишаються актуальними, тим більше в даний час, коли сім'я, як і все українське суспільство, переживає ряд системних трансформацій, що докорінно впливають на специфіку її життєдіяльності.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю. Аркіна, О. Вишневського, О. Духновича, Н. Лубенець, А. Макаренка, Я. Мамонтова, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги; особливості внутрішньо сімейних відносин вивчали: А. С. Співаковська, М. Буянов, З. Матейчек, Г. Хоментausкас, А. Фромм, Р. Снайдер, Е. Арутюнянц, А. Є. Лічко та інші.

Вплив батьків на розвиток дитини дуже великий. Діти, які ростуть в атмосфері любові і розуміння, мають менше проблем зі здоров'ям, труднощів з навчанням у школі, складностей у спілкуванні з однолітками, і навпаки, як правило, порушення дитячо-батьківських відносин веде до формування різних психологічних проблем і комплексів.

Порушення внутрішньосімейних відносин призводить до формування різних відхилень у фізичному, психічному розвитку, в емоційній та поведінковій сферах. Це не лише завдає непоправної шкоди здоров'ю дитини, травмує її психіку, гальмує розвиток її особистості, формує різні порушення поведінки, але і тягне за собою інші тяжкі соціальні наслідки, такі як соціальна дезадаптивність та інфантильність [4].

В підлітковому віці взаємовідносини з дорослими починають будуватися під впливом переживання нових почуттів, які пов'язані з прагненнями до самостійності, дорослості та самоствердження. Підлітки починають відмовлятися від підвищеного нормативного контролю з боку дорослих, відходять від ідеалізованих, надуманих зразків дорослих, починають активно відстоювати свої права на самостійність, висувають власні пропозиції у вирішенні значної частини життєвих питань, перестають виконувати вимоги дорослих щодо змін в їх поведінці. Вони намагаються знизити контроль дорослих щодо себе, хворобливо реагуючи на явні чи неявні обмеження їх прав [2].

В залежності від батьківських уявлень і очікувань щодо власної дитини процес автономності і самостійності може бути прискорений або загальмований. Так, не існує конфліктів у взаємовідносинах там, де батьки вважають дитину здатною до автономії і сприймають її як сильну, здатну «стояти на власних ногах». Навпаки, батьки, які вважають дитину дуже несамостійною і залежною, приписують їй нездатність створювати нові взаємини, успішно знаходити друзів і всіляко перешкоджають її самостійності.

Співаковська А.С. виділяє наступні три типи сімейної взаємодії:

– позитивні взаємовідносини (є властивими для 19,7% сімей) характеризуються стійким емоційним контактом між дітьми і батьками, майже повною відсутністю конфліктів;

– амбівалентний тип взаємовідносин (характерний для 56,1% сімей) відрізняється суперечністю,

непослідовністю, чергуванням близьких контактів з відчуженістю і конфліктами;

– негативні взаємовідносини (24,2%) пов'язані з частими і гострими конфліктами, що призводять до повного порушення емоційного контакту між батьками і дітьми [5].

В якості основних типів батьківських відносин в сім'ї можна виділити наступні:

1) надмірну емоційну дистанцію між батьками і дитиною і занадто велику концентрацію уваги на дитині. А між ними, в центрі, емоційно урівноважене відношення до дитини;

2) домінування і поступливість по відношенню до дітей, в середині - позиція внутрішньої незалежності матері і батька, що дозволяє вільно керувати дитиною [1].

Для поступливості характерні такі риси поведінки батьків, як м'якість, невміння або нездатність керувати дітьми. Вимоги таких батьків нечисленні і ненаполегливі, а їх розпорядження і накази діти рідко виконують.

В протилежність цій позиції домінування, панування характеризується непохитністю батьків, тенденцією до обмежень і суворості. Дисципліна і режим диктуються, до них дитина привчається під загрозою покарання, яке може бути суворим і навіть жорстоким.

При надмірній емоційній дистанції прагнення батьків до контактів з дитиною не відрізняється достатньою інтенсивністю. Їх контакти в основному поверхневі, батьки або байдужі, або стримані в прояві своїх почуттів, або відкрито виражають неприязнь до своєї дитини.

Надмірну концентрацію уваги батьків на дитині характеризує їх прагнення постійно бути біля свого дитя, існувати виключно для нього. У таких випадках у батька і матері з'являється потреба присвятити своє життя дитині. Вони вимагають від нього повного і частого спілкування, що позбавляє дитину необхідної свободи. Причому батьки відкладають усі свої справи, як тільки дитина з'являється в полі їх зору. Постійне нав'язування контактів дуже часто заважає розвитку активності дитини.

Слід зазначити, що стиль взаємовідносин дуже істотно визначає емоційний їх тон. У багатьох дослі-

дженнях показано, що батьківська любов потрібна для самоповаги дитини, що дорослішає, її хороших взаємовідносин з іншими людьми, позитивних уявлень про себе самого. Відсутність же її приводить до нервових і психічних розладів, викликає ворожість і агресивність по відношенню до інших людей.

Стиль взаємовідносин реалізується і в засобах виховання: увазі і заохоченні – в першому випадку, і суворості та покаранні – в другому. Використання першого типу засобів зазвичай призводить до формування гармонійно розвиненої особи, використання ж другого типу багате формуванням особистості неповноцінної. Адже емоційний тон і переважаючі засоби виховання проявляються ще і в типі сімейного контролю і дисципліни, де знову-таки на одному полюсі знаходиться орієнтація батьків на активність, самостійність і ініціативність, на іншому – залежність, пасивність і сліпа слухняність, що сповна проявляється в дітях або по схожості, або по контрасту [3].

Отже, батьківські позиції впливають на поведінку дитини в сім'ї. Дитина, що відштовхнута та відкинута, почуває себе непотрібною, зайвою, відсунутою в сім'ї на другий план. Такі діти іноді борються за своє положення в сім'ї або намагаються повернути до себе увагу поганою поведінкою, яка не схвалюється їх батьками, але допомагає дитині стати центром сімейної уваги.

Правильні виховні позиції батьків, виражаються в першу чергу у сприйнятті дитини як особистості, визначають одночасно і позицію дитини в сім'ї як повноправного члена, до прав і потребам якої відносяться в рідному будинку з повагою.

Світогляд, становлення характеру, моральні основи, відношення до духовних і матеріальних цінностей в першу чергу виховуються у дітей батьками. А залежить цей процес багато в чому від того, як задовольняються в сім'ї основні потреби дитини, наскільки правильно з точки зору його розвитку і виховання проявляються батьківські позиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Т.В. Семейная психология / Т. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков / А.Л. Венгер. – Рига: Эксперимент, 2000. – 184 с.
3. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2000. – 672 с.
4. Елизаров А.Н. Коррекция родительно-детских отношений в случае девиантного поведения подростка / А.Н. Елизаров // Тезисы Международной научно-практической конференции «Современные психосоциальные технологии: проблемы освоения и использования», 21-22 мая 2001 года. – М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2001. – С. 88-89.
5. Самотаева Е.О. Особенности взаимосвязи родителей с подростками у современных семей [Текст] / Е.О. Самотаева // Проблемы современной психологии. – 2013. – Вып. 21. – С. 647-658.

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ВИБІР АМПЛУА АКТОРАМИ

В.Г. Герасимова

Херсонський державний університет,

viktoriagerasimova@i.ua

Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.Є. Блинова

Сучасна ситуація характеризується строкатістю підходів до психологічного вивчення особливостей творчої особистості актора. Особистістю актора цікавилися багато вчених, зокрема Р. Немов, Л. Столяренко, Є. Рогов, В. Крисько, Дж. Сімс, В. Генрі, Я. Гетцель та інші. К. Юнг зазначав, що творча особистість пропонує особливо багатий матеріал для психологічного критичного аналізу. Її життя неминуче переповнене конфліктами, оскільки в ній протиборствують дві сили: з одного боку, звичайна людина з її природною потребою щастя, задоволеності і життєвої безпеки, а з іншого – безжалісна творча пристрасть. Останнє і є причиною того, що особиста життєва доля багатьох акторів настільки незадовільна і навіть трагічна, причому зовсім не через фатальний збіг обставин, а через неповноцінність або слабку адаптивність особистого в них.

Важливо відзначити, що стресові стани, до яких схильні багато акторів, безсумнівно, пов'язані з напруженим способом життя і їх професійною діяльністю, з ненормованим робочим днем, низькою оплатою праці (особливо в драматичних театрах), надмірною (нерідко повною) залежністю від суб'єктивних настроїв театрального керівництва, адміністрації і з виснажливою конкуренцією в акторській професії. Акторам часто доводиться працювати понаднормово, багато гастролювати, «підробляти» в інших сферах праці, а часомі зовсім змінювати професію.

Постійний тиск на чутливу емоційну природу, тонку нервову організацію артиста, як правило, породжує високий ступінь вразливості, невпевненості в завтрашньому дні. Це призводить до виникнення нервових і психофізичних розладів, серцево-судинних захворювань, які для акторів є професійними.

Категорія амплуа завжди безпосередньо пов'язувалася з індивідуальністю актора, тобто, з його «обличчям», «тілом», та «життям». Особливості амплуа актора вивчали багато вчених, зокрема П. Каратигін, Ю. Лотман, А. Кугель, В. Проп, І. Лафатер, О. Лазурський та інші [2, с. 27]. Актор високого зросту з правильними рисами обличчя і низьким голосом стає трагічним, а актор невеликого зросту, з більш високим голосом – комедіантом. І дуже часто один актор грає, наприклад, тільки королів і знатних осіб, а інший – простаків та селян, що впливає на розвиток індивідуальності актора.

Ми поставили за мету емпірично дослідити вплив особистісних характеристик на вибір амплуа актора. Дослідження проводилося на базі Херсонського державного університету. Емпіричну вибірку склали студенти 2 та 3 курсів факультету культури та мистецтв, спеціальності «культурологія» (учасники студентського театру). Загальну кількість досліджуваних складають 20 студентів. Для вирішення поставлених завдань на різних етапах дослідження застосовувалися наступні методи: теоретичні: теоретичний аналіз наукової літератури, синтез, узагальнення; емпіричні: авторська анкета «Амплуа актора», «П'ятифакторний опитувальник особистості» (Р. МакКрає та П. Коста); статистичні: порівняльний такореляційний аналіз. П'ятифакторний опитувальник особистості або тест «Велика п'ятірка», розроблена американськими психологами Р. МакКрає та П. Коста. Тест дозволив виявити ступінь вираженості кожного з п'яти факторів «великої п'ятірки»: екстраверсія – інтроверсія; прив'язаність – віддаленість; самоконтроль – природність; емоційність – стриманість; грайливість – практичність. Авторська анкета «Амплуа актора» дозволила виявити справжнє та бажане амплуа студентів-акторів

Аналізуючи отримані результати, слід відмітити, що із запропонованих ролей студенти частіше грають комічні ролі. Найменше грають у моноспектаклях та ролі протилежної статі. Можна зробити висновок, що студентам легко жартувати, бути невідповідним, порушувати правильні пропорції. Можна допустити, що молодим акторам властива імітація дефекту мови, наявність нісенітниць, виконання навмисно помилкових дій. Студентам важко довгий час тримати на собі увагу та втілюватись у роль протилежної статі. Аналізуючи результати бажаного амплуа актора, слід відмітити, що молоді актори бачать себе у жартівливих, веселих та музичних ролях (45%). Досліджувані актори надають перевагу гуморескам, бурлеску, сатирі, іронії, епіграмі та пародії. Також у досліджуваних є бажання співати та танцювати (45%). Молоді актори не мають бажання бути одні на сцені, промовляти монологи (10%) та грати малозабезпечених людей або займатися у спектаклі брудними справами, наприклад, прибирати (10%). Слід зазначити, що молоді актори не прагнуть бути короткий час на сцені та грати другорядні або швидкоплинні ролі (5%).

Досліджувані не надають перевагу грі протилежної їм статі (10%). У 25% акторів є бажання відчувати сум, самотність, неповноцінність та пригнічення у спектаклі (25%). 20% досліджуваних мають бажання перевтілюватися у нереальних, казкових або міфічних створінь.

З'ясовано, що студенти-актори є переважно екстравертами та виявлено перевагу таких факторів як: прив'язаність, самоконтроль, грайливість та емоційність. Студенти відкриті спілкуванню, активні, комунікабельні, підвернені ризику та нестримані. Досліджувані продемонстрували активність, домінування, прагнення до вражень, потребу привертати увагу, довіру до людей, співпрацю, наполегливість, відповідальність, мрійливість, артистичність та пластичність.

Аналізуючи кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона для 20 осіб (критичні значення: $r=0,44$, при $p=0,05$, та $r=0,56$, $p=0,01$) нами було виявлено наступне: статистична залежність виявлена між фактором «емоційність – стриманість» та бажаними епізодичними ролями ($r=0,59$; $p=0,01$). Аналізуючи отримані дані, можна зробити висновок, що актори, які є більш стриманими, спокійними та менш емоційними, вибирають другорядні та швидкоплинні ролі, а більш емоційні – вибирають більш активні та головні ролі. Також статистична залежність виявлена між фактором «емоційність – стриманість» та бажаними комічними ролями ($r=0,79$; $p=0,01$). На основі отриманих даних можна зробити висновок, що акторам, які є імпульсивними, активними та достатньо емоційними, комфортно грати жартівливі, веселі та комічні ролі. Статистична залежність виявлена між фактором «прив'язаність – віддаленість» та ролями протилежної статі, які виконують актори ($r=0,79$; при $p=0,01$). Можна зробити висновок, що актори, які полюбляють самотність та холодно відносяться до інших, вибирають ролі не своєї статі. Аналізуючи отримані дані, залежність виявлена між участю у моносектаклях та роллю бідних людей ($r=0,7$; $p=0,01$) та роллю у феєрії ($r=0,46$; при $p=0,05$) та бажаною роллю протилежної статі ($r=0,47$; при $p=0,05$).

Залежність участі у моносектаклі також виявлена з музичними ролями ($r=0,48$; при $p=0,05$); бажаними епізодичними ролями ($r=0,5$; при $p=0,05$) та бажаними ролями протилежної статі ($r=0,6$; при $p=0,05$).

Можна зробити висновок, що якщо існує залежність між видами ролей, то професійний актор повинен володіти та вміти передавати усі ролі, вільноорієнтуватися в системі амплуа, комбінувати та використовувати їх.

За отриманими даними, бажане амплуа пов'язане із реальним, а саме: роль бідних людей та бажана роль бідних людей ($r=0,57$; при $p=0,05$); трагічні ролі з бажаними ролями протилежної статі ($r=0,53$; при $p=0,05$); комічні ролі з бажаними ролями у феєрії ($r=0,46$; при $p=0,05$).

Вибір комічних ролей на статистично значущому рівні пов'язаних із фактором «екстраверсія – інтроверсія»

($r=0,45$; при $p=0,05$). Можна зробити висновок, що екстраверти більше грають жартівливі, комічні та веселі ролі, а інтроверти вибирають більш спокійні та мало енергійні ролі. Також, залежність виявлена між факторами, а саме «екстраверсія – інтроверсія» із фактором «прихильність – віддаленість» ($r=0,59$; при $p=0,05$) та з фактором «контролювання – стриманість» ($r=0,45$; при $p=0,05$). Можна зробити висновок, що екстравертам притаманне позитивне ставлення до людей, прагнення до спілкування, також важливим є мати все під контролем та володіти інформацією.

Нами було застосовано порівняльний аналіз реального та бажаного амплуа, з метою виявлення рівня емоційної напруженості, незадоволеності своєю професією, психологічної напруги, професійної некомпетентності. Для досягнення поставленої мети ми розрахували різницю між реальною частотою та бажаною частотою гри ролей. Отримані результати співвідносилися зі стандартною шкалою, а саме: від 10 до 15 балів – низька різниця; від 17 до 24 балів – середня різниця; від 26 до 34 балів – висока різниця. Якщо актор грає бажану роль, тобто виконує роботу, яка приносить йому задоволення, згідно з цим отримує низьку різницю, то відчуває задоволеність роботою, прагнення поліпшити її, має бажання працювати, енергійність та активність. А якщо актор виконує не бажані або не комфортні ролі, згідно з цим отримує високу різницю, то відчуває психологічну напругу, не задоволеність професією, не бажання працювати, високий рівень витрати енергії.

Аналізуючи отриману різницю між реальним та бажаним амплуа актора, з метою виявлення рівня емоційного спокою, та задоволеності своєю професією на основі тих ролей, які грають актори, ми отримали наступні результати:

20% студентів-акторів показали низьку різницю бажаних та реальних ролей, а саме у межах від 10 до 15 балів, що може свідчити про задоволеність професією, гармонійність, захопленість справою, наявність прагнення втілення нових ідей, енергійність. У 20% досліджуваних виявлено високу різницю бажаних та реальних ролей, а саме у межах від 26 до 34 балів, що свідчить про те, що актори грають не ті ролі, які б вони хотіли б грати, що призводить до напруженості, витраті більшої кількості енергії, низького рівня професіоналізму, пригніченості. 60% досліджуваних акторів показали середню різницю, що свідчить про ситуативну задоволеність професією, а саме актор має і бажані ролі і не притаманні його амплуа.

Аналізуючи кореляційний аналіз між різницею реального та бажаного амплуа, з метою виявлення залежності між різницею та особистісними характеристиками нами було виявлено наступне: залежність виявлена між загальною сумою різниці та фактором «екстраверсія – інтроверсія» (критичні значення: $r=0,5$; $p=0,05$). Можна зробити висновок, що актори, які грають ролі, які їм подобаються, відчувають активність,

бажання спілкуватися, відкритість, комунікабельність та нестриманість. А якщо актора змушують грати якусь роль, яка йому може бути не зрозуміла, то він може відчувати бажання усамітнитись, песимістичність та сором'язливість. Також залежність виявлена між загальною сумою різниці та фактором «емоційність – стриманість» ($r=0,48$; при $p=0,05$), що свідчить про те, що актори, які грають бажані ролі, є емоційними, активними, енергійними, ролі грають захоплено. Дані фактори, а саме «екстраверсія – інтроверсія» та «емоційність – стриманість» корелюють із загальною сумою різниці на негативному полюсі, що свідчить про перевагу бажаних ролей над реальними. Можна зробити висновок, що актори виконують не бажані ролі, що знижує їх компетентність та професійний рівень.

Отже, з'ясовано, що із запропонованих ролей студенти частіше грають комічні ролі. Найменше грають у моноспектаклях та ролі протилежної статі. Слід відмітити, що молоді актори бачать себе у комічних та музичних ролях.

На основі результатів дослідження за «П'ятифакторним опитувальником особистості» з'ясовано, що студенти-актори є переважно екстравертами та виявлено перевагу таких факторів як: прив'язаність,

самоконтроль, грайливість та емоційність. Студенти відкриті спілкуванню, активні, комунікабельні, підвернені ризику та нестримані. Досліджувані продемонстрували активність, домінування, прагнення до вражень, потребу привертати увагу, довіру до людей, співпрацю, наполегливість, відповідальність, мрійливість, артистичність та пластичність.

За допомогою кореляційного аналізу виявлено залежність між фактором «емоційність – стриманість» та бажаними епізодичними і бажаними комічними ролями; між фактором «прив'язаність – віддаленість» та ролями протилежної статі, які виконують актори. Також кореляція виявлена між видами ролей таких як: участь у моноспектаклях та роллю бідних людей; роллю у феєрії та бажаною роллю протилежної статі. Таким чином, особистісні характеристики актора, а саме, емоційність та прив'язаність впливають на виконання тих чи інших ролей, маючи відповідні риси характеру, актор з легкістю зможе грати відповідні ролі, наприклад, у емоційних акторів буде комічне, трагічне або музичне амплуа.

Для актора - професіонала важливим є те, чи бажані ролі він виконує, і це впливає як на психічний стан актора, так і на професійну якість виконання тієї чи іншої ролі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзюк-Волошина Л. Актор у пошуках персонажів: Постнекласичний театр [текст] / Л. Бевзюк-Волошина. – Львів 2015. – Вип. 11. – С. 7-12. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mist_2015_11_3
2. Гордійчук О. Фахова підготовка студентів ВНЗ до реалізації мистецько-синтетичної змістової лінії [текст] / О. Гордійчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – № 2. – С. 68-74.
3. Карпенко В. В. Творчість та креативність як психологічні феномени / В. В. Карпенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 2. – С. 140-150. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp_2013_2_21
4. Ясеницька Ж. Сучасні технології художньо-творчого розвитку учнів [текст] / Ж. Ясеницька, Г. Савчин // Молодь і ринок. – 2014. – С. 115-120.

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СПОРТСМЕНОВ НА ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

О.А. Глушнева

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

psinauka@mail.ru

Научный руководитель: кандидат психологических наук,

доцент А.М. Колышко

Современный спорт предъявляет высокие требования к психическим возможностям человека. Тренировочный и соревновательный процесс нередко сопровождаются возникновением ситуаций, переходящих либо в непосредственное, открытое конфликтное взаимодействие, либо в скрытый, внутриличностный конфликт.

В современной психологической науке различаются «конфликтная ситуация» и «конфликт». Конфликтная ситуация – это возникновение разногласий, то есть столкновение желаний, мнений, интересов. Конфликтная ситуация бывает при дискуссии, споре, отстаивании своих интересов. В то время как «Психологический словарь» определяет понятие конфликт как «трудно разрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями» [1]. Отсюда, любой конфликт отражает столкновение интересов, мнений, но не всякое столкновение позиций и противоборство мнений, желаний является конфликтом. Несмотря на эмоциональный заряд дискуссии или спора, они могут не переходить в конфликт, если обе стороны, стремясь к поиску истины, рассматривают суть вопроса, а не выясняют, кто есть кто. Конечно, в любом обсуждении скрыта искра конфликта, но чтобы из искры возгорелось пламя, нужны определённые условия [2].

Возникновение конфликта предполагает не только восприятие и осознание противостояния, т.е. противоречия, возникающего во взаимодействии с самим собой или с другими людьми, но и развитие активности, направленной на преодоление этого противоречия [1]. Участники конфликта преследуют цели, связанные с предметом конфликта, воздействием друг на друга, «сохранением лица». Регулятором конкретных действий каждой из сторон является образ желательного для нее исхода конфликта. Сторона, достигшая его, считает себя победившей в конфликте, не достигшая – проигравшей. Это является отражением конфронтационного подхода к разрешению конфликтов: или выиграл, или проиграл. Но выигрыш и проигрыш в конфликте не являются абсолютными и долговременными. Поэтому более конструктивным является разрешение конфликта, предполагающее рассмотрение интересов сторон и поиск взаимоприемлемых путей их удовлетворения [5].

К.У. Томас и Р.Х. Килменн выделили следующие пять основных стилей поведения в конфликтной ситуации [3]:

- приспособление, уступчивость;
- уклонение;
- противоборство;
- сотрудничество;
- компромисс.

Опираясь на выделенные стратегии поведения в конфликтной ситуации,

К. Томас разработал методику «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях». В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делал акцент на изменении традиционного отношения к конфликтам, указывая, что на ранних этапах их изучения широко использовался термин «разрешение конфликтов», в соответствии с которым подразумевается, что конфликт можно и необходимо разрешать или элиминировать.

Изучая стратегии поведения спортсменов в конфликтной ситуации мы предположили, что немаловажным фактором, влияющим на выбор стратегии поведения являются их гендерные особенности спортсменов. Почему в основу исследования было заложено понятие «гендер», а не «пол». Используя термин «гендер», мы подчеркиваем тем самым, что многие различия между мужчинами и женщинами создаются культурой, тогда как слово «пол» подразумевает, что все различия являются прямым следствием биологического пола.

Установлено, что у высококвалифицированных спортсменов (и мужского и женского пола) маскулинность выражена в большей степени, чем в популяции. С.В. Хрущев пишет, что маскулинизация спортсменов, с одной стороны, является отклонением от нормы. Но, с другой стороны, с точки зрения развития спорта этот эффект имеет позитивные результаты. Несмотря на то, что данные проблемы имеют прямое отношение к физиологии, они имеют тесную связь с психологией. Во-первых, телесность не может рассматриваться в отрыве от психического. Во-вторых, между физической и психической маскулинностью, вероятнее всего, существует взаимосвязь [4].

Вышеизложенные основания определили проведение исследования на предмет взаимосвязи гендерных особенностей спортсменов и их стратегии поведения в конфликтной ситуации.

В диагностическом исследовании приняли участие 71 спортсмен, из них 43 женщины и 28 мужчин. К статусным характеристикам принадлежат: пол, возраст, вид спорта, спортивный разряд, тренировочный стаж. Респондентами являются люди разных возрастных категорий – от 15 до 43 лет. Для выявления стиля поведения у спортсменов была использована методика К. Томаса «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях». Для диагностики маскулинности/феминности испытуемых был использован опросник С. Бем «Полоролевой опросник». Данный опросник используется для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и феминности личности, позволяет определить тип личности: маскулинный, феминный, андрогинный.

Для проверки связей между стратегиями поведения и гендерными особенностями спортсменов был использован коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена. В результате эмпирического исследования были выявлены достоверные прямые и обратные связи между стратегиями поведения и гендерными особенностями спортсменов. Данные, по проверке взаимосвязи представлены в таблице 1.

Корреляционный анализ показал, что существуют достоверные, прямые связи между шкалой «Соперничество» и маскулинностью, а также между шкалой «Уступчивость» и феминностью. Эти показатели говорят о том, что чем выше у спортсмена выражена маскулинность, тем чаще в конфликтной ситуации он выбирает соперничество как стратегию поведения. Такие спортсмены стремятся добиться своей цели в ущерб другому человеку и, во что бы то ни стало, добиться своего. Также было выявлено, что чем более выражена феминность, тем чаще спортсмены идут на уступки и в конфликтной ситуации выбирают такую стратегию поведения как «Уступчивость». Такая стратегия позволяет сохранить хорошие отношения, однако, приносит в жертву интересы и желания уступающего.

Корреляционный анализ позволил установить, что существуют достоверные, обратные связи между шкалой «Соперничество» и феминностью, а также

между шкалой «Избегание» и маскулинностью. Данные связи говорят о том, что спортсмены с более выраженной феминностью не склонны применять соперничество как стратегию поведения, не склонны в ущерб желаниям других людей добиваться своих целей. Также, выявленные связи говорят о том, что спортсменам с ярко выраженной маскулинностью не свойственно выбирать избегание как стратегию поведения – наоборот, такие спортсмены стремятся к достижению собственной цели и пытаются разрешить конфликтную ситуацию.

Полученные результаты можно объяснить тем, что спортсменам в большей степени характерны такие качества как уверенность в себе, независимость, напористость, сила, способность к лидерству, амбициозность и т.д. Спортсмены с данными качествами нацелены на лидерство и успех в спортивной деятельности. Поэтому очевидным является то, что спортсменам с более ярко выраженной маскулинностью свойственно добиваться лидерства и активно бороться за свои интересы, применяя все доступные им средства давления на оппонентов. Почти любая ситуация воспринимается таким спортсменом как крайне значимая для него, как вопрос победы или поражения, что предполагает жесткую позицию по отношению к оппонентам. Такие респонденты не воздерживаются от высказывания своей позиции или уклоняется от спора, чтобы избежать ответственности за принятые решения. Данная стратегия поведения способствует проявлению уверенности в себе, амбициозности и т.д. Спортсмены, которые в большей степени мягкие, сострадающие, спокойные (более феминные) – будут направлять свои действия, прежде всего на сохранение или восстановление благоприятных отношений с оппонентом путем сглаживания разногласий за счет собственных интересов.

Таким образом, данные, полученные в результате нашего эмпирического исследования, свидетельствуют о существовании взаимосвязи гендерных особенностей спортсменов и их стратегии поведения в конфликтной ситуации: избегания, уступчивости и соперничества.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи стратегий поведения и гендерных особенностей спортсменов

Стратегии поведения	Маскулинность	Феминность
Избегание	-0,29*	0,03
Уступчивость	-0,19	0,42*
Компромисс	-0,05	0,17
Соперничество	0,42*	-0,40*
Сотрудничество	-0,14	0,08

* $p < 0,05$

ЛІТЕРАТУРА

1. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
2. Ильин Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.
3. Лавриненко В.Н. Психология и этика делового общения: учебник для вузов / В.Н. Лавриненко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 415 с.
4. Шахов Ш.К. Гендерная психология спорта: культурно-образовательный аспект / Ш.К. Шахов, А.С. Дамадаева // Вестник МГУКИ. – 2011. – № 2(40). – С. 171–175.
5. Шейнов В.П. Управление конфликтами / В.П. Шейнов. – СПб.: Питер, 2014. – 131 с.

ТРИВОЖНІСТЬ, ЯК ЧИННИК СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Д.О. Горіла, Є.С. Осокіна, О.В. Шевяков

Дніпровський гуманітарний університет,

amina.osokina@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент М.В. Реуцький*

Проблема самогубства останнім часом набуває все більшого обертів. Україна ввійшла до групи країн із досить високим рівнем суїцидальної активності [1]. Самогубства відбуваються із різних причин (економічних, соціальних, психологічних і т.п.), але важливо своєчасно передбачати можливі спроби суїциду, до того як вони будуть скоєні. А для цього необхідно розуміти закономірності та ступінь впливу особистісних рис на рівень суїцидальної схильності. Разом з цим, стабільної позитивної практики соціального реагування як на саме явище самогубства, так і на окремі його прояви в Україні дотепер не вироблено, немає належних науково обґрунтованих методичних розробок відносно цілого ряду складних і актуальних питань реагування на це негативне соціальне явище.

До основоположних особистісних рис, які впливають на рівень суїцидального ризику в рамках навчального процесу, відноситься тривожність. Тому метою цієї роботи було дослідження впливу тривожності на рівень суїцидального ризику.

Форма тривожності [2] – особливе поєднання характеру переживання, усвідомлення, вербального та невербального вираження в характеристиках поведінки, спілкування і діяльності. Форма тривожності проявляється стихійно що ускладнює способи її подолання та компенсації. Тривожність як і депресія, може включати потрібні стани і біохімічні фактори [3]. Вона є набором емоцій, викликана тривалим суб'єктивним страхом.

Особистісні та характерологічні особливості часто грають провідну роль у формуванні суїцидальної поведінки. Вирішальними в плані підвищення суїцидального ризику є ступінь цілісності структури особистості, «збалансованість» її окремих рис, а також зміст морально-етичних установок і уявлень [4]. Тривога – емоційний стан гострого болісного беззмістовного занепокоєння, пов'язаного у свідомості індивіда з прогнозуванням невдачі, небезпеки або ж очікування чогось важливого, значущого для людини в умовах невизначеності [5]. В такому стані тривожність грає роль стимулу для виконання будь-яких дій. Особистістю в такому стані легше керувати. Саме цим стимулом останнім часом користуються «групи смерті», які підвищують рівень тривожності гравців, щоб збільшити вірогідність суїцидальної спроби у жертв [6].

Жінки частіше, ніж чоловіки здійснюють суїцидальні спроби, але суїцид у чоловіків носить завершену форму. Тому в дослідженні кореляційних залежностей суїцидального ризику гендерні особливості аналізувались окремо.

Дослідження проводилося на базі Дніпровського Гуманітарного Університету (ДГУ) серед студентів першого курсу факультету психології. В дослідженні взяло участь 74 особи, віком 17-18 років, із них 53 особи жіночої статі та 21 особа чоловічої статі. Були використані три емпіричні методики: визначення рівня ситуативної та особистісної тривожності

Спілбергера-Ханіна, діагностика рівня суїцидального ризику (модифікація Разуваєвої) та особистісний опитувальник Шмішека. Математично-статистичний аналіз проводився за допомогою критерію Ст'юдента та діаграм розсіювання (Scatterplot).

За методикою Спілбергера – Ханіна у першій групі (17 років) середній показник ситуативної тривожності у хлопців (38,8) більше, ніж у дівчат (35,3), а середній показник особистісної тривожності у дівчат (43,2) більше, ніж у хлопців (42,6) Це свідчить про те, що у 17 років серед студентів першого курсу рівень особистісної тривожності у дівчат більше, аніж у хлопців, а показник ситуативної тривожності – більше у хлопців ніж у дівчат цього ж віку. У другій групі (18 років) середній показник ситуативної тривожності у дівчат більше (38,7), ніж у хлопців (33,8), а середній показник особистісної тривожності у дівчат також більше (44,1), ніж у хлопців (36,1). Це свідчить про те, що у 18 років серед студентів першого курсу рівень ситуативної та особистісної тривожності у дівчат більше, аніж у хлопців. Дані можна вважати достовірними.

Діагностика рівня суїцидального ризику за методикою модифікації Разуваєвої виявила, що у першій групі (17 років) середній показник за шкалою демонстративності більше у дівчат (2,7), ніж у хлопців (2,2); середній показник за шкалою афективності більше у дівчат (4,2), ніж у хлопців (2,8); середній показник за шкалою унікальності більше у дівчат (2,4), ніж у хлопців (1,9); середній показник за шкалою неспроможності більше у хлопців (2,8), ніж у дівчат (2,7); середній показник за шкалою соціального песимізму більше у дівчат (4,1), ніж у хлопців (3,8); середній показник за шкалою злому культурних бар'єрів більше у дівчат (2,7), ніж у хлопців (2,3); серед-

ній показник за шкалою максималізму більше у дівчат (3), ніж у хлопців (2,4); середній показник за шкалою часової перспективи рівна серед дівчат (2) і хлопців (2); середній показник за шкалою антисуїцидального фактору більше у хлопців (4,5), ніж у дівчат (4,2). У другій групі (18 років): середній показник за шкалою демонстративності більше у дівчат (2,3), ніж у хлопців (1,6); середній показник за шкалою афективності більше у дівчат (3,4), ніж у хлопців (2,2); середній показник за шкалою унікальності більше у дівчат (2,1), ніж у хлопців (0,9); середній показник за шкалою неспроможності більше у дівчат (2,9), ніж у хлопців (2,5); середній показник за шкалою соціального песимізму більше у дівчат (4,1), ніж у хлопців (3,8); середній показник за шкалою злому культурних бар'єрів більше у хлопців (3,3), ніж у дівчат (2,7); середній показник за шкалою максималізму більше у дівчат (1,5), ніж у хлопців (1,4); середній показник за шкалою часової перспективи більше у дівчат (2) ніж у хлопців (1,2); середній показник за шкалою антисуїцидального фактору більше у дівчат (4,4), ніж у хлопців (2,8).

Опитувальник Шмішека виявив, що у першій групі (17 років): середній показник за шкалою гіпертимності більше у дівчат (17,5), ніж у хлопців (15,3); середній показник за шкалою дистимності більше у хлопців (12,3), ніж у дівчат (9,4); середній показник за шкалою циклотимності більше у дівчат (15), ніж у хлопців (12,5); середній показник за шкалою збудливості більше у дівчат (11,4), ніж у хлопців (9); середній показник за шкалою застрягання більше у хлопців (15), ніж у дівчат (14,5); середній показник за шкалою емотивності більше у дівчат (15,3), ніж у хлопців (10); середній показник за шкалою екзальтованості більше у дівчат (16,9),

ніж у хлопців (13); середній показник за шкалою тривожності більше у дівчат (11,2), ніж у хлопців (8,5); середній показник за шкалою педантичності більше у хлопців (13), ніж у дівчат (10,5); середній показник за шкалою демонстративності більше у дівчат (15,2), ніж у хлопців (11,5). У другій групі (18 років): середній показник за шкалою гіпертимності більше у дівчат (15,8), ніж у хлопців (15,3); середній показник за шкалою дистимності більше у дівчат (9,3), ніж у хлопців (8,4); середній показник за шкалою циклотимності більше у дівчат (15,2), ніж у хлопців (11,3); середній показник за шкалою збудливості більше у дівчат (11,5), ніж у хлопців (9,7); середній показник за шкалою застрягання більше у дівчат (14,1), ніж у хлопців (12,9); середній показник за шкалою емотивності більше у дівчат (13,6), ніж у хлопців (8,7); середній показник за шкалою екзальтованості більше у дівчат (15,5), ніж у хлопців (10,7); середній показник за шкалою тривожності більше у дівчат (11,2), ніж у хлопців (7,3); середній показник за шкалою педантичності більше у дівчат (10,7), ніж у хлопців (10,4); середній показник за шкалою демонстративності більше у дівчат (14), ніж у хлопців (12,9).

Був проведений кореляційний аналіз за допомогою діаграм розсіювання (Scatterplot) рівня суїцидального ризику від особистісних рис. Координати точок задавались результатами випробуваного за відповідними методиками. Таким чином було встановлено статистичний зв'язок особистісної тривожності від загального ступеня суїцидального ризику (рис. 1). По розташуванню точок емпірично визначено густину виявленого зв'язку, її спрямованість та істинність. Коефіцієнт кореляції $r = 0,4524$ говорить про середній рівень залежності.

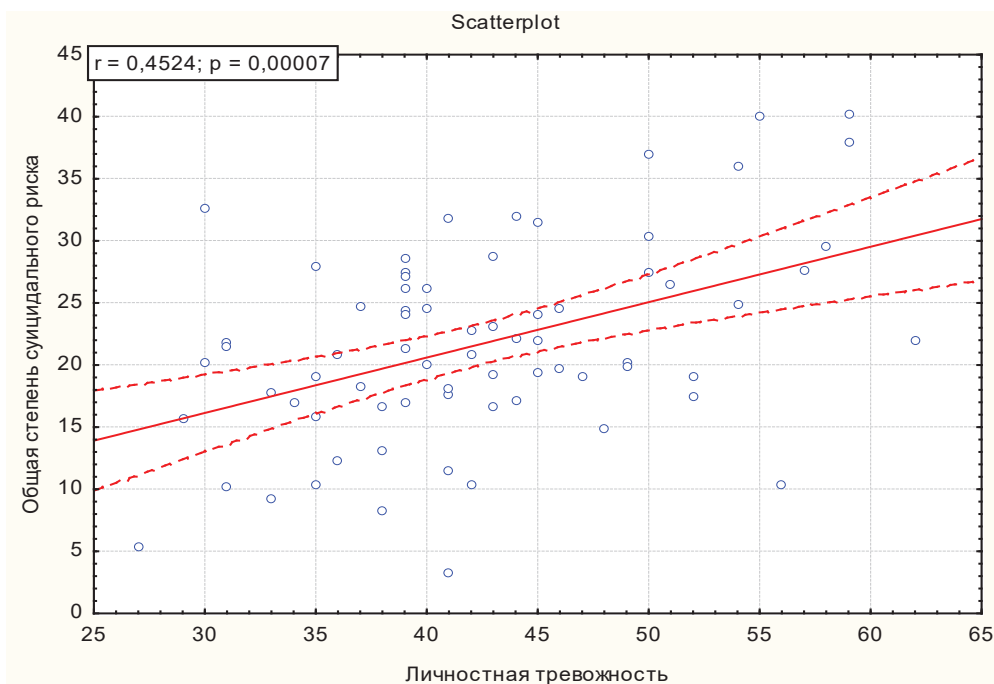


Рис. 1. Діаграма розсіювання особистісної тривожності від загального ступеня суїцидального ризику

Дослідження зв'язку суїцидального ризику з рівнем тривожності має велике значення для діагностики та профілактики суїцидальної поведінки, формування антисуїцидальних мотивів та запобігання здійсненню суїцидальних дій. Завдяки своєчасній психодіагностиці та виявленню рівня тривожності, психолог може допомогти скорегувати рівень тривожності особистості за допомогою психокорекційної роботи.

Емпірично підтверджено вікову залежність рівня тривожності. У першій групі (17 років) середній показник особистісної тривожності був більше (64,5), ніж у другій групі (18 років), де середній показник особистісної тривожності складав 62,15.

Емпірично підтверджено статеву залежність рівня тривожності. У студентів жіночої статі середній показник тривожності був більше (65,25), ніж у студентів чоловічої статі (60,65).

В ході проведеного нами дослідження вдалося встановити, що учасники дослідження (студенти першого курсу) мають високі показники за рівнем особистісної та ситуативної тривожності. Це вказує на те, що студенти першого курсу є високо тривожними та схильні до сильних переживань навіть не значних ситуацій. Також високий рівень суїцидального ризику дає нам підстави для створення психокорекційної програми задля зменшення рівня тривожності студентів та відповідно, зменшення рівня суїцидального ризику.

Таким чином, у нашому дослідженні була підтверджена гіпотеза про зв'язок суїцидального ризику з рівнем тривожності. Проте вивчення проблеми тривожності, як чинника суїцидальної поведінки не вичерпується цим дослідженням. Перспективним є подальше вивчення цієї проблеми з використанням інших наборів методик, що дозволить більш детально і повно вивчити цей феномен.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархаленко Е.В. Деякі чинники, що формують суїцидальну поведінку / Е.В. Бархаленко // Психологія суїцидальної поведінки: Діагностика корекція, профілактика: зб. наук. пр. – К., 2002. – 270 с.
2. Горіла Д.О. Психологічні аспекти суїциди підлітків під впливом «груп смерті» / Д.О. Горіла // Тез. докл. Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні технології розвитку ресурсів особистості». – Херсон, 2017. – С. 77-79.
3. Ефремов В.С. Основы суицидологии / В.С. Ефремов. – СПб. : Изд-во «Диалект», 2004. – 480 с.
4. Изард К. Страх и виды тревожности / К. Изард. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – С. 104-117.
5. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА СТАТУСНОГО ПОЛОЖЕННЯ ДІТЕЙ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

І.В. Горобченко

Херсонський державний університет,

inna9112012@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

А.М. Одінцова

Постановка проблеми. Більшу частину свого життя особистіст проводить в групі. І велике значення має займане у групі положення. Виходячи з цього виникає питання: чому одні люди легко йдуть на контакт, добре приймаються в групі, інші – навпаки.

Самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості [1].

Самооцінка не лише впливає на суспільні відносини, а й сама опосередковується ними. У період становлення особистості громадська думка може значно впливати на самооцінку. Сказане, очевидно, стосується безпосередньо всіх дітей шкільного віку. Крім цього, самооцінка є яскравим показником можливих психологічних проблем окремих учнів і взаємин у колективі. Оскільки для дітей в більшості випадків референтною групою є шкільний колектив, проблеми у навчальній діяльності найчастіше викликаються саме проблемами через невідповідний статусу дитини в групі у сукупності (а також з причини або внаслідок) з неадекватною самооцінкою.

Психологи розглядають самооцінку з різних точок зору. Розрізняють загальну й приватну самооцінку. Приватною самооцінкою буде, наприклад, оцінка якогось деталей своєї зовнішності, окремих рис характеру. У загальній, або глобальній самооцінці відбивається схвалення або несхвалення, що переживає людина стосовно самої себе [4].

Статусне положення – положення суб'єкта в системі міжособистісних відносин, що визначають його обов'язки, права й привілеї [2].

Статус – це соціальний процес. Позиція даного індивіда в суспільстві визначається тільки на основі добре встановлених відносин між ним і тими, хто займає інші позиції. Багато чого в поведженні суб'єкта спрямовано на збереження наявного або підвищення свого соціального статусу. Домагаючись цього, суб'єкт повинен продовжувати вже сформовані взаємини. Людина зберігає свій соціальний статус, якщо живе відповідно до встановлених норм, що керують поведженням людей даної категорії [3].

Таким чином, правильний аналіз рівня самооцінки у школярів-підлітків та її зв'язок із взаємовідно-

синами всередині колективу є важливим діагностичним завданням.

Мета статті полягає у висвітленні результатів дослідження взаємозв'язку самооцінки і статусного положення учня в колективі.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Нами було отримано наступні результати: дітям молодшого шкільного віку властива лише середня та низька самооцінки, кожна з яких є адекватною. Дослідження соціометрії виявили таку ситуацію у групі дітей: 11% учнів – лідери, 61% учнів, – бажаних, 17% учнів – знехтуваних та 11% учнів – ізольованих. Аналізуючи результати за методикою спрямованої на визначення емоційного рівня самооцінки (методика А.В. Захарова), можна зробити наступний висновок: високий рівень самооцінки лише в 5,6%, середній – 44,4%, а низький у 50% учнів. За даними методики «Дерево» (авт. Д. Лампем, в адаптації Л.П. Пономаренко): 16,6% учнів - мають активну життєву позицію та показники комунікабельності, дружньої підтримки, взаєморозуміння, взаємодопомоги, інколи, нехтування власними інтересами заради інших, альтруїзму; 11,2% учнів - мають стійкість позицій (бажання досягти успіху без подолання перешкод); 27,6% учнів - мають впевненість у своїх силах, комфортний стан, нормальна адаптація, досить високий статус у колективі; 11,2% учнів – мають мотивацію на розваги; 5,6% учнів – має втомлюваність, загальну слабкість, невеликий запас сил; 16,6% учнів – мають безпідставне бажання бути лідером, «командувати», «щоб моє було зверху», прагнення досягти лідерства в мікрогрупах; завищена самооцінка, установка на лідерство; 11,2% учнів - мають кризовий стан, «падіння у прірву»; незадоволення ситуацією, що склалась в колективі, бажання повернути до себе увагу, в деяких випадках – бездіяльність, пасивність як роль, демонстративно занижена самооцінка: «Я сам нічого не можу». За методикою «Лідер»: у 55,5% учнів - слабо виражений рівень лідерський якостей, у 38,8% учнів - лідерські якості проявляються на середньому рівні, у 5,6% учнів - лідерські якості проявляються на високому рівні.

Досліджувані підліткового віку мають низьку самооцінку (25% учнів), середню самооцінку (45,8% учнів) та високу (29,2% учнів). Соціометрія виявила таку ситуацію у групі дітей: 20,8% учнів – лідери, 58,3% учнів – бажаних, 16,7% учнів знех-

туваних та 4,2 % учнів – ізольованих. За даними методики «Дерево» (авт. Д. Лампем, в адаптації Л.П. Пономаренко): 12,6 % учнів – мають установку на подолання перешкод; 29,2 % учнів – мають активну життєву позицію та показники комунікабельності, дружньої підтримки, взаєморозуміння, взаємодопомоги, інколи, нехтування власними інтересами заради інших, альтруїзму; 8,3 % учнів - мають стійкість позицій (бажання досягти успіху без подолання перешкод); 29,2 % учнів - мають впевненість у своїх силах, комфортний стан, нормальна адаптація, досить високий статус у колективі; 8,3 % учнів – мають безпідставне бажання бути лідером, «командувати», «щоб мого було зверху», прагнення досягти лідерства в мікрогрупах; завищена самооцінка, установка на лідерство; 8,3 % учнів – мають мотивація на розваги; 5,6 % учнів – мають втомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил; 4,1 % учнів – мають потребу у зміні діяльності, у відпочинку; замкнутість, тривожність, відчуженість, образа, гнів, може бути проявом серйозних проблем в колективі або особистих негараздів. Слабо виражений рівень лідерських якостей у 33,3 % учнів, лідерські якості проявляються середньому рівні у 33,3 % учнів, лідерські якості проявляються на високому рівні у 33,3 % учнів. Спираючись на дані, отримані за допомогою методики С.А. Будассі, ми зробили висновок, що 75% учнів мають середню самооцінку (Від + 0,52 до - 0,1), тобто при спілкуванні з друзями або близькими особливо різких проявів самооцінки не виявляється. У 20,8 % учнів виявлена підвищена адекватна самооцінка (Від + 0,84 до + 0,53), що є нормою, для підліткового віку. Серед підлітків, 4,2 % мають підвищену неадекватна самооцінку (Від 4 - 1,0 до + 0,85). З цього випливає, що більшість підлітків мають адекватну самооцінку.

У дітей старшого шкільного віку виявилось, що 6,25 % учнів мають низьку самооцінку, 68,75 % учнів – середню, інші 25 % учнів мають високу самооцінку. За даними методики «Дерево» (авт. Д. Лампем, в адаптації Л.П. Пономаренко): 6,25 % учнів – мають установку на подолання перешкод; 43,75 % учнів – мають активну життєву позицію та показники комунікабельності, дружньої підтримки, взаєморозуміння, взаємодопомоги, інколи, нехтування власними інтересами заради інших, альтруїзму; 6,25 % учнів - мають стійкість позицій (бажання досягти успіху без подолання перешкод); 43,75 % учнів - мають впевненість у своїх силах, комфортний стан, нормальна адаптація, досить високий статус у колективі. Соціометрія виявила таку ситуацію у групі дітей: 18,75 % учнів – лідери, 75 % учнів – бажаних, 6,25 % учнів знехтуваних та 0 % учнів – ізольованих. Лідерські якості проявляються на високому рівні у 18,75 % учнів, лідерські якості проявляються на середньому рівні у 50 % учнів, у 31,25 % учнів – слабо виражений рівень лідерських якостей. За даними методики С.А. Будассі, ми зробили

висновок, що 81,25% учнів мають середню самооцінку (від + 0,52 до - 0,1), у 18,75 % учнів виявлена підвищена адекватна самооцінка (від + 0,84 до + 0,53), що є нормою, для підліткового віку.

З метою визначення взаємозв'язку між самооцінкою дітей різних вікових категорій та статусним положенням, нами було проведено кореляційний аналіз в середині 3 груп досліджуваних (дітей молодшого шкільного віку, підліткового віку та старшого шкільного віку). До процедури кореляційного аналізу увійшли показники за методиками:

- для молодшого шкільного віку методика А.В. Захарова; методика вивчення загальної самооцінки; методика діагностики міжособистісних відносин і міжгрупових відносин (соціометрія) Дж. Морено; методика «Лідер».

- для підліткового і старшого шкільного віку: методика С.А. Будассі, для знаходження кількісного виразу рівня самооцінки; методика вивчення загальної самооцінки; методика діагностики міжособистісних відносин і міжгрупових відносин (соціометрія) Дж. Морено; методика «Лідер».

В результаті була встановлена кореляційна залежність між показниками серед дітей молодшого шкільного віку:

- чим вищий соціальний статус учнів, тим вища самооцінка ($r = 0,46, p \leq 0,05$), якщо рівень самооцінки середній, тим більшим є ступінь міжособистісних відносин в класі ($r = 0,52, p \leq 0,05$), чим нижчими є показники самооцінки, тим меншим є зв'язок між соціальним статусом учнів ($r = -0,70, p \leq 0,01$). Також була встановлена залежність між лідерськими якостями та соціальним статусом учнів ($r = 0,50, p \leq 0,05$). Отже, від рівня самооцінки залежить соціальний статус в класі.

Встановлено наступну залежність між показниками серед дітей підліткового віку:

- ступінь міжособистісних відносин в класі залежить від рівня самооцінки ($r = 0,39$ при $p \leq 0,05$). Встановлена залежність між лідерськими якостями та соціальним статусом учнів ($r = 0,48, p \leq 0,05$). При проведенні кореляційного аналізу даних методики «Лідер» та методики «Вивчення загальної самооцінки» було встановлено, що лідерські якості не залежать від рівня самооцінки ($r = -0,76, p \leq 0,01$). Отже, стосунки між дітьми в класі впливають на рівень самооцінки, чим вища самооцінка, тим вищий статус в класі.

Встановлено наступну залежність між показниками серед дітей старшого шкільного віку:

- рівень самовідношення та самооцінки залежить від соціального статусу в класі ($r = 0,49, p \leq 0,05$). Лідерські якості залежать від соціального статусу учнів в класі ($r = 0,48, p \leq 0,05$). При проведенні кореляційного аналізу даних методики «Лідер» та методики «Вивчення загальної самооцінки» було встановлено, що ці дані не корелюють між собою. ($r = -0,76, p \leq 0,01$). Тобто, самовідношення до себе та самооцінка своїх можливостей залежить від стосунків в класі.

Висновки. Отже, ми визначили, що у дітей молодшого шкільного віку соціальний статус залежить від рівня самооцінки та лідерських якостей, чим вища самооцінка, тим вищий статус в класі.

Для дітей підліткового віку міжособистісні відносини впливають на самооцінку учнів, якщо самооцінка низька, то статус в класі буде знехтуваний або ізольований.

Для дітей старшого шкільного віку місце, яке учень займає в класі впливає на самовідношення до себе та рівень самооцінки.

У групі дітей підліткового та старшого шкільного віку лідерські якості не впливають на соціальний статус в класі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
2. Мудрик А.В. Роль соціального оточення в формуванні особистості підлітка. – К. : Знання, 1979. – 150 с.
3. Аронсон Э. Социальная психология: Психологические законы поведения человека в социуме / Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р.; В. Волохонский и др. (пер. с англ.). – Междунар. изд., доп. и расшир. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, М : Олма-Пресс, 2011. – 558 с.
4. Боцманова М.Л. Самооцінка як фактор моральної саморегуляції у молодшому шкільному віці / М.Л. Боцманова, А.В. Захарова, Чан Чі Те Оань // Нові дослідження в психології. – 1988. – № 2. – С. 27-30.

КОНФЛІКТ. СТИЛІ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Є.О. Граділь

Херсонський державний університет,

elizaveta_gradil@rambler.ru

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

А.М. Одінцова

Найважливішою діяльністю людини протягом життя є спілкування. Воно передбачає взаємодію між ровесниками, між різними поколіннями, між людьми з різними соціальними ролями та різними за статтю. Кожна людина має свої певні риси характеру, свої погляди на ті чи інші речі, щось своє особисте. І часом насадження поглядів однієї людини іншій призводить до конфлікту.

На сьогоднішній день проблема виникнення конфліктів є однією з найбільш важливих і потребують підвищеної уваги. Протягом усього свого життя людина стикається з безліччю суперечностей гострих і спірних ситуацій і моментів вирішення яких не завжди проходить гладко і найчастіше перетікає в різні за ступенем негативні явища починаючи з банальної бійки або сімейної сварки до війн між державами. Це пов'язано із зростанням напруженості в різних сферах соціальної взаємодії різних громадських структур та окремих людей.

У кожного учасника конфліктної ситуації, яка вирішує конфлікт є певні особливості, які притаманні тільки їй. Та все одно можна виокремити спільні риси поведінки у конфлікті певних людей, їх можна об'єднати за статевою ознакою, властивостями характеру, типами темпераменту тощо.

Конфлікт – це зіткнення, боротьба протилежних поглядів, форма вираження протиріччя. Конфлікт — це взаємодія двох або більше суб'єктів, які мають взаємно виключні цілі, які реалізують їх на шкоду іншому (або за рахунок іншого) [3].

Види конфліктів:

– особистісні конфлікти - це протистояння двох начал у душі людини. Воно сприймається та емоційно переживається людиною як значуща для неї психологічна проблема. Вона вимагає свого вирішення і викликає внутрішню роботу, спрямовану на її подолання;

– міжгрупові конфлікти – це взаємодія як між власне групами людей, так і між окремими представниками цих груп. Також міжгрупова взаємодія - це будь-які ситуації, в яких учасники спільно взаємодіють у міжгруповому вимірі, сприймаючи один одного і себе як членів різних груп;

– міжособистісні конфлікти - це ситуації суперечностей, розбіжностей, зіткнень між людьми.

З міжособистісними конфліктами ми стикаємося постійно, але називаємо у побуті їх по-різному. Це може бути і побутова суперечка, і з'ясування стосунків між подружжям, і трудовий конфлікт [5].

Якщо звернутися до загальної теорії конфліктів, та всі міжособистісні конфлікти мають спільні риси:

1) наявність, як мінімум, двох сторін;

2) наявність зони незгоди між сторонами, яку не завжди можна легко розпізнати і межі якої є рухливими (можуть звужуватися та розширюватися);

3) мотиви кожної із сторін визначають процес, який називають формуванням цілі;

4) дії, які конфліктні сторони спрямовують одна проти одної (створення прямих чи опосередкованих перешкод, завдання шкоди майну чи репутації іншого, погрози, насильство, приниження);

5) стадії розвитку конфлікту: перед конфліктна, інцидент, ескалація, кульмінація, завершення конфлікту та постконфліктна ситуація.

6) приблизно однакові способи вирішення конфліктів.

Виділяють такі стилі поведінки: деструктивний, коригувальний і прогностичний [4].

– деструктивний стиль поведінки заперечує можливість поступок і компромісів, що розцінюються як прояв слабкості. Людина постійно підкреслює свою правоту й помилковість позицій і дій опонента, якого вона звинувачує у зловмисності, особистій зацікавленості, корисливих мотивах. Конфліктна ситуація сприймається різко емоційно обома сторонами.

– коригувальний стиль характеризується відставанням оцінки ситуації, тому реакція на конфлікт виникає вже після його початку. Виникнення конфлікту для них відсутнє, ситуація «веде» людину. Добре вираженою є емоційна реакція на конфлікт. Дії вирізняються метушливістю, особливо на початковій стадії.

– прогностичний стиль характеризується заздалегідним проведенням аналізу небезпечних зон, що найчастіше дозволяє уникнути небажаних конфліктів. Люди з таким стилем поведінки не дають спровокувати себе на небажаний конфлікт. Як правило, на конфлікт вони йдуть усвідомлено, ретельно оцінивши всі «за» й «проти», і тільки в тих випадках, коли це єдиний вихід. Вступивши в конфлікт, вони продумують варіанти своїх дій, прораховують усі можливі вчинки опонента. Такі люди надають перевагу компромісам. Емоційна реакція в них виражена незначною мірою чи відсутня взагалі.

Конфліктологи виділяють п'ять основних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях, описаних К. Томасом, хоча у наукових працях вони можуть мати дещо різні назви [7]:

– домінування (суперництво, конкуренція, боротьба) – дозволяє домагатися необхідного результату, стимулює розвиток, сприяє прогресу. Суперництво вимагає докладання всіх сил, що може призводити до їх виснаження, хвороби.;

– співробітництво (співпраця, кооперація, інтеграція) – вона відрізняється прагненням досягти максимально можливого задоволення і своїх інтересів, і інтересів партнера;

– ухиляння (уникання, ігнорування) – ця стратегія означає, що людина ігнорує конфліктну ситуацію, робить вигляд, що її не існує, і не робить ніяких кроків щодо її розв'язання або зміни;

– пристосування (поступливість) – спрямована по наростанню поступливості опонентові до повної капітуляції перед його вимогами. Поступки можуть демонструвати добру волю і служити позитивною поведінковою моделлю для опонента;

– компроміс – ідеальним компромісом можна вважати задоволення інтересів кожної зі сторін наповину. Однак компроміс часто служить лише тимчасовим виходом.

Існують також тактичні прийоми для вирішення конфліктних ситуацій:

Тактика – це сукупність прийомів впливу на опонента, засобів реалізації стратегії. Одна й та сама тактика може використовуватися для різних стратегій. Так, погроза чи тиск, розглянуті як деструктивні дії, можуть бути використаними у разі неготовності чи нездатності однієї зі сторін іти далі визначених меж [6].

Виділяють такі види тактик впливу на опонента:

– тактика захоплення та втримання об'єкта конфлікту – застосовується в конфліктах, де об'єкт є матеріальним. Для конфліктів між групами й державами така тактика найчастіше являє собою складну діяльність, що складається з ряду етапів і включає політичні, військові, економічні та інші засоби;

– тактика фізичного насильства – застосовуються такі прийоми, як знищення матеріальних цінностей, фізичний вплив, нанесення тілесних ушкоджень (аж до вбивства), блокування чужої діяльності, завдання болю і т. п.;

– тактика психологічного насильства – ця тактика ображає опонента, зачіпає самолюбство, гідність і честь. Її прояви: приниження, брутальність, образливі жести, негативна особистісна оцінка, дискримінаційні заходи, наклеп, дезінформація, обман, твердий контроль за поведінкою й діяльністю, диктат у міжособистісних стосунках. Часто (у більше ніж 40 %) застосовується в міжособистісних конфліктах;

– тактика тиску – спектр прийомів включає висування вимог, вказівок, наказів, погроз, ультиматум, шантаж. У конфліктах по вертикалі застосовуються дві із трьох ситуацій;

– тактика демонстративних дій – застосовується з метою залучення уваги навколишніх до своєї персони.

Це можуть бути публічні висловлення та скарги на стан здоров'я, свідомо невдала спроба самогубства;

– тактика коаліцій. Мета – посилення свого положення в конфлікті. Виражається у створенні союзів, збільшенні групи підтримки за рахунок громадськості, друзів, родичів, зверненні до ЗМІ, різних органів влади. Використовується в більш ніж третині конфліктів;

– тактика фіксації своєї позиції – найбільш часто застосовувана тактика (у 75-80 % конфліктів). Засновується на використанні фактів, логіки для підтвердження своєї позиції. Це переконування, прохання, критика, висування пропозицій тощо;

– тактика дружелюбності – передбачає коректне звернення, підкреслення загального, демонстрацію готовності розв'язувати проблему, надання необхідної інформації, пропозиція допомоги, надання послуги, вибачення, заохочення;

– тактика угод – передбачає обмін благами, обіцянками, поступками, вибаченнями [1].

Методи врегулювання міжособистісного конфлікту, такі як:

1. Метод «виходу почуттів». Опонентові дають можливість висловитися, тим самим, знижуючи в нього емоційно-психологічну напругу. Після цього людина більшою мірою схильна онфлікту.

3. Метод втручання «авторитарного третього». Людина, що перебуває в конфлікті, як правило, не сприймає висловлених опонентом на його адресу позитивних слів. Посприятити може хтось «третьої», що користується довірою. Тобто, конфліктуючий буде знати, що його опонент не такої вже й поганої про нього думки, і цей факт може стати початком пошуку компромісу.

4. Прийом «оголена агресія». В ігровій формі в присутності третьої особи опонентам дають «виговоритися про наболіле». У таких умовах сварка, як правило, не досягає крайніх форм, і напруга у відносинах опонентів знижується.

5. Прийом «примусового слухання опонента». Конфліктуючим ставлять умову уважно слухати один одного. При цьому кожний, перш ніж відповісти опонентові, повинен з певною точністю відтворити його останню репліку. Зробити це досить важко, тому що конфліктуючі чують тільки себе, приписуючи опонентові слова й тон, яких у дійсності й не було. Упередженість опонентів одрин до одного стає очевидною, і розжарення напруженості в їхньому відношенні спадає.

6. Обмін позицій. Конфліктуючим сторонам пропонують висловлювати претензії з позиції свого опонента. Це прийом дозволяє їм «вийти» за межі своїх особистих образ, цілей і інтересів і краще зрозуміти свого опонента.

7. Розширення духовного обрію сторін, що сперечаються. Це спроба вивести конфліктуючих за рамки суб'єктивного сприйняття конфлікту й допомогти побачити ситуацію в цілому, з усіма можливими наслідками [2].

Важливим етапом на шляху розв'язання конфлікту є сама готовність до його вирішення. Така готовність з'являється внаслідок переоцінки цінностей, коли одна або обидві конфліктуючі сторони починають усвідомлювати безперспективність продовження протистояння. У цей період відбуваються зміни у відносинах до ситуації, до опонента й до самого себе. Міняється також сама конфліктна установка.

Отже, головну роль у виникненні конфліктів відіграють конфліктогени - слова, дії (або бездіяльності), що сприяють виникненню і розвитку конфлікту, тобто призводять до конфлікту безпосередньо. Для успішного розв'язання конфлікту, в остаточному підсумку, необхідно, щоб обидві сторони виявили бажання його вирішити. Але якщо таке бажання буде виявлено хоча

б однією із сторін, то й це дасть більше можливостей і іншій стороні для зустрічного кроку. Зробити перший крок на шляху до розв'язання конфлікту завжди досить важко: кожний вважає, що поступитися повинен інший. Тому готовність до розв'язання конфлікту, виявлена однією із сторін, може зіграти вирішальну роль у розв'язанні конфлікту в цілому. У процесі конфліктної взаємодії його учасники отримують можливість висловлювати різні думки, виявляти більше альтернатив при ухваленні рішення, і саме в цьому полягає важливий позитивний сенс конфлікту. Основними шляхами попередження конфліктів є побудова сімейних відносин на засадах рівноправності, взаємної відповідальності, довіри і пошани.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Саморазвитие культуры решения конфликтов / В.И. Андреев. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 53 с.
2. Ануфрієва Н. М. Психологія конфлікту / Н. М. Ануфрієва. – К.: Інститут післядипломної освіти КНУ, 2005. – 101 с.
3. Баклицький І. О. Психологія праці / І. О. Баклицький. – К.: Знання, 2008. – 655с.
4. Ємельяненко Л. М. Конфліктологія / Л. М. Ємельяненко, В. М. Петюх, А. М. Гриненко. – К.: КНЕУ, 2003. – 315 с.
5. Левин К. Типы конфликтов // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982. - 36с.
6. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: Теорія і сучасна практика / Н. І. Пов'якель. – К.: Професіонал, 2006. - 416 с.
7. Скотт Дж. Конфликты: пути их преодоления / Джон Скотт – К.: Внешторгиздат, 1991. – 191 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ В ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Л.В. Григорчук

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка,

lida.osennya@gmail.com

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор С.Б. Кузікова*

Зовнішня та внутрішня невизначеність – є основною характерною рисою сучасної людини і оточуючого її середовища. Сучасні умови життєдіяльності вимагають великої витримки і готовності до постійної мінливості життя, вміння приймати відповідальні рішення в обмежений час та при недостатній чи надлишковій кількості інформації. Умови існування вимагають від людей уміння вдало користуватись власними внутрішніми ресурсами, а також здатності повсякчасної особистісної трансформації та розвитку власної ідентичності. У перехідні періоди, коли зростає невизначеність життя в суспільстві, людині потрібні внутрішні сили для вирішення різних завдань і складних ситуацій. У прагненні до гомеостазу, більшість, відчуваючи страх перед незвіданим, незрозумілим, новим, намагається піти від невизначених ситуацій. Юнацький вік характеризується високим рівнем невизначеності у житті, саме тому важливо з'ясувати рівень готовності сучасної молоді до змін.

Серед зарубіжних дослідників у сучасній психології вивченням особливостей толерантності до невизначеності займалися: С. Баднер, А. МакДональд, Д. Маклейн, Р. Нортон, Е. Френкель-Брунsvік, Р. Холлман. Вивченню толерантності до невизначеності на пострадянському просторі стали приділяти увагу лише в останні десять років (Е.Г. Луковицька, П.В. Лушин, Н.В. Шалаєв).

Толерантність, як психологічний феномен, має декілька підходів до визначення. Вперше це поняття було впроваджено у вжиток в зв'язку з посиленням ЮНЕСКО в області нормалізації міжнародних відносин. Згідно з визначенням, толерантність означає «повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності. Толерантність в загальноживаному розумінні визначається як наполегливість, завзятість і витримка в якій-небудь справі, роботі і як здатність терпіти. В.З. Вульфовим толерантність розуміється як «здатність людини (або групи) співіснувати з іншими людьми (спільнотами), яким притаманні інші менталітет, спосіб життя» [1, с. 12]. У розвиненій громадській самосвідомості толерантність представляється як моральна якість, що характеризується «прийняттям одним індивідом або суспільством інтересів, переконань, вірувань, звичок інших людей

чи спільнот. Толерантність виражається в людському прагненні досягти взаємного розуміння, узгодження різних мотивів, установок, орієнтацій» [4, с. 54].

Аналіз феномену толерантності вказує на необхідність його вивчення у зв'язку з процесами особистісного змінення (набуття нової ідентичності), що супроводжуються ситуаціями невизначеності і визначається життєстійкістю особистості. Ґрунтуючись на представлених положеннях, толерантність до невизначеності можна розглядати як властивість особистості, яка дозволяє витримувати кризові прояви, пов'язані з невизначеністю смислових підвалин власного буття та виникнення непередбачуваних життєвих ситуацій. Таким чином, категорія «невизначеність» виявляється абстрактною, релятивістською і конвенційною категорією, що пред'являє високі вимоги для її використання в тому чи іншому значенні, застосовне для конкретної ситуації використання. З'єднання вище проаналізованих понять і введення в апарат психології поняття «толерантність до невизначеності» викликано необхідністю пояснення особливостей поведінки особистості в невизначених, багатозначних ситуаціях, зокрема – готовності особистості приймати ці ситуації або уникати їх [5, с. 178].

Толерантність до невизначеності – це науковий конструкт, який має безліч трактувань. Виділимо ряд підходів, що склалися при вивченні даного феномена [2, с. 44]: толерантність до невизначеності як риса особистості; толерантність до невизначеності як ситуаційно-специфічна настанова; толерантність до невизначеності як когнітивний процес і навик.

У більшості робіт цей науковий конструкт розглядається як риса особистості. Ряд дослідників доповнюють поняття, акцентуючи увагу на необхідності розгляду готовності до новизни в контексті факторів середовища, тобто він розглядається як ситуаційно-специфічна настанова.

На думку Е. Френкель-Бранsvік, «толерантність до невизначеності є особистісною рисою, що визначає ставлення індивіда до неоднозначних, невизначених, тривожних ситуацій незалежно від емоційного знаку цієї невизначеності». «Особистість, толерантна до невизначеності, розглядає будь-яку невизначену ситуацію як можливість вибору, розвитку, придбання нового досвіду, не відчуває деструктивної тривоги в невизначених ситуаціях, здатна активно і продуктивно

діяти в них». У свою чергу, особистість, інтолерантна до невизначеності, «має високий рівень тривожності в ситуаціях невизначеності або навіть загрози її виникнення, навіть якщо ця невизначеність означає розвиток і позитивну зміну в майбутньому» [3].

Основні методи дослідження, які ми використовували для проведення дослідження толерантності до невизначеності в осіб юнацького віку: теоретичні (аналіз, синтез) та емпіричні (тестування, спостереження), методи кількісної та якісної обробки матеріалів дослідження. Для діагностики особливостей толерантності до невизначеності ми використовували наступні методики: «Особистісна готовність до змін» (автори: Роднік, Хезер, Голд, Хал; адаптація: Н.О. Бажанової, Г.Л. Бардієра) та методику «Життєстійкість» (автор: С. Мадді; адаптація: Д.О. Леонтьєва, Є.І. Рассказової).

Вибірка досліджуваних складала 45 осіб – 15 студентів Сумського педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, спеціальності практична психологія; 15 студентів-учасників програми «Work & Travel» Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова, спеціальності «міжнародні відносини»; 15 курсантів Харківського національного університету цивільного захисту України (НУЦЗУ), факультету пожежної безпеки і оперативно-рятувальних сил. Віковий діапазон вибірки: 18-21 р.

У дослідженні ми спиралися на розуміння толерантності до невизначеності як риси особистості, що виявляється в прийнятті або відкиданні об'єктів, які сприймаються як складні і такі, що не можуть бути однозначно співвіднесені з минулим досвідом. Вона виступає в якості базового феномену, що впливає на перебіг всіх емоційних і когнітивних процесів, когнітивні стилі особистості, переконання і систему соціальних настанов, міжособистісну і соціальну поведінку.

Наші міркування про готовність до новизни як психологічний феномен ґрунтувалися на двох вихідних думках. По-перше, юнацький вік більш піддатливий впливу зовнішнього світу відповідно життєвій ситуації та віковим особливостям. Зазвичай в цьому віці відбувається професійне становлення особистості, а також формування нового осередку суспільства – власної сім'ї, тому ситуації невизначеності йдуть у ногу з людиною. По-друге, особистості необхідно приймати рішення не лише в особистій, але також в професійній сфері, нести вантаж відповідальності тих завдань, які накладає майбутня професія, тому важливо дослідити більш різноманітну вибірку з різною професійною спрямованістю.

В результаті проведеного дослідження серед представленої вибірки було виявлено, що у досліджуваних низький рівень толерантності до невизначеності та середній рівень життєстійкості. Середній рівень життєстійкості сприяє оптимальному переживанню ситуацій невизначеності і передбачає вибір людиною копінг-стратегій, що дозволяють протиді-

яти новим життєвим складнощам. У респондентів, які мають високі показники життєстійкості, спостерігається високий рівень толерантності до невизначеності як психодіагностичного комплексу, який включає в себе 7 компонентів: пристрасність, винахідливість, оптимізм, сміливість, адаптивність, впевненість, толерантність до двозначності. У представлених вибірках було відзначено декілька особливих розбіжностей, тому можна зробити висновок, що професійне спрямування є значущим у дослідженні готовності до новизни. Також низький рівень толерантності до невизначеності може свідчити про знаходження особистості у стані юнацької кризи, що характерно досліджуваному віковому періоду. Більшість результатів військовозобов'язаних курсантів є вищими у порівнянні з учасниками програми «Work & Travel» та студентами-психологами. Ми можемо припустити, що це обумовлено їх готовністю до невизначених умов майбутньої професійної діяльності і спеціальним навчанням стійкості.

Характерними показниками вибірок в процесі порівняння отриманих даних стало: середній рівень контролю у студентів, який складає 88%; високий рівень прийняття ризику (60%) учасників програми «Work & Travel», який, за нашою гіпотезою, є в першу чергу властивим особам, які мають робочу практику закордоном; високий рівень залученості і життєстійкості (58%) військовозобов'язаних курсантів. Останні показники позитивно корелюють, отримані результати виявилися однаковими, що свідчить про безпосередній зв'язок цих параметрів («загальна шкала життєстійкості» статистично значущо позитивно корелює з показником «залученість» ($r=0,609$); кореляція значуща на 0,01 рівні та є двосторонньою). Отримані дані можуть слугувати базою для подальшого дослідження готовності до новизни в умовах заданої специфічної, невизначеної ситуації.

Отже, аналіз літературних джерел показав, що існує декілька напрямів вивчення феномену «толєрантність до невизначеності». В нашій роботі ми використовували цей науковий конструкт як рису особистості і досліджували її особливості, взаємодію з іншими рисами досліджуваних, відштовхуючись від такої вихідної позиції: толєрантність до невизначеності є особистісною рисою, що визначає ставлення індивіда до неоднозначних, тривожних ситуацій незалежно від емоційного знаку цієї невизначеності. Згідно цієї позиції, цей феномен впливає на перебіг всіх емоційних і когнітивних процесів, на когнітивні стилі особистості, переконання і систему соціальних настанов, на міжособистісну і соціальну поведінку, на поведінку в складних ситуаціях. Результати, отримані в дослідженні, можуть бути використані в теоретичних курсах при підготовці студентів-психологів і фахівців, що займаються проблемами підготовки кадрів, вивчення особливостей якостей особистості та їх настанов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вульфов Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства / Б.З. Вульфов // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С. 12-16.
2. Леонов И.Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И.Н. Леонов // Весник Удмуртского Университета. – Удмуртия: ФГБОУ ВО «УдГУ», 2014. – № 1. – С. 43-52.
3. Осин Е.А. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна / Е.А. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65–86.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. Образование, 1998. – 255 с.
5. Norton R.W. Measure of ambiguity tolerance // Journal of Personality Assessment, 1975. – Vol. 39 (6). – P. 607-619.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ

А.С. Гуляєва

Ніжинський державний університет імені М. Гоголя,

anna.guliayeva@gmail.com

Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор М.В. Папуча

В результаті збройного конфлікту в Луганській і Донецькій областях, жителі цих регіонів були змушені прийняти рішення про від'їзд з історичної батьківщини. Початковий конфлікт між відсутністю позитивної мотивації до переїзду і фізичною неможливістю подальшого перебування на історичній батьківщині, труднощі адаптації на новому місці визначають формування вельми специфічного досвіду вимушених переселенців, який виходить за рамки звичайного і повсякденного.

Приймаючи рішення про від'їзд з історичної батьківщини, люди, як правило, виявляються в кризових умовах, коли цілком сформовані життєві структури руйнуються, і практично не залишається чітких орієнтирів, що визначають подальший розвиток подій.

Метою даної роботи є теоретичний аналіз психологічних особливостей переживання кризи в умовах вимушеного переселення.

Вивченню окремих аспектів міграції присвятили свої наукові праці А. Білокудря, Е. Лібанова, В. Шелюк та ін. Однак, незважаючи на істотний внесок перелічених вчених у вивчення особливостей міграції населення України, зазначена проблема все ще залишається малодослідженою і гострою для українського суспільства.

Феномен вимушеної міграції є складним і багатограним процесом. Поняття «міграція» і «вимушена міграція» вбирають в себе цілий ряд термінів. До їх числа в першу чергу відносяться «біженці» і «вимушені переселенці».

Згідно з керівними принципами УВКБ ООН з питання про переміщення осіб усередині країни, особи, переміщені всередині країни, визначаються як люди або групи людей, які були змушені рятуватися втечею або покинути свої будинки або місця проживання, через або для того, щоб уникнути наслідків збройного конфлікту, ситуації загального насильства, порушень прав людини або стихійних лих, техногенних катастроф, і які не перетнули міжнародно-визнаний державний кордон країни.

В історії нашої країни раніше такої групи населення не було. За час існування нинішньої української держави ми не знали, що таке збройний конфлікт, військові дії, зовнішня агресія, громадянська війна. Залишаючи рідні місця, люди сподівалися, що незабаром повернуться додому.

Вимушене переселення входить до числа складних життєвих ситуацій. Травматизація психіки в минулому, обумовлена історією міграції, травматизація психіки в новому соціокультурному середовищі, викликана вимо-

гами адаптації та іншими труднощами, що виникають після переїзду. З повним правом його можна віднести до числа екстремальних, коли перед особою ставиться проблема виживання, постійна боротьба із надскладними життєвими обставинами. Окрім незручностей, пов'язаних з проживанням на чужій території, переміщення в нове середовище впливає на стан психічного та фізичного здоров'я переселенців. Соціальне безправ'я і психічна вразливість, важкий тягар матеріальних проблем, постійний страх за майбутнє, підірване здоров'я і підвищений ризик захворювань, конфлікт з собою та іншими, нарешті, відчуття себе «чужинцем» і людиною «другого сорту». Аналіз психологічних проблем вимушених переселенців показує, що вони носять комплексний характер, який охоплює всі основні сфери особистості: емоційну, когнітивну, поведінкову, мотиваційну, комунікативну. Порушення в різних сферах психічного здоров'я переселенців, накладаючись одне на одне, можуть привести до більш глобальних проблем особистості. Змінюючи соціальне оточення, переселенці втрачають підтримку друзів та знайомих, з якими вони проживали раніше, що призводить до появи почуття самотності.

За визначенням Н. Левітова [4, с. 119], психічний стан – це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, що показує своєрідність протікання психічних процесів в залежності від розкритих предметів і явищ дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості.

Криза – це переломний етап у житті особистості, рубіж між старим і новим досвідом, якісний перехід із одного стану в інший. Зазначимо, що в життєвому побуті криза асоціюється, насамперед, із ситуацією, що залучає всю людську істоту до процесу радикальної зміни, прийняття відповідного важливого рішення [2, с. 14].

Враховуючи все вище означене, ми будемо розуміти під кризою стан, породжений проблемою, що постала перед індивідом, якої він не може уникнути і яку він не може вирішити за короткий час і звичним способом. Це стан, який виник унаслідок накопичення нерозв'язаних життєво важливих проблем, суперечностей або подій, що призвели до втрати сенсу попереднього стилю життя, поведінки й діяльності.

В.М. Заїка розглядає суб'єктивну модель кризи як сукупність таких рівнів:

- 1) сенситивний, заснований на відчуттях людини;
- 2) емоційний, пов'язаний із різними видами реагування на окремі симптоми кризи, на кризовий стан у цілому і його наслідки;
- 3) інтелектуальний, який є результатом тлумачення, уявлення про свій стан, роздуми про його причини і можливі наслідки;
- 4) мотиваційний, пов'язаний із певним ставленням до свого кризового стану, зі зміною поведінки і способу життя в умовах кризи й актуалізацією діяльності щодо подолання кризового стану [3, с. 69].

З психологічної точки зору криза розглядається як невдала спроба подолання, тобто низки дій чи реакцій на загрозливі проблеми або ситуації. Якщо спроба подолання є невдалою, то послідовно розвиваються три фази кризи.

О. Саннікова [5, с. 115] та деякі інші дослідники розкривають їх зміст таким чином:

1) фаза первинного зростання напруги. При зіткненні з проблемною ситуацією людина спочатку спирається на минулий досвід для того, щоб справитися з нею; використовуються звичні для людини способи рішення і механізми захисту; залучаються знайомі та відпрацьовані ресурси, зберігається гнучкість у підході до проблеми; напруга і релаксація збалансовані;

2) фаза подальшого зростання напруги. У людини починають виникати і наростати почуття невпевненості, страху, розгубленості. На цій стадії випробуються нові способи вирішення проблеми, зменшується гнучкість, напруга переважає над релаксацією. Саме в цей період людина потребує допомоги зі сторони, вона готова до сприйняття нових ідей. Якщо із тих або інших причин вона не може отримати допомоги, наступає нова стадія;

3) фаза підвищення тривоги і депресії. Ця стадія характеризується емоційною та інтелектуальною дезорганізацією, відчуттям хаосу, людині починає здаватися в цей період, що всі ресурси вичерпані, вона не бачить виходу із ситуації, яка створилася. Тут може виникнути можливість несприятливого результату – це зловживання алкоголем, наркотиками, психічні порушення, кримінальна поведінка, суїцид. Якщо особа звернулася до консультанта на цій стадії, то він може допомогти їй знайти контроль над ситуацією, віднайти свої ресурси і, якщо не розв'язати проблему повністю (оскільки не всі проблеми у принципі вирішувані), то все ж таки побачити можливості вибору.

4) Враховуючи динаміку кризи, Л. Сафонова вважає за доцільне говорити також про фазу відновлення – прийняття рішення з подальшою стабілізацією. Дослідниця підкреслює, що перехід від однієї стадії розвитку кризи до іншої відбувається поступово, не різко; разом із тим кожна із них характеризується переважно її властивими емоціями, думками, комунікативними і поведінковими особливостями [6, с. 64].

Психологічний аналіз кризи вимагає звернення уваги на її основні параметри. Так, на думку Л. Виготського, можна виокремити такі особливості кризи: важко визначений момент виникнення; хворобливі, болісні переживання

у внутрішньому плані, при цьому зовнішні умови можуть визначати приватний характер протікання кризи, однак запуск механізму кризи залежить від внутрішньої логіки процесу розвитку; негативність характеру розвитку, переважання процесів відмирання, згортання і в той же час зародження нових якісних рис особистості [1, с. 213].

Також, однією з психологічних особливостей переживання кризи є тісний зв'язок суб'єкта з подіями, що відбуваються, високий ступінь значущості події для людини. Саме ступінь значущості буде визначальним чинником у тому, чи приведе дана подія до психоемоційних переживань або залишиться майже непоміченою. Відомо, що часто події глобального характеру (такі як катастрофи, стихійне лихо, озброєні конфлікти та ін.), не знаходять видимого відгуку у внутрішньому світі людини тоді, якщо не зачіпають деяких основ її існування [7, с. 521]. В той же час, незначна для стороннього спостерігача подія здатна призвести до розвитку психологічної кризи, що супроводиться обтяжливими переживаннями і поведінкою з переважанням деструктивних тенденцій. Значна роль у цьому належить попередньому досвіду людини, суб'єктивній оцінці успішності подолання нею проблемних ситуацій у минулому.

За спостереженнями Г. Солдатової, порушення в емоційній сфері вимушених мігрантів є й різноманітні – від байдужості, пригніченості, втрати інтересу до життя, загальмованості, що переходить в апатію і депресію, до дратівливості, агресивності, неконтрольованих спалахів гніву. Посилюється тривожність, підвищується збудливість, виникають різкі перепади настрою, фобічні реакції [2, с. 183]. У переважній більшості переселенців зустрічаються серйозні розлади сну: безсоння, труднощі з засинанням, нічні кошмари. Зарубіжні клінічні дані свідчать, що найбільш частою причиною того, що вимушені мігранти стають пацієнтами психіатричних клінік, є депресія. Депресія, в свою чергу, призводить до того, що ця категорія людей виявляється в зоні підвищеного суїцидального ризику.

Слід підкреслити, що далеко не завжди труднощі, викликані ситуацією вимушеної міграції (наприклад, зміна мовної та культурного середовища, відсутність близьких друзів або сім'ї), мають тільки негативні наслідки для психічного здоров'я. Вони можуть сприяти і позитивним змінам, наприклад особистісному зростанню, придбання нового досвіду, нових навичок. Спостереження за мігрантами Н. Лебедевої дозволяють виділити їх різне ставлення до виниклих труднощів, а так само те, що деякі з них порівняно легко справляються з кризовими ситуаціями, тоді як для інших – це в прямому сенсі непосильний тягар [1, с. 78].

Тому питання про роль самої особистості мігранта, про значущість тих психологічних якостей і особливостей, які дозволяють подолати кризові ситуації, зберегти цілісність особистості, уникнути психічних розладів, вимагає ретельного вивчення. На перший план тут виходять такі комплексні психологічні феномени, як когнітивна складність, локус контролю і стиль інтерпретації подій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова О.М. Психология социальной работы: учеб. для вузов / О.М. Александрова, О.Н. Боголюбова, Н.Л. Васильева и [др.]; под ред. М.А. Гулиной. – СПб.: Питер, 2002. – 350 с. – (Серия: Учебник нового века).
2. Василюк Ф.Е. Психологический анализ переживания преодоления критических ситуаций: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Ф.Е. Василюк. – М., 1981. – 18 с.
3. Заїка В.М. Динамічна модель особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості / В. Заїка // Соціальна психологія. – 2009. – № 1. – С. 69-76.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – Москва: Просвещение, 1964. – 344 с.
5. Саннікова О.П. Психологический портрет кризисной личности / О.П. Саннікова // Вісник Харківського університету. – 2000. – № 498. – С. 115-121. – (Серія «Психологія»).
6. Сафонова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Сафонова. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 224 с.
7. Caplan G. Emotional crises / G. Caplan // The encyclopedia of mental health. – N.Y., 1963. – Vol. 2. – P. 521-532.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ НА ВОСПРИЯТИЕ РАБОТНИКОМ НЕСТАБИЛЬНОЙ ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ: МЕТААНАЛИТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В.Б. Гутовская

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
d2280@grsu.by

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
доцент К.В. Карпинский*

Растущее число исследований показывает, что реакция работника на неопределенные условия занятости может иметь основополагающее значение для гигиены труда и управленческой перспективы. Для индивида, восприятие отсутствия надежности на рабочем месте может нанести ущерб благополучию и удовлетворенности работой. Дэвид Гартли предположил, что неуверенность в работе может быть одним из наиболее важных факторов стресса в условиях труда.

Потенциальным модератором воздействия стресса, связанного с влиянием нестабильной трудовой занятости является социальная поддержка. Было предложено, чтобы негативное воздействие стрессоров на работе может быть буферизовано доступностью социальной поддержки [10]. Принимая во внимание, что социальная поддержка получила значительное внимание в исследованиях стресса и имела сильный положительный эффект на благополучие, а также смягчала эффект стрессоров на благополучие, только несколько исследований изучали роль социальной поддержки относительно ненадежности работы и результатов труда [4].

Поскольку отсутствие стабильности занятости связано с различными видами негативных последствий, задача исследований заключается в выявлении факторов, которые могут смягчить негативные реакции. Социальная поддержка была определена в качестве одного из таких потенциальных факторов в контексте оценки стресса и стрессовых реакций, и было высказано предположение, что те, кто имеют доступ к социальной поддержке, являются более удовлетворенными и стрессоустойчивыми.

Социальная поддержка была описана как ресурс преодоления, ввиду того, что доступ к социальной сети может помочь людям более эффективно использовать стратегии преодоления.

Социальная поддержка может принимать различные формы. Она может быть эмоциональной, инструментальной или информативной [5]. Эти различные формы поддержки проясняют, каким образом социальная поддержка выполняет функцию модератора отношений между стрессором и его последствиями. Эмоциональная поддержка предполагает нали-

чие кого-то, с кем можно поговорить, рассказать о стрессовой ситуации или расстраивающих ежедневных событиях, что служит укреплению уверенности в себе [6]. Такая поддержка полезна в борьбе с повседневным стрессом. Инструментальная поддержка помогает сопротивляться угрозе [3]. Третий тип поддержки, информативный, работает на снижение неопределенности. Общаясь с другими людьми и будучи частью социальной сети, человек получает информацию, которая может служить для уменьшения когнитивной неопределенности [8].

Социальная поддержка может также исходить из различных источников, связанных с работой человека (например, коллеги, руководители или профсоюз), а также с ближайшим окружением человека за пределами работы (например, семья и друзья) [3]. В настоящее время проводится различие между поддержкой, основанной на работе, и поддержкой, не связанной с работой, поскольку разумно полагать, что поддержка из источников, не связанных с работой, может смягчать последствия отсутствия гарантий занятости иначе, чем поддержка, исходящая от рабочего окружения. Например, поддержка, не связанная с работой, может позволить человеку обсудить рабочие вопросы и получить другую точку зрения на угрозы для работы, в то время как поддержка на основе работы, может помочь человеку в борьбе с подавляющим большинством рабочих моментов и предоставлении информации о будущей занятости [11]. Данные, полученные в ходе предыдущих исследований свидетельствуют о том, что два различных вида социальной поддержки действительно могут смягчить отношения между стрессором и ненадежностью на рабочем месте [9; 11]. Например, одно из исследований показало, что поддержка на основе работы влияет на связь между отсутствием гарантий занятости и неудовлетворенностью работой – существует более слабая связь между отсутствием гарантий занятости и недовольством работой среди тех, кто испытывает высокий уровень поддержки на рабочем месте [12]. Однако в других исследованиях не удалось выявить связей взаимодействия между отсутствием гарантий занятости и социальной поддержкой [4].

В соответствии с предыдущими исследованиями [1; 7; 13], отсутствие гарантий занятости было связано с более частыми жалобами на психическое здоровье, а также с более сильными последствиями переноса нестабильности трудовой деятельности на удовлетворенность жизнью в целом. Однако, вопреки ожиданиям, отсутствие гарантий занятости не было связано с последующими соматическими жалобами.

Результаты исследований показали, что существует значительное смягчающее воздействие социальной поддержки, не основанной на работе, на жалобы на психическое здоровье и соматические жалобы. Разница между высокой или низкой поддержкой была наиболее отчетливо видна на высоких уровнях неуверенности в работе, где с более высокими уровнями поддержки, не основанной на работе, сообщили о меньшем числе жалоб на психическое здоровье и соматических жалоб. Эти результаты соответствуют исследованиям, проведенным Джексоном (1992), которые указывают на буферное влияние поддержки семьи на связь между стрессорами и несколькими различными типами деформации.

В отличие от поддержки, не связанной с работой, поддержка на основе работы не была признана в качестве значимого буфера против негативных последствий отсутствия стабильности работы. Полученная на работе поддержка не смягчила последствий отсутствия гарантий занятости для психических и соматических жалоб. Однако результаты показали, что социальная поддержка на основе трудовой деятельности сдерживала влияние отсутствия гарантий занятости на трудовой процесс до того, как в анализ были включены уровни переноса времени. Это смягчающее воздействие показало, что наблюдается высокая нестабильность работы в сочетании с низким уровнем поддержки, которые сообщили о более высоких уровнях переходящих эффектов, т. е., что их работа влияет на их жизнь вне работы отрицательно. Этот результат указывает, что поддержка на основе работы может оказывать смягчающее воздействие на лиц, испытывающих более высокий уровень нестабильности занятости, что соответствует предыдущим исследованиям [12]. Однако следует напомнить, что эффект взаимодействия не был значительным, когда были приняты во внимание уровни переноса времени, что позволяет предположить, что потенциальный эффект буферизации поддержки на основе работы может быть переоценен в исследованиях, которые не контролируют предыдущие уровни деформации.

Может быть несколько причин, по которым поддержка, не основанная на работе, стала более четким буфером против последствий ненадеж-

ности работы, чем поддержка на основе работы. Возможно, что поддержка со стороны коллег и руководителей является менее эффективной в решении проблемы отсутствия гарантий занятости, чем поддержка, не связанная с работой. Последний источник поддержки может быть более конструктивным во времена турбулентности, семья или другие лица, не работающие по найму, не являются потенциальным соперником на рабочем месте. Конгруэнтность между источником стресса и типом поддержки может привести к обратному эффекту буферизации, где социальная поддержка фактически увеличивает негативное воздействие стрессора [2; 5]. Это означает, что, если работа является источником стресса, поддержка на основе работы может фактически увеличить нагрузку, связанную со стрессом, источники поддержки, которые не совпадают с источником стресса, более эффективны в облегчении влияния фактора, связанного с этим стрессом.

В результате рассмотрения предыдущих исследований относительно данной проблемы, можно сделать вывод о том, что: социальная поддержка, не связанная с работой, может выступать в качестве модератора связи между стрессорами и нагрузкой и, в частности, взаимосвязи между отсутствием гарантий занятости и последствиями для здоровья. Вполне возможно, что управление социальной поддержкой может быть осуществлено с помощью программ вмешательства. Управление поддержкой, не основанной на работе, может оказаться более трудным действием, но научные исследования подтверждают тот факт, что сотрудников можно научить более эффективно использовать свои существующие социальные сети, чтобы извлечь выгоду из потенциальных факторов смягчения, которые применяются к поддержке, как не основанной, так и основанной на работе. Обучение людей важности использования этого ресурса представляется важной стратегией для программ вмешательства.

Социальная поддержка помогает людям справиться с воспринимаемыми требованиями, например, с угрозами потери работы, и может сделать требования менее трудными для удовлетворения. Использование социальной поддержки представляет собой стратегию преодоления, которая подразумевает, что социальная поддержка является центральной частью преодоления, и что человек может быть активным агентом в поиске этой поддержки, а не пассивным получателем от других. Концептуализация социальной поддержки как стратегии преодоления, а не ресурса, представляет собой дополнительное теоретическое обоснование для важности обучения людей использовать существующие сети поддержки более эффективно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ashford, S.J. Content, cause, and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test / S.J. Ashford, C. Lee, P. Bobko // *Academy of Management Journal*. – 1989. – № 32. – P. 803–829.
2. Beehr, T.A. The enigma of social support and occupational stress: Source congruence and gender role effects / T.A. Beehr, S.J. Farmer, S. Glazer, D.M. Gudanowski, V.N. Nair // *Journal of Occupational Health Behavior*. – 2003. – № 8. – P. 220–231.
3. Billings, A.G. Work stress and the stress-buffering roles of work and family resources / A.G. Billings, R.F. Moos // *Journal of Occupational Behaviour*. – 1991. – № 3. – P. 215–232.
4. Dekker, S.W.A. The effects of job insecurity on psychological health and withdrawal: A longitudinal study / S.W.A. Dekker, W.B. Schaufelmin // *Australian Psychologist*. – 1995. – № 30. – P. 57–63.
5. Fenlason, K.J. Social support and occupational stress: Effects of talking to others / K.J. Fenlason, T.A. Beehr // *Journal of Organizational Behavior*. – 1994. – №15. – P. 157–175.
6. Heaney, C.A. Increasing coping resources at work: A field experiment to increase social support, improve work team functioning, and enhance employee mental health / C.A. Heaney, R.H. Price, J. Rafferty // *Journal of Organizational Behavior*. – 1995. – № 16. – P. 335–352.
7. Hellgren, J. A two-dimensional approach to job insecurity: Consequences for employee attitudes and well-being / J. Hellgren, M. Sverke, K. Isaksson, // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. – 1999. – № 8. – P. 179–195.
8. Jackson, P.B. Specifying the buffering hypothesis: Support, strain, and depression / P.B. Jackson // *Social Psychology Quarterly*. – 1992. – №55. – P. 363–378.
9. Kinnunen, U. Job insecurity in Finland: Antecedents and consequences / U. Kinnunen, J. Natti // *The European work and organizational psychologist*. – 1994. – № 4. – P. 297–321.
10. LaRocco, J.M. Social support, occupational stress, and health / J.M. LaRocco, J.S. House, J.R.P. French, // *Journal of Health and Social Behavior*. – 1990. – № 21. – P. 202–218.
11. Lim, V.K.G. Job insecurity and its outcomes: Moderating effects of work-based and non-work-based social support / V.K.G. Lim // *Human Relations*. – 1996. – № 49. – P. 171–194.
12. Lim, V.K.G. Moderating effects of work-based support on the relationship between job insecurity and its consequences / V.K.G. Lim // *Work & Stress*. – 1997. – №11. – P. 251–266.
13. Sverke, M. The nature of job insecurity: Understanding employment uncertainty on the brink of a new millennium / M. Sverke, J. Hellgren // *Applied Psychology: An International Review*. – 2002. – №51. – P. 23–42.
14. Viswesvaran, C. The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis / C. Viswesvaran, J.I. Sanchez, J. Fisher // *Journal of Vocational Behavior*. – 1999. – № 54. – P. 314–334.

ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЙНОСТИ И РЕФЛЕКСИВНОСТИ БЕЛОРУСОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

А.Н. Ерух

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
d2280@grsu.by

Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент М.М. Карнелович

Л.М. Дробижева определяет этническую толерантность как «готовность принять других, такими, как они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия» [2].

Этническая толерантность, по мнению Л.Г. Почебут, – это установка на терпимое, уважительное, дружелюбное отношение к другим людям, принадлежащим к чужим этническим группам, воспитанным на образцах и ценностях иной культуры [3].

По мнению Г.У. Солдатовой, современный человек с развитым качеством толерантности характеризуется активной жизненной позицией и чувством ответственности, отсутствием этнических предрассудков, широтой мышления, признанием равенства людей, открытостью, уважением других, приоритетом рационального начала, стремлением к сотрудничеству [4].

Интолерантность – это всегда проявление небезразличия, тогда как толерантность может быть как активной (на основании небезразличия), так и пассивной (на основании равнодушия, «незатронутости» индивида объектом). [1]. *Активная межэтническая толерантность* характеризуется открытостью, готовностью к межэтническим контактам, тогда как *пассивная* – склонностью общаться с представителями своей этнической группы при сохранении позитивного отношения к представителям иных этнических групп.

В основании этнической толерантности лежит либо отсутствие для негативной реакции, либо сдерживание себя самим человеком (то есть торможение им самим своих побуждений). Толерантность в случае, когда отсутствуют основания для негативной реакции, называют естественной, а толерантность, несмотря на наличие оснований для неё – проблемной.

Когда у человека есть основания для негативной реакции, но он себя сдерживает, то это следующие разновидности проблемной толерантности:

- толерантность подчинения (иерархии);
- толерантность выгоды;
- толерантность умысла;
- толерантность воспитанности.

Объект исследования: этническая толерантность личности. *Предмет:* особенности эмпатийности и рефлексивности белорусов с разным уровнем этнической толерантности. *Цель:* определить различия свойств

эмпатийности и рефлексивности у представителей белорусского этноса с разным уровнем этнической толерантности.

Выборка исследования: эмпирическую базу исследования составили мужчины и женщины в возрасте от 21 до 43 лет, проживающих на территории Республики Беларусь, в количестве 60 человек.

В качестве психодиагностических методик были использованы:

1. Опросник для диагностики способности к эмпатии. (А. Мехрабиена и Н. Эпштейна);
2. «Методика определения уровня рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой;
3. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О. А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи компьютерного пакета STATISTICA 7.0. корреляционным анализом (по Спирмену). Описательная статистика (построение таблиц и гистограмм) осуществлялась при помощи Microsoft Excel 2010 версии 14.0.

Данные, полученные при диагностике этнической толерантности представлены на рисунке 1:

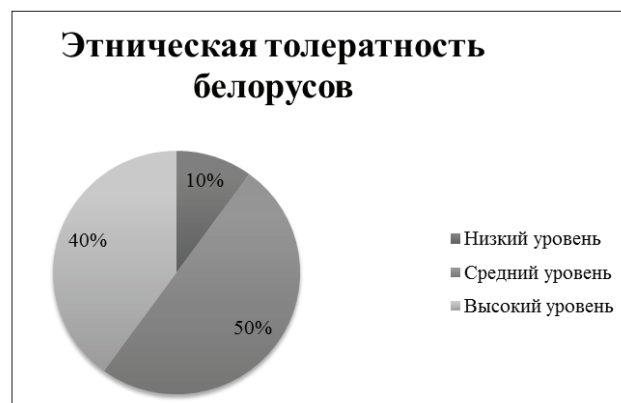


Рис. 1. Уровни этнической толерантности белорусов

Исходя из данной диаграммы, можно говорить о том, что белорусы в целом толерантны к другим этносам, так как процент низкой этнической толерантности составляет только 10%.

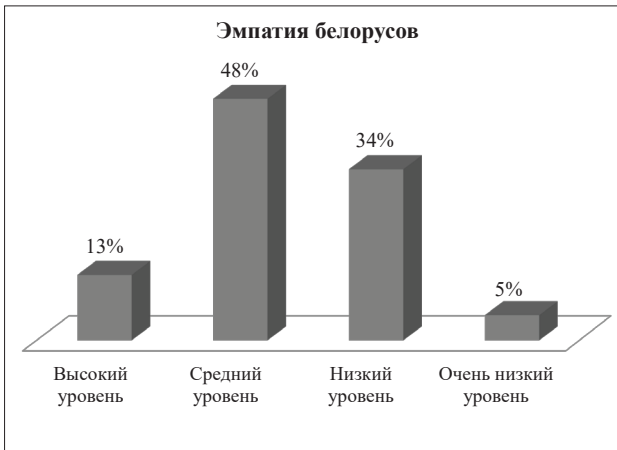


Рис. 2. Уровни эмпатии у белорусов

У белорусов преобладает средний уровень эмпатии (рисунок 2).

Далее идут низкий уровень – 34%, высокий уровень – 13%, очень низкий уровень (5%).

Способность к рефлексии у белорусов развита неоднородно (рисунок 3).

Чаще всего встречаются респондентов с уровнем выше среднего – 48%, затем ниже среднего – 27%, высокий уровень рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми имеет 20% опрошенных, низким – 3%, очень высоким – 2%, а очень низким – ни одного респондента.

С помощью критерия Манна-Уитни нами выявлены статически значимые различия между уровнями этнической толерантности.

Были выявлены различия между средним и высоким уровнями этнической толерантности (данные различия статистически значимы на уровне $p < 0,05$), которые представлены в таблице 1.



Рис. 3. Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми у белорусов

Исходя из результатов таблицы, мы можем говорить о том, что люди с более высокой этнической толерантностью будут склонны к большему сопереживанию эмоционального состояния других людей, они лучше понимают эмоциональное состояние собеседника, лучше различают как свои собственные эмоции, так и эмоции других людей.

Люди, обладающие высоким уровнем этнической толерантности, чаще анализируют свои поступки и мысли в отношении других людей (как своего этноса, так и иного), они более склонны к оцениванию ценностей и норм поведения, принятых в обществе, в котором они живут. Такие люди могут отвергать нормы поведения, установленные у общества, которые будут противоречить их толерантному поведению в отношении лиц, другого этноса и национальности.

Таким образом, мы можем говорить о том, что белорусы имеют разный уровень эмпатии и рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми, в зависимости от того, насколько высоким является у них уровень этнической толерантности.

Таблица 1

Различия между средним и высоким уровнями этнической толерантности

	Rank Sump Средний	Rank Sum Высокий	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level	2*1 sided exact p
Эмпатия	715,50	769,50	250,50	-1,9061	0,0566	-2,0968	0,0360	0,0561
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	700,50	784,50	235,50	-2,1972	0,0302	-2,3502	0,0187	0,0293

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.
2. Дробижина Л.М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы современности / Л.М. Дробижина // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – 2003. – № 6. – С. 76-81.
3. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы: Сб. статей / Под ред. Л.Г. Почебут, И.А. Шмелевой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 377 с.
4. Солдатова Г.У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А., О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2000. – С. 88

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Д.А. Єремицький

Херсонський державний університет,
den.yeremitsky@gmail.com

І.С. Попович

Херсонський державний університет,
igorpopovych76@gmail.com

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими чи практичними завданнями. Життя людей похилого віку, почасти в науковій психологічній літературі, розглядається як кризовий період їхньої життєдіяльності. На цьому віковому етапі у людей похилого віку відбуваються значущі психологічні змістові зміни життєвої ситуації. Ці зміни зумовлені сплетінням внутрішніх і зовнішніх чинників, які знаходяться у причинно-наслідковому взаємозв'язку. До зовнішніх чинників відносимо появу вільного часу, зміну соціального статусу, до внутрішніх – усвідомлення вікового зниження фізичної і психічної сили, залежне становище від суспільства і сім'ї. Ці зміни вимагають від людини переосмислення її ціннісних і сенсожиттєвих орієнтацій, ставлення до себе і до оточення, пошуку нових шляхів реалізації своєї активності. В одних цей процес відбувається довго, болісно, супроводжується переживаннями, пасивністю, невмінням знайти нові заняття, нові контакти, по-новому поглянути на себе і оточення. Інша категорія людей похилого віку, навпаки, адаптується швидко, не драматизуючи перехід до пенсійного способу життя. Вони повністю використовують появу вільного часу, знаходять нове соціальне оточення.

Зауважимо, що період геронтогенезу, відповідно до міжнародної класифікації, починається з 60 років у чоловіків і з 55 років – у жінок. Але, наприклад, Г.С. Абрамова пропонує такий варіант хронології, у якому немає розподілу за статевою ознакою. Зокрема, зрілість, яка починається з 36 років і триває до 50 років, передує похилому віку. Похилий вік є проміжним етапом між зрілістю і старечим віком, і триває з 51 року до 65 років, а старечий вік починається після 65 років. Старість є підсумком усього життєвого шляху людини. У цей період посилюється наростання суперечливості у розвитку різних підструктур психіки людини, що мало яскраве вираження у похилому віці.

Соціальні очікування відображають емоційно-ціннісне і ціннісно-смісловне ставлення особистості до ймовірного перебігу подій, і визначають мотивацію поведінки, суттєво впливають на всі аспекти її діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Дослідженням проблематики психологічних особливостей соціальних очікувань займалися такі вітчизняні

вчені: Т.П. Борисова, М.Й. Боришевський, М.Ю. Варбан, Г.Д. Долинський, О.А. Коновалова, Е.Н. Лінчевський, О.В. Михальський, І.С. Попович, Т.М. Титаренко, О.В. Тишковський, А.П. Фарадинська.

Саме вирішенню проблеми висвітлення психологічних особливостей соціальних очікувань людей похилого віку було присвячено наше дослідження.

Мета полягає у визначенні психологічних змістових параметрів, зокрема рівнів сформованості соціальних очікувань досліджуваних похилого віку та окреслення їх психологічних особливостей.

Перейдемо до визначення й обґрунтування психологічних змістових параметрів та особливостей соціальних очікувань досліджуваних.

Виклад основного матеріалу. Соціальні очікування тісно пов'язані з діями людини і здатні автоматично приводити в дію відповідні шаблони поведінки. Очікування є надзвичайно динамічним соціально-психологічним феноменом, але не тільки вони впливають на дії суб'єкта. Діяльність, яку виконує людина, також впливає на реалізацію її очікувань, оскільки завдяки відповідним діям ймовірність одних варіантів буде підвищуватися, а інших – знижуватися [2].

Соціальні очікування знаходяться в причинно-наслідковому зв'язку з самооцінкою особистості як складовою самосвідомості особистості. Соціальні очікування через домагання здійснюють вплив на самооцінку. Очікування є тим чинником, який спонукає людину постійно передбачати можливі реакції, дії, вчинки інших людей і зіставляти їх з власними домаганнями [4].

Своєрідність і неповторність соціальних очікувань, оцінних ставлень до інших, самооцінки, домагань вирішальною мірою визначають змістові та динамічні параметри складніших форм самосвідомості особистості, таких як образ «Я» та Я-концепція [1].

Соціальні очікування є важливим психологічним механізмом саморегуляції поведінки особистості, що виконує низку функцій, через які забезпечується робота соціальних очікувань як важливого психологічного механізму саморегуляції поведінки особистості, що сприяє розвитку особистості як суб'єкта активності. Виділяють наступні функції соціальних очікувань: відображувальна, регулятивна, посеред-

ницька, оцінювальна, стабілізаційна, коригувальна, орієнтувальна, прогностична, трансформувальна, контрольна та конструювальна функції [3].

Ключовим завданням нашого дослідження було визначити рівень соціальних очікувань, рівень обізнаності про передбачуваний перебіг подій, рівень очікуваного ставлення до учасників міжособистісної взаємодії, рівень очікуваних результатів діяльності досліджуваних людей похилого віку. Нами використано опитувальник «Рівень соціальних очікувань» (І.С. Попович) [5].

У дослідженні психологічних особливостей соціальних очікувань взяли участь 115 людей віком від 60 до 65 років. Дослідження проводилось на базі єврейського общино-благодійного центру «Хесед Шмуель» м. Херсон.

Аналіз соціально-психологічного змісту проблемних ситуацій, що розглядаються під час проходження тверджень опитувальника, актуалізують процес психічної регуляції поведінки. Психічна регуляція поведінки реалізується через когнітивну, емоційну і поведінкову готовність особистості до передбачуваного перебігу подій. Когнітивна, емоційна та поведінкова готовність пов'язані зі здатністю особистості до соціальних дій. Ця здатність є своєрідним психічним станом, або ще її можна назвати як стан очікуваної готовності діяти. Очікувана готовність діяти операціоналізується через такі структурні складові: складова соціально-психологічних особливостей обізнаності особистості про передбачуваний перебіг подій, складова соціально-психологічних особливостей ставлення особистості до учасників міжособистісної взаємодії та складова соціально-психологічних особливостей регуляції міжособистісної взаємодії.

Ці структурні складові є базовими у визначенні рівня соціальних очікувань особистості, визначенні очікуваної готовності діяти, прогнозуванні ймовірного перебігу подій. За результатами опитувальника визначається структура соціальних очікувань особистості досліджу-

ваного. Отже за результатами опитування отримано наступні дані (див. табл. 1).

Зазначимо, що $ОП_0$ – шкала рівня обізнаності про передбачуваний перебіг подій – відображає соціально-психологічні особливості обізнаності особистості про передбачуваний перебіг; $ОС_0$ – шкала рівня очікуваного ставлення до учасників міжособистісної взаємодії – відображає соціально-психологічні особливості ставлення до учасників міжособистісної взаємодії; $ОР_0$ – шкала рівня очікуваних результатів діяльності – відображає соціально-психологічні особливості регуляції особистістю міжособистісної взаємодії; $РСО_0$ – зведена шкала рівня соціальних очікувань особистості, яка дозволяє визначити один з найважливіших параметрів соціальних очікувань особистості – його рівень за формулою:

$$РСО_0 = ОП_0 + ОС_0 + ОР_0 \quad (1)$$

За результатами 17,39% (n=20) – досліджувані похилого віку з високим рівнем соціальних очікувань, які чітко орієнтуються у соціально-психологічній реальності, зважають на очікування інших стосовно себе, володіють високим рівнем розвитку соціальної рефлексії, об'єктивно сприймають і відображають плин подій повсякденного життя. Помірний та високий реалістичний рівень домагань поєднується з переконаністю в цінності своїх дій, в прагненні до самоствердження, у відповідальності, в корекції невдач за рахунок власних зусиль, у наявності стійких ціннісно-сміслових та життєвих орієнтацій, зваженого погляду у завтрашній день. Такі досліджувані похилого віку аргументовано висловлюють власну точку зору, відстоюють її, навіть якщо вона не збігається з думкою інших авторитетних осіб. Налаштовані на успіх, розраховують свої сили і вміють зіставити свої зусилля з цінністю досягнутого. Вміють прогнозувати перебіг подій, розраховувати варіанти виходу зі скрутного становища.

Таблиця 1

Емпіричні результати опитування досліджуваних похилого віку

Показники соціальних очікувань особистості	Рівень	Досліджувані, кількість n=115	
		кількість	%
Рівень обізнаності про передбачуваний перебіг подій, $ОП_0$	високий	10	8,70
	середній	62	53,91
	низький	43	37,39
Рівень очікуваного ставлення, $ОС_0$	високий	23	20,00
	середній	67	58,26
	низький	25	21,74
Рівень очікуваних результатів діяльності, $ОР_0$	високий	25	21,74
	середній	63	54,78
	низький	27	23,48
Рівень соціальних очікувань особистості, $РСО_0$	високий	20	17,39
	середній	67	58,26
	низький	28	24,35

За результатами 58,26% (n=67) – досліджувані похилого віку з середнім рівнем соціальних очікувань, які орієнтуються у соціально-психологічній реальності, враховують очікування інших стосовно себе, володіють чітким уявленням про очікуваний перебіг подій. Іноді усвідомлення своїх сильних сторін, себе як цінності дещо превалює над здатністю критично оцінити ситуацію і прийняти єдине правильне рішення. У міжособистісній взаємодії і спілкуванні такі досліджувані йдуть на компроміс, узгоджують власні інтереси з інтересами інших.

За результатами 24,35% (n=28) – досліджувані похилого віку з низьким рівнем соціальних очікувань, які недостатньо орієнтуються у соціально-психологічній реальності. Їх соціальні очікування здебільшого є нечіткими, розмитими і набувають пасивного фонового змісту. Зазвичай, такі пенсіонери володіють наближеними уявленнями про ймовірні варіанти сценаріїв розвитку подій. Іноді простежується надмірне ставлення до себе як до самоцінності, прагнуть особливої уваги і піклування. Поведінка таких осіб часто супроводжується конфліктністю, конвергентністю, надто високою вимогливістю до інших, і з заниженими вимогами до себе. Соціальні очікування таких досліджуваних призводять

до неефективної спільної діяльності, до труднощів в міжособистісній взаємодії. Низький рівень домагань позначається на мотивації. Невпевненість, боязнь труднощів, іноді переоцінка себе, своїх можливостей – всі ці чинники формують низький рівень соціальних очікувань досліджуваних похилого віку.

Висновок. Зазначимо, що за результатами нашого емпіричного дослідження значна частина його учасників (58,26%) володіють середнім рівнем соціальних очікувань. Такі досліджувані, як підтвердило спостереження, орієнтуються у соціально-психологічній реальності, враховують очікування інших стосовно себе, володіють чітким уявленням про очікуваний перебіг подій. Іноді усвідомлення своїх сильних сторін, себе як цінності дещо превалює над здатністю критично оцінити ситуацію і прийняти єдине правильне рішення. До психологічних особливостей соціальних очікувань людей похилого віку відносимо надмірну чутливість, самокритичність та інтроспективність цього соціально-психологічного феномену.

У подальших наукових пошуках акцентуємо увагу на психологічних механізмах та функціях соціальних очікувань людей похилого віку; звернемо свої наукові пошуки на гендерний аспект цієї вельми актуальної проблематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция / Р. Бернс // Психология самосознания. Хрестоматия / [ред.-сост. Д.Я. Райгородский]. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. – С. 333–392.
2. Линчевский Э.Э. Психологические аспекты взаимопонимания / Э.Э. Линчевский. – М.: Знание, 1990. – 112 с.
3. Попович І.С. Функции социальных ожиданий в педагогическом процессе / І.С. Попович // Социальные явления. Ожидания и педагогический процесс : журн. междунар. исслед. – № 3. – Самара : СРОО «Ассоциация выпускников Самарского (Куйбышевского) университета». – 2015. – С. 64–73.
4. Попович І.С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці / І. С. Попович // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2005. – № 5. – С. 8–13.
5. Попович І.С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості : монографія / І. С. Попович. – Херсон: ПАТ «ХМД», 2017. – 504 с.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О.Я. Жизномірська

Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
o.ya.oksana@ukr.net

Постановка проблеми. Реформування сучасної системи освіти потребує суттєвих змін у професійній підготовці майбутньої особистості, зокрема педагога, створення нового освітнього інноваційного середовища, зорієнтованого на прагнення, бажання та виклики сьогодення. На фоні різнобічних перипетій, змін в освітній галузі, особистість знаходиться ніби на роздоріжжі, з одного боку, є розгубленою, невпевненою, розчарованою у завтрашньому майбутньому, а з іншого, - стає більш стійкою до труднощів, упевненою у власних здібностях, можливостях, переконаннях, загартованою у своїх позиціях та намірах. На сьогодні, значно підвищується рівень вимог суспільства до фахівця освітньої сфери, виникає потреба у висококваліфікованих педагогічних кадрах, здатних підготувати підрастаюче молоде покоління до реалій повсякденного життя. Професійно компетентним можна назвати вчителя, який на достатньо високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у навчанні та вихованні учнів [6, с. 66].

Питання становлення особистості вчителя окреслено у працях Л. Мітіної, А. Маркової, В. Слободчикова, І. Вачкова, О. Орлова, В. Сухомлинського, В. Назаренко, О. Щербакової й доведено, що допомога в усвідомленні майбутнім учителем своєї професійної ролі, розширення уявлень про неї, формування нового її змісту суттєво впливають на ефективність педагогічної праці.

З нашої точки зору, важливу роль у саморозкритті «Я» педагогічного працівника відіграє професійна його діяльність, яка передбачає вміння володіти «словом», бути емоційно стійким до форс-мажорів, проявляти професійну компетентність, правильно здійснювати самоконтроль, приймати конструктивні рішення, а також прагнути до випереджаючого розвитку у своїй діяльності тощо.

Соціальну сутність професійної діяльності особистості педагога, з погляду, В. Назаренко, відображають такі чинники :

- суспільне замовлення щодо змісту та результатів педагогічної діяльності;
- ідеї, які продукує вчитель у системі освіти;
- вимоги суспільства до діяльності педагога;
- соціальний статус педагогічних працівників [2].

Власне кажучи, як наголошує дослідник, серед важливих рис учителя, має бути його педагогічна вираз-

ність і педагогічний шарм, які є своєрідною установкою на педагогічну діяльність та психологічну готовність до неї, спрямованість думок і прагнень до навчання та виховання дітей, манера розмовляти, поведінка.

Таким чином, пріоритетним для особистості, яка обрала освітню «стежину» є прагнення відповідати сучасним суспільним вимогам, викликам, що звісно зумовили зміни в аксіологічному сприйнятті учителем власної професійної діяльності, що відображено через систему його ціннісних ідей, які він продукує. У пошуку порад як зробити роботу вчителя цікавою та успішною, вчений зазначає, що успіх у роботі – це, з одного боку, досягнення високого рівня майстерності, а з іншого – успішна кар'єра, яка ґрунтується на самовихованні, знанні справи, побудови відносин, власній силі, самомотивації, волі та терпінні, увазі й інтересі, гнучкості підходів [2, с. 13].

Сутність ціннісних ідей полягає в спрямуванні особистості на осмислення її ролі в житті суспільства, спонуканні до активної дії над собою з метою набуття якісних змін, що дозволять їй суттєво змінити соціальне оточення, адаптувати його до власних потреб і життєвих цілей. Отже, трансляція ціннісних ідей у педагогічному середовищі також сприяє формуванню соціальної структури особистості сучасного педагога та підвищенню його соціального статусу.

Разом з тим, корифей педагогіки та психології В.О. Сухомлинський зазначав про значущість дефініції «авторитет» учителя, який сьогодні, з нашої точки зору, набуває все більшої актуальності, де останній досягається високим професіоналізмом власного «Я». Так, авторитет педагога – це творіння його розуму й душі, вміння утвердити в учнівському колективі глибоку повагу до своїх ідеалів, принципів та переконань. Авторитет стає могутньою силою виховання лише тоді, коли він твориться гармонійною єдністю – єдністю вчинків, поведінки та розумного слова педагога [5]. Переконані, що важливе місце у педагогічній роботі займає особистісна (внутрішня) готовність учителя до освітніх інновацій, а також стійка витримка до емоційно-психологічного напруження у взаємодії з вихованцями, батьками, колегами. Зокрема, «справжній вихователь», - підкреслював В. Сухомлинський, - людина широкого емоційного діапазону, яка глибоко переживає радість і засмучення, прикрощі та тривогу, обурення і гнів» [5].

Більш ґрунтовний аналіз соціальної сутності особистості педагога здійснив В. Сухомлинський на підставі ідеї становлення вчителя-вихователя, пов'язаної передусім із формуванням у нього професійної позиції – визначення свого місця в системі ділових взаємин із колегами, учнями та їх батьками. Тому першим етапом у контексті професійного розвитку молодого вчителя є подолання небажання та невміння критично оцінити власну діяльність і неприйняття ролі інших у цьому завданні. Наступний етап – бажання та вміння аналізувати практику, вносити зміни, ґрунтуватися на зроблених висновках, а заключний – вміння аналізувати власну діяльність і усвідомлювати внесок інших для покращення свого фахового рівня та професійної майстерності [2; 5].

На думку вищезазначених науковців, показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок; вміння правильно їх застосовувати під час виконання своїх функцій; знання й прогнозування можливих наслідків певних дій; результат праці особистості; практичний досвід; гнучкість методики; критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти [6, с. 68].

Як стверджує Н. Семенюк, Американським Національним Комітетом із професійних учительських стандартів було розроблено п'ять базових стандартів для компетентних педагогів :

- а) учитель має брати на себе відповідальність за учнів та їх навчання;
- б) учитель має добре знати свій предмет;
- в) учитель має вміти його викладати;
- г) учитель має бути менеджером навчання й наставником для своїх учнів;
- д) учитель має вдосконалювати свої знання, виходячи із практичного досвіду [6, с. 70].

Вищезазначеним педагогом, поняття «професійна компетентність» трактується як риса особистості, що виявляється в здатності до професійної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності. Водночас дефініція «інноваційна культура» особистості педагога набуває чільного значення у педагогічній справі. На особливу увагу заслуговує інтерпретація поняття «інноваційна культура – це стан сприйнятливості нововведень особистістю, групою, суспільством, їх готовність до реалізації інновацій. Зокрема, інноваційну культуру педагогічних працівників визначають як систему професійних засобів особистісного розвитку, що забезпечують інноваційний спосіб педагогічної діяльності, провідним компонентом якої є цінності інноваційної педагогічної діяльності. Інноваційна культура педагога існує у взаємозв'язку із інноваційною педагогічною діяльністю. Адже, в процесі інноваційної педагогічної діяльності відбувається :

- удосконалення теоретичних фахових і спеціальних знань, практичних навичок, необхідних педагогічним працівникам для її виконання;
- поповнення цінностями;
- розвиток особистісних властивостей та мотивації, що забезпечують цілеспрямовану діяльність педагогів щодо створення та реалізації інновацій;
- розвиток чутливості сприйняття педагогічними працівниками педагогічних інновацій [1, с. 14].

Виходячи з позицій освіти, сучасний педагог повинен уміти працювати в конкурентному середовищі, проявляти професійну майстерність, здійснювати самоаналіз власних досягнень та невдач, вірніше прагнути до самопізнання, саморозуміння та самоусвідомлення. Вважаємо, за необхідне запропонувати тест самопізнання для особистості педагога.

Самотест «Шляхи розвитку особистості»

1. У мене часто з'являється бажання більше знати про себе.
2. Я вважаю, що в мене немає потреби в чомусь змінюватись.
3. Я впевнений у своїх силах.
4. Я вірю, що всі мої плани здійсняться.
5. У мене немає бажання знати свої переваги й недоліки.
6. У своїх планах я найчастіше сподіваюсь на щасливий випадок, ніж на себе.
7. Я хочу краще та більш ефективно працювати.
8. Я вмію примусити себе змінюватися, коли це потрібно.
9. Мої невдачі частіше пов'язані з невмінням працювати.
10. Я цікавлюся думкою інших про мої якості та можливості.
11. Мені складно самостійно досягти задуманого.
12. У будь-якій справі я не боюся невдач і помилок.
13. Мої якості й вміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже бажаю щось змінити.

Ключ для обробки результатів : 1+, 2-, 3+, 4+, 5-, 6-, 7+, 8+, 9+, 10+, 11-, 12+, 13-, 14-.

Аналіз результатів. Для визначення величини готовності пізнати себе (ГПС) потрібно обчислити кількість збігів відповідей на самотест із ключем за твердженнями 1, 2, 5, 7, 9, 10, 13. Максимальне значення величини ГПС дорівнює 7 балам. Так само визначають готовність самовдосконалюватись (ГС). Обчислюємо кількість збігів за твердженнями 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. Максимальне значення ГС дорівнює 7 балам.

За отриманими значеннями ГПС і ГС отримуємо знаходження на координатній площині індивідуальних показників. За результатами тесту можуть бути внесені корективи щодо стимулювання потреб пізнавати себе та самовдосконалюватись [1, с. 33].

Висновок. Таким чином, сучасна особистість, котра здійснила вибір педагогічної професії має вміти критично та креативно мислити, логічно обґрунтовувати власні позиції та думки інших, конструктивно керувати своїми

емоціями, оцінювати ризики та цілеспрямовано співпрацювати з іншими. Особистість у період свого професійного становлення має якісно надавати освітні послуги та досягати професійного успіху в своїй діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк Г.Ф. Організаційно-методичні умови формування інноваційної культури сучасного педагога / Г.Ф. Вознюк // Завуч. Усе для роботи. – 2017. - № 7-8 (199-200).
2. Назаренко В.С. Професійний успіх педагога як соціально-педагогічна проблема : наук.-метод. посібник. Частина I / В.С. Назаренко, Л.М. Назаренко, С.Ф. Одайник. – Харків, 2015. – 96 с.
3. Охрончук Н.М. Формування індивідуальної освітньої траєкторії педагога в умовах інноваційного простору / Н.М. Охрончук // Завуч. Усе для роботи. – 2017. - № 5-6 (197-198).
4. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : колективна монографія / Л.С. Рибалко, Р.І. Черновол-Ткаченко, Т.В. Куценко. – Х. : «Основа», 2017. – 128 с.
5. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании / Сост. и авт. вступ. статьи М.И. Мухин, Ред.-кол. : Н.Д. Ярмаченко и др. – К. : Рад.школа, 1983. – 224 с.
6. Семенюк Н.Ф. Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагога [Текст] / Н.Ф. Семенюк // Завуч. Усе для роботи. – 2017. - № 17-18 (209-210).

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ РЕАНИМАЦИОННО-АНЕСТЕЗИОЛОГИЧЕСКОГО И ХИРУРГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

М.А. Журневич

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
baklga@mail.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент М.М. Карнелович*

Одной из самых трудоемких сфер медицины, требующей большого психофизического напряжения, является сфера реаниматологии и анестезиологии. Медицинские сестры и врачи принимают непосредственное участие в оказании неотложной помощи тяжелобольным пациентам, проводят реанимационные мероприятия, обеспечивают проведение анестезиологического пособия. Работа связана с умением четко, качественно и незамедлительно выполнить необходимую манипуляцию.

Патогенность медицинской работы имеет большое значение, поскольку психологическое здоровье представителей этой сферы деятельности жизненно важно для безопасности и качества оказываемой ими помощи, а одним из условий надежности деятельности в экстремальных условиях является жизнестойкость.

Жизнестойкость – система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. В одной и той же ситуации человек с высокой жизнестойкостью реже испытывает стресс и лучше справляется с ним.

Жизнестойкость позволяет человеку выносить неустранимую тревогу, сопровождающую выбор будущего (неизвестности), а не прошлого (неизменности).

Прикладной аспект жизнестойкости обусловлен той ролью, которую эта личностная переменная играет в успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям, прежде всего в профессиональной деятельности.

Жизнестойкость включает в себя три компонента, выраженность которых и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях. Компоненты жизнестойкости: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Вовлеченность – убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности (по Мадди). Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности, а отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя вне жизни.

Контроль – убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гаранти-

рован. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Принятие риска – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Важно, что компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и отчасти в подростковом возрасте, хотя их можно развивать и позднее. Их развитие решающим образом зависит от отношений родителей с ребенком. Для развития компонента контроля важна поддержка инициативы ребенка, его стремления справляться с задачами все возрастающей сложности на грани своих возможностей. Для развития принятия риска важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды [7]

Можно говорить, как об индивидуальных различиях каждого из трех компонентов в составе жизнестойкости, так и о необходимости их согласованности между собой и с общей (суммарной) мерой жизнестойкости.

Помимо этих установок жизнестойкость включает в себя такие базовые ценности, как *кооперация, доверие и креативность* [3].

Жизнестойкость личности является определенным ресурсом, потенциалом (что может включать различные психологические свойства), который может быть востребован ситуацией; является интегральным психологическим свойством личности, развивающимся на основе установок активного взаимодействия с жизненными ситуациями; интегральной способностью к социально-психологической адаптации на основании динамики смысловой саморегуляции.

Объект исследования: проблема жизнестойкости субъекта. Предмет исследования: жизнестойкость медицинских работников реанимационно-анестезиологического и хирургического профиля.

Таблиця 1

Компоненты и уровень жизнестойкости у медицинских работников реанимационно-анестезиологического и хирургического профиля

Компонент жизнестойкости	Профиль	
	Реанимационно-анестезиологический	Хирургический
Вовлеченность	31,03	34,2
Контроль	25,53	27,45
Принятие риска	15,6	13,8
Σ	71,96	75,45

Таблиця 2

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2
1	31.03	34.2	6.98	9.05	48.7204	81.9025
2	25.53	27.45	1.48	2.3	2.1904	5.29
3	15.6	13.8	-8.45	-11.35	71.4025	128.8225
Суммы:	72.16	75.45	0.01	0	122.3133	216.015
Среднее:	24.05					

Цель исследования: сравнить уровни жизнестойкости и совладающее поведение медицинских работников реанимационно-анестезиологического и хирургического профиля.

Гипотеза исследования: существуют различия в уровне жизнестойкости у медицинских работников реанимационно-анестезиологического и хирургического профиля.

Методы и методики исследования: методика «Жизнестойкость» С. Мадди, адаптация-тест Д.А. Леонтьева; методы статистической обработки: методы первичной математической статистики-среднее значение, метод ранговой статистики-определение коэффициента ранговой корреляции Кендалла, t-критерий Стьюдента.

Из данных таблицы видно, что уровень жизнестойкости в группе медицинских работников хирургического профиля выше, чем в группе медработников реанимационно-анестезиологического профиля, как отдельно по каждому из компонентов, так и по суммарному значению. При этом, предпочтение в обеих группах отводится такому компоненту, как «вовлеченность» и «контроль». Показательно и то, что компонент «принятие риска» выше у респондентов группы 1, вероятно потому, что направленность деятельности реанимационно-анестезиологического отделения подразумевает наличие

экстренных, неординарных ситуаций, связанных с мгновенной реактивностью в действиях и принятии решений, нередко действия совершаются в условиях отсутствия надежных гарантий успеха, на свой страх и риск.

Для расчета различий между результатами по методике использовался t-критерий Стьюдента. Данный критерий направлен на оценку различий величин средних значений двух выборок, которые распределены по нормальному закону.

Одним из главных достоинств критерия является широта его применения. Он может быть использован для сопоставления средних у связанных и несвязанных выборок, причем выборки могут быть не равны по величине.

Данные для расчета t-критерия Стьюдента: критическое значение t-критерия Стьюдента для выборки из 6 элементов при $p \leq 0.05$ равно 2,78 (табл. 2)

Результаты расчета t-критерия Стьюдента по средним значениям, полученным по данным методики Мадди с помощью таблицы критических значений t-критерия Стьюдента показали, что полученное эмпирическое значение находится в зоне незначимости.

Следовательно, гипотеза о существенных различиях в компонентах жизнестойкости и их уровне у медработников реанимационно-анестезиологического и хирургического профиля не подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
2. Пергаменчик, Л.А. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: учеб.-метод. пособие / Л.А. Пергаменчик, Н.Л. Пузыревич. – Минск: Изд-во Гревцова, 2012. – 340 с.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕТЕРМІНАНТ АДИКЦІЙ ПІДЛІТКІВ З СІМЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

О.Я. Заверуха

Львівський державний університет внутрішніх справ,
olichka.zaverukha@gmail.com

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
доцент З.Я. Ковальчук*

Кінець ХХ – початок ХХІ століття для України ознаменувався масовою трудовою міграцією населення. Вже за кілька років стало зрозуміло, що попри позитивні сторони цього явища, з'являються негативні наслідки. Сьогодні без батьківської опіки залишаються не лише діти з неблагополучних та асоціальних родин. За кордон почали виїжджати як чоловіки, так і жінки віком від 25 до 50 років. У 96 % з них на Україні залишились діти. Почав зростати відсоток дітей «соціальних сиріт» [4].

Незалежно від того, коли покидають дитину батьки, це безумовно позначається на її сприйнятті світу, на психологічному здоров'ї, вони стикаються з більшою кількістю проблем, з якими тепер їм доводиться справлятися самостійно.

Питання сімей трудових мігрантів досліджували І. Крупник, Г. Ляльчук, А. Смотрицький, О. Песоцька, Т. Яблонська, В. Фомічова, Т. Зелінська, Г. Федоришин, О. Ліщинська, К. Левченко, І. Трубавіна, І. Цушко та ін. Особливої уваги заслуговують праці щодо життєвих ситуацій сімей трудових мігрантів, зокрема, Д. Панішкевич, який аналізує життєдіяльність тих сімей, поділяючи їх на категорії (благополучні та неблагополучні сім'ї), Н. Куб'як, Л. Ковальчук, Т. Кривко, Т. Дорошок, Л.В. Боярин, які аналізують вищезгадані сім'ї, розкривають проблеми виховання дітей у них, пропонують відповідні методики соціально-психологічної роботи з подолання занедбаності дітей, вихованих у таких сім'ях.

Однак, незважаючи на наполегливі спроби розв'язати проблеми дітей трудових мігрантів, питання адикцій залишається сьогодні відкритим і маловивченим.

Бачимо, що роль сім'ї у формуванні підростаючого покоління є беззаперечною. Вона залишається чи не єдиним містком при передачі дітям соціально-історичного досвіду, формує майбутні емоційні та ділові взаємостосунки. Діти, які залишились на родичів, бабусь чи дідусів, втрачають тепло сімейних взаємин і традицій. Як компенсація, розвиваються споживацькі запити, що матимуть катастрофічні наслідки в майбутньому. До того ж, батьки схильні перекладати відповідальність за виховання власних чад на дитячий садок, школу, навчальний заклад вищої освіти [4].

Так закладаються підвалини до адиктивної поведінки. Опираючись на визначення науковця О. Безпалько, адиктивна поведінка – це поведінка людини, для якої притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану завдяки при-

йому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій. У результаті такої поведінки людина існує у своєрідному «віртуальному» світі. Вона не лише не вирішує своїх проблем, але й зупиняється в особистісному розвитку, а в окремих випадках навіть деградує [2].

Фактично формується згубна звичка, яка визначається залежністю від того, що людині шкодить, зокрема, алкоголю, тютюнопаління, наркотиків, азартних ігор тощо. За останні роки сутність адиктивної поведінки дещо змінилася, до неї почали відносити і залежність від азартних ігор, комп'ютеру, Інтернету, мобільного телефону, сексу, релігійного фанатизму, також є залежності від грошей, влади, спорту, їжі та багато інших. Така поведінка спотворює моральні орієнтири особистості, заважає психологічному, інтелектуальному, фізичному розвитку підлітка, руйнує сімейні традиції та духовні цінності [1].

Адиктивна поведінка формується завдяки фіксації на тому, що особистість вважає для себе прийнятним, безпечним та заспокійливим. Болісні події життя особистості формують нестримне бажання миттєвого їх усунення та досягнення ефімерного почуття щастя. Якщо така дія викликає задоволення, то між тим станом і дією формується відповідний нейронний зв'язок. І кожне наступне негативне переживання буде призводити до появи визначеної аутодеструктивної дії, яка буде виявлятися у все більш короткі проміжки часу. Те, що позбавляє від неприємних почуттів та напруги, повинно бути завжди під рукою.

Причиною виникнення адикцій можуть бути також порушення психічного розвитку дитини. Зокрема, це мінімальні мозкові дисфункції, психопатії, акцентуації характеру і т.ін.

Безпосередньо сама криза підліткового віку також може спровокувати адиктивну поведінку. Адже відомо, що її гостро проживає 20% підлітків, виявляючи негативізм, незадоволення собою, фрустрованість соціальних потреб. Підлітковий вік – один з найскладніших етапів онтогенезу людини. Відомо, що в цей період відбувається докорінна перебудова психічних структур, раніше сформованих, а також виникають нові утворення у вигляді свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні відповідних уявлень та соціальних установок.

Головна характеристика підлітка – особистісна нестабільність. А якщо ще й накладається відсутність поруч батьків, які знаходяться на заробітках далеко від сім'ї, ризик формування адиктивної поведінки значно зростає.

Така особистісна схильність має деякі складові, які у комплексі стають детермінуючою силою адикцій. Зокрема, це: відсутність мотивації досягнення аж до відмови вважати себе суб'єктом діяльності; несформованість функції прогнозування поведінки; низький рівень самоусвідомлення, а також відсутність навичок рефлексії; низький рівень самоповаги аж до неприйняття образу власного «Я»; самозахист від діяльності при появі труднощів; суперечливість між самооцінкою та рівнем домагань; схильність до втечі від реальності в ситуації фрустрації [7].

Батьки повинні усвідомлювати власну важливу соціальну роль – виховання майбутніх громадян суспільства. Ця проблема стає надто складною, коли говоримо про сім'ї трудових мігрантів. Безумовне прийняття підлітка батьками впливає на самооцінку дитини, отож якщо такої немає, то й самооцінка не буде розвиватись так як треба. Спілкування з батьками у визначені години по телефону чи через інтернет-ресурси часто перетворюється на форму контролю та посилені вимоги до дитини зі сторони батьків, що аж ніяк не сприяє налагодженню контакту та довірі. Дитина чує і/або бачить батьків, проте не може доторкнутись, обняти, поділитись внутрішніми переживаннями. Навіть якщо в дитини щось трапилось, то вона вряд чи розкаже про це, адже часто її мучить почуття провини (батьки не забувають повторювати, що поїхали на заробітки для її ж добра, щоб оплатити навчання, покращити умови її проживання тощо).

Таким чином діти замикаються в собі, стають закомплексовані, у них підвищується рівень тривожності, формується почуття ворожості, несформованість Я-образу, статево-рольової ідентичності, домінування залежності в поведінці, імпульсивність тощо.

Попри те, що підлітковий вік характерний психосоціальними змінами, це ще час і стрімких психоемоційних змін. Дитина потребує тісного психоемоційного контакту з батьками, а за їх відсутності виникає незадоволена життєво важлива потреба в любові, що призводить до агресивності, стурбованості, роздратованості, боязкості та тривоги. Так звані «хронічні тривоги» здебільшого перетворюються на патопсихологічні розлади. Значна кількість тривожних підлітків мають проблеми зі здоров'ям [7].

У сім'ї, де немає одного чи навіть обидвох з батьків, відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку із втратою тісних контактів. Базова потреба в емоційній близькості у дитини у повній мірі не задовільняється. На фоні дефіциту позитивних почуттів щодо себе і до оточуючих може підштовхувати підлітків до зловживання психоактивними речовинами, формувати адиктивну

поведінку. Частішають психосоматичні захворювання. Адже відсутність матері чи обидвох батьків є надзвичайно травматичною ситуацією для дітей любого віку, статі тощо. Потреба у спілкуванні з батьками потроху витісняється іншими видами активності, не завжди соціально схвальними.

Боярин Л.В. провела наукове дослідження діагностики виховного потенціалу сімей трудових мігрантів і порівняльний аналіз прояву ознак девіантної поведінки у дітей підліткового віку з таких сімей та школярів із повних благополучних родин. Вона стверджує, що у дистантних сім'ях створюються несприятливі умови для виховання, які спричиняють депривацію [3].

Відсутність поруч батьків також посилює вплив інших соціально-негативних факторів розвитку і становлення дитини – підлітково-юнацькі авторитети, асоціальні групи, вживання наркотичних речовин, ціннісних пріоритетів молодіжної субкультури [5].

Часто підліток намагається приховати власне подвійне життя, починає говорити неправду, обманювати оточуючих, перекладати провину за власні помилки та промахи на інших. Усе це впливає зі структури адиктивної особистості, яка таким чином приховує від соціуму (а нерідко і від самої себе) свій комплекс неповноцінності та гіперкомпенсаторна реакція, що сформувалися від неуміння жити відповідно загальноприйнятим нормам і правилам.

Нерідко від заниженої самооцінки такі підлітки перестрибують до завищеної, оминаючи адекватну. Невимовно приємне відчуття переваги над оточуючими формується як психологічний захист, сприяє власній самоповазі, яка так необхідна при непорозуміннях підлітка з родиною чи колективом. Власна зверхність опирається на почуття «вільної від життєвих зобов'язань людини» на противагу інших, які знаходяться у «сірому побутовому болоті».

Узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що основою причиною адиктивної поведінки підлітків з сімей трудових мігрантів є проблема задоволеності спілкування зі значимими дорослими, батьками. Це безпосередньо впливає на емоційний стан дітей, знижує самооцінку, сприяє погіршенню настрою, породжує агресивність, тривожність, потребу зниження цієї напруги іншими методами, не завжди соціально схвальними. Саме тому вчасна діагностика та подальший соціально-психологічний супровід таких підлітків вкрай необхідні. Цю роботу повинні виконувати як близькі дитині особи (родина, в якій залишилась дитина на час відсутності батьків, чи інтернатна установа), так і працівники психологічної служби, педагоги й адміністрація навчального закладу, де вчиться підліток. У випадку діагностування хімічної залежності – працівники психіатричних клінік та інші медики.

Перспективою нашого дослідження буде пошук сучасних підходів до шляхів корекції адиктивної поведінки підлітків батьків трудових мігрантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєнко Т. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику / Т. Алексєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 56–60.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О.В. Безпалько. – К. : «Логос», 2003. – 134 с.
3. Боярин Л.В. Причини проявів девіантної поведінки підлітків із сімей трудових мігрантів / Л.В. Боярин // Теоретичні і прикладні проблеми психології, № 2(31), 2013. – С. 68–75.
4. Крупник І.Р. Особливості уявлень дітей трудових мігрантів про майбутнє сімейне життя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи / Іван Романович Крупник ; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – К.: 2015. – 20 с.
5. Максимова Н.Ю., Толстоухова С.В. Соціально-психологічні аспекти профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді. – К.: ЦССДМ, 2000.
6. Психолого-педагогічна робота з «дітьми вулиці» / За ред. С.В. Толстоухової, І.М. Пінчук – К.: ІДЦ ССМ, 2000.
7. Савель С. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Навчально-методичний посібник / За ред. проф. Р.Х. Вайноли. – Кам'янець-Подільський, 2011. – 121 с.

ОБСУЖДЕНИЕ НЕКОТОРЫХ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ В УЗБЕКСКИХ СЕМЬЯХ

Ш.Р. Зармасов, А.Б. Сабиров, Д.Р. Расулова, Х.Х. Умарова
Джизакский государственный педагогический институт

Узбекский народ обладает богатыми духовными и культурными ценностями. Благодаря этим ценностям, обычаям, традициям и методам обучения наши родители воспитывали своих детей. Дети, воспитанные в духе национальных ценностей, как правило, высокоморальны, интеллектуальны, милосердны, патриотичны и мужественны [1].

Поведение родителей и их отношение к детям могут привести к поведенческим расстройствам у детей и подростков. Ясно видно из наших наблюдений и научных источников, что агрессивное поведение родителей влияет на детей [1]. В результате у подростков наблюдается девиантное и делинквентное поведение. Агрессивное отношение родителей приводит к формированию негативных отношений к детям и подросткам, особенно в форме запуганности, принадлежности, нервности, эмоциональности и самостоятельного мышления. Запуганные дети и подростки подвергаются преследованиям со стороны различных типов незаконных групп. Их нервность, возбудимость и чувствительность к эмоциям часто приводят к конфликтным ситуациям. Кроме того, слабая их способность к самостоятельному мышлению может привести к сложным жизненным обстоятельствам, неправильному использованию путей выхода из трудных ситуаций [2].

Подросток, который оказывается без надзора родителей, знает, что он свободен, делает то, что хочет. И такое поведение иногда может быть незаконным. Если родители не участвуют в жизни своих детей, а также не контролируют их поведение, то это часто приводит к тому, что подростки ведут себя беспринципно [3]. Поэтому желательно, чтобы родители контролировали деятельность своих детей, особенно в подростковом возрасте. Кроме того, психофизиологические изменения и характеристики переходного подросткового возраста требуют особого внимания молодых родителей и взрослых.

Авторитарное воспитание, чрезмерно агрессивное отношение семьи является причиной поведенческого расстройства у детей и подростков. Из выше изложенного можно сказать, что использование позитивных, демократических стилей воспитания в семье и понимание возрастных особенностей детей и подростков приводит к формированию позитивных установок. Семейная среда, которая является микроокружением для ребенка, оказывает большое влияние на нарушения социального поведения у детей и подростков. Поэтому мы более подробно рассмотрим роль

семейной среды в контексте преступного поведения у несовершеннолетних.

Хорошо известно, что социально-экономическое развитие нашего общества зависит от знания, интеллекта, нравственного и этического сознания граждан. Эти качества в человеке формируются в семье, в семейной среде. Поэтому одной из важных задач семьи является воспитывать ребенка как полноценного зрелого человека. Как эта важная задача решается в сегодняшней узбекской семье? Семья выполняет функцию социализации человека, это его связь с социально-экономическими процессами в обществе.

Всем известно, что у семьи есть образовательная функция. Семья действительно является важным местом для молодежи, которая формирует социальные и национальные ценности, моральные ценности, жизненные критерии и нормы, нравственность и элегантность [3]. Семья в настоящее время испытывает ряд изменений в качестве социального учреждения. Сегодня она окружена множеством влияний. В частности, экономический кризис, сокращение социального, культурного, духовного и правового содержания приводят к снижению влияния семейного воспитания. Это, в свою очередь, способствует ухудшению семейной среды. В результате увеличивается уровень преступности среди детей и подростков, связанных с семейным окружением и семейным воспитанием. Отсутствие здоровой психологической среды в семьях влияет на происхождение преступного поведения у детей и подростков, включая семейные отношения, разводы [3].

Образовательное воздействие семьи на детей настолько же обширно, как и объем социального взаимодействия. У семьи есть возможность научить любить детей, любить Родину, воспитать преданность родителям и окружающим людям, воспитать сознательное отношение к труду и богатству, сформировать высокую мораль и духовные качества, психологические и практические навыки в жизни. Однако в предстоящие годы возникает ряд проблем и недостатков в воспитании наших детей в семье. Конечно, эти проблемы оказывают негативное влияние на поведение детей и подростков. Следует отметить, что меры, принятые в нашей стране, заслуживают одобрения. Одним из примеров работы, проводимой в этом направлении, является строительство спортивных сооружений, современных учебных заведений, строительство различных объектов для отдыха молодежи в свободное время [4].

Дети, которые недостаточно воспитываются в семье, испытывают трудности жизни. Они сталки-

ваются с различными конфликтами. В результате единственный способ существования, общения для подростка - стать частью группы неблагополучных подростков. Одним из факторов, влияющих на семейное воспитание детей и подростков, является использование «примитивных (устаревших, неприемлемых) методов семейного воспитания». Это когда, дисциплина характеризуется жесткостью, авторитарностью, пренебрежением детскими идеями и мнениями. Однако, сама жизнь показывает, что сегодня такое воспитание детей является неправильным. Потому что сегодняшние молодые люди - зрелые молодые люди, которые самомотивированы. Мы не должны забывать, что нам необходимо рассчитывать на таких молодых людей, прислушиваться к их мыслям и предложениям, а также давать советы, где это целесообразно, эффективно.

Использование такой тактики, как жестокость, оскорбления, угрозы и физическое наказание, часто заставляет детей и подростков бежать из дома, жить на улице. Эти дети сталкиваются с социально-психологической дезинтеграцией семейной среды. В результате они принимают групповой, уличный круг за пределами семьи. Эта среда может отрицательно или положительно влиять на ребенка в зависимости от их характера. К сожалению, окружающая среда с нездоровой средой психологически влияет на детей во многих отношениях. В подростковом возрасте резко происходят психофизиологические изменения. Эти изменения часто затрагивают психику подростка. Они могут проявляться агрессией, раздражительностью. Изменения, которые возникли в духовном мире подросткового возраста, выходят на первый план. Поэтому родители должны уделять особое внимание воспитанию подростков и учитывать психофизиологические изменения, которые они испытывают. Часто в семейном воспитании игнорирование возраста и индивидуально-психологических особенностей детей заставляет их поступать аморально по отношению к

другим людям. Поэтому родители могут обеспечить продуктивное семейное образование с учетом личностных и возрастных характеристик семейного воспитания, межличностных отношений со своими детьми и их отношений с ними [2].

Среди факторов, влияющих на происхождение отклоняющегося поведения у детей и подростков, является отсутствие знаний о воспитании у взрослых членов семьи. Неадекватные теоретические и практические знания и информация о воспитании детей у родителей заставляют родителей быть неадекватными. По какой-то причине у молодых людей есть тенденция к тому, чтобы узбекский народ проявлял доброту, терпимость и беспомощность. Молодые люди становятся все более зависимыми от жадности, равнодушия, предательства, корысти.

Одним из недостатков узбекской семьи сегодня является способ воспитания родителей на основе отказа, ограничения и недопущения. Он не учитывает желания и надежды детей, их мнения и соображения в этом способе обучения. Кроме того, такие методы обучения ограничивают способность детей выражать свои взгляды, принимать решения и выражать свои взгляды на конкретные ситуации. В этом способе обучения иногда поведение детей контролируется принудительным запретом. Например, можно коснуться этой вещи дома и нельзя коснуться, носить это платье или не носить.

Интересы ребенка, свобода, одежда, которую он любит, желание делать все, что он хочет, чтение интересующей вас книги и вид спорта, которым вы хотите заниматься, выполняются по желанию родителей. Такое обучение отрицательно влияет на способность ребенка к самостоятельному мышлению. Их лидерство, лидерские навыки будут слабо развиты. Они слишком доверчивы. У них есть трудности в принятии решений в конфликтных ситуациях [4]. Таким образом, следует разумно подходить к выбору методов воспитания детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдусамедова А. Мустахам оила маънавияти. – Изд. Сано-стандарт, 2012.
2. Акрамова Ф.А. Изучение семейное отношение Сборник психологических тестов. Ташкент, 2015, С. 44-46.
3. Шоумарова Г.Б. Семейная психология. – Ташкент, 2000.
4. Шоумарова Г.Б. 1001 ответ психолога на вопросы. – 2015.

ВПЛИВ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ НА РОЗВИТОК КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

М.С. Іванченко

Херсонський державний університет,

vip.b.o.x.13@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент С.І. Бабатіна*

В останні роки все більш посилюється вплив комп'ютерних технологій на повсякденне життя людства. Якщо раніше комп'ютер використовувався тільки в робочих цілях, що дозволяло виконувати роботу за менший проміжок часу, то сьогодні комп'ютерна індустрія досягає апогею свого розвитку, що обумовлює появу різноманітних комп'ютерних ігор, віртуального спілкування в соціальних мережах Інтернету тощо, все це спонукає до появи нової форми залежності, – комп'ютерної залежності.

Варто зазначити, що будучи стійкою характеристикою особистості, темперамент обумовлює індивідуальні поведінкові реакції, силу емоцій, швидкість когнітивних процесів та впливає на розвиток комп'ютерної залежності у особистості.

Комп'ютерна залежність – це пристрасть до занять, пов'язаних з використанням комп'ютера, що приводить до різкого скорочення всіх інших видів діяльності, обмеження спілкування з іншими людьми. Комп'ютерна залежність найбільш поширена в дитячому та підлітковому віці, особливо у хлопчиків. Ознакою комп'ютерної залежності є не сам по собі час, проведений за комп'ютером, а зосередження навколо комп'ютера всіх інтересів дитини, відмова від інших видів діяльності. У молодших школярів комп'ютерна залежність зазвичай проявляється у формі пристрасті до комп'ютерних ігор. У більш старшому віці вона починає включати і більш змістовні заняття: удосконалення власного комп'ютера, пошук комп'ютерних програм та інших матеріалів в мережі Інтернет, програмування і т. д. [4].

Слід розрізняти поняття Комп'ютерної та Інтернет-залежності. Комп'ютерна залежність – це надмірне прагнення людини у провадженні часу за комп'ютером, що включає: заняття пов'язані з використанням Інтернет технологій, комп'ютерні ігри, постійне оновлення програмного забезпечення, комплектуючих комп'ютера тощо. Інтернет-залежність – складова комп'ютерної залежності, це нав'язливе бажання підключитися до Інтернету і хвороблива нездатність вчасно відключитися від Інтернету, причому Інтернет залежність, може бути пов'язана не тільки з використанням комп'ютера, а й з експлуатацією сучасних смартфонів і планшетів, що проявляється у вигляді відвідування різноманітних сайтів, спілкування на форумах, в соціальних мережах тощо.

На сучасному етапі дослідження такі вчені як Є.В. Мельник, М. С. Іванов, В.А. Лоскутова, Ц.П. Короленко та Young K. S. виділяють 5 типів комп'ютерної залежності:

1. Нав'язливий серфінг (подорож мережею у пошуках інформації);
2. Пристрасть до біржових онлайн-торгів і азартних ігор;
3. Віртуальні знайомства;
4. Кіберсекс(захоплення порносайтами);
5. Комп'ютерні ігри [6].

Метою дослідження було емпіричне дослідження впливу типу темпераменту на розвиток комп'ютерної залежності у підлітків.

Для досягнення мети, ми поставили перед собою виконання наступних завдань:

1. Розкрити поняття «Комп'ютерної залежності» як психологічного феномену.
2. Вивчити особливості комп'ютерної залежності у підлітків.

Темперамент є однією з найбільш значущих індивідуально-психологічних властивостей особистості. Темперамент визначає наявність багатьох психічних відмінностей між людьми, в тому числі за інтенсивністю і стійкістю емоцій, емоційної вразливості, темпу та енергійності дій, а також цілої низки інших динамічних характеристик [3].

На сучасному етапі дослідження вчені виділяють такі типи темпераменту:

- сильний, врівноважений, рухливий тип - сангвінік;
- сильний, врівноважений, інертний тип - флегматик;
- сильний, рухливий, нерівноважений тип - холерик;
- слабкий, нерівноважений, малорухливий тип – меланхолік [1].

Підлітковий вік - період онтогенезу (від 10-11 до 15 років), відповідний переходу від дитинства до юності. Підлітковий вік відноситься до числа критичних періодів онтогенезу, пов'язаних з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності та системи взаємовідносин. Він характеризується бурхливим ростом людини, формуванням організму в ході статевого дозрівання, що впливає на психофізіологічні особливості підлітка. Основу формування нових психологічних і особистісних якостей становить спілкування в ході різних видів діяльності – навчальної, виробничої, творчих занять, спорту тощо [5].

Основним лейтмотивом психічного розвитку в підлітковому віці є становлення самосвідомості, зміна Я-концепції, спроби зрозуміти самого себе і свої можливості. У цьому віці відбувається становлення складних

форм аналітико-синтетичної діяльності, формування абстрактного, теоретичного мислення [2].

Отже, зважаючи на все вищезгадане, можна зазначити, що у підлітковому віці спостерігається висока чутливість до будь-якого зовнішнього впливу, недостатня розвиненість соціальних навичок, порушення адаптації, все це в спонукає до відходу від вирішення проблем у віртуальний світ.

З метою дослідження впливу типу темпераменту на розвиток комп'ютерної залежності у підлітковому віці нами було проведено емпіричне дослідження. У нашому дослідженні брали участь учні Херсонської ЗОШ № 52 з поглибленим вивченням української мови у кількості 46 чоловік, що навчаються у 7 та 8 класах. Для досягнення поставленої мети були використані наступні психодіагностичні методики:

1. Діагностика комп'ютерної залежності Л.Н. Юр'євої та Т.Ю. Боябот [6].

2. Тест «Формула темпераменту» А. Бєлова для виявлення переважаючого типу темпераменту і виявлення представленості в ньому властивостей інших типів.

3. Методи математико-статистичної обробки даних (кореляційний аналіз за Пірсоном).

Аналіз результатів дослідження, дозволив визначити наступні особливості, діагностика комп'ютерної залежності дозволив нам виділити чотири групи досліджуваних: першу групу склали досліджувані з відсутністю комп'ютерної залежності, другу – досліджувані на стадії захопленості, третю – досліджувані на стадії ризику, четверту – досліджувані на стадії сформованої комп'ютерної залежності.

Отримано наступне співвідношення результатів тесту: підлітки з відсутньою залежністю – 8,7 % (4 особи), на стадії захопленості – 56,5 % (26 осіб), на стадії ризику – 34,8 % (16 осіб), на стадії сформованої комп'ютерної залежності не виявлено жодної особи.

Далі ми провели діагностику типу темпераменту за методикою А. Бєлова «Формула темпераменту» в трьох досліджуваних групах і отримали наступне співвідношення результатів тесту: в першій групі, що склали досліджувані з відсутністю комп'ютерної залежності холериків – 0 осіб, сангвініків – 2 особи, флегматиків – 1 особа, меланхоліків – 0, змішаних типів – 1 особа; в другій, де досліджувані на стадії захопленості холериків – 5 осіб, сангвініків – 1 особа, флегматиків – 14 осіб, меланхоліків – 1 особа, змішаних типів – 5 осіб; в третій, в якій досліджувані на стадії ризику холериків – 8 осіб, сангвініків – 2 особи, флегматиків – 6 осіб, меланхоліків – 0 осіб, змішаного типу – 0 осіб. Результати дослідження зазначені у таблиці 1.

Проведений кореляційний аналіз, дозволив визначити значущі зв'язки між типами темпераменту та стадіями комп'ютерної залежності. Дані представлені у таблицях 2 - 4.

З таблиці 2 видно, що статистично значиме значення кореляції є між типом темпераменту холерик та стадією ризику розвитку комп'ютерної залежності. Це може свідчити про те, що холеричний тип темпераменту є найбільш схильним до ризику розвитку комп'ютерної залежності тому, що для холерика характерні різкі і поривчасті рухи, імпульсивність, яскрава виразність емоційних переживань, ініціативність, енергійність, дратівливість, нестриманість, запальність, нездатність до самоконтролю за напружених обставин.

Отже отримані результати упродовж дослідження, дозволяють стверджувати, що тип темпераменту на розвиток, та виникнення комп'ютерної залежності у підлітковому віці істотно не впливає, зокрема у нашому дослідженні вдалося виявити, що лише тип темпераменту холерик є найбільш схильним до розвитку комп'ютерної залежності.

Таблиця 1

Представленість типу темпераменту у групі досліджуваних

Групи досліджуваних	Холерик	Сангвінік	Флегматик	Меланхолік	Змішаний тип темпераменту
I група	0	2	1	0	1
II група	5	1	14	1	5
III група	8	2	6	0	0

Таблиця 2

Значення коефіцієнтів кореляції у групі досліджуваних на стадії ризику комп'ютерної залежності

Порівняння типу темпераменту з стадіями комп'ютерної залежності	Значення кореляції	Критичні значення при: N = 16, гкр. = 0,5 (p<0,05) 0,62 (p<0,01)
Холерик	0,6005	p<0,01
Сангвінік	0,1033	p>0,05
Флегматик	0,052671	p>0,05
Меланхолік	0,02162	p>0,05

Таблиця 3

Значення коефіцієнтів кореляції у групі досліджуваних на стадії захоплення комп'ютером

Порівняння типу темпераменту з стадіями комп'ютерної залежності	Значення кореляції	Критичні значення при: N = 26, $r_{кр.} = 0,39(p < 0,05)$ $0,5(p < 0,01)$
Холерик	0,0230	$p > 0,05$
Сангвінік	0,0083	$p > 0,05$
Флегматик	0,02305	$p > 0,05$
Меланхолік	0,0654	$p > 0,05$

Таблиця 4

Значення коефіцієнтів кореляції у групі досліджуваних з відсутністю комп'ютерної залежності

Порівняння типу темпераменту з стадіями комп'ютерної залежності	Значення кореляції	Критичні значення при: N = 4, $r_{кр.} = 0,811(p < 0,05)$ $0,917(p < 0,01)$
Холерик	0,12804	$p > 0,05$
Сангвінік	0,4579	$p > 0,05$
Флегматик	0,6018	$p > 0,05$
Меланхолік	0,6836	$p > 0,05$

ЛІТЕРАТУРА

1. Варій М.Й. Загальна психологія. : підр. [для студ. вищ. навч. закл.] / М.Й. Варій – К. : Центр учбової літератури, 2009. - № 3. – 1007 с.
2. Кондаков І. Психологічний словник. – 2000. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/478>
3. Маклаков А.Г. Общая психология : учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2001 – 592 с.
4. Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
6. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость : формирование, диагностика, коррекция и профилактика : Монография / Л.Н. Юрьева, Т. Ю. Ботьбот. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

А.В. Істоміна

Херсонський державний університет,
arinka.istomina@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент С.І. Бабатіна*

Для пошуку відповідей на запитання «чому?» або «заради чого виконується певна діяльність?» психологами був введений конструкт «мотивація», який є одним з найважливіших психологічних факторів, що впливає на розвиток потенціалу особистості.

При цьому під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості, що потрібно задовольнити.

Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму особистості, оскільки тільки на основі її високого рівня формування, можливий ефективний розвиток професійної культури та самореалізації особистості. Мотиви, пов'язані з трудовою діяльністю людини, можна розділити на три групи: мотиви трудової діяльності, мотиви вибору професії і мотиви вибору місця роботи; конкретна діяльність визначається в остаточному підсумку всіма цими мотивами (мотиви трудової діяльності ведуть до формування мотивів вибору професії, а останні ведуть до мотивів вибору місця роботи) [7].

Рішенням різних питань психології мотивації займалися такі дослідники, як Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.П. Манукян, Ю.В. Шаров, Х. Хекхаузен, П. М. Якобсон та інші.

Серед спонукальних причин, які змушують людину займатися працею, виділяють наступні:

– перша група причин – спонукання суспільного характеру. Це і усвідомлення необхідності приносити користь суспільству, це і бажання надавати допомогу іншим людям (що може проявлятися у навчанні дітей, в лікуванні хворих, у захисті своєї вітчизни і інше), це і громадська установка на необхідність трудової діяльності («хто не працює - той не їсть»), і небажання бути дармоїдом.

– друга група – одержання певних матеріальних благ для себе і сім'ї: заробляння грошей для задоволення матеріальних і духовних потреб.

– третя група – задоволення потреби в самоактуалізації, самовираженні, самореалізації: людина не може бути бездіяльною по своїй природі, а природа її така, що вона – не тільки споживач, але і творець. У процесі будівництва вона отримує задоволення від творчості, виправдовує сенс свого існування. До цієї ж групи відноситься і мотив, пов'язаний із задоволенням потреби в суспільному визнанні, у повазі з боку інших.

Свідомий вибір професії відбувається з орієнтацією людини на наявні у неї соціальні цінності. Якщо голов-

ним для людини є суспільний престиж, то професія вибирається виходячи з існуючої моди, престижності професії в суспільстві. Багато вибирають професію в залежності від того, в якій мірі вона може забезпечити їх матеріальне благополуччя.

Ряд людей обирають професію з-за інтересу до неї, і нерідко цей інтерес має романтичний характер, навіяний літературою, побаченим фільмом, телепередачею. Буває, що такий вибір, заснований на поверхневому, чисто зовнішньому враженні або підкріпленні порадами батьків, друзів, виявляється вдалим. Але часто романтика професії швидко випаровується і залишаються «суворі будні», до яких людина не готова ні морально, ні фізично, ні по своєму психічному складу; робота перетворюється для людини на тортурі, і вона вимушена змінювати професію.

Таким чином, професію можна вибирати залежно від багатьох обставин, але важливо перш за все брати до уваги, наскільки обрана діяльність відповідає нахилам і здібностям людини [4].

Наявні у людини певні поєднання типологічних особливостей прояву властивостей нервової системи (сила-слабкість, рухливість-інертність, врівноваженість-неврівноваженість) можуть обумовлювати схильність людини до визначеного типу діяльності – до швидкої, але короткочасної роботи, до роботи змінного характеру та інше. Усвідомлення цієї схильності та її причини призводить до формування мотиву, що спонукає людину займатися певним видом діяльності, так як в її очах ця діяльність за своїм характером відповідає характеру наявної схильності (звідси важливість реального, адекватного уявлення людини про психологічну структуру даної діяльності). Відповідне ж поєднання типологічних особливостей сприяє прояву здібностей до цього ж виду діяльності, що веде до високої її ефективності, створює задоволення працею і підкріплює мотив вибору професії, перетворюючи його в стійкий інтерес. Останній впливає на активність людини і «закріплює» її в даній професії.

Якщо ж у людини є поверхнєве і неадекватне уявлення про професію, про її вимоги, які вона висуває, то відбувається неузгодженість між схильностями і здібностями – з одного боку, і психологічним змістом роботи – з іншого. У результаті не буде ні високої ефективності такої діяльності, ні задоволення нею.

Схильність до певного типу діяльності може проявлятися в різних видах праці (професіях), а це значить,

що вона ще не зумовлює вузькоспрямованого професійного вибору. Одні і ті ж схильність і здібності можна реалізувати в різних професіях; так, маючи схильність до спілкування з дітьми, можна стати вихователем в яслах і дитячому саду, вчителем у школі, педіатром [1].

Якщо розглядати мотиви вибору місця роботи, то тут мова скоріше повинна йти про «зовнішні» і «внутрішні» чинники (мотиватори), які розглядаються людиною в процесі прийняття рішення – куди краще піти працювати. В основному це стосується оцінки зовнішньої ситуації, своїх можливостей і стану, відповідності обраній праці професії, своїм інтересам і нахилам.

Оцінка зовнішньої ситуації (позитивних і негативних виробничих факторів) включає в себе: величину заробітної плати, пільги, що надаються працюють на даному підприємстві; близькість до будинку, зручність транспортного сполучення; естетику місця роботи і наявність шкідливого виробництва; наявність твердого або вільного графіка роботи; надійність і престиж фірми, компанії; міру відповідальності; можливість одночасно з роботою вчитися у вузі; психологічний клімат у колективі, систему заохочень і покарань (штрафів тощо).

Оцінка своїх можливостей включає: стан здоров'я, наявність здібностей до даної роботи і професійно важливих якостей, рівень освіти, схильність до роботи без стресів, у вільному ритмі або до монотонної роботи з заданим темпом.

Оцінка обраного місця роботи з урахуванням інтересів стосується можливості просування на даному підприємстві або в установі по «службовій драбині», керівної роботи, професійного зростання, прояву особистої ініціативи і вигадки (творчості) тощо [6].

Розглядаючи питання професійної мотивації сучасних студентів варто згадати про учбову мотивацію. На даний момент дослідникам вже не доводиться сумніватися в тому, що успішність учнів залежить в основному від розвитку учбової мотивації, а не тільки від природних здібностей. Між цими двома чинниками існує складна система взаємозв'язків. За певних умов (зокрема, при високому інтересі особи до конкретної діяльності) може включатися так званий компенсаторний механізм. Недолік здібностей при цьому заповнюється розвитком мотиваційної сфери (інтерес до предмету, усвідомленість вибору професії та ін.), і школяр/студент добивається великих успіхів.

Проте справа не тільки в тому, що здібності і мотивація знаходяться в діалектичній єдності, і кожен з них певним чином впливає на рівень успішності. Дослідження, проведені у вузах, показали, що сильні і слабкі студенти відрізняються зовсім не за інтелектуальними показниками, а по тому, в якому ступені у них розвинена професійна мотивація. Звичайно, з цього зовсім не виходить, що здібності не є значущим чинником учбової діяльності. Подібні факти можна пояснити тим, що існуюча система конкурсного відбору у вузи, так або інакше, проводить селекцію абітурієнтів

на рівні загальних інтелектуальних здібностей. Ті, хто витримує відбір і потрапляє в число першокурсників, в цілому володіють приблизно однаковими здібностями. В цьому випадку на перше місце виступає чинник професійної мотивації; одну з провідних ролей у формуванні «відмінників» і «трієчників» починає грати система внутрішніх спонук особи до учбово-пізнавальної діяльності у вузі. У самій сфері професійної мотивації найважливішу роль відіграє позитивне відношення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання [3].

При цьому під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особи (здобування вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і так далі), учбових завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і спонукаючих його до вивчення майбутньої професійної діяльності [1].

Якщо студент розбирається в тому, що за професію він вибрав і вважає її гідною і значущою для суспільства, це, безумовно, впливає на те, як складається його навчання. Таким чином, формування позитивного відношення до професії є важливим чинником підвищення учбової успішності студентів. Але само по собі позитивне відношення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплюється компетентним уявленням про професію (у тому числі і розумінням ролі окремих дисциплін) і погано пов'язано із способами оволодіння нею.

Очевидно, у коло проблем, пов'язаних з вивченням відношення студентів до вибраної професії, повинен бути включений цілий ряд питань. Це: 1) задоволеність професією; 2) динаміка задоволеності від курсу до курсу; 3) чинники, що впливають на формування задоволеності: соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференціально-психологічні, у тому числі і статевовікові; 4) проблеми професійної мотивації, або, іншими словами, система і ієрархія мотивів, що визначають позитивне або негативне відношення до вибраної професії тощо.

Ці окремі моменти, як і відношення до професії в цілому, впливають на ефективність учбової діяльності студентів. Вони, зокрема, позначаються на загальному рівні професійної підготовки, і тому дана проблема входить до числа питань педагогічної і соціально-педагогічної психології. Але є і зворотна залежність: на відношення до професії, безумовно, впливають різні стратегії, технології, методи навчання; впливають на нього і соціальні групи. Не дивлячись на те, що задоволеність професією обумовлена безліччю чинників, її рівень піддається імовірнісному прогнозуванню. Очевидно, ефективність такого прогнозу визначається тим комплексом методик, які будуть застосовані для діагностики інтересів і схильностей особи, що вчиться, її установок, ціннісних орієнтацій, а також характерологічних особливостей [5].

Формування стійкого позитивного відношення до професії – одне з актуальних питань педагогіки і педагогічної психології. Тут ще немало невіршених завдань. У сучасних умовах динамічного розвитку професійних знань, через вимоги, що пред'являються до особи, про безперервну професійну освіту і вдосконалення, подальша розробка вказаної проблеми набуває великої значущості. Її конкретне рішення багато в чому залежить від спільних зусиль педагога і психолога – як на стадії роботи профорієнтації в школі, так і в процесі професійного навчання. Ці зусилля в основному зводяться до надання особі компетентної психолого-педагогічної допомоги в її пошуку професії для себе і себе в професії. Звичайно, завдання це нелегке, та зате важлива і благородна справа, бо її успішне рішення допоможе людині запобігти перетворенню своєї майбутньої професійної долі в шлях без мети і орієнтирів [8].

Отже, при вивченні різних теорій мотивації, при визначенні механізму і структури мотиваційної сфери професійної діяльності, варто сказати про те, що дійсно мотивація людини є складною системою, що має в своїй основі як біологічні, так і соціальні елементи, тому і до вивчення мотивації професійної діяльності людини необхідно підходити, враховуючи дану обставину. Мотивація людини, з одного боку, має багато загального з мотивацією тварин, в частині задоволення своїх біологічних потреб. Проте, з іншого боку, є ряд специфічних особливостей, властивих тільки людині, що так само необхідно враховувати при вивченні саме людської мотиваційної сфери. Не можна зменшувати впливи ні тої, ні іншої частини мотиваційної сфери людини, на систему мотиваційної спрямованості особі в цілому, оскільки це може привести до спотворення цілісного розуміння даного питання

ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. – № 5. – С. 44.
2. Аширов Д.А. Трудовая мотивация. Учебное пособие / Д.А. Аширов. – М.: Проспект, ТК Велби. – 2005. – 448 с.
3. Бибрих Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе [Текст] / Р.Р. Бибрих // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: Сб. науч. тр. – Кишинев: ШТИИИЦА, 1990. – С. 17-28.
4. Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала: Сборник научных трудов. – М. : Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 3-26.
5. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – СПб.: Изд-во «Алетейя», 2002. – 272 с.
6. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: Дис. д-ра психол. наук / Зеер Э.Ф. – Свердловск, 1988. – 356 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д, 1996. – С. 57-61.
8. Hersey P. Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources / P. Hersey. – 6th ed– Prentice-Hall, 1993. – 302 p.

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПРОБЛЕМУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ

В.О. Каленчук

Херсонський державний університет,

valentina.kalenchuk@gmail.com

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.Є. Блинова*

Проблема психологічної безпеки є актуальною на сучасному етапі розвитку українського суспільства; оскільки людина є істотою багатовимірною та складною, треба виокремити різні галузі розробки психологічної безпеки та перспективні напрямки її вивчення. Як зазначає Т.В. Ексакусто, у сучасному суспільстві спостерігається посилення залежності соціальної системи, її збереження від компетентності окремої людини як суб'єкта психологічної безпеки, тобто треба брати до уваги її індивідуально-психологічні особливості, систему поглядів, світогляд особистості для розуміння причинно-наслідкових зв'язків функціонування та розвитку психологічної безпеки [5].

Поняття психологічної безпеки широко представлено у контексті різних сфер життєдіяльності та розглядається як інформаційно-психологічна безпека (Г.В. Грачев, Г.В. Іващенко), безпека освітнього середовища та особистості (І.О. Баєва, Н.О. Лизь), безпека праці, соціально-психологічна безпека.

Всі дослідницькі напрямки можна розділити на два основних: об'єктний і суб'єктний. Об'єктний напрям у вивченні психологічної безпеки передбачає розгляд людини як об'єкта психологічної безпеки, для якої створюються необхідні умови. На думку Т.В. Ексакусто, найбільш вивченим є напрям інформаційно-психологічної безпеки, де представлена психологічна безпека суб'єкта інформаційно-комунікативних процесів [5] (сюди не належать дослідження власне негативних інформаційних впливів поза суб'єктом). Один із засновників цього напрямку Г.В. Грачев розглядає інформаційно-психологічну безпеку особистості як «стан захищеності психіки від дії різноманітних інформаційних чинників, що перешкоджають або ускладнюють формування і функціонування адекватної інформаційно-орієнтовної основи соціальної поведінки людини і в цілому життєдіяльності суспільства, а також адекватної системи її суб'єктивних (особистісних, суб'єктивно-особистісних) ставлень до оточуючого світу і до себе» [2, с. 38].

Інший розроблений напрямок розглядає психологічну безпеку як почуття, що породжується суб'єктивним сприйняттям себе в світі, суб'єктивною оцінкою стану життєдіяльності з погляду її підконтрольності, реалізації потреби в безпеці, а також наявності необхідних можливостей для задоволення інших потреб (Г.В. Іващенко, А. Маслоу, Т.М. Краснянська,

Р. Янофф-Бульман і ін.). Причому мова йде не про ситуативні переживання і короточасні емоції, які зумовлені конкретним моментом, а про досить стійке почуття, що взаємопов'язане зі ставленнями суб'єкта та зумовлює його задоволеність і активність. Серед багатьох отриманих результатів особливо слід виділити роботи Г.В. Іващенко, в яких представлений спосіб кількісної оцінки ступеня переживання людиною своєї особистої безпеки, вивчено взаємозв'язок ряду характеристик потенціалу суб'єкта (усвідомленості життя, цілеспрямованості, соціально-психологічної адаптивності) з суб'єктивним сприйняттям себе і світу і, як наслідок, переживанням психологічної безпеки, досліджена її динаміка у суб'єктів, що перебувають у різних умовах, а також вплив почуття безпеки на успішність діяльності. На великому емпіричному матеріалі Г.В. Іващенко показано, що почуття психологічної безпеки має суб'єктивне змістовне наповнення, що сприяє психічній стабільності людини та її успішності в житті, а також є важливою умовою особистісного розвитку [3].

Суб'єктний напрямок передбачає розгляд людини як активного діяча щодо забезпечення власної психологічної безпеки. З точки зору даного напрямку у вивченні психологічної безпеки однією з досить обґрунтованих моделей психологічної безпеки є запропонована Т.В. Ексакусто [5]. Структура психологічної безпеки, на думку автора, містить у собі: ставлення суб'єкта (до себе, соціуму, інших – з С.Л. Рубінштейном), його задоволеність життям і соціальну активність, що створює простір захищеності від загроз. Виходячи з моделі, автор дає наступне визначення: психологічна безпека є стан динамічного балансу відносин суб'єкта до світу, себе та інших, його активності та задоволеності, що відповідають різним (загрозливим) впливам зовнішнього і внутрішнього світу, яке дозволяє суб'єкту зберігати цілісність, саморозвиватися, реалізувати власні цілі і цінності в процесі життєдіяльності [5]. Орієнтуючись на запропоновану модель, Т.В. Ексакусто виділяє різні типи психологічної безпеки. Під типом розуміється певний варіант співвідношення (або сукупність ознак) відносин суб'єкта (до світу, себе, інших), його активності та задоволеності, оскільки «... баланс між відносинами суб'єкта, його активністю і задоволеністю визначають вираженість психологічної безпеки» [5, с. 94].

Одним з нових і перспективних напрямків в дослідженні психологічної безпеки, локалізованої в просторі міжособистісних відносин, як вказує Т. В. Ексакусто, є вивчення соціально-психологічної безпеки. Згідно з підходом, запропонованим автором, її структура в цілому відповідає моделі психологічної безпеки і включає три модуси: гармонійність відносин (когнітивний компонент), задоволеність ними (емоційно-мотиваційний компонент) і захищеність (поведінковий компонент).

Інтегруючи ці аспекти, О.Ю. Зотова розуміє соціально-психологічну безпеку як стан особистості, при якому вона здатна задовольнити базові потреби в самозбереженні і сприйнятті власної (психологічної) захищеності в соціумі. Соціально-психологічна безпека регулює соціальну поведінку людини, дає можливість прийняти рішення на користь або проти самої безпеки, активізує і спрямовує захисну та перетворюючу діяльність людини [4].

Психологічна безпека вивчається як складний феномен, що має структурно-рівневу організацію. Психологічна безпека в контексті стійкості системи в умовах деструктивних впливів у процесі професійної діяльності розглядається як «інтегративне утворення, що відображає фізичну і психічну захищеність фахівців, сприйняття ними професійної діяльності як адекватної, надійної, безпечної, наявності у них ресурсу опірності зовнішнім і внутрішнім деструктивним впливам» [4]. Виділені основні структурні компоненти психологічної безпеки як інтегративного утворення: афективний (емоційна стійкість до негативних внутрішніх і зовнішніх впливів); когнітивний (загальна поінформованість про поняття «загроза», «небезпека», «насильство», а також способи виходу із ситуацій, що характеризуються даними поняттями), поведінковий (здатність планувати

і здійснювати заходи для психологічної безпеки).

Отже, соціально-психологічна безпека розглядається як стан динамічного балансу (відповідності) внутрішнього потенціалу суб'єкта і загрозливих умов різного генезу, що проявляється в наявності гармонійних взаємин, що характеризуються захищеністю (відсутністю деформацій, порушень і труднощів, а також толерантністю в стосунках). Виділяючи інші сфери локалізації психологічної безпеки і визначаючи їх через ставлення до діяльності, активність в ній і задоволеність нею, авторка говорить про психологічну безпеку суб'єкта професійної або навчальної діяльності, що є стартовою умовою самореалізації і саморозвитку людини в умовах даної діяльності. Тут психологічна безпека поки вивчена в контексті адаптованості і суб'єктивної задоволеності, а феномени психічного вигорання, професійного стресу, посттравматичного синдрому можна інтерпретувати як порушення психологічної безпеки.

Науковці підкреслюють, що до проблеми психологічної безпеки слід підійти, виходячи з ідей цілісності людини, її єдності зі світом, цінностей суб'єктивного благополуччя, розвитку, самореалізації. Бажання визначити психологічну безпеку суб'єкта як поняття, що відображає самостійний психологічний феномен, призводить до необхідності розгляду проблемного поля психології безпеки і відділення того, що безпосередньо до даного феномену не належить, а саме, вивчення психологічних аспектів безпечної діяльності і психологічно безпечного середовища. Представлена модель психологічної безпеки суб'єкта дозволяє пояснювати явища і факти в цій сфері, об'єднати отримані в рамках різних досліджень результати і намітити напрямки подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баева. – СПб. : Союз, 2002. – 270 с.
2. Грачев Г.В. Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита / Г.В. Грачев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 304 с.
3. Иващенко Г.В. О понятии «безопасность» / Г.В. Иващенко // Порталус : науч. онлайн-библиотека. – Режим доступа : <http://www.portalus.ru/>
4. Зотова О.Ю. Концептуальные представления о социально-психологической безопасности личности / О.Ю. Зотова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2010. – № 11. – С. 129-136.
5. Эксакусто Т.В. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии / Т.В. Эксакусто, Н.А. Лызь // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 37. – С. 86-91.

PROFESSIONAL ACTIVITY MOTIVATION OF TEACHERS WITH DIFFERENT LEVEL OF AGENCY DEVELOPMENT

M. Karnialovich, F. Bochan

Yanka Kupala State University,
karnelovich_mm@grsu.by

A teacher's professionalization is considered as a complicated, hard to be determined phenomenon with a specific structure and dynamics of development. It can be defined as the process of a person's transformation into the subject of professional pedagogical activity and life as a whole. The leading factor in this process is internal teacher's personality activity, which is revealed in various kinds of professional activity motivation [1]. The idea of "teacher's agency" concept is a basic idea's of humanity-anthropological and agency-activity theories of psychological science. Motives of the teacher's activity is a most important teacher's agency characteristics at the initial stages of their professional work [2].

First years of a teacher's professional work is a qualitatively original period of life when professional work is foregrounded and it makes demands of a specialist. Necessity of a young teacher's inclusion in a system of new contacts and relations, adopting a new way of life, defining his position and status in the stuff of workers impels a teacher to solving the contradictions which arise in professional and personal self-determination and self-development [4]. The problem of teacher's motivation on the initial stage of their independent professional activity, whose tasks consist of value and meaning-making identity formation in the educational process and planning personal and professional development, is particularly relevant, since the peak of young specialists leaving from pedagogic profession falls on a period from 2 to 5 years after graduation.

Thus, there is a great interest to psychologists and specialists of educational sphere to study the teacher's agency development. The main objective of this research is to study the theoretical and practical aspects of professional and personal self-development of professionals, the construction of the structure and content and the determination of teacher's activity motives.

Life activity motivation (in general) and professional activity motivation (in particular), are treated in this research as important psychological characteristics of teacher's agency, which determine their "self-standing" in the pedagogical activity space. That is why one of the main purposes of the research, which is aimed to find psychological conditions of teacher's agency development on the initial stage of their professional activity, was to identify separate groups of young psychology teachers with different level of agency development.

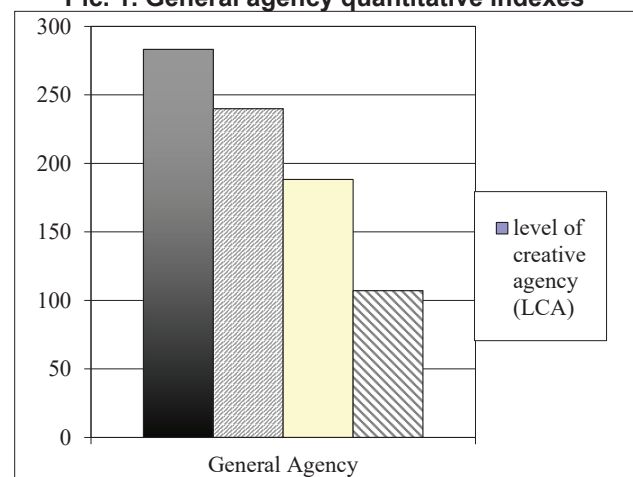
More than 300 teachers who educate in Grodno and Grodno region (Belarus) took part in the research, with work experience from 1 to 3 years and age from 22 to 26 years old, out of which 46 are males and 254 are females.

Following the tradition of humanitarian-anthropological paradigm in psychology, we were trying to inquire into specifics of value and meaning-making identity formation in the educational process and motivational components of a young teachers' agency. Agency questionnaire (by M. Isakov, G. Kravtsov) and "Motivational structure of personality" technique (by V. Milman) were used to gather empirical data. Processing of empirical data was made with the help of descriptive statistic procedures and Mann-Whitney U test.

Values of personal autonomy (freedom), responsibility, reflection of choice, inner control and general agency of the teachers were determined by using the agency questionnaire. Found levels of teacher's agency development were singled out as: level of pseudo-agency (LPA) (first group, 13.3% of teachers); level of unstable agency (LUA) (second group, 34.4% of teachers); level of adaptive agency (LAA) (third group, 41% of teachers); level of creative agency (LCA) (fourth group, 11.3% of teachers) [3].

Quantitative indexes of average general agency values of teachers from different groups are presented on the picture 1.

Pic. 1. General agency quantitative indexes



**of teachers from different groups
(data presented in average values)**

Through Mann-Whitney U test were discovered statistically valuable differences in terms of general agency between teachers – representatives of different groups. It was revealed that the teachers of LCA group had the highest index of general agency (1.2, 1.5 and 2.6 times higher (in all cases $p < 0.05$) in comparison with the according

value of LAA, LUA, LPA teachers' groups respectively). Values of agency development general index of teachers from LAA group turned up to be 1.3 and 2.2 times higher ($p < 0.05$) in comparison with agency index of LUA, LPA teachers' groups respectively. Teachers of LUA group had general agency index 1.8 times higher in comparison with the according index from teacher's group of LPA ($p < 0.05$).

Teachers of LCA group's quantitative values of responsibility were 2.5 times higher ($p < 0.0001$) in comparison with LPA group's values, 1.6 times higher ($p < 0.01$) than LUA group and 1.3 times ($p < 0.05$) than LAA group; quantitative values of inner control in comparison with values of LPA group were 3.8 times higher ($p < 0.0001$), 1.5 times higher ($p < 0.01$) than LUA group and 1.2 times higher ($p < 0.05$) than LAA group accordingly. Teachers from LAA group's quantitative values of responsibility, reflection of choice and inner control turned out to be 1.3 times higher, level of freedom's expression – 1.2 times higher (in all cases $p < 0.05$) in comparison with values of teachers from LUA group. It is detected that teachers from LPA group have minimal quantitative values of reflection of choice and inner control, which indicates significant difficulties experienced by the teachers of this group with self-regulation and in times of choosing goals.

Life motives and teacher's professional activity were discovered with the help of "Motivational structure of personality" technique. While processing empirical data by descriptive statistic procedures, we were able to discern "profiles" of teachers' motivation which had different levels of agency development.

profile of motives of LPA group's teachers has sort of a «dimple» in the middle area, thus reflecting relatively passive teachers' position in terms of status, activity and creativity in professional activity. Motives of consumer orientation are significantly frustrated; though productive motives are relatively satisfied.

LUA group teachers have general profile form of professional activity motives that reflects contradiction between stated "ideal" creativity motive-goals and little general activity motivation.

Level of professional activity's consumer motives satisfaction was evaluated by teachers as frustrated, and creativity motives as clearly inadequate.

LAA group's motives profile of professional activity reflects average teachers' level of consumer and productive motivation without clear prevalence of one of aforesaid motives' group over the other. Profile also reflects representation of teachers' significant frustration over the

need of material security, comfort, as well as unfulfilled realization of the "growth" needs.

The profile of professional activity motives of LCA group teachers has a pronounced hike on the right side which means prevalence of creativity, achievement, understanding, cognition and social good motive-goals in the structure of this group's motivation. Pursuit of material well-being, comfort and obtainment are present on the average level. For all that there is a major undersaturation on all of the motives groups, with the exception of the ones of status and prestige.

Like so, significant contradictions between motives of need and level of their satisfaction were found in young teachers' professional activity motivation. In opinion of teachers from different groups, motives of life support and material wellbeing are greatly undersaturated. However, level of these motives' frustration varies for different groups; teachers with a higher level of agency development (LCA, LAA) "subdue" vital motives with the need for spiritual growth, they "suspend" routine flow of an activity or situation, outstep its boundaries and therefore feel less frustrated.

In this way, acquired in the ascertaining stage of the research empirical data clearly indicates the presence of motivational self-regulation and determination of a young specialist's professional activity. Research results are also attest about the need of organizing psychological support of the continuous professional development process of a teacher, and in particular – value and meaning-making self-determination at all stages of teacher education, including choice of profession and professional adaptation. It is also necessary to aid teacher with finding their life activity meanings, to aid with "incorporating" professional activity motives and values into the hierarchy of life activity meaning-making motives, to aid with prognostication and planning course of life and shaping value and meaning-making regarding to professional activity.

The results of the research expand scientific the idea of teachers' professional activity motivation at the initial stage of their professional activity and can be used in the activity of educational psychologists at implementing support of the education process, the purpose of which is teacher's agency development. The results of the research can be used by teachers of higher educational institutions when lecturing on pedagogical psychology and in the system of professional development of educational psychologists of the educational system.

REFERENCES

1. Garanina Zh.G. The determinants of professional self-development of future professionals // *Integration of Education*. – 2014. – № 2 (18). – P. 25–31.
2. Карнелович М.М. Характеристики субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности // *Психология обучения*. – 2013. – № 6. – С. 81–90.
3. Карнелович М. М. Мотивация жизнедеятельности и профессиональной деятельности молодых педагогов с разным уровнем развития субъектности // *Адукацыя і Выхаванне*. – 2014. – № 6. – С. 61–66.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 318 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Г.А. Каршибаева, А. Шарофиддинов, В. Мажидова

Джизакский государственный педагогический институт, Узбекистан

Русское народное творчество не перестает восхищать и удивлять своим глубоким содержанием и совершенной формой. Оно постоянно изучается, и к нему обращены взоры историков, искусствоведов, педагогов. Еще великий русский педагог К.Д. Ушинский охарактеризовал русское народное творчество как проявление педагогического гения народа. Он подчеркивал, что литература, с которой впервые встречается ребенок, должна вводить его «в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа». Такой литературой, приобщающей ребенка к духовной жизни своего народа, прежде всего, являются произведения устного народного творчества во всем его жанровом многообразии [1].

Фольклор – народное творчество, чаще всего именно устное; художественная коллективная творческая деятельность народа, отражающая его жизнь, воззрения, идеалы, принципы; создаваемые народом и бытующие в народных массах поэзия (предание, песни, частушки, анекдоты, сказки, эпос), народная музыка (песни, инструментальные наигрыши и пьесы), театр (драмы, сатирические пьесы, театр кукол), танец, архитектура, изобразительное и декоративно-прикладное искусство.

Произведения фольклора своим содержанием и формой наилучшим образом отвечают задачам воспитания и развития ребенка, приспособлены к детским потребностям. Исподволь, незаметно они вводят малыша в стихию народного слова, раскрывают его богатство и красоту. Являются образцом речи. Но еще К.Д. Ушинским было замечено, что в семьях знают все меньше обрядов, забывают песни, в том числе и колыбельные. «Народные сказки, способствуют усвоению всех форм языка, которые дают возможность выработки у детей собственных речевых навыков при рассказывании» – писал К.Д. Ушинский [1].

В наши дни данная проблема становится еще более актуальной. Отсутствие или нехватка времени у родителей на развивающие общение с детьми, а также не внимание к содержанию речи малыша, отсутствие её активизации со стороны родителей – приводит проблемам в развитии речи детей.

К сожалению, ребенок больше времени проводит за компьютером, чем в живом окружении. Вследствие этого, произведения народного творчества практически не используются даже в младшем возрасте. Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грам-

матической. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического, нравственного воспитания детей. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Педагог имеет больше возможностей для воспитания детей в духе родной культуры, нежели школьный учитель, потому что он именно живет с детьми, и фольклор может стать не предметом изучения, а частью этой естественной бытовой жизни, украсив и одухотворив ее [2]. Но жизнь в русле народной культуры не может быть навязана педагогу. Она может быть только результатом естественного выбора свободного человека, который видит именно в этом благо для детей и чувствует пульс родной культуры в себе самом.

Роль устного народного творчества в воспитании и развитии ребенка раннего возраста трудно переоценить. Малые формы фольклора являются *первыми художественными произведениями*, которые слышит ребенок: вслушиваясь в слова потешек, их ритм, малыш играет в ладушки, притопывает, приплясывает, двигается в такт произносимому тексту. Это не только забавляет, радует ребенка, но и организует его поведение. Особенно эффективно использование малых фольклорных форм в период адаптации ребенка к новым для него условиям детского сада. Во время «тяжелого» расставания с родителем можно переключить его внимание на яркую красочную игрушку (кошку, петуха, собаку), сопровождая ее движения чтением потешки. Правильный подбор потешки, помогает установить контакт с малышом, пробудить у него чувство симпатии к пока еще незнакомому человеку – воспитателю. С помощью народных песенок, потешек можно воспитывать у детей положительное отношение к режимным моментам: умыванию, причесыванию, приему пищи, одеванию, укладыванию спать. Знакомство с народной потешкой расширяет кругозор детей, обогащает их речь, формирует отношение к окружающему миру. Задача воспитателя - помочь детям в этом.

Народное творчество – это неисчерпаемый источник педагогического материала, одна из основ речевого, нравственного, эстетического, патриотического воспитания [2]. Использование в работе с дошкольниками и освоение ими культурного наследия русского народа формирует интерес к нему, оживляет педагогический процесс, *оказывает особое влияние на эмоциональную и нравственные стороны личности.*

Создавшийся веками поэтический материал малых фольклорных форм в сочетании с реальностью, находясь в обыденном состоянии, постепенно преобразуют её, и в результате поэтизация обычных предметов и явлений подчёркивает их достоверность и одновременно с этим возвышает обыденное, обогащает речь ребёнка.

Особую роль в нравственном воспитании ребенка играют сказки. Они помогают показать детям: как дружба помогает победить зло ("Зумрад и Киммат"); как добрые и миролюбивые побеждают ("Волк и семеро козлят"); что зло наказуемо ("Кот, петух и лиса"). Моральные ценности в волшебных сказках представлены более конкретно, чем в сказках о животных. Положительные герои, как правило, наделены мужеством, смелостью, упорством в достижении цели, красотой, подкупающей прямоотой, честностью и другими физическими и моральными качествами, имеющими в глазах народа наивысшую ценность [2]. Для девочек это красная девица (умница, рукодельница...), а для мальчиков - добрый молодец (смелый, сильный, честный, добрый, трудолюбивый, любящий Родину). Идеал для ребенка является далекой перспективой, к которой он будет стремиться, сверяя с идеалом свои дела и поступки. Идеал, приобретенный в детстве, во многом определит его как личность. Сказка не дает прямых наставлений детям (типа "Слушайся родителей", "Уважай старших", "Не уходи из дома без разрешения"), но в ее содержании всегда заложен урок, который они постепенно воспринимают, многократно возвращаясь к тексту сказки. Моральное воспитание возможно через все виды народных сказок, ибо нравственность изначально заложена в их сюжетах.

Практика показывает: сказки можно использовать и как средство обучения детей основам безопасности жизнедеятельности. Размышляя над сказкой, дети учатся определять положительных и отрицательных героев, правильно оценивать их поступки. Они знают кто из героев плохой, как помочь обманутому и обиженному, как защитить его. У детей хрупкая и ранимая психика, и сказки являются тем универсальным средством, которое позволяет без морального и эмоционального ущерба рассказывать им об отрицательном в жизни и проводить параллели с современной действительностью.

Одной из задач нравственного воспитания является воспитание любви к Родине. В произведениях народного творчества заключена особая воспитательная ценность, влияющая на формирование патриотических чувств. Народное творчество несет в себе конкретные образы, краски, доступные и интересные ребенку. Произведения народного творчества могут служить эффективным средством формирования положительного, эмоционально окрашенного отношения к разным сторонам общественной жизни, воспитания любви к родному краю при следующих условиях:

если ознакомление с народным творчеством входит составной частью в общую систему ознакомления дошкольников с явлениями общественной жизни; если осуществлен отбор произведений народного творчества, в наибольшей степени способствующих воспитанию начал патриотических чувств; если у детей сформировано умение различать некоторые специфические и общие черты в творчестве разных народов.

Особое значение имеет приобщение детей к волшебным и героическим сказкам. Идейное содержание этих сказок – подвиги героев во имя освобождения родной земли, своего народа от зла, насилия, от врагов и чужеземных захватчиков – способствует раскрытию идей патриотизма. Появление интереса детей к различным образцам народного творчества может рассматриваться как показатель зарождающегося чувства любви к родному краю, его истории, природе, труду людей [3].

В круг детского чтения входит русский фольклор, а также фольклор народов мира. Они несут в себе большой потенциал национальных, народных культур, делают ребенка обладателем общечеловеческих духовных ценностей. В своем литературном развитии ребенок должен идти от литературы своего народа к детской мировой литературе. Сравнение фольклорных произведений разных народов дает возможность не только формировать определенные представления о характерных национальных особенностях устного творчества, но и воспитывает глубокий интерес к анализу этих особенностей, понимание ценности фольклора каждого народа, которая определяется наличием общих переживаний, стремлений, единых нравственных позиций.

Нередко ребенок заключает: «Так в жизни не бывает». Невольно возникает вопрос: «А как бывает в жизни?» Уже беседа рассказчика с ребенком, содержащая ответ на этот вопрос, имеет познавательное значение. Но сказки содержат познавательный материал и непосредственно. Следует отметить, что познавательное значение сказок распространяется, в частности, на отдельные детали народных обычаев и традиций и даже на бытовые мелочи» [3].

Слушание произведений народного творчества дают детям возможность понять этнопсихологические особенности людей, узнать традиции и обычаи народов, познакомиться с бытом и укладом их жизни. Так, на примере известной и всеми любимой сказки «Колобок» можно познакомить детей не только с традиционной пищей русского народа (колоб) и рецептом ее приготовления, но и расширить их представления о быте русского народа, пояснить понятия «амбар», «сусек», «пряжить». Знания, приобретенные детьми путем знакомства с этимологией слов, назначением предметов, помогают им делать обобщения и умозаключения, расширить свой кругозор. С помощью фольклорных произведений детей можно познакомить

с одним из ведущих признаков народа, отличающим его от всех других народов, а именно с языком (можно продемонстрировать, что языки, как и их носители, т.е. народы, могут быть похожими, родственными, а могут и отличаться друг от друга).

В фольклоре отчетливо просматривается идея гармоничной взаимосвязи человека с природой, которая возникла из гармонии самой природы и понимания необходимости приспособливаться к ней и преобразовывать ее. Во многих русских пословицах отражены тонкие наблюдения над природой, понимание того, что природа – это сила, с которой надо считаться. Хоровод – одно из народных праздничных действий, которое целиком связано с природой, так как прохо-

дило это действие всегда на природе. Таким образом, *экологическое воспитание, воспитание любви к родной природе* также может опираться на народную педагогику. Устное народное творчество является не только важнейшим источником и средством развития *всех сторон речи детей*, но и играет огромную роль в воспитании у дошкольников *интереса к родной речи*. Оно помогает почувствовать красоту родного языка, развивает образность речи. Фольклорные тексты раскрывают перед ребенком красоту и меткость русского языка и, по словам К.Д. Ушинского «пробуждают к жизни семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребенка», обогащая тем самым детскую речь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Т., 2000.
2. К. Хошимов., С. Очил. Педагогика узбекской антологии. – Т. : Укитувчи, 1995.
3. Измайлов А. Народная педагогика. М., Педагогика, 1991.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ ДЛЯ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

М.О. Куйко

Сумской государственной педагогической университет им. А.С. Макаренко,
mashuta21091985@gmail.com

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор С.Б. Кузикова*

Период включения первоклассника в школьную жизнь, привыкание к ее особенностям, принятие ее правил и норм является одним из самых важных периодов в жизни, который во многом может повлиять на дальнейшее развитие ребенка.

Важной задачей психолога на данном этапе является создание условий для интеллектуального творчества, способствующего развитию самосознания, активному использованию имеющихся ресурсов и их развитию, снятие эмоционального напряжения, развитие у ребенка уверенности в себе, формирование у него позитивного отношения к миру, принятию себя и других.

Одним из интересных и эффективных видов деятельности, которые используются в образовательных учреждениях, выступает арт-терапия. Возможности её применения в образовательной среде очень широки: сопровождение процесса адаптации; развитие психических свойств и качеств; коррекция эмоциональных и поведенческих нарушений; выявление «группы риска»; диагностика когнитивной и эмоциональной сферы, личностных свойств; содействие успешной социализации и т.п. По мнению М.В. Киселёвой, арт-терапия «это не часть занятий по изобразительному искусству. Арт-терапия служит инструментом для изучения чувств, идей и событий, для развития межличностных навыков и отношений, укрепления самооценки и уверенности в себе» [3, с. 15-16].

Многими психологами – практиками в области образования разработаны комплексы развивающих и коррекционных программ по сопровождению адаптации первоклассников к школе. Методы арт-терапии способствуют развитию у учащихся навыков решения проблем в различных ситуациях, межличностной компетентности, коммуникативных навыков и творческого потенциала [1]. Практическая работа в рамках программы позволяет ребёнку научиться фиксировать и анализировать свои чувства и чувства других людей.

Показаниями для арт-терапии в период адаптации могут выступать: трудности вхождения в новую социальную ситуацию; трудности в обучении; высокая конфликтность; эмоциональные и поведенческие проблемы (страхи, негативизм, гиперактивность, агрессивность, тревожность, замкнутость и т.д.) [1].

Хочется отметить, что дезадаптация может проявляться не только в отношении тех проблем, которые указаны выше и которые выступают показани-

ями для арт-терапевтической работы. Очень много детей, которые на первый взгляд, справляются и внешне достаточно успешно проявляют себя, при этом тратят колоссальные усилия для решения учебных и внеучебных задач. Ребёнок истощается не только физически, но и психологически. Такое психологическое напряжение, сохраняющееся длительное время, может приводить к хроническому стрессу, способствовать соматизации ребёнка. Фактически ребёнок пытается проявить себя на фоне низких психологических ресурсов. Указанные причины также могут лежать в основе показаний для проведения арт-терапевтических методик.

Цикл развивающих и коррекционных мероприятий в период адаптации ребёнка к школьному обучению с использованием методов арт-терапии решает проблемы эмоционально-аффективной сферы, а также личностных и индивидуально-психологических особенностей детей младшего школьного возраста. Л.Д. Мардер, специалист в области арт-терапии, считает, что «в работе над гармонизацией аффективной организации включаются приёмы коррекции конкретных симптомов дезадаптации, упражнения и приёмы направлены на повышение эмоционального тонуса, обеспечение детей необходимыми аффективными впечатлениями, создающими предрасположенность к развитию взаимоотношений с окружающим миром (адаптации). Ощущение ребёнком собственного благополучия позволяет принять другие формы поведения, отказаться от старых стереотипов реагирования и сформировать новые, адекватные социальной ситуации способы поведения» [5, с. 105].

Арт-технологии обладают богатым воспитательным и развивающим потенциалом, способны бережно и мягко воздействовать на личность ребёнка, постепенно адаптируя его к новым социальным условиям и требованиям школы. Арт-технологии предполагают выбор ребёнком достаточно широкого спектра изобразительных средств и материалов. В целях адаптации ребёнка к школе можно использовать следующие виды художественно-творческой деятельности:

1. Изобразительные технологии: диагностика детского рисунка, коррекция эмоциональных, поведенческих, личностных проблем. Монотипии, штриховки, каракули, рисование на стекле, рисование пальцами.

2. Декоративно-прикладное творчество детей, коллажи и аппликации. Трёхмерные изображения из различных материалов. Лепка. Фототерапия.

3. Литературные технологии: сказкотерапия, стихосложение, сочинение рассказов, словотворчество, каламбур, работа с мифологическими сюжетами, творческое чтение.

4. Музыкальные и хореографические технологии.

5. Театральные технологии: психодрама с детьми, детский театр.

6. Игровые технологии (работа с игрушкой).

Можно выделить следующие блоки работы с первоклассниками, позволяющие выявить наиболее перспективные арт-технологии:

1. Диагностика развития ребёнка посредством исследования его творческой деятельности. В начале обучения необходимо, наряду с непосредственной диагностикой уровня адаптации ребёнка, провести исследование его творческих: рисунков, поделок, обратить внимание на его движения в танцевальных упражнениях и играх. Символическое значение творческих работ ребёнка отражает информацию о степени его адаптированности к начальной школе. Внимание стоит также обратить на взаимоотношения со сверстниками и учителем в ходе диагностики и в конечном результате: насколько ребёнок обращается за помощью, разговаривает с друзьями, как в его работе выражена социальная сфера.

2. Эмоциональная готовность к школе: Развитие эмоциональной сферы. Развитие адаптации, психологическое раскрепощение. Снижение уровня тревожности.

При развитии эмоциональной готовности к школе важно обратить внимание на следующие темы: «Свободный рисунок», «Свободный рисунок в паре», «Мои эмоции», «Страшный рисунок», «Каракули». В качестве средства снижения тревожности можно применять сказкотерапию: для этого необходимо выбрать сказку с сюжетом, отражающим актуальную ситуацию развития или проблему ребёнка (или класса). Л. Д. Мардер полагает, что в процессе художественного творчества высвобождается психологическая энергия, которая обычно тратится ребёнком на неэффективное напряжение [5]. В первом классе многие дети именно в силу этого страдают повышенной утомляемостью. Рисую, танцую и играю, ребёнок расслабляется, отреагирует страхи, негативные эмоции, агрессию, развивает уверенность в себе. В данный блок входит также и восприятие различных видов искусства - прослушивание музыкальных композиций, знакомство с произведениями театрального, литературного и изобразительного искусства.

3. Мотивационно-личностная готовность. Формирование образа «Я-ученик». Развитие творческого «Я» и способности самореализации в условиях школы. В данном блоке психолог может применять все методы развития рефлексии и образа «Я» ребёнка. Например, «Автопортрет», «Моё имя», «Моя внешность», «Любимое место, где я люблю бывать». Эффективным является

сочинение сказки, где в главном герое проявляется отношение ребёнка к самому себе. В качестве развития мотивационной готовности первоклассника можно использовать темы, связанные с обучением в школе: игры, постановки тематических сценок [4].

4. Социальная готовность: Развитие чувства эмпатии, сплочение классного коллектива. В развитии социальной сферы важным является вовлечение ребёнка в коллективное творчество. Например, в качестве тем в начальных классах можно предложить такие темы, как «Наш класс», «Дружба», «Мой мир», изготовление подарков, детская психодрама, театральные представления на праздники, ролевые игры.

5. Интеллектуальная готовность. Развитие произвольности, внимания, мышления, восприятия.

В развитии психических функций ребёнка большую роль играют сочинения рассказов, сказок, стихов, рисование сюжетных картин. Можно предложить детям изобразить на рисунке или слепить чувства, ассоциации, возникшие после прочтения стихотворения или рассказа [4].

Арт-технологии могут применяться как на специальных занятиях с психологом (групповая или индивидуальная формы), так и на совместных занятиях педагога и психолога с детьми.

Разработанные арт-терапевтические программы по развитию психологических особенностей доказали свою эффективность. Техники арт-терапии такие как «марания», «монотипии», «каракули» в сочетании с двигательной (танцевальной) активностью и драматизации благоприятно сказываются на чувственно-двигательной координации. Этот процесс требует согласованности в работе многих психических функций. Арт-терапевтические формы и техники участвуют в согласовании межполушарных взаимодействий, так как именно рисование активизирует и конкретно-образное, и абстрактно-логическое мышление, за которые отвечают правое и левое полушария соответственно.

Особую роль необходимо отвести спонтанному рисованию, которое положительно сказывается на когнитивном развитии, развитии мелкой и крупной моторики. Как было указано ранее, недоразвитие этих функций существенно осложняют процесс приспособления к новым условиям образовательной среды.

Таким образом, при поступлении ребёнка в первый класс важным является своевременная диагностика и коррекция его адаптации в школе. Воспитание и развитие с помощью искусства является гибким, мягким и бережным методом формирования личности школьника. Арт-терапия как метод и форму в деятельности психолога по сопровождению адаптации ребёнка к школьному обучению можно отнести к здоровьесберегающей технологии. Поэтому в целях профилактики дезадаптации младшего школьника необходимо применять различные арт-терапевтические техники, порядок и очередность применения которых определяются психологом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бариляк И.В. Арт-терапевтические техники психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первоклассников к школе / И.В. Бариляк // Международный научно-исследовательский журнал. Выпуск Декабрь 2016, Психологические науки. – С. 122–125.
2. М.Р. Битянова. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / М.Р. Битянова. – СПб. : ПИТЕР, 2006.– 352 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
4. Копытин А.И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин. – М. : Когито-Центр, 2010. – 200 с.
5. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / Л.Д. Мардер. – М. : Генезис, 2007. – 143 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, РОЖДЕННЫХ ПУТЕМ КЕСАРЕВА СЕЧЕНИЯ

А.В. Коварда

Тихоокеанский государственный медицинский университет,
mail@vgmu.ru

*Научный руководитель: старший преподаватель
Ю.Г. Потребич*

В настоящее время актуализируется проблема отдаленных последствий операции кесарева сечения на физическое и психическое развитие ребенка. С одной стороны, кесарево сечение позволяет улучшить показатели перинатальной смертности, а с другой неблагоприятно сказывается на адаптационных процессах организма. При кесаревом сечении в результате изменения процесса функционирования мозга наблюдаются нервно-психические расстройства в детском возрасте [1]. Исследования О. Ранка, С. Грофа говорят о том, что если ребенок не прошел травмирующий родовой путь, то психологически он менее доверчив к миру. А также утверждалась связь между развитием различных психосоматических заболеваний и стрессом, не пережитым во время рождения [2]. Таким образом, прослеживается связь между способом рождения ребенка, психологическим развитием и физиологическими особенностями.

Целью исследования явилось изучение эмоционального развития детей дошкольного возраста, рожденных естественным путем и путем кесарева сечения. А также, проведение сравнительного анализа эмоционального развития детей дошкольного возраста, рожденных естественным путем и путем кесарева сечения.

Гипотеза данного исследования заключается в предположении о том, что эмоциональное развитие детей рожденных с помощью кесарева сечения отличается от эмоционального развития детей рожденных естественным путем.

Для реализации цели исследования были использованы следующие методики: Анкета, включающая в себя 22 вопроса, касающихся рождения ребенка, патологии родов, родовых травм, и некоторых характеристик семейного окружения. Методика «Оценочная шкала эмоциональных проявлений» И. Шванцара. Шкала содержит 17 чувственных проявлений и применима для детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. Методика проводится экспертным методом, экспертами при этом являются матери обследуемых детей. В итоге создается своего рода профиль эмоциональных проявлений конкретного ребенка [5]. Также, использовалась методика «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич, которая направлена на изучение степени тревожности, агрессивности, импульсивности, энергичности, боязливости.

В исследовании принимали участие 2 группы детей дошкольного возраста: 30 детей, рожденных путем кесарева сечения и 30 детей, рожденных естественным путем, в возрасте от 5 до 7 лет. Таким образом, в исследовании приняли участие 60 детей, длительно посещающих детский сад, то есть адаптированных к условиям детского сада.

В результате обработки данных анкет, полученных от родителей, были выявлены следующие показатели. Из 30 возможных баллов только у 12 детей рожденных с помощью кесарева сечения были выявлены хронические заболевания, что немного превосходит результаты 10 баллов у естественно рожденных детей, это может быть связано с особенностями рождения, не прохождения через естественную микрофлору родовых путей [3]. Если кесарево делают в назначенный срок, не дожидаясь начала родов, то ребенок не получает гормоны вырабатываемые в период схваток. Результат этого – предрасположенность ребенка к респираторным нарушениям, инфекциям, астме [4]. У детей кесарева сечения из 30 у 6 выражены респираторные нарушения, у детей, рожденных естественным путем, в 3 случаях из 30. По результатам методики «Оценочная шкала эмоциональных проявлений» (И. Шванцара) дети, рожденные естественным путем, получили высокие показатели по чувственным проявлениям веселость, обидчивость, капризность, возбуждаемость, упрямство. Дети, рожденные путем кесарева сечения, получили высокие показатели по таким чувственным проявлениям, как ласковость, сочувствие, упрямство, веселость, возбуждаемость. Наименее выраженными у детей, рожденных естественным путем, оказались злобность, жестокость, завистливость, самомнение, агрессивность, у детей, рожденных путем кесарева сечения, – жестокость, завистливость, злобность, агрессивность, ревнивость (рис. 1).

У детей, появившихся на свет путем кесарева сечения, некоторые психологические особенности эмоционального развития в дошкольном возрасте отличаются от детей, прошедших через родовые пути. У них преобладает больше открытость духовным качествам и сочувствию. Но при этом, показатели по капризности и боязливости выше, что, вероятно, связано с отсутствием ощущений столкновения с препятствием при появлении на свет и, как следствие неподготовленность к будущим трудностям жизни, а уязвимость может выражаться в ласке [4].

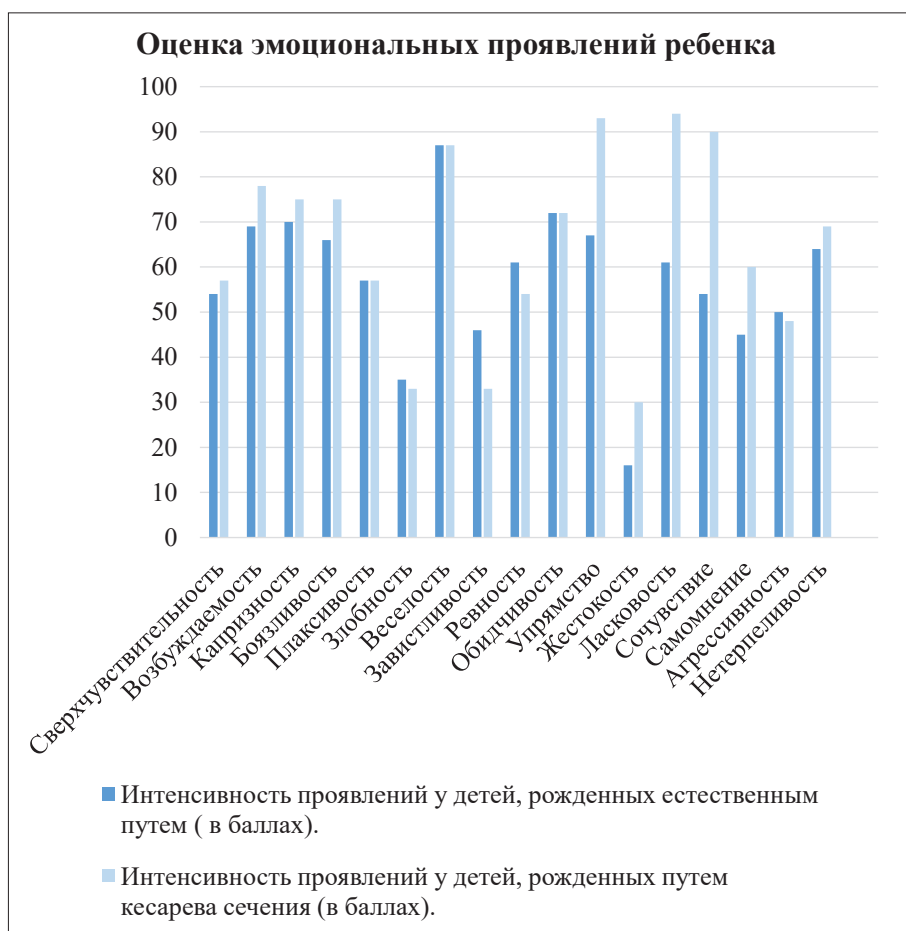


Рис. 1. Сравнительная диаграмма эмоциональных проявлений у детей, рожденных естественным путем и детей, рожденных путем кесарева сечения

По результатам рисуночной методики «Несуществующее животное» (М.З. Дукаревич) у 11 детей из 30 детей, рожденных путем кесарева сечения, проявилась тревожность и всего у 8 из 30 детей, рожденных естественным путем. У детей, с высокой тревожностью, рожденных путем кесарева сечения, в пострисуночном опросе наблюдались разные вариации страхов, что говорит о высоких показателях боязливости, а у детей, рожденных естественным путем, такой тенденции не наблюдалось. Это может быть связано со стрессом, не пережитым во время рождения и как результат высокие показатели тревожности, недостаточный уровень адаптации к трудностям жизни.

Показатели по методикам выявили ряд особенностей детей, рожденных с помощью кесарева сечения,

такие, как высокий уровень тревожности, боязливости, импульсивности, ласковости, сочувствия, возбуждаемости по сравнению с детьми, рожденными естественным путем.

Проведя обработку данных, были выявлены различия в эмоциональном развитии детей, рожденных путем кесарева сечения и детей, рожденных естественным путем. Хроническими и респираторными заболеваниями чаще страдают дети, рожденные путем кесарева сечения. Так же, для них характерны различные страхи, они менее склонны к проявлениям агрессивности и злобности, а более склонны к проявлению духовных качеств и сочувствия.

Таким образом, способ рождения играет существенную роль в формировании эмоционального развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамченко В.В., Коваленко Н.П. Перинатальная психология: Теория, методология, опыт, 2004. С. 350.
2. Динамика нервно-психического развития детей, родившихся с помощью кесарева сечения / Д.Г. Герман, В.М. Михлин, Н.М. Королькова, Ф.Н. Коровкина, Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, 2008.
3. Оден Мишель, Кесарево сечение: Безопасный выход или угроза будущему? Международная школа традиционного акушерства, 2006.
4. Станкус И., Кесарево сечение и его влияние на физическое и психомоторное развитие детей, 1968.
5. Шванцара Йозеф, Диагностика психического развития, Прага, Авиценум, 1978.

ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЯКІСТЬ РОБОТИ В УМОВАХ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНОЇ СИТУАЦІЇ

Р.А. Ковтун

Класичний приватний університет,
cowtun.roma@yandex.ua

Актуальність теми обумовлена тим, що невизначеність, непередбачуваність та несподіваність ситуацій, що виникають на практиці, надзвичайно швидкий їх розвиток вимагає від пожежного рятувальника надзвичайно високої професійної та фізичної підготовки, формування в нього оперативного мислення, здатності в екстремальних умовах прийняти правильне рішення, у будь-який момент скоригувати його, не відступаючи від морально-етичних, правових критеріїв виправданості удавання до професійного ризику.

Все частіше перед працівниками пожежно-рятувальної служби ставляться складні й відповідальні завдання, вирішувати які доводиться в екстремальних умовах. Екстремальними (від лат. *extremum* – граничний, крайній) називають ситуації, які ставлять перед людиною великі труднощі, зобов'язують її до повної, граничної напруги сил і можливостей, щоб упоратися з ними й вирішити поставлене завдання [1].

В ситуаціях професійного ризику пожежний рятувальник, спираючись на визначені чинними законодавчо-нормативними актами права й обов'язки, має можливість використовувати всі правові інститути та механізми, яких стосується професійний ризик. Безперечно, він містить у собі творчий, а за наявності спеціального спорядження (екіпіровки) і технічний аспекти. Зазначимо, що ці аспекти професійного ризику можуть виявлятися в оперативно-розшуковій роботі, оскільки виконання обов'язків за шаблоном може бути виправданим у ситуаціях, що не містять несподіванок, випадковостей, невизначеності.

Отже, працівники пожежно-рятувальної служби, з огляду на свої професійні обов'язки, зобов'язані чинити дії, пов'язані з подоланням небезпеки завдання шкоди інтересам, що охороняються законом, у тому числі і своїм особистим. Питання лише в тому, щоб розв'язання екстремальної, позаштатної ситуації, яка виникла, було в межах необхідної оборони або крайньої необхідності, тобто дії співробітників для того, щоб їх вважали правомірними, ні в якому разі не повинні виходити за межі цих інститутів.

З поняття «професійний ризик» працівника пожежно-рятувальної служби витікає поняття «готовність до ризику» (професійного). До терміну «готовність до ризику» входять стійкі якості індивіда і ситуативні чинники трудового завдання, по відношенню до яких склалися така готовність.

Розглянемо чинники, які впливають на якість роботи в умовах ризиконебезпечної ситуації.

Перший чинник – стійкі якості індивіда. На доказ того, що готовність до ризику пов'язана з індивідуальними якостями працівників, можна посперечатися на результати ряду експериментальних досліджень.

Австрійські вчені А. Миггенекер і К. Вайс за допомогою тестових іспитів робітників сталеливарного заводу встановили, що при високій готовності до ризику виявляється низька тенденція до захисту, яка корелює з нещасними випадками. Їхній співвітчизник А. Гора провів тестові й інструментальні іспити залізничників за показником готовності до ризику із застосуванням покарань за помилки (удари струму, критика). Дослідження показало достовірний зв'язок між готовністю до ризику і числом допущених помилок (які символізують нещасні випадки) [5].

Другий чинник – ситуативні чинники трудового завдання, по відношенню до яких склалася така готовність. Можна вказати на ряд загальних закономірностей, виявлених у дослідженнях готовності до ризику. Було відмічено, що з віком готовність до ризику падає, що в більш досвідчених робітників вона нижча, ніж у менш досвідчених, що в жінок готовність до ризику реалізується при більш визначених чеканнях, ніж у чоловіків. Тобто віковий та гендерний аспекти цього чиннику [4].

Також готовність до ризику відображає характер трудової діяльності: у військових вона виявляється вищою, ніж у студентів. Тобто професійний аспект цього чиннику.

На готовності до ризику істотно позначаються і соціальні аспекти – третій чинник. Так у колективі виявлена приблизно однакова готовність до ризику як при небезпеці для одного з його членів, так і при небезпеці для всього колективу. В умовах групи готовність до ризику виявляється сильніше, ніж при діях поодиночі (виявляється так названий ефект зрушення ризику Стоунера). Готовність до ризику в групі залежить і від групових очікувань [2]. До цього чиннику також відносять належність особистості до групи (соціальної або референтної), специфіка взаємодії між членами групи, боротьба мотивів, ступінь узгодженості особистих і групових інтересів та ін.

Прояв готовності до ризику залежить від багатьох чинників середовища (характеристик проблемної ситуації, структури соціальних систем, методу формування проблеми, типу прийнятого людиною рішення тощо). Мають значення й деякі властивості людини: імпульсивність, збудливість, агресивність, схильність до домінування, самоствердження – особистісний

чинник. Готовність до ризику залежить і від статі (чоловіки більш ризиковані). Негативні зв'язки виявлені із соціальною бажаністю, соціальною відповідальністю, совістю, сугестивністю.

Результати аналізу О. Дишкант, дозволили визначити, що схильність до ризику як особистісна особливість рятувальника залежить від соціального досвіду особистості, її мотиваційної сфери, рівня тривожності, особливостей нервової системи, локусу контролю та адаптаційних можливостей, тобто від особистісного чинника [3].

Також О. Дишкант, вказувала, що проведені дослідження з вивчення здатності до ефективних дій в умовах ризику при їх неоднозначності і потребі у додаткових дослідженнях, дозволили встановити чинники, які впливають на якість роботи в екстремальних умовах: темперамент, локус контролю, емоційна стійкість, рівень тривожності, своєчасність і стійкість психічної регуляції діяльності [3].

Крім цього на поведінку рятувальника в умовах ризиконебезпечної ситуації впливають також його емоційний та психофізіологічний стани. Поряд із прагненням до відчуттів, виділяються ще принаймні три чинника, що впливають на прийняття рішення в ситуації ризику: минулий досвід, установки й локус контролю.

Прийняття рішення в умовах ризику зумовлюють:

а) дефіцит часу, який не тільки збільшує швидкість протікання розумових процесів, але й підсилює інтуїтивну складову діяльності;

б) сприймання, оцінка та аналіз ризикованих ситуацій;

в) мотивація на досягнення успіху та на уникання невдач;

г) добровільність в прийнятті рішення в умовах ризику.

Отже, специфіка діяльності суб'єктів соціальної дії залежить від того, хто суб'єкт, де (у якій сфері)

здійснюється ризикована діяльність, які чинники і як впливають на вибір ризикованих альтернатив або на відмову від ризику.

Також варто констатувати вплив на ризиковану поведінку таких параметрів, як особиста культура, цінності й норми, прийняті в суспільстві, соціальна політика й те, як висвітлюється проблематика ризику в засобах масової інформації.

Узагальнюючи аналіз чинників, що впливають на ризиковану поведінку особистості, слід зазначити, що найбільш ефективним протистоянням ризикованій поведінки, що наносить шкоду собі й навколишнім, є формування особистісних установок на безпечну поведінку. Зарубіжний та вітчизняний досвід показує, що при досягненні такої мети необхідно враховувати особливості всіх рівнів регуляції поведінки людини: біохімічного, фізіологічного, психічного, соціально-психологічного й макросоціального. І тільки комплексний превентивний вплив на всі рівні дає позитивний результат.

Таким чином, серед чинників, які впливають на якість роботи в умовах ризиконебезпечної ситуації можна виділити наступні: стійкі якості індивіда; ситуаційні чинники трудового завдання, по відношенню до яких склалася така готовність. Мають значення й деякі властивості людини: імпульсивність, збудливість, агресивність, схильність до домінування, самоствердження – особистісний чинник. На готовність до ризику істотно позначаються і соціальні чинники. Прояв готовності до ризику залежить від багатьох чинників середовища (характеристик проблемної ситуації, структури соціальних систем, методу формування проблеми, типу прийнятого людиною рішення тощо). Готовність до ризику залежить і від статі (чоловіки більш ризиковані). Негативні зв'язки виявлені із соціальною бажаністю, соціальною відповідальністю, совістю, сугестивністю особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни / А.П. Альгин. – М. : Мысль, 1989. – 187 с.
2. Дишкант О.В. Схильність до ризику, як складова частина особистості працівників екстремальних професій / О.В. Дишкант // Актуальні проблеми практичної психології : збірник наукових праць. – Херсон : ХДУ, 2008. – Ч. 1. – С. 119–121.
3. Дишкант О.В. Взаємозв'язок схильності до ризику та деяких особистісних якостей рятувальників / О.О Назаров, О.В. Дишкант // Проблеми екстремальної та кризової психології : збірник наукових праць. – Харків : НУЦЗУ. – 2010. – № 8. – С. 33–41.
4. Долгий О.А. Мінімізація професійного ризику працівників підрозділів податкової міліції органів ДПС України (теоретичні та практичні аспекти) : монографія / О.А. Долгий, М.Т. Задояний, В.П. Крошко та ін. – К. : Атіка-Н, 2002. – 184 с.
5. Петимко А.И. Отношение к риску как элемент профессиональной готовности и личной безопасности сотрудников ГПС / А.И. Петимко // Вестник СПбГУ. – 2009. – Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – Вып. 1. – Ч. II. – С. 58–64.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ СТРЕССУ

Є.М. Ковширіна

Чорноморський національний університет імені Петра Могили,
rector@chmnu.edu.ua

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент І.В. Астремська*

Постановка проблеми: Поняття стрес вже давно увійшло у життя сучасної людини. Все більша кількість людей звертається з проблемою подолання стресу. Потреба розробки антистресових програм є важливою для сучасного суспільного розвитку. Тому значущість цього питання залишається актуальним у сучасній науці.

Слово «стресс» походить від англійського слова «stress» - напруга. Як науковий термін це поняття було введено в практику менеджменту канадським фізіологом Гансом Сельє. На його думку стресс – це фізіологічна реакція організму у відповідь на зовнішнє фізичне або емоційне подразнення.

Г. Сельє в результаті своїх досліджень прийшов до висновку, що стресс – це таке явище, що виникає в процесі діяльності в найбільш складних і важких умовах. Виникаючи на нашому шляху труднощів (від дрібної проблеми до трагічної ситуації) викликають у нас емоційні реакції негативного типу, що супроводжуються цілою гамою фізіологічних і психологічних зрушень.

Існують різні наукові підходи до розуміння стресу. Найбільш популярної є теорія стресу, запропонована Г. Сельє. У рамках цієї теорії механізм виникнення стресу порозумівається в такий спосіб.

Усі біологічні організми мають життєво важливий уроджений механізм підтримки внутрішньої рівноваги і балансу. Сильні зовнішні подразники можуть порушити рівновагу. Організм реагує на це захисно-приспосувальною реакцією підвищеного порушення. За допомогою порушення організм намагається пристосуватися до подразника. Це неспецифічне для організму порушення і є станом стресу.

Якщо подразник не зникає, стрес підсилюється, розвивається, викликаючи в організмі цілий ряд особливих змін - організм намагається захиститися від стресу, попередити його або придушити. Однак можливості організму не безмежні і при сильному стресовому впливі швидко виснажуються, що може привести до захворювання і навіть смерті людини.

Коли людина потрапляє у стресову ситуацію і намагається адаптуватися до впливу стресу, то цей процес, згідно з Г. Сельє, проходить три фази:

1. Фаза тривоги. Організм мобілізується для зустрічі із загрозою. Відбуваються біологічні реакції, які обумовлюють боротьбу або втечу. З погляду фізіології це певні зрушення: згущення крові, підвищення тиску, збільшення печінки тощо. Опір організму спочатку зни-

жується («фаза шоку»), а потім включаються захисні механізми («фаза протишоку»).

2. Фаза опору (резистентності, стійкості, адаптації). Організм намагається опиратися загрози або справлятися з нею, якщо загроза продовжує діяти і її не можна уникнути. Фізіологічні реакції перевищують норму, і це робить тіло вразливішим для інших стресорів. Наприклад, коли ви захворіли, то гостріше реагуєте на неприємності. Врешті-решт тіло адаптується до стресу і повертається до нормального, стану. За рахунок напруги систем, що функціонують, досягається пристосування організму до нових умов

3. Якщо дія стресу продовжується і людина неспроможна адаптуватися, це може виснажити ресурси тіла. Фаза виснаження характеризується вразливістю до втоми. Фізичні проблеми призводять до хвороб і навіть до загибелі організму. Ті самі реакції, які дозволяють опиратися короточасним стресорам, – підсилення енергії напруження м'язів, недопускання ознак болю, припинення травлення, підвищення тиску крові – за тривалої дії шкідливі. Виявляється неспроможність 20 захисних механізмів і наростає порушення погодженості життєвих функцій [6].

Причини стресу

1. Політичні фактори: нестабільність економічна, політична

2. Соціально-економічні фактори: рівень життя, заробітна плата, місце і роль в суспільстві і т.ін.

3. Організаційні фактори: пов'язані з роботою: страх припустити помилку, страх не виконати роботу, страх втратити роботу, страх втратити власне "я", страх втратити авторитет і т.ін.

4. Особисті фактори: особисте життя людини: хвороби, втрата близької людини, розлучення, проблеми в сім'ї і т.ін. [7].

Екстремальні ситуації впливають на людину по кілька разів на день, і в принципі стреси потрібні людині, тому що вони підвищують тонус. Однак якщо вони досягають визначеного критичного рівня, то діють не тільки на шкоду організмові, але і вашій активності.

Стрес – це неспецифічна реакція організму у відповідь на несподівану та напружену ситуацію; це фізіологічна реакція, що мобілізує резерви організму і готує його до фізичної активності типу супротиву, боротьби, до втечі.

Огляд основних технік. Аутофіторегуляція. В основі методу лежить використання лікарських рослин з метою нормалізації фізіологічних функцій і психофізіо-

логічного стану людини в цілому. При цьому використовуються рослини, що містять адаптогени – спеціальні речовини, які підвищують стійкість організму до впливу стресорів. Їхня дія заснована на підвищенні інтенсивності обміну речовин, захисті та стимуляції центрів нервової та ендокринної регуляції. Вони також виконують стимулюючу функцію. Внаслідок індивідуально підбраного комплексного застосування цих трав підвищується фізична й розумова працездатність, прискорюються процеси відновлення [5, с. 61].

Фізична активність. Загальна фізична активність дозволяє підтримувати оптимальний енергетичний стан, розвивати фізичні якості і, в цілому, сприяє опірності організму людини до стресового впливу. Корисними в даній ситуації є всі види циклічних вправ: біг, плавання, лижі та вправи на розвиток гнучкості опорно-рухового апарату - усі види гімнастики [5, с. 63].

Психофізіологічний рівень. Методи і техніки впливу на людину які наведено нижче, спрямовані на швидке відновлення нормального функціонування організму після впливу стресорів або під час їх дії.

Техніки дихання. Дихання має величезний вплив на функціональний стан людського організму. Довільно змінюючи режими дихання та кількість циклів вдихів-видихів за хвилину, ми можемо впливати на активність психічної діяльності, це є результатом зміни пропорційності надходження кисню і вуглекислого газу до крові [5, с. 89]. За результатами проведених досліджень [6; 8] було доведено, що певні типи дихання сприяють розслабленню та нормалізації психофізіологічних показників.

Прогресивна м'язова релаксація (ПМР). Припущення Е. Джекобсона, зроблене у 1929 році, про те, що тіло реагує на стрес м'язовим напруженням, яке, у свою чергу, провокує появу відчуття тривоги, дозволило йому запропонувати техніку для зняття такого напруження й відновлення почуття спокою [3, с. 70; 4, с. 812; 5, с. 74]. Дослідження показало високу ефективність тривалих занять з використанням цієї техніки у боротьбі з головними болями, болями у спині та у подоланні тривожних і депресивних станів [5, с. 74].

В цілому всі техніки психофізіологічного рівня впливу спрямовані на активізацію парасимпатичного відділу нервової системи. Це стимулює відновлення захисних сил організму людини та дозволяє швидко мобілізувати сили у ситуації впливу сильного стресора.

Design Human Engineering (PHE). DHE чи Design Human Engineering – сучасна психотехнологія, що є синтезом досліджень у сфері НЛП. Автор психотехнології Р. Бендлер. Слід зазначити, що наразі відсутня література з DHE. Доступними є лиш е інтернет-ресурси, аналіз яких дозволяє сформулювати деякі аспекти цієї психотехнології в контексті проблеми адаптивної саморегуляції стресу. На відміну від НЛП, де саморегуляція починається з поточного негативного стану, а потім використовуються техніки для досягнення позитивного стану, в DHE робота починається з побудови позитивних

станів і відчуттів у напрямі до ще більш позитивних. За допомогою DHE відбувається посилення самоконтролю, усвідомлення підсвідомих процесів. Тренінг D H E починається з кінестетичної системи для створення нових могутніх станів і відчуттів. Уявно конструюється машиноподібне спорудження, що і створює новий стан. На тренінгах учаться конструювати і встановлювати (інстальювати) всі елементи автоматичної саморегуляції у вигляді високотехнологічного пристрою (комплексу глибинних когнітивних несвідомих навичок). Наприклад, як тверджують автори методики, людина може «вмонтувати» у себе компас, детектор золота, рентгенівський апарат, бінокль, супутниковий детектор, лазер, феромонний генератор, метроном, компас, таймер тощо, і виконувати для себе функції цих пристроїв. Для налаштування внутрішнього пристрою треба мати зовнішній, для того щоб вивчити його роботу; зрозуміти, що воно робить на вході і на виході; зрозуміти, що завантажувати в усередину, і чого очікувати на виході. Після цього слід зануритися в транс (стан глибокого розслаблення), і уявою відтворити роботу пристрою, завантаживши вхідні дані і вивантаживши результати. Після цього відбувається зворотня робота внутрішнього пристрою з зовнішнім і подальшим настроюванням. Відтак процес необхідно закорити. Наступним кроком є пов'язування цього стану з візуальними уявленнями [5, с. 122].

Тренінг «Позитивного мислення». В основі тренінгу лежить теорія "саногенного мислення". Це оздоровче мислення, яке ставить за мету досягнення внутрішньої гармонії та сприяє психофізіологічному здоров'ю. На думку Ю.М. Орлова, технологія позитивного мислення передбачає оволодіння технікою самоспостереження, аналізу причин власних емоційних реакцій та дозволяє розвинути вміння контролювати власний психічний стан. Ще одним із надбань техніки є усвідомлення людиною мультиваріативності власної поведінки та оволодіння технікою гнучкого вибору стратегії реакцій на ту чи іншу подію. Таким чином, відбувається швидша адаптація до стресової ситуації, що призводить до мінімізації затрат внутрішніх ресурсів [5, с. 128].

Біхевіоральні техніки. Цей тип технік направлений на вироблення поведінкових навичок, які дозволяють профілакувати виникнення стресу та зводять до мінімуму їх негативний вплив.

Самоменеджмент. Це індивідуальна технологія, яка ставить на меті максимальне використання можливостей людини з метою свідомого управління перебігом життя, за рахунок планування та контролюваності подій, які виникають протягом доби, тижня, місяця, року [5, с. 147]. Як наслідок, підвищується ефективність професійної діяльності, з'являється усвідомлення переживання тих чи інших подій, розширюються можливості долати стресові ситуації, як на роботі, так і в особистому житті.

Тренінг «Асертивної поведінки». Асертивність у психології розглядається як самостверджувальна поведінка, що включає в себе здатність відстоювати

свої права без обмеження прав інших людей [2, с. 73]. Асертивна технологія пов'язана з розвитком комунікативних умінь та розвитком такої якості, як впевненість у собі. Технологія розглядає причини виникнення невпевненої поведінки, відмінності між впевненою, невпевненою та агресивною типами поведінки, а також вона направлена на формування навичок асертивної поведінки. Значний акцент у технології ставиться на оволодіння вмінням виражати впевненість як вербально, так і невербально [5, с. 156]. З точки зору стресу впевнена поведінка спрямована на задоволення особистих

потреб при збереженні позитивних міжособистісних взаємин. У зворотному випадку, коли людина поводить себе невпевнено або проявляє агресивність, незадоволені потреби можуть ставати стресорами.

Висновок: Провівши теоретичний аналіз проблеми вибору методів профілактики та подолання стресу, потрібно наголосити на тому факті, що лише планомірний, багатоаспектний вплив на всі сфери життєдіяльності особистості – як на органічну, психофізіологічну, так і на психологічну - дозволяє ефективно профілювати появу стресу та боротися із його наслідками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абаков В.А. Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В.А. Абаков, М. Перре. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж Гринберг. – СПб. Питер, 2002. – 496 с.
3. Каменюкин А.Г. Антистресс-тренинг / А.Г. Каменюкин, Д.В. Ковпак. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
4. Клиническая психология / Под ред М. Перре, У. Бауманна. – СПб.: Питер, 2002. – 947 с.
5. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: Навч. По сіб / В.І. Розов. – К.: Кондор, 2005. – 278 с.
6. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://portalus.ru/modules/philosophy/print.php?subaction=showfull&id=1108112078&archive=0215&start_from=&ucat=1&category=1
7. Шимановська-Діанич Л.М. Основи менеджменту. Опорний конспект лекцій / Л.М. Шимановська. – Діанич. – Полтава. – 2001.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ З ЇЇ ГРОМАДЯНСЬКОЮ ПОЗИЦІЄЮ

О.С. Коковіхіна

Херсонський державний університет,

kokovikhina.os@gmail.com

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.Є. Блинова*

Постановка проблеми. Основа демократичного українського суспільства – громадяни, що є носіями певних політичних поглядів та переконань. Механізми формування, специфіки та прояву громадянської позиції є актуальними з огляду на перманентну соціально-політичну кризу всередині суспільства. Фактор лояльності до існування держави є маркером збереження національного суверенітету. Видатний німецький канцлер Отто фон Бісмарк писав: «Війни виграють не генерали, а шкільні вчителі і парафіяльні священики». Ми наразі пропонуємо винести за дужки освітянські та клерикальні питання, безпосередньо зосередившись на психологічних аспектах.

Аналіз актуальних досліджень. До вивчення проблеми формування громадянської позиції особистості українських дослідників спонукала суверенізація країни. Низка вчених – Н. Нікітіна, А. Сігова, О. Кафарська, М. Шимановський, М. Бабкіна зосереджується на навчально-виховній проблематиці [3]. Натомість Н. Дерев'яно, М. Задержіна, В. Іванчук, П. Ігнатенко та Б. Кобзар поділяють думку про те, що громадянська позиція має вивчатися комплексно, спираючись на соціальні, демографічні, історичні, політичні, психологічні закономірності [7]. Значний внесок у розробку і впровадження новітніх форм і методів формування громадянської позиції зробили такі вчені: В. Андрущенко, Р. Арцишевська, П. Ігнатенко, І. Зязюн, П. Кендзьор, О. Коберник, В. Кремень, А. Крицька, В. Кузь, В. Оркехівський, В. Оркехівська, О. Пометун, В. Пустовий, Г. Пустовіт, М. Рагозін, Т. Рагозіна, С. Рябов, А. Сиротенко та інші [6].

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій літературі існує проблема неоднозначного висвітлення сутності поняття «громадянська позиція». Отже, розглядаючи громадянську позицію як науково-педагогічну категорію, слід передусім звернутися до її трактування у сучасній психолого-педагогічній літературі. Науковці вдаються до різних тлумачень. Так, громадянська позиція розглядається як специфічна характеристика особистості у працях Т. Абрамян, Г. Аксьонова, П. Баранова; як сукупність громадянських якостей: Н. Еліасберг; як рефлексивне ставлення суб'єкта до політичної дійсності: Н. Крицька; як синтез різних аспектів духов-

них, трудових, моральних стосунків: А. Щаленів; як соціальний або ідейно-моральний критерій сформованості особистості: Л. Архангельский, Е. Зеєр; як внутрішня установка, орієнтація на певну лінію громадянської поведінки; як особистісна просвіта: О. Прокопець, І. Судакова, Л. Хоружа; як інтегративна якість особистості: Г. Гревцева, Н. Капустін, Д. Кирилов, Е. Стрельнікова. Схожу думку поділяють С. Алексєєв, К. Бачков, В. Кукушин, Г. Філонов, які визначали громадянську позицію як сукупність громадянських, правових та моральних якостей [6].

У сучасній науковій літературі спостерігається певна невпорядкованість у тлумаченні таких понять як «громадянська позиція» та «громадянськість». Іноді вони навіть використовуються як синоніми. Проте кожне з цих понять має своє особливе значення. Згідно із визначенням Г. Філонова, громадянськість – це комплекс суб'єктивних якостей особистості, що відображається у виконанні основних соціально-рольових функцій – усвідомленої законослухняності, патріотичної відданості, зацікавленості у захисті національних інтересів, соціальних норм та моральних цінностей. Дослідниця С. Зябрева визначає громадянськість як складну інтегративну особистісно-моральну якість, що характеризується усвідомленням прав і обов'язків громадян, почуттям любові до країни, інших людей, себе. Схожу думку висловлює О. Сухомлинська, описуючи громадянськість як інтегративну якість особистості, що дозволяє відчути себе соціально, морально, політично і юридично спроможним до дії.

Деякі автори у визначенні поняття «громадянськість», «громадянська позиція» пріоритетне значення надають соціально-психологічним аспектам. Серед них: М. Головка, Л. Крицька, В. Поплужний, Ю. Хабермас, К. Даль та інші. Вчений С. Рашидов, розглядаючи поняття громадянськості зазначав, що громадянин повинен мати власну позицію по відношенню до соціальних проблем, стану суспільства в цілому, до тієї ролі, яку він відіграє у суспільних процесах. За каноном соціально-психологічного підходу, основними рисами громадянської позиції є внутрішня готовність людини до захисту своєї країни, здатність до самопожертви, свідома згода поступатися власними інтересами в ім'я суспільного благополуччя.

Політичний підхід [6] зводиться до свідомої участі у політичному житті країни у якості виборця або кандидата. За цією концепцією, будь-яка усвідомлена форма політичної дії від протесту до участі у виборах є формою вияву громадянської позиції. У соціологічній науці «громадянин – це людина, що ідентифікує себе з певною країною, у якій вона наділена відповідним юридичним статусом, що є підставою для користування певними правами, а також дотримання низки обов'язків» [2].

Особистісно-психологічний аспект громадянської позиції майже не досліджувався. Першовідкривачем на цій ниві був Г. Айзенк, який у своїй книзі «Як виміряти особистість?» опублікував опитувальник «Соціальні та політичні позиції». Вчений вважав, що цінності, ідеали та переконання безпосередньо впливають на політичну поведінку особистості. Дослідник О. Корнієнко виділяє когнітивний, мотиваційний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-вольовий компоненти громадянської позиції [6]. Якщо аналізувати теоретичні концепти громадянської позиції та громадянськості, хибним є обминання фактору ціннісної сфери, яка апелює до ідеалістичних речей. Скажімо, до відчуття відповідальності, прихильності, усвідомлення історичних контекстів, здатності вийти за межі власного комфорту.

Сучасний український науковець І. Білоконь [1] формулює низку концепцій політичної соціалізації, що витікають з тієї або іншої психологічної парадигми. Найцікавішим для нас є гуманістична модель, де ключова роль відводиться потребам особистості, що згодом мотивують її до політичної дії або бездіяльності. Спираючись на уявлення А. Маслоу, К. Роджерса, С. Реншон та Р. Інглхарт, сфокусуємося на ролі потреб у формуванні політичної свідомості. Гуманісти вважали, що глибинні потреби спонукають особистість інтегруватися у соціум політично.

Аналізування неусвідомлюваних почуттів, настроїв, мотивів, які зумовлюють політичну поведінку особистості, пропонує психоаналітична концепція. Політична свідомість та політична поведінка, за З. Фрейдом, є результатом трансформованої дії несвідомих інстинктів життя та смерті, опосередкованої різноманітними захисними механізмами психіки. За цією концепцією, політична соціалізація починається з того моменту, коли дитина усвідомлює можливість і необхідність боротись за свої права та інтереси у сімейному оточенні, коли під політичною діяльністю розуміється здатність людини впливати на інших, маніпулювати та здійснювати владні функції.

Суттєвим фактором формування громадянської позиції є атитюди, що безпосередньо пов'язані з ціннісною сферою. Настановленням, за трикомпонентною моделлю, передують стимули, що згодом

впливатимуть на атитюд, формуватимуть когнітивні, афективні, поведінкові реакції.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки, в рамках гуманістичного підходу, існує декілька поглядів на сутність ціннісної сфери особистості. Ціннісно-мотиваційна сфера охоплює локус персональної значущості (Р. Лотце), особистісний сенс (Г. Олпорт), переконання (М. Рокич), структуру потреб (А. Маслоу), формування свідомості й самосвідомості людини, в якій віддзеркалюються актуальні життєві потреби, погляди і ставлення до дійсності та самого себе (М. Боришевський). Цінності ототожнюються з ціннісною орієнтацією, в якій вони розглядаються як різновид соціальних атитюдів. Тобто ціннісно-мотиваційна сфера виконує регуляторну, скеровуючу функцію; визначає життєву перспективу, вектор розвитку особистості, пов'язує особистість і соціальне середовище [4].

Українські дослідники, вивчаючи громадянські позиції, фокусуються на соціально-психологічних аспектах, надаючи перевагу факторам задоволеності життям, потреби у груповій приналежності, соціальної фрустрації тощо. Натомість І. Білоконь [1] пропонує зосередитися на особистісних особливостях, що знекровлюють або підживлюють громадянськість. Моральний фактор у структурі політичних настановлень розглядається як основа громадянської спрямованості. Сформовані моральні атитюди слугують індикатором обрання власної громадянської позиції. У контексті ціннісно-мотиваційної сфери мораль можна розглядати як регулятивний компонент, що зумовлює низку афективних та поведінкових проявів.

Висновки. Сучасний стан українського суспільства є кризовим, тому що воно існує на зламі колоніальної та постколоніальної сегментованої масової свідомості. Нація, яка сторіччями знаходилася в орбіті впливу колонізаторів, наразі лише намагається створювати суб'єктну ідентичність. З огляду на війну та нестабільну соціально-політичну ситуацію, питання лояльності до держави є запорукою збереження культурних та географічних кордонів. Громадянськість як складна інтегративна особистісно-моральна якість, що характеризується усвідомленням прав і обов'язків громадян, почуттям любові до країни, інших людей та себе, є важливою з огляду на необхідність демократизації та суверенізації. Громадянська позиція пов'язана з ціннісно-мотиваційною та ціннісно-сміисловою сферами. Адепти гуманістичної парадигми пов'язують громадянські, політичні та соціальні позиції з прагненнями, які підживлюються мотивами. Констатуємо, що домінуючою гіпотезою наукового пошуку є соціально-психологічні закономірності, а не моральний фактор, що є ключовим, на наш погляд.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоконь Ігор Вікторович. Особливості соціально-політичних настановлень молоді в умовах трансформації суспільства : автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ігор Вікторович Білоконь . – Київ, 2008 . – 20 с.
2. Даниленко Л.І. Ціннісно-мотиваційні засади політичної поведінки державних службовців / Л.І. Даниленко // Право та державне управління. – 2015. – Вип. 4 (21) – С. 69-73. – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Ptdu_2015_4_17.pdf
3. Дьоміна О.В. Про сутність поняття "громадянська позиція" в інформаційно-довідникових джерелах / О.В. Дьоміна // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 1. – С. 11-13. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_1_4
4. Москаленко О.В. Сучасні концепції ціннісно-сміслової сфери особистості / О.В. Москаленко // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 113-118. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2010_2_20
5. Павленко М.А. "Громадянська позиція" як науково-педагогічна категорія / М. А. Павленко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(4). – С. 95-100. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rspo_2013_39%284%29_16
6. Павленко М.А. Структура та зміст громадянської позиції майбутніх учителів / М.А. Павленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 41. – С. 237-242. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_41_34
7. Палагнюк М.В. Сутність поняття "громадянська позиція" / М.В. Палагнюк // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. – 2015. – Вип. 208(2). – С. 222-229. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2015_208%282%29_24
8. Скворчевська Є.Л. До питання дослідження мотиваційно-сміслової сфери
9. особистості / Є. Скворчевська // Вісник Харківського національного університету. Серія: Психологія. – 2013. – № 1065. – С. 47-50. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VKhIPC_2013_1065_52_11.pdf

СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ У АКЦЕНТУАЦІЯХ ХАРАКТЕРУ ПІДЛІТКІВ-ГЕЙМЕРІВ

К.В. Колінько

Криворізький державний педагогічний університет,
ekaterinabong@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Н.М. Макаренко*

Вступ. Проблема геймеризму та його вплив на міжособистісні відношення та розвитку сором'язливості є досить актуальною темою сьогодення, але на жаль недостатньо вивченою у психологічній літературі. Нами були проаналізовані роботи вітчизняних і зарубіжних дослідників за напрямками: психологічні особливості геймерів та їх вплив на організм, позитивний і негативний вплив комп'ютерних ігор на розвиток сором'язливості в учнів.

Зокрема у роботі О.В. Мітіної розглядаються особливості мотивації до гри [10]. Ця характеристика опитаних геймерів істотно різниться за гендерною ознакою: жінки орієнтуються на можливість досягнень в ігровому середовищі, а чоловіки вважають гру засобом для самопізнання.

У дослідженні А.А. Аветісової розглядаються ключові результати досліджень дорослих геймерів [1]. Інтерес до цієї групи пояснюється тим, що кількість дорослих гравців в даний час збільшується, але особливості цієї категорії недостатньо вивчені.

В ході аналізу результатів опитувань М.Д. Гріффітс (M.D. Griffiths) була висловлена гіпотеза про залежність між психологічними особливостями геймера і його перевагами в іграх [11]. Але А.А. Аветісова висловила протилежну точку зору, так як геймери, які віддають перевагу різним жанрам, показували ідентичні психологічні показники (агресивність, автономність, стійкість в досягненні цілей і ін.).

Ю.М. Кузнєцова підтвердила цю класифікацію і додала до неї вплив психічних навантажень на гравця [8]. З точки зору Є.В. Грязнова і К. Карделлана, психологічний вплив надмірного захоплення комп'ютерними іграми на підлітків слід виділити в якості окремої теми для проведення дослідження з метою створення методики запобігання різних проявів серед яких і розвиток сором'язливості [4]. Роль комп'ютерної залежності та її вплив на особистість підлітка досліджували викладачі кафедри психології Криворізького педагогічного університету Н.М. Токарева, А.В. Шамне, Н.М. Макаренко [12].

Метою нашого дослідження було визначення акцентуацій характеру у підлітків-геймерів та визначення сором'язливості у міжособистісних відношеннях у підлітків як результату геймеризму.

Виклад основного матеріалу. Сором'язливість – багатогранне поняття. У психологічному плані (на думку Е. Аронсона) сором'язливість – складний, комплексний

стан, який проявляється в різноманітних формах [2]. Це дуже розповсюджена та різностороння якість особистості людини, яка може вважатися або лише ускладненням, або великою проблемою і нести в собі легкий дискомфорт, незрозумілу боязнь і навіть невроз.

Значний акцент робиться на дослідженні сором'язливості саме у підлітковому віці. Адже пубертатний вік характеризується становленням якісних новоутворень внаслідок перебудови організму, трансформації взаємин з дорослими та ровесниками, освоєння нових способів соціальної взаємодії, змісту морально-етичних норм, а також розвитку самосвідомості. В цей період формуються стійкі форми поведінки, риси характеру, способи емоційного реагування; особливого значення набувають дружба і товаришування, які стають активними, набирають нових форм. Але одним із головних факторів які впливають на формування особистості підлітка в сучасному світі, є геймеризм.

Наше дослідження проводилося під час студентської практики у лютому 2018 року. Базою нашого дослідження став загальноосвітній заклад № 43,

8-А клас. Загальна вибірка – 20 осіб. Методом бесіди ми визначили хто з підлітків відноситься до геймерів (тобто проводить у комп'ютерних іграх не менше 5 годин на день). 13 осіб з 20, тобто 67%, і вказали, що вони проводять більше 5 годин на день у мережі інтернет та комп'ютерних іграх.

За допомогою методики С.Г. Давидова і Т.А. Немудрової було проведено кількісне дослідження геймерів для їх сегментування [5]. В основу методики було покладено відмінності в часі ігрової практики, ставлення до комп'ютерних ігор, значущості гри в соціальному житті гравців. У число завдань входило не тільки класифікація геймерів, але і визначення їх кількості, соціально-демографічного складу, ігрових переваг і джерел інформування про новинки.

Належність учасника опитування геймерів визначалася за наявністю або відсутністю на момент проведення дослідження ігрової практики (незалежно від часу, який людина проводить за грою). В результаті були виділені 5 груп геймерів, які були умовно названі таким чином: консерватори, фанати, зацікавлені, каузали і віртуали. Підставою для такого поділу послужила різна точка зору геймерів на значимість ігор в їх повсякденному житті.

Результати даного дослідження показали, що консерваторів 5 осіб з 20 (25%), фанатів – 2 особи (10%), казуалів – 2 особи (10%), віртуали – 11 осіб (55%).

Отже, більша частина це віртуали, які надають великого значення комунікації в грі (гільдії і клани) і пошуку однодумців на форумах.

Наступним кроком було проведення дослідження стосовно впливу геймеризму на розвиток сором'язливості. За для цього ми використали опитувальник призначений для діагностики типу особистості. Теоретичною основою опитувальника є концепція «акцентуованих особистостей» К. Леонгарда, який вважає, що властиві особистості риси можуть бути розділені на основні та додаткові [6].

Основні риси складають стрижень, «ядро» особистості. У разі яскравою виразності основні риси стають акцентуацією характеру. Відповідно, особистості, у яких основні риси яскраво виражені, названі К. Леонгардом «акцентуовані».

Тест містить 10 шкал, відповідно до десяти пунктів К.Леонгарда типами акцентуованих особистостей і складається з 88 питань, на які потрібно відповісти

«так» або «ні». В опитуванні приймали участь 20 підлітків. Результати дослідження представлено у таблиці 1.

У графічному вигляді результати представлено на рис. 1.

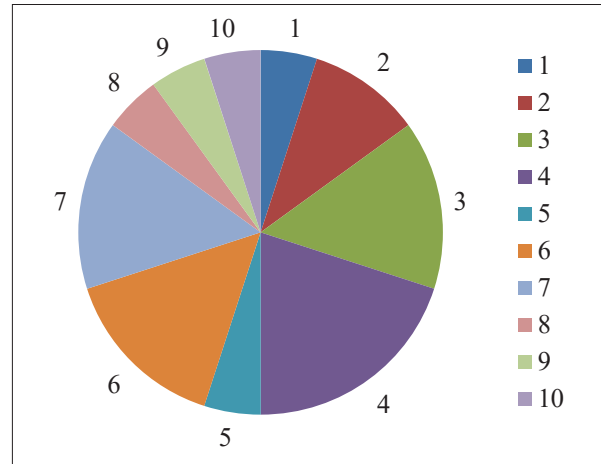


Рис. 1. Результати опитувальника акцентуації характеру

Таблиця 1

Результати опитувальника «Акцентуації характеру» Г. Шмішека

№	Тип	Кількість чол.	Кількість у %
1	Демонстративний	1	5%
2	Стійкий	2	10%
3	Педантичний	3	15%
4	Збудливий	2	10%
5	Гіпертетичний	1	5%
6	Дистимічний	5	25%
7	Тревожний	3	15%
8	Екзальтований	1	5%
9	Емотивний	1	5%
10	Циклотимний	1	5%

Отже, можна помітити з даних таблиці що більшість опитаних за даною методикою геймерів відносяться до дистимічного типу 5 осіб з 20 (20%), якому характерно серйозність, навіть пригніченість настрою, повільність, слабкістю вольових зусиль. Для них характерні песимістичне ставлення до майбутнього, занижена самооцінка, а також низька контактність, небагатослівність в бесіді, навіть мовчазність та сором'язливість. Такі люди є домосідами (людина, яка любить проводити час вдома) індивідуалістами; суспільства, галасливий компанії зазвичай уникають, ведуть замкнутий спосіб життя. Часто похмурі, загальмовані, схильні фіксуватися на тінювих сторонах життя. Вони сумлінні, цінують тих, хто з ними дружить і готові їм підкоритися, мають у своєму розпорядженні загостреним почуттям справедливості, а також загальмуванню мислення.

Висновок. Отже, проблема впливу комп'ютера на людину дуже багатогранна. Одне з найсильніших впливів на психіку підлітків є механізм формування залежності геймерів від комп'ютерної гри в наслідок чого у особистості виникають та розвиваються акцентуовані риси (зокрема, сором'язливість). Нами було проведено опитування серед підлітків, участь в якому взяло 20 осіб. У дослідженні ми використовували опитувальник «Акцентуації характеру» Г. Шмішека. Результати дослідження показали що найбільша кількість а це 5 осіб із 20 (25% зі 100%) має дистимічний тип, якому характерна замкненість в собі, сором'язливість, занижена самооцінка, а також низька контактність, небагатослівність в бесіді. Дана проблема є цікавою і актуальною в умовах сьогодення тому ми будемо продовжувати досліджувати дане питання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аветісова А.А. Психологічні особливості геймерів / А.А. Аветісова // Психологія. Журнал Вищої школи економіки. – 2011. – № 4. – С. 35-58
2. Аронсон Е. Соціальна психологія: психологічні закони поведінки людини в соціумі / Е. Аронсон, Т. Уілсон, Р. Ейкерт. – 2004. – 560 с.
3. Бабасва Ю.Д. Обдарована дитина за комп'ютером / Ю.Д. Бабасва, О.Є. Пойскунській. – М. – 2003. – 336 с.
4. Грязнова Є.В. Віртуально-інформаційна реальність і становлення особистості / Є.В. Грязнова. – Новгород. – 2006. – С. 239-253
5. Давидов С. Г. Досвід сегментування російської аудиторії геймерів / С.Г. Давидов, Т.А. Немудра // Соціологія, методологія, методи, математичне моделювання. – 2011. – Т. 32. – С. 104-123
6. Керделлан К. Діти процесора. Як Інтернет і відеоігри формують дорослих / К. Керделлан, Г. Грезійон. – Єкатеринбург. – 2006. – 272 с.
7. Кузнєцова Ю.М. Психологія жителів Інтернету / Ю.М. Кузнєцова, Н.В. Дивова. – М. – 2011. – С. 30- 33.
8. Леонгард К. Акцентуовані особистості / К. Леонгард // Akzentuierte Persönlichkeiten. – Берлін, 1976. – 328 с.
9. Малкова Е.Е., Калин Н.І. Клініко-психологічні феномени формування комп'ютерної залежності у сучасних підлітків // Медична психологія в Росії: електрон. науч. журн. – 2012. – №4
10. Митина О.В. Інтернет в гендерному вимірі / О.В. Митина, А.Е. Войскунський // Введення в гендерні дослідження / під ред. І.В. Костикова. – М. – 2005. – С. 204-216.
11. Токарева Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / Н.М.Токарева, А.В.Шамне, Н.М.Макаренко. – Кривий Ріг, ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.
12. Griffiths M.D. Gambling and gaming addictions in adolescence / M.D. Griffiths. – Leicester, UK: British Psychological Society / Blackwell, 2008.

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ ТРАВМАТОЛОГИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ

С.М. Колонтай

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
sviatlana-1808@tut.by

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент М.М. Карнелович*

Совладающее поведение в научной литературе рассматривается как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий [1; 2; 4]. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю, например, смертельная болезнь).

Зарубежное понятие «копинг» мы рассматриваем как синоним понятию «совладающее поведение» как целенаправленное социальное поведение, которое позволяет личности справиться с трудной жизненной ситуацией или стрессом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, — через осознанные стратегии действий.

Стратегии совладающего поведения – «эмоционально-ориентированный копинг»; «проблемно-ориентированный копинг», «копинг на избегание», «отвлечение», «социальное отвлечение».

Тема совладающего поведения на сегодняшний день является одной из наиболее актуальных проблем, изучаемых современной наукой. Эту проблему можно рассматривать с различных сторон. В центре нашего внимания будут лежать стратегии совладающего поведения личности во время лечения и реабилитации после травм опорно-двигательного аппарата. Подобный интерес объясняется спецификой изучаемого явления, а также актуальностью использования его в медицинской психологии.

На протяжении жизни человек сталкивается с трудностями, которые предопределяются обыденными жизненными ситуациями. Одной из таких трудностей в жизни практически каждого человека является травма. Лечение травм является задачей медицинской хирургической отрасли – травматологии. Однако в среде специализированной помощи существует проблема реабилитации больных травматологического профиля. Травма – это стрессовый фактор для человека. Она воздействует на весь организм. При этом формируются сложные и глубокие изменения во всех его жизненно важных системах: иммунной, сердечно-сосудистой, эндокринной и нервной. Травма блокирует многие актуальные потребности личности, отражается

на ее функционировании, качестве жизни, приводит к изменениям в системе психической адаптации и психологического статуса пострадавшего.

Резкая перемена жизненного стиля, нарушение личных и профессиональных планов, отрыв часто на длительное время от привычного окружения создают дополнительную фрустрирующую ситуацию и формируют предпосылки для вторичных психогенных реакций и состояний, преимущественно в аффективной сфере. Подавленное психическое состояние приводит к замедлению процесса выздоровления, увеличению числа и тяжести осложнений. У пациентов с тяжелыми повреждениями опорно-двигательной системы нередко попытки самоубийств. Таким образом, психологические реакции пострадавших оказывают большое влияние на течение травматической болезни и влияют на ее исход. У пациентов травматологического профиля также нередко отмечаются выраженные психозомоциональные нарушения, что обусловлено внезапностью травмы, неопределенным прогнозом и длительным нахождением пациентов в стационаре, в условиях социальной депривации и вынужденным длительным постельным режимом с ограничением физической активности, что осложняет процесс реабилитации и удлиняет сроки лечения [1; 3].

И для того, чтобы их преодолеть, человеку нужно знание о способах возможной реализации своих усилий, и как отмечал Р. Лазарус «...человек должен верить, что они у него есть» [2, с. 83]. На современном этапе развития психологии проблема преодоления человеком трудностей рассматривается учеными посредством раскрытия таких феноменов как копинг и совладающее поведение.

Преобладание того или иного стиля реагирования (защитного или совладающего) характеризует проявление активности, точнее, проявление субъектности членов семьи. С точки зрения субъектно-деятельностного подхода саморегуляция человека, основывается на его собственных возможностях по организации своей активности в форме индивидуальной композиции психических ресурсов, избираемых в соответствии с жизненной ситуацией [2; 3].

Цель исследования – выявить стратегии совладающего поведения у пациентов травматологического отделения. Объект исследования – совладающее

поведение личности. Предмет исследования – совладающее поведение пациентов травматологического отделения.

Исследование проводилось на базе: УЗ «Городская поликлиника № 3 г.Гродно» (отделение медицинской реабилитации), УЗ «Городская клиническая больница скорой медицинской помощи г. Гродно» (травматологическое, отделение), УЗ «Городская клиническая больница № 2 г. Гродно» (отделение медицинской реабилитации).

Методами сбора эмпирических данных выступали: методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (в адаптации Крюковой), опросник С.С. Гончаровой «Способы преодоления негативных ситуаций». Обработка данных эмпирического исследования проводилась с помощью методов математико-статистической обработки данных – процедур описательной статистики, корреляционного анализа по Спирмену.

В исследовании приняли участие 83 пациента (19-70 лет) с различными травмами верхних и нижних конечностей, травмами позвоночника, которые находились на госпитализации и проходили медицинскую реабилитацию в учреждениях здравоохранения.

В исследовании были выявлены стратегии копинга испытуемых-пациентов. Были выдвинуты следующие гипотезы: 1) женщины и мужчины, имеющие травмы опорно-двигательного аппарата, различаются по показателям стратегий совладающего поведения; 2) пациенты, состоящие в браке и пациенты, не состоящие в браке, различаются по показателям стратегий совладающего поведения; 3) пациенты с разным уровнем образования склонны использовать разные стратегии совладания с трудностями, связанными с травмой. Эти гипотезы нашли свое эмпирическое подтверждение.

Выявлено, что у женщин показатели по шкалам «Проблемно-ориентированный копинг», «Эмоционально-ориентированный копинг», «Копинг, ориентированный на избегание», «Отвлечение», «Социальное отвлечение» выражены больше, чем у мужчин.

Установлено также, что люди, состоявшие в браке, в большей степени склонны использовать эмоционально-ориентированный копинг, чем люди, не состоявшие в браке. Эмоционально-ориентированный копинг (или временно помогающий) включает в себя мысли и действия, которые имеют своей целью снизить физическое или психологическое влияние стресса. Эти мысли или действия дают чувство облегчения, однако

не направлены на устранение угрожающей ситуации, а просто дают человеку почувствовать себя лучше. Примером эмоционально-ориентированного копинга является: избегание проблемной ситуации, отрицание ситуации, мысленное или поведенческое дистанцирование, юмор, использование транквилизаторов для того, чтобы расслабиться.

Также выявлены достоверные различия между лицами состоявшими в браке и не состоявшими в браке по шкале копинга, ориентированного на избегание. Копинг, ориентированный на избегание, – это мысленное стремление и усилия, направленные на бегство, избегание или уход от проблемы, а не дистанцирование от нее.

При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и другое с целью снижения мучительного эмоционального напряжения. Большинство исследователей эта стратегии рассматривается как неадаптивная, однако это обстоятельство не исключает ее пользы в отдельных ситуациях, в особенности в краткосрочной перспективе и при острых стрессогенных ситуациях.

Доказано с помощью статистических подсчетов, что пациенты с разным уровнем образования склонны использовать разные стратегии совладания с трудностями, связанными с травмой. Определено, что пациенты со средним специальным образованием более склонны использовать стратегии проблемно-ориентированного копинга и социальное отвлечение. Пациенты, имеющие высшее образование, предпочитают применять стратегии эмоционально-ориентированного копинга, копинга на избегание и отвлечение.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его материалы могут использоваться психолого-педагогическими службами, центрами психологической помощи, клиническими психологами при осуществлении диагностико-консультационной и коррекционной работы с пациентами травматологического профиля, находящимися на лечении и проходящими процедуры реабилитации. Материалы исследования могут быть полезны также студентам, изучающим кризисную психологию и психологию здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Перре М. Стресс, копинг и здоровье: ситуативные поведенческий подход: теория, методы и применение. / М. Перре / Пер. с англ. Е. Солдатовой. – М.: Медицина, 1992. – 233 с.
2. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева [и др.]. – М.: ИП РАН, 2008. – С. 33–39.

СИНДРОМ ВИГОРАННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

А.О. Кононенко, О.І. Кононенко

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Проблема розвитку індивідуального професіоналізму педагога тісно пов'язана з питанням про особистісному потенціалі людини і закладених в ньому ресурсах, які можуть бути використані для вирішення соціально значущої задачі підготовки професіоналів. Багато дослідників відзначають провідну роль особистісного потенціалу в розвитку професіоналізму, а також можливість розкриття даного феномена тільки в межах концепції продуктивної професійної діяльності. Подібні ідеї висловлювали й провідні українські психологи.

Проблема дослідження професіоналізму та професійної діяльності тісна пов'язана з оборотною стороною - вивченням синдрому емоційного вигорання, який характерний практично для всіх представників соціально значущих професій. На актуальність проблеми емоційного вигорання педагогів вказує високий інтерес зарубіжних дослідників, які вивчають причини і наслідки синдрому і розробляють відповідний психодіагностичний інструментарій, впровадження заходів профілактики вигорання.

Однак у вітчизняній психології теоретичні та емпіричні дослідження в даному напрямі представлені недостатньо. Особливо гостро і дискусивно проблема емоційного вигорання розглядається в діяльності педагога.

Аналіз сучасних досліджень виокремленої проблематики, свідчить про те, що в більшості розглянутих джерел професійний розвиток, що є найважливішим аспектом особистісного розвитку, розглядається як сфера життя, в якій найбільш великий ризик виникнення синдрому емоційного вигорання. Це дозволило використовувати описану багатьма авторами динаміку особистісної кризи в додатку до феномену емоційного вигорання. Зокрема, як і в подоланні особистісної кризи, основним моментом професійного зростання є підвищення ступеня інтегрованості.

Досить високий ступінь інтегрованості особистості в цілому забезпечує, по-перше, підтримку адекватності суб'єкта поточної ситуації, і, по-друге, можливість використовувати моменти неузгодженості середовища і внутрішніх структур (за інтенсивністю - від просто проблемних ситуацій до криз) для зростання. Умовою для цього є здатність витримувати пов'язаний з таким неузгодженістю психологічний дискомфорт.

Т.В. Зайчикова підкреслювала, що в силу специфіки професійної педагогічної діяльності (відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активну міжособистісну взаємодію, підвищене емоційна

напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо) синдром вигорання є дуже поширеним серед педагогів. Автором побудована модель детермінант виникнення синдрому "професійного вигорання" у педагогів, яка включає: 1) соціально-економічні детермінанти (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікація професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати праці в даній галузі та т. п.), 2) соціально-психологічні детермінанти (бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності; ставлення співробітника до взаємин у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу; задоволеність життєдіяльністю колективу тощо), 3) індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо; соціально-демографічні та професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо) [2].

Висока емоційна навантаженість закладена в природі праці педагога. Як пише Т.В. Форманюк, вчитель щодня переживає велику кількість різних емоцій: «задоволення від вдало проведеного уроку, задоволення від похвали колег, радість за учнів, незадоволення від зірваного уроку тощо» [4, с. 57]. Протягом робочого дня вчитель постійно перебуває в тісному контакті з великою кількістю людей: учнями, колегами, адміністрацією.

Встановлено, що з розвитком згорання пов'язана значимість роботи. Якщо робота оцінюється як незначна у власних очах, то синдром розвивається швидше. На емоційний стан педагогів можуть впливати організаційний клімат у колективі, ставлення адміністрації. Якщо адміністрація школи забезпечує працівникам можливість професійного зростання, налагоджує підтримують відносини, чітко розподіляє обов'язки, то в колективі буде переважати емоційно позитивна атмосфера.

На емоційний стан педагогів можуть впливати організаційний клімат у колективі, ставлення адміністрації. Якщо адміністрація школи забезпечує працівникам можливість професійного зростання, налагоджує підтримують відносини, чітко розподіляє обов'язки, то в колективі буде переважати емоційно позитивна атмосфера.

Що ж до суб'єктивних факторів, то ще Х.Дж. Фрейденберг описував «згорають» наступним чином: вони співчуваючі, гуманні, м'які, захоплюються, ідеалісти, орієнтовані на людей, і одночасно - нестійкі, інтровертивні, фанатичні і легко солідаризуються.

М. Лейтер доповнює цей список авторитаризмом і низьким рівнем емпатії [5].

У рамках вітчизняної психології робота з емоційними проблемами педагога не позначена чітко, в основному проводяться дослідження, що дають інформацію про індивідуально-психологічних особливостях вчителя і їх зв'язку з синдромом «емоційного згорання».

Емоційне вигорання нами розглядається як варіант дезадаптації, при якому порушується контакт з реальністю; на безпосередньо-психологічному рівні емоційне вигорання є наслідком неадекватних дій, в основі яких лежить використання шаблонних та неадекватні ситуації засобів вирішення проблем, що неминуче виникають у професійній сфері.

У рамках вітчизняної психології робота з емоційними проблемами педагога не позначена чітко, в основному проводяться дослідження, що дають інформацію про індивідуально-психологічних особливостях вчителя і їх зв'язку з синдромом «емоційного згорання». Отже, М.В. Денєко припустила наявність деякого внутрішнього потенціалу, який забезпечує можливість успішного освоєння соціального досвіду, соціокультурних норм і саморозвиток особистості, позначивши його як «особистісний потенціал». За М.В. Денєко, він полягає в «інтегральній здатності людини, яка дозволяє йому не тільки адаптуватися до різноманітних умов освітнього середовища, а й активно протистояти впливам різних видів навантаження, а також забезпечує стабільно високу ефективність навчальної, трудової та іншої

діяльності». Отже, в ході особистісно-професійного розвитку «різні функції викладача стають все більш взаємопов'язаними, скоординованими, інтегрованими в деякий цілісний ансамбль, що дозволяє компенсувати недоліки в розвитку однієї функції, наприклад, пам'яті, за рахунок більш високого розвитку іншої, наприклад, мислення» [1, с. 11].

Отже, аналіз історії вивчення синдрому емоційного вигорання та сучасної літератури з даної проблематики показав, що найбільш продуктивним шляхом його дослідження є спільне застосування принципів теорії адаптації та гуманістичного підходу, який в даному контексті означає зосередження зусиль на вивченні ресурсів подолання криз адаптації, тобто розвитку особистості. При цьому професійний розвиток не слід відокремлювати від особистісного. Основним же моментом розвитку особистості є підвищення ступеня її інтегрованості. Досить високий ступінь інтегрованості особистості в цілому забезпечує, по-перше, підтримку адекватності суб'єкта поточної ситуації, і, по-друге, можливість використовувати моменти неузгодженості середовища і внутрішніх структур (за інтенсивністю - від просто проблемних ситуацій до криз) для зростання. Умовою для цього є здатність витримувати пов'язаний з таким неузгодженістю психологічний дискомфорт. Тому професійні кризи як моменти дезадаптації, є закономірними і необхідними, а про дезадаптованості як психологічної проблеми слід говорити тоді, коли переживання кризи не призводить до особистісного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денєко М.В. Развитие личностного потенциала преподавателя ВУЗа в процессе профессиональной адаптации: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М.В. Денєко. – Санкт-Петербург, 2007. – 28 с.
2. Зайчикова Т.В. Зв'язок між синдромом «професійного вигорання» та особистісними факторами / Т.В. Зайчикова [за ред. С.Д. Максименко] // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Вип. 26, т. 2. – К. : Главник, 2005. – С. 107–110.
3. Карамушка Л.М. Комплекс методик для діагностики синдрому «професійного вигорання у вчителів / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.С. Ковальчук, О.Ф. Філатова, О.А. Філь. – К., 2004. – 24 с.
4. Форманюк Т.В. Синдром «емоціонального згорання» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форм // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 56–64.
5. Leiter, M.P.: Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns // Journal of Organisational Behaviour. – 1991. – Vol. 12, № 2. – P. 123 – 144.

ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В.В. Коренчук, П.А. Носков

Тихоокеанский государственный медицинский университет,

vlada_forever98@mail.ru

Научный руководитель: преподаватель

Т.В. Капустина

В современном образовании не только от учебного заведения зависит, насколько квалифицированным специалистом станет выпускник. В достижении этой цели в равной степени участвуют сами студенты, мотивация которых на получение знаний зачастую низка. Т.В. Капустина и Е.М. Гончарова отмечают, что процесс обучения – это комплекс последовательных действий преподавателя и учащегося, направленных на развитие самостоятельности мышления, сознательное усвоение обучающимися системы научных знаний, навыков и умений, способностей использовать эти знания на практике. выделяют внешние и внутренние факторы, направленные на способствование обучению студентов в вузе. Из внешних факторов можно выделить взаимоотношения преподавателя и студента, то, как обучающиеся воспринимают педагога, является ли он для них авторитетом. Одним же из важнейших внутренних факторов является отношение студентов к обучению в вузе [2]. Р.Г. Буянкина, Н.В. Тарасова в своей работе утверждают, что современный выпускник вуза должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижениях и успехе в профессии. Необходимо прививать обучающимся интерес к накоплению знаний, непрерывному самосовершенствованию. В связи с этими изменениями профессиональная мотивация приобретает особое значение [1].

Клиническая психология изучает психические явления с точки зрения их взаимосвязи с болезнями. Можно считать, что к выпускникам специальности Клиническая психология должны быть применены те же высокие требования к квалификации, что и к врачам-специалистам. Особенно, если подготовка таких специалистов осуществляет медицинский университет.

Общеизвестно, что на период обучения в вузе приходится не только профессиональное становление, но личностное. Особенно важно формирование профессионально-значимых личностных особенностей для студентов. Е.Г. Шибанова в своей работе обозначают период обучения в вузе, как важный этап профессионального становления личности, который имеет существенное значение для всей последующей профессиональной деятельности. Целью данного этапа профессионального развития является формирование у будущего специалиста системы обобщенных профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств,

индивидуальных способов выполнения профессиональной деятельности. При этом период профессионального обучения – это существенный этап в жизни молодых людей не только в плане подготовки к будущей профессиональной деятельности, но и в плане личностного развития. Именно в процессе учебно-профессиональной деятельности, являющейся ведущей у студента, развивается личность будущего профессионала [3].

В ФГБОУ ВО ТГМУ Минздрава России также большое внимание уделяется уровню подготовки специалистов, однако внутренние факторы способствования обучению студентов от курса к курсу сильно разнятся, а мотивация к обучению, как правило, недостаточна высока. Это подтверждают данные статистики по специальности клиническая психология: в 2016 году из 43 студентов третьего курса не защитили свои курсовые работы 24 человека (56%), а из 45 студентов четвертого курса не защитили свои работы 19 учащихся (42%). В 2017 году среди 42 студентов 3 курса не сдали курсовые работы 25 (60%), а из 37 человек, обучающихся на 4 курсе, не сдали 22 студента (59%). Для того, чтобы определить, с чем связана эта неоптимистичная статистика, было принято решение провести изучение отношения студентов различных курсов к учёбе.

В исследовании приняли участие 32 студента в возрасте от 18 до 28 лет, обучающихся по специальности клиническая психология. Выборка была разделена на две равные подгруппы: 16 студентов второго и 16 четвертого курсов обучения. Исследование проводилось во второй половине семестра, приблизительно за полтора месяца до начала сессии. В качестве метода применялся свободный ассоциативный эксперимент. Для статистического анализа был применен метод контент-анализа.

В результате обработки ассоциативного эксперимента и анализа его результатов был получен перечень сходств и различий в представлениях об учёбе между студентами 2 и 4 курсов.

Для второкурсников учёба представляется по большей части в отрицательном аспекте. Об этом говорит большое количество и разнообразие ассоциаций, связанных с отрицательными состояниями людей и их проявлением (13% от общего числа ассоциаций, примеры: «страх», «боль», «недосып», «усталость», «стресс»), и резкий контраст их с количеством ассоциаций, связанных с положительными состояниями, которых более

чем в два раза меньше (6%, примеры: «интерес», «активность», «веселье», «улыбка») (таблица 1).

Также, исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что второкурсники в большей степени ориентированы именно на процессы обучения (27%, примеры: «работа», «экзамен», «пары», «учёба», «подготовка») и в меньшей степени на его результаты (19%, примеры: «знания», «информация», «оценка», «баллы», «диплом»). Вдобавок стоит сделать акцент на то, что у многих студентов второго курса в представлении об обучении в вузе важную роль играют люди, входящие в их университетские группы или преподавательский состав (9% от общего числа ассоциаций, примеры: «преподаватель», «друзья», «одногоруппники»).

У студентов четвёртого курса отношение к учёбе связано в первую очередь с положительными состояниями и их проявлениями, о чём говорит преобладающее количество ассоциаций в соответствующей категории (12%, примеры: «интерес», «смех», «любовь», «веселье»). Очевидно, что четверокурсники настроены в большей степени на продукты своей деятельности (24%, примеры: «знания», «вопросы», «баллы») и в несколько меньшей степени на процесс (20%, примеры: «экзамены», «подготовка», «зачёты», «труд», «чтение»). Также нельзя не сказать о большом количестве ассоциаций, имеющих описательный характер (17% от общего количества ассоциаций, примеры: «интересно», «дружные», «скучно», «важная», «познаватель») (таблица 1).

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что есть как схожие, так и отличные тенденции в

отношении к учёбе у студентов, обучающихся на втором и четвёртом курсах. Различным является основной спектр эмоций и студентов (у второго курса – отрицательный, у четвёртого – положительный). Это может быть связано с тем, что у второкурсников ещё продолжается процесс адаптации к новым учебным условиям, а у четверокурсников он закончился. Также разнятся и акценты внимания у студентов: второй курс обращает свой взор в большинстве своём на процессы учебной, вне учебной и творческой деятельности, а четвёртый курс – на результаты и продукты. Это может быть следствием того, что последние уже прошли большую часть срока обучения, нацелены на результат и написание диплома, тогда как второкурсники пока что находятся в начале пути получения звания специалистов, а защита дипломной работы кажется им ещё очень далёкой. Вдобавок к этому, у респондентов, представлявших четвёртый курс, в отличие от второкурсников, большая доля ассоциаций приходится на имена прилагательные и наречия. Это может говорить о том, что у четверокурсников не вызывают затруднения слова-стимулы (лекция, практическое занятие, сессия и др.), так как образ того, что стоит за этими понятиями уже сформирован, и студенты дают им характеристики, описывают свойства. Помимо представленных выше отличий есть то, что объединяет всех исследуемых. Это общая тенденция к хорошему или нейтральному отношению к своей учебной группе у молодых людей и в основном положительное отношение студентов к учёбе, несмотря на сложность обучения, страхи перед сессией, скучность лекций и других, подобных этим, явлений.

Таблица 1

Результаты контент-анализа ассоциаций студентов

Категория	Процентное соотношение	
	2 курс	4 курс
1. Отрицательные психические и физические состояния и их проявления	13%	7%
2. Положительные психические и физические состояния и их проявления	6%	12%
3. Природные явления	2%	3%
4. Процессы учебной, внеучебной и творческой деятельности	27%	20%
5. Продукты учебной, внеучебной и творческой деятельности	19%	24%
6. Люди и группы	9%	6%
7. Атрибуты	7%	3%
8. Цитаты и мемы	2%	1%
9. Места	2%	3%
10. Описания (качества)	9%	17%
11. Направления обучения (деятельности)	1%	1%
12. Понятия из физики / математики	3%	3%

ЛИТЕРАТУРА

1. Буянкина Р.Г., Тарасова Н.В. Педагогические приемы и методы повышения мотивации студентов стоматологов к изучению профилактической стоматологии // Тихоокеанский медицинский журнал, 2015, № 3. С. 94-96.
2. Капустина Т.В., Гончарова Е.М. Отношение студентов к процессу обучения в вузе // Альманах современной науки и образования. 2017. № 1 (115). С. 54-56.
3. Шibaева Г.Е. Динамика рефлексивно-эмпатийных свойств личности в процессе профессионального становления студентов-психологов: автореф. ... дисс...канд. психол. наук. М., 2010. 26 с.

СОЦІАЛЬНІ СТЕРЕОТИПИ МОЛОДІ У СПРИЙНЯТТІ ОБРАЗУ ПОЛІЦЕЙСЬКОГО

Я.О. Коркос

Херсонський державний університет,

korkos.yaroslav@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

Н.О. Олейник

Постанова проблеми. У сучасних умовах гібридної війни, коли український уряд проводить ряд реформ (зокрема, антикорупційна, освітня, медична, пенсійна, судова тощо), оцінка їх результатів є життєвою важливою для держави. Однією з них була реформа правоохоронних органів, що мала на меті як покращення ефективності, так і поліпшення ставлення українців до представників закону. Незважаючи на те, що реформа правоохоронних органів розпочалась у 2015 році, на сьогоднішній день тема сприйняття працівників поліції пересічними громадянами є мало дослідженою, що не дає змоги у повній мірі оцінити результати реформ. Актуальною її робить також той факт, що за час від початку проведення АТО, за даними Державної служби статистики, збільшилось кількість правопорушень, експерти вказують також на збільшення за цей час нелегальної зброї на 1,5 млн. одиниць. З іншого боку, сьогодні існує недобір до лав працівників Національної поліції, що може відобразитися на ефективності роботи в умовах підвищеної злочинності.

Отже, вивчення стереотипів у сприйнятті поліцейських допоможе виявити ставлення людей до поліції в цілому, що впливає, зокрема, на рішення стати працівником поліції. Урахування результатів досліджень стереотипів у сприйнятті зможе покращити соціальну престижність правоохоронних органів, що дозволить збільшити набір, і як наслідок посилити національну та внутрішню безпеку України.

Мета статті полягає у визначенні соціальних стереотипів молоді у сприйнятті образу поліцейського в повсякденному житті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічне дослідження дозволило проаналізувати загальне розуміння поняття «стереотип» у науковому дискурсі. На сьогоднішній день загальноприйнятого визначення терміну «стереотип» не існує. Більшість психологів розглядають його як переконання, упередження, настанову тощо [1, с. 520]. Ці поняття пов'язані іноді причино-наслідковими зв'язками. У нашому дослідженні пропонуємо визначити поняття «стереотип» як набір емоційно забарвлених когнітивних узагальнень (переконань, настанов, уявлень) щодо характеристик і якостей членів соціальної групи або категорії, який викривляє сприйняття та змінює поведінку до стереотипізованого об'єкта. Проаналізувавши структуру соціальних стереотипів, ми визначили, що стереотип складається трьох компонентів: а) когнітивний – уявлення, переконання; б) афективний – емоційні, почуття, що формують оцінку; в) поведінковий – готовність особистості до певної поведінки [2, с. 154-155].

У емпіричному дослідженні прийняли участь 159 осіб, що були випадковим чином відібрані серед студентів 1-4 курсів факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету (60 осіб), учнів 9-11 класів Херсонського академічного ліцею імені О. В. Мішукова (63 особи) та учнів 9-11 класів Херсонської спеціалізованої школи I-III ступенів № 57 та Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 13 (36 осіб).

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань було розроблено та використано опитувальник «Стереотипи про працівників поліції». Опитувальник дозволяє кількісно і якісно описати індивідуальні, суб'єктивні стереотипи досліджуваних у сприйнятті представників поліції. Опитувальник складається з 21 біполярної вербальної шкали (від -3 до 3), полюси яких були задані протилежними твердженнями. Шкали у методиці відображують структурні компоненти стереотипів: когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти у сприйнятті образу поліцейського. Таким чином, опитувальник дозволяє виявити як загальні стереотипи у сприйнятті працівників поліції (загальний показник), так і його складові (когнітивну, емоційну та поведінкову шкалу).

Для перевірки теоретичної структурної моделі стереотипів про працівників поліції, що була покладена в основу розробленого опитувальника, був використаний факторний та кореляційний аналіз (STATISTICA 10.0). За допомогою факторного аналізу даних (метод виділення: аналіз головних компонентів, метод ротації: Varimax normalized Кайзера), було виокремлено 3 значущих фактори, які пояснюють 46,78% сумарної дисперсії:

1. Когнітивний компонент (33,9 % від загальної дисперсії).

2. Емоційний компонент (6,2 % від загальної дисперсії).

3. Поведінковий компонент (5,67 % від загальної дисперсії).

Перейдемо до розгляду результатів факторного аналізу. До складу *першого фактору*, що отримав назву «Когнітивний компонент», увійшло 6 показників, які представлені у таблиці 1 у порядку зменшення факторного навантаження. Даний фактор відображає загальну позитивну оцінку професіоналізму працівників поліції. Їх сприймають як висококваліфікованих фахівців (мають високий рівень професійних знань, умінь та навичок) з високим інтелектом, що здатні швидко приймати рішення та організовувати власну діяльність.

За критерієм Хамфрі фактор є значущим ($0,56 > 0,16$). До його складу увійшло 4 твердження когнітивного блоку та 2 твердження поведінкового блоку запитань розробленого опитувальника. Когнітивний блок представлений такими твердженнями: «Поліцейські мають високий рівень професійних знань» (0,75), «Поліцейські, як правило, швидко знаходять вихід у непередбачених ситуаціях» (0,68), «Я вважаю, що пересічний поліцейський має високий інтелект» (0,64), «Працівники поліції мислять логічно» (0,60), поведінковий блок: «Діяльність поліцейських є організованою» (0,74), «Поліцейські мають навички та вміння, що розвинуті на високому рівні» (0,68). Припускаємо, що поєднання когнітивного та поведінкового блоку у цьому факторі пов'язано з тим, що навички, вміння та здатність організовувати діяльність оцінюються як результат високого рівня розвитку когнітивних процесів (зокрема, інтелекту).

Отже, проаналізований фактор характеризує позитивну оцінку професіоналізму поліцейських, що дає нам можливість визначити такий стереотип у сприйнятті образу поліцейського, як «професіоналізм».

Другий фактор, що отримав назву «Емоційний компонент», представлений у таблиці 2. Цей фактор відображає позитивний стереотип у сприйнятті образу поліцейських. Так, працівниками поліції захоплюються, їх вважають уважними, відчайдушними та емоційно стабільними.

За критерієм Хамфрі фактор є значущим ($0,42 > 0,16$). До його складу увійшло 3 твердження з емоційного та 1 твердження з когнітивного блоків. З когнітивного блоку увійшли твердження: «Більшість людей захоплюється новою поліцією» (0,66), «Працівники поліції виявляють мужність у небезпечних ситуаціях» (0,58), «На мою думку, поліцейські є емоційно стабільними» (0,57), з когнітивного блоку: «На роботі, як правило, поліцейські сконцентровані» (0,64). Включення одного твердження щодо зосередженості з когнітивного блоку до цього фактору можливо пов'язано з тим, що емоційно стабільні поліцейські під час роботи сприймаються як більш сконцентровані. Припускаємо, що поєднання у факторі «Емоційний компонент» тверджень щодо захоплення та мужності пов'язано з героїчним образом правоохоронців у очах людей, який був створений небезпечністю роботи та намірами захищати правопорядок. Отримані результати дозволяють нам виокремити наступний стереотип у сприйнятті образу поліцейських – «зразковість».

До складу *третього фактору*, який позначений нами як «Поведінковий компонент», увійшли 2 показника, які розташовані в таблиці 3. Цей фактор відображає загальну позитивну оцінку поведінки працівників поліції. Їх сприймають як чесних та ефективних у виконанні щоденних обов'язків.

Таблиця 1

Склад фактору «Когнітивний компонент»

№	Твердження	Факторне навантаження
1.	Поліцейські мають високий рівень професійних знань.	0,75
2.	Діяльність поліцейських є організованою.	0,74
3.	Поліцейські мають навички та вміння, що розвинуті на високому рівні	0,68
4.	Поліцейські, як правило, швидко знаходять вихід у непередбачених ситуаціях.	0,68
5.	Я вважаю, що пересічний поліцейський має високий інтелект.	0,64
6.	Працівники поліції мислять логічно.	0,60
Критерій Хамфрі	0,56	

Таблиця 2

Склад фактору «Емоційний компонент»

№	Твердження	Факторне навантаження
1.	Більшість людей захоплюється новою поліцією.	0,66
2.	На роботі, як правило, поліцейські сконцентровані.	0,64
3.	Працівники поліції виявляють мужність у небезпечних ситуаціях.	0,58
4.	На мою думку, поліцейські є емоційно стабільні.	0,57
Критерій Хамфрі	0,42	

Таблиця 3

Склад фактору «Поведінковий компонент»

№	Твердження	Факторне навантаження
1.	Працівники поліції не беруть хабарі	0,73
2.	Працівники поліції ефективно виконують службові обов'язки	0,65
Критерій Хамфрі	0,47	

За критерієм Хамфрі фактор є значущим ($0,47 > 0,16$). До його складу увійшло 2 твердження з поведінкового блоку: «Працівники поліції не беруть хабарі» (0,73), «Працівники поліції ефективно виконують службові обов'язки» (0,63). Проаналізований фактор повністю складається з показників поведінкового компонента, що дозволило нам визначити особливості такого сприйняття як стереотип «сумлінність».

З метою визначення кореляційних зв'язків всередині трьохфакторної моделі, що описує соціальні стереотипи особисті у сприйнятті образу поліцейського ми використали процедуру Z-перетворення та критерій лінійної кореляції Пірсона. Застосування сумарних оцінок показників, котрі увійшли в кожен з трьох факторів, дозволило визначити загальний показник стереотипів. Отримана структура кореляційних зв'язків зображена на рисунку 1.

Кожен компонент має прямо пропорційні взаємозв'язки з іншими показниками. Загальний показник стереотипів має статистично достовірні позитивні зв'язки з показниками когнітивного ($r = 0,93$, при $p \leq 0,001$), емоційного ($r = 0,89$, при $p \leq 0,001$), поведінкового ($r = 0,92$, при $p \leq 0,001$) компонентів структури трьохфакторної моделі стереотипів про працівників поліції. З іншого боку, кореляційні зв'язки можна спостерігати між когнітивним та емоційним ($r = 0,74$, при $p \leq 0,001$), когнітивним та поведінковим ($r = 0,79$, при $p \leq 0,001$), поведінковим та емоційним ($r = 0,71$, при $p \leq 0,001$) компонентами.

Отримана структура кореляційних зв'язків вказує на те, що підвищення загального показника стереотипів у сприйнятті образу поліцейського сприяє підвищенню усіх показників структури стереотипів і навпаки, підвищення будь-якого компонента стереотипів сприяє підвищенню інших компонентів та загального показника. Таким чином, проведений кореляційний аналіз дозволив визначити позитивний взаємозв'язок загального показника стереотипів з усіма компонентами структури стереотипів сприйняття образу поліцейського.

Висновки. Отже, теоретична структурна модель сприйняття працівників поліції отримала підтвердження та дозволила виокремити ряд соціальних стереотипів, що присутні у сприйнятті пересічними громадянами образу представників поліції: «професіоналізм», «зразковість», «сумлінність». Встановлені стереотипи є позитивним уособленням кожного з компонентів сприйняття представників поліції. «Професіоналізм» розглядається як наявність певних когнітивних характеристик, на основі яких поліцейські можуть організовано користуватись навичками та вміннями. «Зразковість» є емоційно забарвленою оцінкою, що представляє поліцейських еталоном, яким захоплюються та ідеалізують. «Сумлінність» представляє уявлення досліджуваних, щодо ефективності та чесності виконання службових обов'язків.

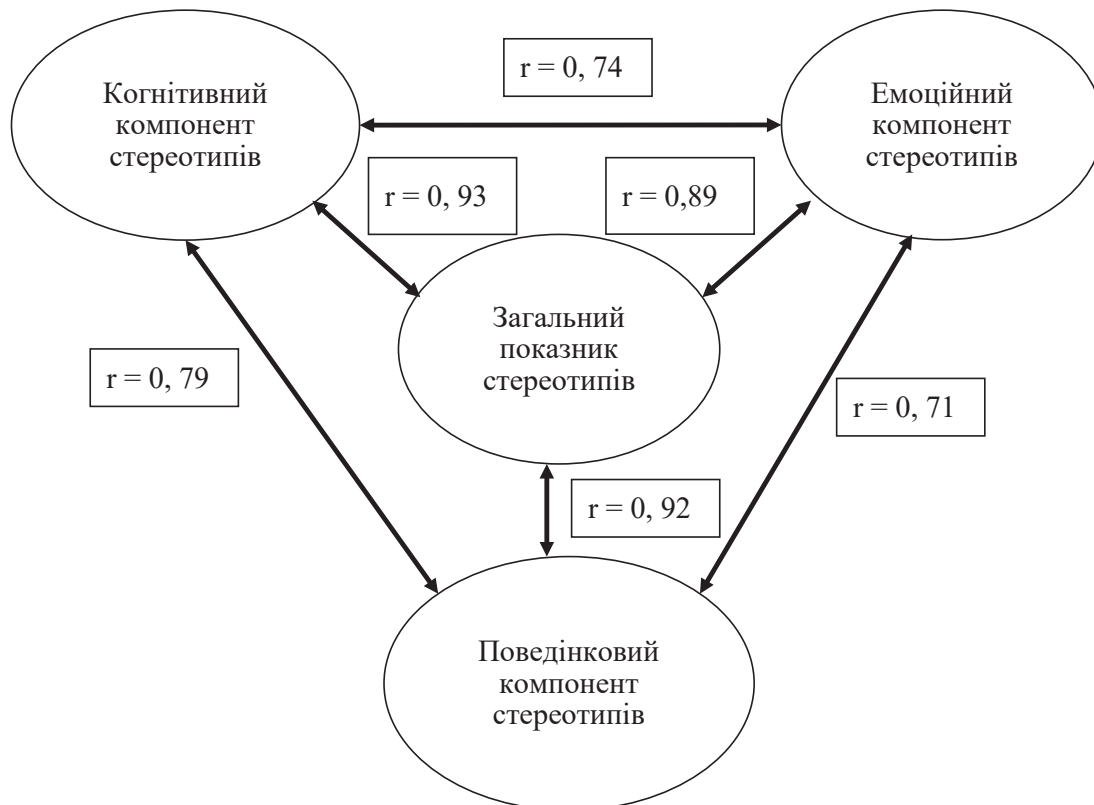


Рис. 1. Структура кореляційних взаємозв'язків компонентів та загального показника стереотипів про поліцейських

ЛІТЕРАТУРА

1. Блинова О.Є. Роль соціальних стереотипів у регуляції поведінки особистості [Електронний ресурс] / О.Є. Блинова // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. – 2013. – Т. 2, Вип. 10. – С. 37-41. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_8
2. Суходольская Н.П. Социальный стереотип в жизнедеятельности людей [Электронный ресурс] / Н.П. Суходольская // Философия и общество. – 2007. – № 3. – С. 152-161. – Режим доступа: <https://cyberlenin ka.ru/article/n/sotsialnyy-stereotip-v-zhiznede-yatelnosti-lyudey>
3. The Cambridge dictionary of psychology / In David Matsumoto (Eds.) // Cambridge : University Press, 2009. – 587 p.

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ У СТУДЕНТІВ РІЗНОГО ПРОФІЛЮ

А.І. Корсакова

Херсонський державний університет,

korsakova-anastasija@meta.ua

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент С.І. Бабатіна

На сучасному етапі суспільного розвитку посилюється інтерес що до внутрішнього світу людини, її самосвідомості як регулятора думок та вчинків. У процесі самоусвідомлення формується і виділяється «Я-особистість» як утворення певної цілісності, єдності. Юнацький вік традиційно вважається періодом інтенсивного розвитку самосвідомості особистості. Цей процес детермінований, з одного боку, внутрішніми закономірностями розвитку, з іншого – об'єктивними обставинами, у яких відбувається становлення особистості. Головні психологічні надбання раннього юнацького віку – активізація і актуалізація процесів становлення суб'єктивної картини світу, формування соціальної позиції та основ світогляду. Поручена тема є актуальною та потребує подальшого вивчення. Особливо це стосується юнацького віку, адже у цей період відбувається самовизначення на ґрунті сформованих уявлень і виступає як «процес визначення себе у світі». Тому мета нашого дослідження полягає у теоретичному вивченні та емпіричному дослідженні аксіологічного аспекту формування «Я-концепції» у студентів різного профілю.

Проведений теоретичний аналіз окресленої проблеми формування «Я-Концепції» у студентів різного профілю, показав, що в межах сучасної і вітчизняної науки накопичено багатий теоретичний і емпіричний матеріал, що ілюструє багатомірність феномена «Я концепції» Л.Александрової, Р.Бернс, Л. Божович, Л. Виготський, Л. Кошаби, Д.Леонт'єва, Д. Логінової, М. Мадді, С. Мудрик, А. Наливайко, Т.Рахімової.

Саме «Я-концепція» визначає інтерпретацію досвіду і є джерелом очікувань індивіда, будучи важливим фактором організації його психіки і поведінки.

Емпіричне дослідження здійснювалось на базі Херсонської державної морської академії та Херсонського державного університету. Вибірку склали студенти 3 курсу за спеціальністю Психологія та Судноводіння. Нами була застосована методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Методика направлена на якісний аналіз досліджуваного показника, а саме системи цінностей індивідів, однак для кращого дослідження цього структурного аспекту було застосовано і кількісний аналіз.

Нами було обчислені середні значення рангів внутрішньо- та зовнішньо- направлених цінностей для термінальних та інструментальних цінностей. Отримані дані представлені у табл. 1. та 2.

Таким чином, виходячи з даних можна засвідчити, що у студентів психологів серед внутрішньої направленості мають ступінь вище середнього 5 чоловік, а серед студентів судноводіння рівень вище середнього мають 3 чоловіка. Серед зовнішньої направленості у студентів психологів та студентів судноводіння ступінь вище середнього мають 5 чоловік, це свідчить про те, що серед зовнішньої направленості термінальних цінностей у студентів психологів, та студентів судноводіння розбіжностей не має.

Таблиця 1

Середні значення рангів груп цінностей у студентів психологів

Досліджувані (n=10)	Середні значення рангів			
	Термінальні цінності		Інструментальні цінності	
	Внутрішня направленість	Зовнішня направленість	Внутрішня направленість	Зовнішня направленість
Досліджуваний 1	10,4	10	9,8	9,1
Досліджуваний 3	8,5	8,8	11,8	6,6
Досліджуваний 4	7,2	8,4	6,7	10,2
Досліджуваний 5	10,2	9,4	9,8	8,7
Досліджуваний 6	7,4	9,2	7,3	8,9
Досліджуваний 7	8,1	8,9	7,8	9,2
Досліджуваний 8	9,8	9,2	9,4	7,8
Досліджуваний 9	8,7	9,3	9,5	8,2
Досліджуваний 10	10,2	10	10,1	8,1

Таблиця 2

Середні значення рангів груп цінностей у студентів судноводіння за методикою М. Рокича

Досліджувані (n=10)	Середні значення рангів			
	Термінальні цінності		Інструментальні цінності	
	Внутрішня направленість	Зовнішня направленість	Внутрішня направленість	Зовнішня направленість
Досліджуваний 1	10,1	9,5	8,9	7,8
Досліджуваний 2	8,9	9,6	8,6	9,8
Досліджуваний 3	7,9	8,7	8,2	9,1
Досліджуваний 4	9,6	9,3	9,5	8,2
Досліджуваний 5	9,3	7,5	10,4	8,1
Досліджуваний 6	9,4	8,8	8,9	7,6
Досліджуваний 7	7,7	9,5	6,7	8,8
Досліджуваний 8	8,1	9,8	7,9	9,2
Досліджуваний 9	9,5	8,8	9,3	8,5
Досліджуваний 10	9,6	8,5	9,1	8,2

Таблиця 3

Середні значення показників термінальних цінностей та їхньої виразності у досліджуваних студентів психологів та судноводіння

№ п/п	Список А (термінальні цінності)	Середні значення студентів психологів	Середні значення студентів судноводіння
1	Активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя)	4,3	7,1
2	Життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом)	14,5	7,7
3	Здоров'я (фізичне і психічне)	4,5	4,2
4	Цікава робота	5,6	6,5
5	Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві)	10,1	13,4
6	Любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)	4,3	5,7
7	Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	4,5	6,9
8	Наявність хороших і вірних друзів	4,8	8,0
9	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі)	3,4	13,2
10	Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	5,6	9,7
11	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей)	5,5	11,5
12	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)	6,8	8,1
13	Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)	5,5	10
14	Свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)	10,1	9,6
15	Щасливе сімейне життя	9,8	9,8
16	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому)	6,5	13,7
17	Творчість (можливість творчої діяльності)	3,2	13,2
18	Впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	7,7	7,8

Таблиця 4

Середні значення показників інструментальних цінностей та їхньої виразності у досліджуваних студентів психологів та судноводіння

№ п/п	Список Б (інструментальні цінності)	Середні значення студентів психологів	Середні значення студентів психологів
1	Акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах	6,8	5,6
2	Вихованість (гарні манери)	10,5	4,2
3	Високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання)	7,2	10,7
4	Життєрадісність (почуття гумору)	4,6	5,5
5	Старанність (дисциплінованість)	7,8	11,1
6	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	4,4	7,3
7	Непримиренність до недоліків у собі та інших	4,5	9,3
8	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	6,9	6,9
9	Відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово)	11,4	6,2
10	Раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)	9,1	7,8
11	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	8,8	8,8
12	Сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів	6,5	9,8
13	Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)	6,9	9,1
14	Терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та обмани)	3,5	9,5
15	Широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)	3,4	8,7
16	Чесність (правдивість, щирість)	4,2	7,4
17	Ефективність у справах (працелюбність, продуктивність в роботі)	9,6	10,5
18	Чуйність (дбайливість)	4,8	8,3

Шкала інструментальні цінності внутрішньої направленості студенти психологи мають ступінь вище середнього 6 чоловік, а серед студентів судноводіння ступінь вище середнього мають 3 чоловіка, це свідчить про наявність розбіжностей. Серед зовнішньої направленості у студентів психологів та студентів судноводіння ступінь вище середнього мають 3 чоловіка.

Наступний етап обробки даних проведеної методики включав в себе визначення середніх значень рангів кожної термінальної цінності серед студентів психологів та студентів судноводіння. Отримані дані представлені у табл. 3 і 4.

За даними отриманими у табл. 3 робимо висновок, що досліджувані загалом надали перевагу цінностям-цілям із внутрішньою спрямованістю. Серед студентів психологів на перше місце такі термінальні цінності як: творчість (перше місце і ранг 3,2); активне діяльне життя (четверте місце та ранг 4,3); любов (четверте місце та ранг 4,3) здоров'я (п'яте місце та ранг 4,5); матеріально забезпечене життя (п'яте місце та ранг 4,5). Студенті судноводіння на обрали такі термінальні цінності як : здоров'я (перше місце і ранг 4,2);

любов (друге місце і ранг 5,7); цікава робота (третє місце і ранг 6,5).

Середні значення показників інструментальних цінностей представлені у таблиці 4.

Дані представлені у табл. 4 дозволяють засвідчити, що загалом досліджувані психологи надають перевагу цінностям-засобам зовнішньої спрямованості, конформістським. До таких входять: широта поглядів (перше місце та ранг 3,4); терпимість (друге місце і ранг 3,5); чесність (третє місце та ранг 4,2); непримиренність до недоліків у собі та інших (п'яте місце та ранг 4,5); чуйність (шосте місце та ранг 4,8). Студенти судноводіння надають перевагу таким цінностям як: вихованість (перше місце і ранг 4,2); життєрадісність (друге місце і ранг 5,5); акуратність (третє місце і ранг 5,6); відповідальність (п'яте місце та ранг 6,2).

Отримані результати дозволяють стверджувати, що для студентів на даному етапі важливим є вміння зрозуміти чужу точку зору, бути терпимими до поглядів і думок інших та важливо самому бути чесними з іншими.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проспект, 2000. – 621 с.
2. Аверин В.А. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость / В.А. Аверин, Ж. К. Дандарова. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 411 с.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогрес, 1986. – 416 с.
4. Бабатіна С.І. Особливості взаємозв'язку життєстійкості з темпоральними характеристиками особистості студента [Електронний ресурс / С.І. Бабатіна. – Режим доступу: [http://psykhol_2012_43\(2\)_5%20\(2\).pdf](http://psykhol_2012_43(2)_5%20(2).pdf)
5. Вікова та педагогічна психологія: Навч. пос. для студ. ВНЗ. / О.В. Скрипниченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднічук та ін. – 2-ге вид. – К.: Карквела, 2007. – 400 с.

КОГНИТИВНАЯ СЛОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

Т.Ю. Кошур

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

koshur95@mail.ru

Научный руководитель: кандидат психологических наук,

доцент Е.В. Костюченко

В настоящее время в психологической науке значительная часть исследований посвящена изучению семьи и внутрисупружеских отношений. Однако, несмотря на это проблемы семьи до сих пор остаются в центре внимания психологов. Так как в связи со спецификой современной семьи, интенсивностью социальных перемен и кризисных тенденций в современной семье происходят трансформационные процессы, которые необходимо изучать. Не являются исключением и факторы, влияющие на удовлетворенность браком. Несмотря на то, что в современной науке накоплен обширный материал по различным факторам, влияющим на успешность брачного союза, осталась за кадром проблема влияния когнитивной сложности восприятия и понимания супругами друг друга на удовлетворенность браком.

В литературе по проблемам семьи наблюдается некоторая размытость в определении удовлетворенности браком, несмотря на широкую изученность данного параметра семейной жизни. Наиболее полное определение удовлетворенности браком дает С.И. Голод, который утверждает, что удовлетворенность браком, очевидно, складывается как результат адекватной реализации представления о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт в данной сфере деятельности [2].

Многие исследователи считают, что взаимоотношения между супругами определяют успешность функционирования супружеской пары. Особенности и результаты взаимодействия между супругами в значительной степени зависят от того, как они воспринимают, понимают, воспроизводят и интерпретируют поведение друг друга.

Взаимное восприятие и понимание людей, наряду с общими характеристиками, свойственными восприятию любых объектов, обладает и рядом особенностей, которые позволяют говорить не просто о восприятии, а о социальной обусловленности восприятия, или о социальной перцепции [5]. Социальной перцепцией называют процесс восприятия социальных объектов, под которыми подразумеваются другие люди, социальные группы, большие социальные общности [1]. Интегральной характеристикой, отражающей особенно-

сти восприятия человека, является когнитивный стиль.

По определению М.А. Холодной, когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего [4]. Выделяются различные когнитивные стили, но в рамках данного исследования мы подробно остановимся на параметре «когнитивная сложность – простота». Этот когнитивный стиль вызывает у нас наибольший интерес, поскольку в нем наиболее отчетливо представлена идея стилевого подхода: каждый человек по-своему воспринимает, понимает, интерпретирует и прогнозирует действительность на основе «конструкций» своего индивидуального опыта.

В отечественной психологии понятие «когнитивная сложность» получило развитие в психосемантике В.Ф. Петренко. Когнитивная сложность определяется им как психологическая характеристика когнитивной сферы человека, отражающая степень категориальной расчлененности (дифференцированности) сознания индивида, которая способствует избирательной сортировке впечатлений о действительности и опосредует его деятельность [3]. Именно такого понимания когнитивной сложности мы придерживаемся в своем исследовании.

Многочисленные теоретические и эмпирические исследования по проблеме социальной перцепции позволили сформулировать целый ряд положений, касающихся влияния параметров межличностного восприятия на совместную деятельность. Но, в нашем исследовании мы акцентируем внимание именно на влиянии когнитивной сложности восприятия и понимания супругами друг друга на удовлетворенность браком, так как данная проблема не находит достаточного освещения в психолого-педагогической литературе.

В качестве респондентов для нашего исследования выступили супруги, состоящие в зарегистрированных отношениях и имеющие различный стаж семейной жизни (от 0 до 25 лет). Возраст респондентов лежит в диапазоне от 21 до 54 лет. В качестве диагностического инструментария нами были выбраны следующие методики: тест личностных конструктов Дж. Келли с заданными конструктами, метод семантического дифференциала и опросник удовлетворенности бра-

ком, разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко. Все полученные данные были обработаны по ключу и сведены в матрицу сырых баллов, для более удобной дальнейшей математико-статистической обработки с помощью электронного пакета «STATISTICA 7.0».

При выборе адекватной меры определения когнитивной сложности мы исходили из определения ее как дифференцированности социальной перцепции. Оценить когнитивную дифференцированность можно по степени «силы связей» между конструктами. Наиболее оптимальной мерой определения когнитивной сложности мы сочли меру «интенсивности связей», предложенную Баннистером (коэффициент интенсивности). Чем выше величина силы связей между конструктами, тем менее когнитивно дифференцированным является человек.

После определения коэффициента интенсивности для каждого респондента вся выборка респондентов (200 супругов), принявших участие в исследовании, с помощью метода процентилей была разделена на 3 группы: респонденты с высокими показателями Кинт (когнитивно простые – 25 % общей выборки), респонденты со средними показателями Кинт (50 % общей выборки) и респонденты с низкими показателями Кинт (когнитивно сложные – 25% общей выборки).

В нашем исследовании коэффициент интенсивности по всей выборке имел значения от 14562 до 3125. Группу когнитивно сложных супругов составили респонденты со значениями коэффициента интенсивности 6586 – 3125 (50 респондентов), группу когнитивно простых – 14562 – 9039 (50 респондентов). Поскольку для нас важно выявить различия между когнитивно сложными и когнитивно простыми супругами, респонденты со средними значениями коэффициента интенсивности (от 8956 до 6854) в дальнейшем исследовании не участвовали.

Высокая степень когнитивной сложности (значения коэффициента Баннистера от 6586 до 3125) означает, что человек создаёт многомерную модель реальности, выделяя в ней множество взаимосвязанных сторон. Когнитивно сложные супруги используют больший диапазон оценок, таким образом, респонденты данной группы принимают большее количество категорий и используют измерительные шкалы

с большим количеством суждений. Когнитивная простота (значения от 14562 до 9039) свидетельствует о том, что понимание и интерпретация происходящего в сознании индивида осуществляется в упрощённой форме, на основе ограниченного набора сведений. Когнитивно простые супруги используют стереотипные представления при оценке. При заполнении решётки когнитивно простые респонденты использовали малый диапазон оценок.

На следующем этапе эмпирического исследования нами был рассчитан U-критерий Манна-Уитни, который предназначен для оценки различий между двумя выборками.

Представленные в таблице 1 результаты, показывают, что уровень удовлетворенности брака статистически достоверно различается у когнитивно сложных и когнитивно простых супругов на уровне значимости $p=0,004$ ($U=835,5$). В связи с этим мы пришли к выводу, что супруги с низким уровнем когнитивной сложности (когнитивно простые) более удовлетворены браком, чем супруги с высоким уровнем когнитивной сложности (когнитивно сложные).

Мы предполагаем, что это можно объяснить тем, что когнитивно простые супруги интерпретируют семейную ситуацию (как и любую другую) в упрощенной форме, принимая во внимание малое количество аспектов реальности, в отличие от когнитивно сложных, которые имеют более дифференцированное представление о происходящем и рассматривают других по большому числу категорий. В связи с этим супруги с низким уровнем когнитивной сложности менее критичны, смотрят на ситуацию в целом и предъявляют меньше требований к другим и к себе, что позволяет им быть более удовлетворенными семейно-брачными отношениями.

Таким образом, исследование данной проблемы представляется нам перспективным, так как это позволит пополнить новыми данными существующую систему психологического знания, касающуюся изучения удовлетворенности браком и факторов, влияющих на удовлетворенность браком. Вместе с тем, основные выводы и положения могут быть учтены и использованы при составлении программ по семейной тематике, в практике психологов, педагогов, осуществляющих работу с супружескими парами по вопросам гармонизации семейных отношений.

Таблица 1.

Различия по уровню удовлетворенности браком у когнитивно сложных и когнитивно простых супругов

	Rank Sum Когнитивно простые	Rank Sum Когнитивно сложные	U	Z	Z adjusted	p-level	2*1sided exact p
УБ	2939,500	2110,500	835,5000	2,857488	2,861320	0,004219	0,003967

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. пособие / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 363 с.
2. Голод С.И. Социально-демографический анализ состояния и эволюции семьи / С.И. Голод // Трансформация российской семьи в условиях глобализации: теоретическое и экспериментальное моделирование процессов: сборник РФФИ. – М. – 2008. – С. 37 – 56.
3. Краткий психологический словарь / Под общей ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 1998. – 512 с.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
5. Чернышова Л.И. Деловое общение: учеб. пособие для студентов вузов / Л.И. Чернышова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 415 с.

РОЛЬ ПСИХОДІАГНОСТИКИ У ВИЗНАЧЕННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

О.О. Кравцов

Криворізький державний педагогічний університет,
adamivnainna@ukr.net

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Н.М. Макаренко

Вступ. В Україні відповідно до закону «Про освіту» діти з особливими освітніми потребами отримують можливість для нормальної соціалізації, розвитку своїх сильних сторін і талантів та подальшої інтеграції в суспільство завдяки інклюзивному навчанню. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Для успішної реалізації інклюзивного навчання головною умовою є позитивне ставлення педагогів, психологів, батьків до закономірного та прогресивного етапу розвитку нової системи освіти в державі. Адже від їхнього бажання працювати з дітьми з особливими освітніми потребами та розуміння важливості впровадження інклюзивного навчання залежить якість державного освітнього процесу.

До загальноосвітніх навчальних закладів приходять діти з особливими освітніми потребами, тому питання їх супроводу є актуальним і потребує розгляду щодо забезпечення спеціалістів з належною підготовкою, кожен із яких буде діяти в межах своєї компетенції. Беззаперечно, активним і незамінним учасником цього процесу є практичний психолог. Він проводить відповідну психодіагностику, консультування батьків дитини, відповідає за створення сприятливого психологічного мікроклімату, дбає про найоптимальніші умови навчання для таких дітей.

Практичним психологам відведена, на нашу думку, найважливіша роль у інклюзивній освіті. Тому **основні завдання** нашого дослідження: створення відповідного портфолію психодіагностичних методів та методик, організація психодіагностики, розробка на основі психодіагностики рекомендацій для працівників системи освіти щодо роботи з означеною категорією дітей, упровадження означених рекомендацій у практику роботи навчальних закладів.

До категорії дітей з особливими потребами (згідно Г.І. Колеснікової) можна віднести:

- дітей з затримкою розумового розвитку;
- дітей з порушеннями мови, читання, письма;
- дітей з порушеннями зору, слуху;

- дітей з порушеннями опірно-рухового апарату;
- дітей з емоційними порушеннями [1].

В першу чергу, практичний психолог повинен досконало володіти психодіагностичними навичками.

Більшість дослідників (зокрема, І.М. Галян) визнають психодіагностику галуззю психологічного знання, спрямовану на розроблення методів розпізнавання та ранжування людей за психологічними і психофізіологічними ознаками, що дає змогу вивчати їх різноманітні психологічні і психофізіологічні риси [2, с. 23]. Психодіагностична робота у закладах освіти необхідна для забезпечення контролю динаміки розвитку дітей, попередження можливих відхилень, визначення необхідної корекційної програми з метою оптимізації умов розвитку та оцінки ефективності психолого-педагогічних заходів у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження певним чином – початковий етап професіоналізації – складалося з трьох етапів. На першому – створювалася база відповідних діагностичних методів та методик, за допомогою яких планувалася подальша практична робота у руслі інклюзивної освіти. На даному етапі оброблялася відповідна науково-психологічна література (зокрема, «Психологическая диагностика» М.К. Акимової, К.М. Гуревича; «Методичний довідник з психодіагностики» С.А.Поліщук, «Діагностика здоров'я» Г.С. Нікіфорова, «Современная психодіагностика» А.П.Двинина тощо) [3; 4; 5], формувалася база даних. Наприклад:

– Для діагностики рухової активності застосовується «Тест Купера», «Гарвардський степ-тест».

– Для дослідження обсягу та темпу слухомовного запам'ятовування – «Методика запам'ятовування двох груп слів».

– Для оцінки функціонального стану серцево-судинної системи – «Індекс Руф'є», «Проба Мартине».

– Для визначення рівня розвитку емоційно-вольової сфери та особистісних особливостей – методика СОМОР, «Емоційні обличчя», «Фрустраційний тест Розенцвейга», САТ тощо.

– Для дослідження моторики - вправи на виконання ритмічних та координаційних рухів (маніпуляції з дрібними предметами) тощо.

– Для оцінки сформованості довільної регуляції власної діяльності - аналіз можливостей утримання інструкцій та програм виконання завдань.

– Для оцінки фізичних якостей – перевірка на гнучкість (Є. Єгунова), тест для визначення рівноваги тощо.

– Для визначення взаємовідношень дитини у дитячому колективі, з дорослими – кольоровий тест відношень.

Діагностична база нами постійно оновлюється та доповнюється.

На другому етапі дослідження можливостей роботи у системі інклюзивної освіти, ми приймали участь у процесі психодіагностики дітей з особливими потребами. Разом з практичним психологом школи під час практики навчалися встановлювати контакт з дитиною, проводити опитування, перевіряти шкільні навички, визначати загальний світогляд, здібності до прийняття допомоги, перенесення навичок на аналогічні види діяльності. На основі проведеної діагностики тренувалися у написанні висновків. Невелика кількість часу практики не дала можливостей досконало оволодіти навичками психодіагностики, але проведена рефлексія дозволила чітко усвідомити причини можливих діагностичних помилок. Зокрема, недостатня спостережливість при спостереженні за дитиною може зробити непомітними деякі важливі для діагностики риси. Ефект «першого враження» – помилка, заснована на переоцінці цінності первинної інформації. Досить часто вживається помилка атрибуції, коли деякі нестабільні риси дитини розглядаються як стабільні, крім того, йому приписуються неіснуючі риси. Навіть недовгий час практики дав нам можливість почати створювати каталог найбільш розповсюджених помилок.

Найбільш складним, на нашу думку, є розробка рекомендацій (та упровадження їх на практиці) щодо роботи з означеною категорією дітей для вчителів та батьків. На нашу думку, повинні бути розроблені механізми поетапного включення дитини з особливими потребами у освітній простір, які б запобігли стихійній реалізації інтеграції таких дітей. Ми починали розробляти з практичним психологом подібні рекомендації та плануємо удосконалювати їх у подальшому дослідженні.

Зокрема, у школі навчається дитина-аутист. Тому головною рекомендацією слід визначити встановлення

емоційного контакту з дитиною, підвищення емоційної насиченості у грі, малюванні, читанні. Необхідно притримуватися режиму занять (у чітко визначений час у звичному для дитини місті), що сприятиме формуванню у дитини учбового стереотипу.

Форма проведення занять, оформлення учбової поведінки дитини надзвичайно важлива (позитивна емоційна установка, відповідна послідовність дій, правильне закінчення занять тощо). Вона допоможе у грамотному підході до змістовної сторони заняття: починати роботу з того, що викликає приємні сенсорні відчуття, коментувати дії дитини, вносити деяку різноманітність за рахунок окремих деталей (а не повної зміни діяльності). Важливо у такої дитини розвивати дрібну моторику, увагу, сприймання, пам'ять, розуміння, активного використання мовлення, формувати навички читання, рахування, письма.

Наразі недостатньо фахівців для роботи у системі інклюзивної освіти. А сучасна школа вимагає від педагогів, вихователів, психологів не тільки майстерності та вдосконалення методики роботи, а й постійного пошуку нових форм, прийомів та способів в організації навчального процесу, що дозволить вдосконалити пізнавальну діяльність дітей з особливими потребами.

Висновки. Таким чином, задача практичного психолога, в класах з інклюзивною освітою, передусім сформулювати психологічну готовність всіх учасників навчально-виховного процесу, спрямованого на формування сприятливого середовища, діагностувати індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності кожної дитини та скласти відповідні рекомендації для педагогів. Сьогодні, інклюзивна освіта є системою освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу.

На жаль, обсяги статті не дають можливості повністю представити результати підготовчої роботи психолога для системи інклюзивної освіти. Це ми плануємо робити у подальшій науковій роботі та публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колесникова Г.И. Психокоррекция нарушений развития: учебное пособие для студентов вузов / Г.И. Колесникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 345 с.
2. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. / І.М. Галян. - 2-ге вид., стереотип. - К.: Академвидав, 2011. – С. 23.
3. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. – СПб.: Питер, 2007. – 652 с.
4. Поліщук С.А. Методичний довідник з психодіагностики / С.А. Поліщук. – Суми: Університетська книга, 2009. – 442 с.
5. Двинин А.П. Современная психодиагностика: Учебно-практическое руководство / А.П. Двинин, И.А. Романченко. – СПб: Речь, 2012. – 283 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБУ У ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ З НЕПОВНИХ РОДИН

М.А. Кравченко

Херсонський державний університет,

kalmariya@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

І.Р. Крупник.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, актуалізують проблему формування у молодого покоління готовності до створення в нових умовах сім'ї та сімейного життя [4].

Стійкість шлюбно-сімейних відносин залежить від готовності юнаків до сімейного життя. Готовність до шлюбу розуміється науковцями як система соціально-психологічних установок особистості, що визначає емоційно позитивне ставлення до сімейного способу життя [7].

Готовність до шлюбу розвивається протягом усього життя, починає своє формування з раннього дитинства, вона значно впливає на вибір шлюбного партнера та продуктивність побудови і розвитку стосунків у сім'ї. Неготовність до шлюбу є одним з основних чинників неблагополуччя і недовговічності сім'ї.

Психологічна готовність відіграє особливу роль у формуванні готовності до створення сім'ї. Саме вона зумовлює здатність до шлюбу, тобто спроможність: турбуватися про іншу людину; співчувати, співпереживати іншому; спілкуватися на основі співпраці з іншим; бути толерантним, сприймати іншу людину з її індивідуальними особливостями, звичками, навіть протилежними власним, вміти пристосовуватися до них [4].

За останні роки спостерігається тенденція до зростання розлучень, позашлюбних народжень, смертності населення, що збільшує кількість неповних сімей. Питання про те, чи впливає сімейний стан батьків юнаків на їх готовність до шлюбу, стає актуальним, тому що відомо, що виховання в неповній сім'ї може негативно позначитися на всьому процесі становлення особистості, зокрема на її світогляді, ставленні до сімейно-шлюбних стосунків, системі цінностей, а готовність до шлюбу, в свою чергу, є важливою умовою побудови міцних, стабільних і довгострокових сімейних відносин.

Проблеми підготовки молоді до шлюбу, питання формування сімейних стосунків, типології функцій сім'ї досліджували Т. В. Говорун, І. С. Голод, В. П. Горелик, З. Г. Кисарчук, С. Д. Лаптенюк [6; 10]. Дослідженню чинників, що впливають на готовність молоді до сімейного життя, присвячено роботи таких вітчизняних і зарубіжних авторів, як І. В. Дубровіна, О. Я. Кляпець, Я. Л. Коломінський, С. В. Ковальов, Ф. Я. Кочкарова, Б. С. Круглов, Т. О. Ларіна, Т. Л. Левицька, М. М. Обозов, О. Я. Чебікін, Т. І. Юферева [5; 7].

Велика увага до проблем неповної сім'ї, наслідків розлучення, окремих аспектів виховання дітей з розлучених сімей спостерігається ще з початку 70-х років минулого століття. Окремі питання виховання дітей з неповних сімей розкриті у працях педагогів, психологів, юристів України та колишнього СРСР – А. С. Макаренка, В. А. Сухомлинського, К. Д. Ушинського, О. М. Богданової, С. Д. Максименка та інших [1; 3; 8; 10].

Безпосередню увагу приділено неповній сім'ї в працях В. А. Белової, М. І. Буянова, С. І. Голода, І. І. Гуртової, Т. Ю. Гуціної, А. М. Демідова, Л. М. Константинової, Б. І. Кочубея, Л. В. Лисенко, А. С. Макаренка, З. Матейчека, Л. Т. Машкової, Н. Я. Соловйова, В. О. Сухомлинського, Л. П. Тархова, В. А. Титова, Г. Фігдора, В. М. Целуйко та ін. [2; 4; 7].

На думку А. О. Денисенко, психологічна готовність до шлюбу – це стійкий стан особистості, що характеризує певну систему соціальних установок, поглядів та сімейних цінностей, орієнтованих на позитивні стосунки між подружжям [3].

Т. А. Македон [5] виділяє такі компоненти готовності до шлюбу:

- емоційно-ціннісний;
- діяльнісний;
- ціннісно-когнітивний;
- особистісний.

До емоційно-ціннісного компоненту відносяться образ сім'ї як єдиної і комфортної людської спільноти; образ батька і матері в природній статевій, соціальній та особистісній іпостасях; позитивний, психосоціальних адекватний образ протилежної статі; образ себе як представника певної статі, готового прийняти в родині адекватну своєї статі роль і позицію, себе як невід'ємної природної частини системи сім'ї.

До діяльнісного компоненту належать: позитивний досвід сімейної взаємодії; позитивний досвід спілкування з протилежною статтю, мотиви вступу в шлюб.

До ціннісно-когнітивного компоненту відносяться етично і морально забарвлене знання психології протилежної статі, сексуальних відносин, психології батьківства і сім'ї в цілому.

До особистісного компоненту входять: позитивна установка на сім'ю, психосоціальна зрілість особистості, що виражається в рамках сімейних відносин у почутті відповідальності за сім'ю і в готовності витри-

мати всі випробування, природні та народжені обставинами, пов'язані з розвитком і життям сім'ї.

Визначення поняття «неповна сім'я» складає кількісна характеристика, яка полягає в наступному: неповними вважаються сім'ї, в яких самотня людина проживає з дитиною (дітьми) неповнолітнього віку і несе за неї (них) основну відповідальність [2].

За В.М. Целуйко, неповною називається така сім'я, яка складається з одного з батьків з одним або кількома неповнолітніми дітьми. Неповна сім'я – це група найближчих родичів, що складається з одного з батьків із одним або кількома неповнолітніми дітьми [8].

Початковою орієнтацією індивіда в процесі формування уявлень про особисте життя є орієнтація на створення в майбутньому сім'ї. У людини з раннього дитинства формується і закріплюється досвід життя саме в сім'ї. Родина дає уявлення про культуру колективного співіснування, про культуру праці, в ній формуються основні правові уявлення і моральні принципи, котрі зберігаються на все життя.

Сімейна атмосфера сприяє розвитку у дитини наповненого емоційного життя (співпереживання, співчуття, радості) та є важливою для становлення позитивного образу сім'ї.

Крім того, роль сім'ї на етапі підготовки до сімейного життя полягає у формуванні у дитини набору орієнтацій і установок на загальноприйняті норми поведінки в якості чоловіка. Зокрема, це – самоідентифікація себе як представника певної статі, прийняття існуючих в даному суспільстві життєвих цінностей, що визначають взаємодію чоловіка і дружини. Крім цього, з дитинства починають закладатися стереотипи чуттєво-емоційного сприйняття близьких людей. Мати і батько є вихідними зразками чоловічої і жіночої поведінки в міжособистісному спілкуванні. Через чуттєво-емоційне ставлення до матері у хлопчика починає формуватися готовність сприйняття жінки взагалі. У дівчинки, відповідно, через чуттєво-емоційне ставлення до батька закладається готовність сприйняття чоловіка, зокрема, як майбутнього чоловіка [9].

Образ майбутньої сім'ї і свого партнера у дітей формується на основі минулого досвіду спостережень за батьками і задає подальші орієнтири. У психологічній науці є певна кількість досліджень, що відображають трансформацію сімейних перспектив юнаків, які пережили розлучення батьків (О.С. Гурова, О.О. Іпполітова, І.О. Ральнікова, Т.С. Середина). Виявлено, що наявність подібного досвіду сприяє формуванню песимістичної оцінки сімейного майбутнього, скорочення глибини його планування, прояву в його змісті ціннісно-сміслових конфліктів.

З численних досліджень психологів і соціологів, таких як Т.С. Зубкова, О.О. Карабанова, І.Г. Малкіна-Пих та Н.В. Тімошина виявлено, що уявлення юнаків і дівчат про майбутнє сімейне життя стихійно формується в самій батьківській родині – або як прагнення до повторення, або як бажання зробити все по-іншому. Причому, у багатьох випадках ці уявлення заповнюють те, чого не вистачало в батьківському домі, тобто носять своєрідний компенсаторний характер [4; 6]. Подружні стосунки батьків задають дитині варіант тієї взаємодії з майбутнім партнером, який вона, швидше за все, буде реалізовувати в своєму особистому житті. Приклад батьків також вказує ті негативні риси міжособистісної взаємодії подружжя, яких дитина, ставши дорослою, буде намагатися уникати в своїй сім'ї.

У неповній сім'ї відсутнє головне – приклад шлюбних відносин, що в подальшому впливає на становлення і розвиток дитини, відсутня певна можливість формування культури почуттів, стосунків, характерних для взаємин чоловіка і дружини.

Майбутні чоловіки, котрі виховуються без батька, часто засвоюють жіночий тип поведінки або ж у них формується викривлене уявлення про чоловічу поведінку як агресивну, різку, жорстоку. А у майбутніх дружин, які виростили без батька, гірше формуються уявлення про ідеал майбутнього супутника життя, внаслідок їм важче адекватно розуміти чоловіка і синів. Тому в таких сім'ях свідомо більше причин для конфліктів, розлучень [10].

Основою сприятливого клімату в сім'ї є подружні стосунки. Спільне життя вимагає від подружжя готовності до компромісу, вміння рахуватися з потребами партнера, поступатися один одному, розвивати в собі такі якості, як взаємна повага, довіра, взаєморозуміння. Однак таке ставлення один до одного можливе тільки при наявності психологічної готовності до шлюбу. Якщо ж вона відсутня, то через деякий час у зв'язку з незадоволеністю тих потреб, заради яких укладався шлюб, настає розчарування, образа на партнера, небажання пов'язувати з ним своє майбутнє. Сім'я впливає на розвиток особистості, закладає фундамент найважливіших людських якостей. І щоб фундамент цей був міцним, сім'я повинна бути благополучною. Сімейне благополуччя багато в чому залежить від того, є сім'я повною або неповною.

Аналіз досліджень приводить до висновку, що юнакам і дівчатам, в тому числі з неповних сімей, необхідно формувати готовність до шлюбу, оскільки це є важливою умовою побудови міцних, стабільних і довготривалих сімейних відносин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гольцова Н.В. Педагогическая социология: Учебное пособие для вузов / Н.В. Гольцова. – М.: Академический Проект, 2006. – 224 с.
2. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И.Ф. Дементьева. – М.: Педагогика, 2009. – 159 с.
3. Денисенко А.О. Психологічна готовність старших підлітків та юнацтва до подружніх взаємовідносин : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. А.О. Денисенко. – Одеса, 2003. – 17 с.
4. Карасевич А.П. Формування готовності студентської молоді до створення сім'ї: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. А.П. Карасевич. – К., 2009. – 21 с.
5. Македон Т.А. Психология семьи: проблемы, профессиональные подходы к их решению: учебн. пособие / Т.А. Македон. – Биробиджан: ДВГСГА, 2011. – 146 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Семейная терапия: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 990 с.
7. Станева Н.Б. Подготовка молодежи к семейной жизни в условиях улучшенной социальной среды / Н.Б. Станева. – Курск: Курский госуд. пед. ун-т, 2008. – 122 с.
8. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. – М.: Владос, 2005. – 272 с.
9. Черкасова В.Ю. Противоречия становления и реализации супружеских ориентаций в современный период: Автореф. дис. канд. социол. наук: 22.00.06 / Урал. гос. ун-т им. А.М. Горького. В.Ю. Черкасова – Екатеринбург, 2004. – 18 с.
10. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Антология / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект: Трикста, 2010. – 720 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ

В.В. Кравчук

Херсонський державний університет,

valensija1@mail.ru

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.Є. Блинова*

Зростання невизначеності і мінливості сучасного світу загострює проблему гармонійного співвіднесення внутрішнього (емоційне здоров'я) і зовнішнього (сприятливий комунікативний статус) благополуччя. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває дослідження ролі емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації особистості, зокрема вивчення здатності до розуміння та управління емоціями.

Поняття емоційного інтелекту досить нове у психології, проте проблема «афекту» та «інтелекту» простежується ще в філософських працях Платона, Аристотеля, Спінози, Рене Декарта та інших. Незважаючи на те, що Г. Майєр ще 1908 року порушував питання про виділення емоційного мислення, взаємовплив емоційних та когнітивних процесів привернув увагу вчених лише в середині ХХ століття [1].

Сучасного звучання термін емоційний інтелект набув 1990 року у праці Пітера Саловея (Peter Salovey) та Джона Д. Майєра (John D. Mayer). Вони розробили чотири факторну модель емоційного інтелекту, яка включала здатність відслідковувати почуття та емоції власні та інших людей, розпізнавати їх та застосувати отриману інформацію для керування своїми подальшими діями [2]. Вони ж розпочали ряд досліджень з метою створення методичного інструментарію для вимірювання емоційного інтелекту та дослідження його значимості.

Введення поняття емоційного інтелекту у психологічний тезаурус сприяло інтенсивному зростанню кількості досліджень, спрямованих на операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту (І.М. Андрєєва, О.І. Власова, Г.Г. Гарскова, Д. Карузо, Д.В. Люсін, Дж.Д. Майєр, Е.Л. Носенко, Р. Робертс, П.С. Саловей), дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту (І.Ф. Аршава, Р. Бар-Он, М.А. Бреккет, Н.В. Коврига, Т.М. Кумскова, В.В. Овсянникова, Г.В. Юсупова), виявлення зв'язку між складовими емоційного інтелекту та лідерськими, управлінськими якостями (Д.Д. Гастелло, В.М. Єрмаков, А.В. Мітлош, А.С. Петровська), розвиток емоційного інтелекту та його складових (М.О. Манойлова, М.А. Нгуєн, О.М. Приймаченко, К. Саарні). Однією з перспективних областей дослідження емоційного інтелекту є сфера освіти (Е. Аронсон, М.О. Манойлова).

Познайомившись з працями П. Саловея та Д.Д. Майєра у 90-х роках ХХ століття, та продовживши дослідження з групою інших вчених, Деніель Гоулман (Daniel Goleman) написав книгу «Емоційний інтелект» у якій доводив, що саме емоційний, а не когнітивний інтелект гарантує успіх у бізнесі. Варто також згадати поняття соціального інтелекту Е. Торндайка.

Ідею єдності афективних та когнітивних процесів у вітчизняній науці започаткував Л. Виготський, розвивали С. Рубінштейн, який стверджував, що інтелектуальний процес не можливий без участі емоцій; О. Леонтьєв, на думку якого мислення має емоційну (афективну) регуляцію. Д. Люсін став одним з перших вітчизняних дослідників емоційного інтелекту, ним сформульована двокомпонентна теорія цього феномена. І. Андрєєва розглянула передумови розвитку емоційного інтелекту, гендерні відмінності у виразності компонентів емоційного інтелекту, а також можливості розвитку емоційного інтелекту в процесі психологічного тренінгу. Т. Березовська довела можливість розвитку емоційного інтелекту шляхом спеціально організованого навчання. С. Дерев'янка встановила ефективність використання психологічного тренінгу в розвитку емоційного інтелекту. А. Панкратовою був проведений аналіз різних підходів до формування емоційного інтелекту й здібностей, що входять до його складу. В Україні теж з'явилися дослідження з проблеми концептуалізації цього феномена, його функцій (Е. Носенко), вивчення EQ як детермінант внутрішньої свободи особистості (Г. Березюк) та показника цілісного її розвитку (О. Філатова).

Встановлено, що з віком діти починають краще ідентифікувати емоції, в підлітковому віці кордону «емоційних» понять стають чіткішими: так, маленькі діти застосовують один і той же термін для позначення більш широкого кола емоційних явищ, ніж більш старші діти. У підлітків зафіксовано значне розширення словника емоцій у міру дорослішання і збільшення числа параметрів, за якими розрізняються емоції.

Вивченням психологічних закономірностей розвитку підлітків займалися Л.С. Виготський, І.С. Кон, А.О. Реан, Д.І. Фільдштейн та багато інших [3; 4]. Усі науковці одногласно сходяться на думці, що підлітковий вік – найскладніший період у формуванні дитини, який характеризується кардинальними змінами у емоційному

розвитку, що в першу чергу пов'язано з фізіологічною перебудовою організму, статевим дозріванням.

У зв'язку з появою у цьому віці самосвідомості, як психологічного новоутворення, виникає почуття дорослості. З цим пов'язані особливості емоційної поведінки підлітків, які вимагають поваги до себе, прагнуть до самостійності. Важливо зазначити, що вплив емоційного фактору вчені оцінюють неоднозначно: з одного боку відзначається деструктивний (дезорганізуючий) вплив емоцій (П. Жане, Є. Клапаред, Л. Фестінгер, Г.А. Фортунатов, Д.О. Хебб та ін.), з іншого розкрито їх конструктивне та адаптивне значення (П.К. Анохін, Л.С. Виготський, Р.А. Плутчик, Т. Рібо, С.Л. Рубінштейн та ін.). Емоційні зміни відбуваються на фоні «кризи підліткового віку», яка характеризується сплесками непокори, зухвальства, вибухами емоцій, або, навпаки, їх придушенням. Підлітки також схильні до маніпулювання емоціями оточуючих, але через недостатнє розуміння почуттів інших людей дуже часто виникають конфліктні ситуації, через які відбувається вияв агресії. Емоційний розвиток підлітків характеризується також підвищеною особистісною тривожністю, яка пов'язана з самооцінкою, критичним ставленням до себе, порівнянні себе з однолітками. Роль емоційного інтелекту в соціально-психологічній адаптації виявляється в усвідомленні емоційних переживань, що супроводжують процес міжособистісної взаємодії. Слід зазначити, що у підлітковому віці відбувається підвищення стійкості емоційних переживань, у порівнянні з молодшим віком. Розвиток емоційного інтелекту неоднаково виявляється також з погляду гендерного аспекту. Хлопці більш схильні до продуктивного керування емоціями, тоді як дівчата краще ідентифікують та вербалізують емоції, активніше їх виражають.

Особливості впливу емоційного інтелекту проявляються у когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах особистості. У сфері внутрішньоособистісних (суб'єктивних) уявлень рівень емоційного інтелекту впливає на ступінь

узгодженості уявлень про себе і про інших. У сфері емоційного самопочуття емоційний інтелект виконує регулятивну роль в стресогенні періоди навчання. У сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту впливає на позиції у групі, популярність, побудову міжособистісних відносин.

Підлітковий вік вважається особливо «емоційно насиченим» і тому вивчення емоційного розвитку підлітків займає провідне місце в психології. Останнім часом інтерес до проблеми емоційного розвитку значно зріс.

Емоційні порушення, що виникають в цей період, мають далекосяжні наслідки. Багато дослідників пов'язують деякі типи порушення поведінки у дітей з різними формами емоційних порушень. Неодноразово демонструється зв'язок емоційного неблагополуччя з неуспішністю, труднощами спілкування з однолітками і дорослими і т.д.

Підводячи підсумки, необхідно відзначити, що крім посилення емоцій і почуттів, і навіть на противагу їм, в підлітковому віці розвиваються здібності до їх саморегуляції. Підлітки більш здатні до інтенсивних і різноманітних емоцій, крім того, набувають вміння до їх гальмування вольовим зусиллям.

Емоційний розвиток підлітків на етапі переходу від дитинства до дорослості має як позитивні так і негативні прояви. З метою гармонізації та збалансування когнітивних та емоційних процесів, пов'язаних з соціалізацією та індивідуалізацією дітей цього віку, доцільно здійснювати цілеспрямований психолого-педагогічний вплив. Впроваджувати програми, які сприятимуть кращому пізнанню своїх емоцій та емоцій оточуючих, розвиватимуть здатність керування емоціями, коректного їх вираження та розуміння наслідків прояву своїх почуттів у міжособистісних відносинах.

Емоційний інтелект визнається в усьому світі все більшим числом дослідників. Важливість і необхідність розвитку складових емоційного інтелекту як факторів, що сприяють особистісному і професійному зростанню індивіда і впливають на його успішність у житті, також незаперечні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл. – 2007. – 528 с.
2. Психология подростка: [учебник] / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 480 с.
3. Психология современного подросткам / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
4. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. – N.Y., 1993. – P. 433–442.

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Г.С. Крошка

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»,
kafedra.univer@mail.ru

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Є.Л. Базика

Актуальність та постановка проблеми. Сучасна ситуація розвитку особистості дитини дошкільного віку потребує здійснення теоретичного аналізу параметрів соціокультурного оточення дошкільника, що визначає його особистісний розвиток, а також визначення умов становлення моральних почуттів та ціннісних орієнтирів дітей дошкільного віку, їх опірності до негативних впливів середовища. Це пояснюється деформацією ціннісних орієнтацій дорослих (батьків та педагогів) стосовно цілей виховання та навчання дітей.

Під впливом інформаційних технологій в свідомості батьків простежується занадто підвищена увага до інтелектуального розвитку дітей, замість формування гармонійно розвиненої, духовно багатой особистості дитини у єдності її тілесного, емоційного та розумового зростання. В освітньому просторі спостерігається пріоритет навчання над вихованням, знецінення провідних видів діяльності дітей дошкільного віку.

Ситуація зниження загальних моральних норм у вихованні дітей, коли на другий план відсуваються вічні моральні норми та цінності, що закладають на протязі дошкільного віку основи цілісності особистості дитини, в майбутньому призводить до значних психологічних проблем та порушень у розвитку кожної окремої дитини і до деградації суспільства в цілому.

Відчуженість від культури, знецінення і нерозуміння особливостей дитячої субкультури, зниження моральних критеріїв своєї та чужої поведінки складають нерозв'язані проблеми під час формування життєвої позиції підростаючого покоління. Саме тому особливої актуальності в наш час набуває вивчення та закладення у свідомості дорослих ціннісних орієнтацій розвитку сучасної дитини-дошкільника, а також забезпечення умов їх реального функціонування в життєдіяльності дошкільників. В період трансформації суспільства та кризових явищ в різних сферах суспільного буття розробка даної проблеми набуває особливої гостроти.

Мета нашої статті – привернути увагу педагогів, вихователів та батьків до проблеми становлення ціннісних орієнтирів розвитку дітей дошкільного віку в сучасному соціопросторі, посилення уваги суспільства до якості розвитку дитинства шляхом гуманізації соціокультурного середовища. Це сприяє збереженню простору дитячої субкультури, становленню моральних почуттів та ціннісних орієнтирів, опірності до негативних соціальних впливів.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації – вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, націлена на певний аспект соціальних цінностей. Детермінантами ціннісних орієнтацій особистості виступають матеріальні умови життєдіяльності, а також індивідуально-типові риси, нахили, здатності і здібності людини. Ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення і життя індивіда, особливо молодій людині, перебіг емоційних та мотиваційних процесів, а також формування інтересів особистості та її ціннісно-сислової сфери. Розвиток ціннісних орієнтацій людини відбувається на основі привласнення цінностей, що потребує емоційного відношення та оцінного ставлення до цінності, розвинених мисленнєвих здібностей для гармонізації цінностей з потребами.

Ціннісні орієнтації визначають спрямованість свідомості, а отже, і життєвої перспективи, що є ціннісним вектором розвитку особистості. Тому ціннісні орієнтири спрямовують активність людини у визначенні мети життя, що завершує особистісне самовизначення людини в сфері праці, спілкування, мистецтва, пізнання.

Сучасний науковий інтерес до психологічних проблем теорії і практики виховання дитини дошкільного віку зумовлено такими внутрішніми і зовнішніми чинниками: новим розумінням дитини як самодостатньої й неповторної унікальності, здатної до проектування і здійснення самої себе; поступовим формуванням гуманістичної свідомості суспільства на основі вищих цінностей людства; необхідністю уточнення сутності та взаємовпливу факторів „навчання” та „виховання” на етапі дошкільного дитинства; обґрунтуванням координаційної ролі психологічних знань про закономірності розвитку дитини, інтеграції й диференціації самих психологічних знань в галузі дитячої психології щодо всього комплексу гуманітарних знань; потребами інтеграції й водночас збереження національної самобутності суспільства; зміцненням теоретичних психологічних надбань з педагогічною практикою дошкільної освіти в умовах сучасного соціокультурного середовища.

Дослідження проблеми ціннісних орієнтирів пов'язане з вітчизняними концепціями „антропоцентризму”, „внутрішньої природи дитини”, „унікальності і самодостатності особистості”, що були започатковані у вченні „філософії серця” Григорія Сковороди, розвинуті в нау-

кових підходах К. Ушинського, М. Пірогова, Б. Грінченко, С. Русової та здобули подальше наукове обґрунтування та змістове наповнення в творчості наукових шкіл Г. Костюка, О. Запорожця. Продовження наукової традиції „філософії розвитку людини”, що сприяє свідому відношенню до розуміння первинних завдань розвитку базисних людських здібностей на етапі дошкільного дитинства спирається на ґрунтовні наукові дослідження співробітників лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (В. Котирло, С. Кулачківської, С. Тищенко, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Вовчик-Блакитної, І. Карабаєвої, Г. Гуменюк, К. Карасьової, Л. Соловейової) [3, с. 123-131; 5, с. 608].

Цілеспрямована увага дорослих до взаємодії дітей з оточенням на базових засадах вітчизняної морально-етичної культури привертає увагу до активних міжособистісних та внутрішньо особистісних процесів, за допомогою яких дитина осмислює власне життя. Деформація або гальмування в практиці освітнього простору суспільства системи ціннісних орієнтирів виступає фактором „загрози” повноцінного психічного розвитку дитини і потребує посилення цілеспрямованих зусиль у формуванні адекватної психологічної атмосфери навколо дитинства з метою укріплення взаємодії родинного і сімейного виховання, пошуку засобів ефективного розвитку відповідальності дорослих за якісний гармонійний психічний, фізичний та духовний розвиток дитини [7, с. 142-150].

В нашому аналізі процесу становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку важливим є усвідомлення особливої значущості цінностей подолання, які є типовими для ситуації розвитку малюка, коли він постійно знаходиться між зростаючими потребами та обмеженими можливостями реалізації потреб з погляду інструментальних можливостей (знань, вмінь, навичок). Значущість існування та практичної реалізації означеної цінності підкреслює регулюючу дію ціннісних орієнтацій в житті малюка.

Нова якість – довільна регуляція психічних процесів, станів й поведінки є найважливішим психологічним новоутворенням старшого дошкільного віку, яке вказує на особистісне зростання малюка.

Ціннісні орієнтації як системоутворююче психологічне надбання дитини забезпечує прояв своєї регулюючої дії в системі її життєдіяльності. В такий спосіб цінності виступають механізмом прояву життєвої активності особистості. В ціннісних орієнтаціях відбивається рівень суб'єктної активності дитини, ступінь дорослішання та гармонізації всіх психологічних надбань, що має прояв у поведінці, відносинах з іншими людьми, в пізнавальній та предметно-практичних видах діяльності. Сам факт існування цінностей подолання труднощів, цінностей виходу за обмеження існуючих можливостей є найважливішим для саморуху, саморозвитку дитини.

Система ціннісних орієнтацій особистості виступає в якості регулятора та механізму такого розвитку, визначаючи форму реалізації намічених цілей та постановку нових значущих цілей. В свою чергу, досягнутий рівень розвитку особистості поступово створює все нові підґрунтя для розвитку та вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій. Оскільки цінності представляють внутрішній світ особистості і є характеристикою сфери свідомості та невід'ємною ознакою зростаючих можливостей дитини у нарощуванні якостей свідомого життя, важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки постає вивчення передумов, чинників, тенденцій і закономірностей становлення ціннісних орієнтацій в дошкільному віці, виявлення шляхів оптимізації ціннісних пошуків дошкільників. Відсутність феномену ціннісних орієнтирів залишає дитину в ситуації постійної ситуативної невизначеності, необхідності пояснення та тлумачення з боку дорослих вже здійсненої поведінки, руйнує саму можливість цілепокладання, можливості погляду у майбутнє.

У зв'язку з цим основною виховною задачею розвитку особистості дошкільника є становлення ціннісних орієнтацій дитини як центрального регулятора зовнішньої поведінки та внутрішнього психічного життя, а також гармонізація вже сприйнятих особистістю і соціально необхідних цінностей в практичній діяльності. Актуальність наукового розвитку ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку як пріоритетних індикаторів особистісного зростання, потребує врахування психологічних чинників становлення ціннісних орієнтацій в життєдіяльності дошкільників в сучасному соціокультурному середовищі.

Посилення уваги до проблеми духовних аспектів життєдіяльності дитини дошкільного віку як фактору її повноцінного психічного розвитку актуалізує питання теоретичного аналізу параметрів сучасного соціального оточення, які визначають реальне функціонування ціннісних орієнтацій дошкільника у системі взаємодії дитини з соціальним та предметним середовищем. Проте, на сьогодні заявлена проблема залишається поза глибокого аналізу її теоретичних та прикладних питань в дитячій психології. В період трансформації суспільства та кризових явищ в різних сферах суспільного буття розробка даної проблеми набуває особливої гостроти.

Актуальні питання становлення ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку в сучасному соціопросторі виступили предметом наукового аналізу співробітників лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Дослідження із спорідненої проблематики проводяться у рамках нових та вічних проблем розвитку гармонійно розвинутої людини та вивченні засад, адекватних сучасним вимогам суспільства до особистості. Це актуалізує науковий інтерес до психологічних проблем теорії і практики виховання дитини дошкільного віку, що зумовлено

такими внутрішніми і зовнішніми чинниками: новим розумінням дитини як самодостатньої й неповторної унікальності, здатної до проектування і здійснення самої себе; поступовим формуванням гуманістичної свідомості суспільства на основі вищих цінностей людства; необхідністю уточнення сутності та взаємовпливу факторів „навчання” та „виховання” на етапі дошкільного дитинства; обґрунтуванням координаційної ролі психологічних знань про закономірності розвитку дитини, інтеграції й диференціації самих психологічних знань в галузі дитячої психології щодо всього комплексу гуманітарних знань; потребами інтеграції й водночас збереження національної самобутності суспільства; зміцненням теоретичних психологічних надбань з педагогічною практикою дошкільної освіти в умовах сучасного соціокультурного середовища [7; 10].

Аналіз факторів гуманізації відносин дитини у процесі міжособистісної взаємодії зі світом людей, природи та предметного оточення, врахування вікових особливостей та закономірностей формування суб'єктних відносин з дітьми молодшого, середнього, старшого дошкільного віку, надав можливість обґрунтування нових моделей організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі.

Впровадження результатів дослідження у педагогічну практику надає підстави для визначення нових науково обґрунтованих критеріїв психологічного оцінювання якості сучасної освіти. Застосування навчальних та розвивальних методик відкриває нові перспективи для особистісного розвитку дітей та дорослих, що набуває особливого значення в ситуації деформації ціннісних орієнтацій дорослих (батьків та педагогів) стосовно цілей виховання та навчання дітей. Об'єднання зусиль психологів, педагогів, батьків на основі свідомого, відповідального та психологічно виваженого підходу дорослих до процесу цілеспрямованого розвитку ціннісних орієнтацій як системоутворюючого психологічного надбання дитини забезпечує

створення психолого-педагогічних умов прояву регулюючої дії ціннісних орієнтацій в системі життєдіяльності дошкільників. Розроблені й широко впроваджені в практику діагностичні й розвивальні методики, тренінги, навчальні та корекційні програми. Це дозволяє прогнозувати значний теоретичний та практичний внесок у розроблення питань розвитку особистості.

Висновки. Передбачувані наукові результати, безперечно, сприятимуть як подальшому розвитку проблем психології особистості дитини дошкільного віку, так і впровадженню нових ефективних технологій сприяння її особистісному зростанню.

Цілеспрямована увага дорослих до взаємодії дітей з оточенням на базових засадах вітчизняної морально-етичної культури привертає увагу до активних міжособистісних та внутрішньо особистісних процесів, за допомогою яких дитина осмислює власне життя.

Система ціннісних орієнтацій виступає регулятором активності дитини, дозволяє старшому дошкільнику ініціювати вияв власних інтересів в різних видах діяльності, самостійно та наполегливо досягати нових значимих цілей, керуючись засвоєними цінностями, відображуючи таким чином, певний рівень суб'єктної активності.

Сам процес того, як соціальний світ стає доступним аналізу, розумінню та привласненню дитиною – є предметом аналізу фактів прояву ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку.

Деформація або гальмування в практиці освітнього простору суспільства системи ціннісних орієнтирів виступає фактором „загрози” повноцінного психічного розвитку дитини і потребує посилення цілеспрямованих зусиль у формуванні адекватної психологічної атмосфери навколо дитинства з метою посилення взаємодії родинного і сімейного виховання, пошуку засобів ефективного розвитку відповідальності дорослих за якісний гармонійний психічний, фізичний та духовний розвиток дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М.Й. Духовність у становленні та розвитку особистісного потенціалу людини / М.Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології. Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. Збірник наукових статей / За заг. ред. проф. С.Д. Максименка та канд. психол. наук С.О. Ладивір. – К.: 2007. – Том IV. – С. 4–15.
2. Вертепова І. Ю. Цінності як детермінанти становлення особистості / І.Ю. Вертепова // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. – К.: 2003. – Т. 5. – Ч. 5. – С. 68–72.
3. Карасьова К.В. Актуалізація ціннісних орієнтирів старших дошкільників у їх реальних та ігрових стосунках / К.В. Карасьова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С.Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 123–131.
4. Карасьова К.В. Характеристика прояву ціннісних орієнтирів старших дошкільників у рольовій взаємодії з однолітками / К.В. Карасьова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С.Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 120–134.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк / за ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Мельник І.С. Психологічні передумови розвитку творчості у дошкільному віці / І.С. Мельник // Теорія та практика оновлення сучасної дошкільної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 вересня 2010 р. / Бердянський державний педагогічний університет; укладач І.Г. Улюкаєва. – Донецьк : Ноулідж, 2010. – С. 38–42.

7. Піроженко Т.О. Методичні засади вивчення ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, К.В. Карасьова, Л.І. Соловйова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС. – 2011. – Т. XIII. Проблеми загальної та педагогічної психології. Ч. 7. – С. 142–150.
8. Піроженко Т.О. Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі / Т.О. Піроженко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С.Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 212–223.
9. Піроженко Т.О. Відображення проблеми ціннісних орієнтацій дитини дошкільного віку у сучасній теорії та практиці виховання / Т.О. Піроженко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С.Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2013. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 9. – С. 213–236.
10. Токарева Л.Д. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі / Л.Д. Токарева // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / [гол. ред. С.Д. Максименко]. – К. : Срібна хвиля. – 2012. – Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. – С. 280–298.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КОНСТРУКТИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ОФІЦЕРА

В.Д. Кузіна

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

0960118847@ukr.net

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор В.І. Осьодло*

Постановка проблеми. У сучасних реаліях військово-професійної діяльності офіцерів Збройних Сил України в умовах гібридної війни особливо актуалізується проблема підвищення ефективності забезпечення ними обороноздатності держави. Як показують проведені дослідження, на якість виконання офіцерами службових обов'язків та досягнення високої результативності виконання функціональних завдань за призначенням впливають особливості взаємозв'язку рис перфекціонізму та професійної ідентичності. Зокрема розвинений деструктивний перфекціонізм заважає становленню активної та стійкої професійної ідентичності офіцера, сприяє порушенню механізмів ідентифікації, застряганню на рівні невиразної зі статусом мораторію або дифузної професійної ідентичності. У зв'язку з цим виникає необхідність оптимізації та розвитку зазначених особистісних характеристик сучасного офіцера.

Як показують проведені дослідження, на якість виконання офіцерами службових обов'язків та досягнення високої результативності виконання функціональних завдань за призначенням впливають особливості взаємозв'язку рис перфекціонізму та професійної ідентичності. Зокрема розвинений деструктивний перфекціонізм заважає становленню активної та стійкої професійної ідентичності офіцера, сприяє порушенню механізмів ідентифікації, застряганню на рівні невиразної зі статусом мораторію або дифузної професійної ідентичності. У зв'язку з цим виникає необхідність оптимізації та розвитку зазначених особистісних характеристик сучасного офіцера.

Метою дослідження є визначення оптимальних шляхів та способів розвитку конструктивного (адаптивного) перфекціонізму та досягнутої професійної ідентичності офіцера.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналіз наукових джерел показує, що в сучасній психологічній практиці застосовуються психотренінгові та психокорекційні програми оптимізації перфекціоністських настанов та розвитку конструктивного перфекціонізму особистості (М.В. Коваленко, О.І. Кононенко, М.В. Ларських, О.О. Лоза, А.С. Распопова, Г.Л. Чепурна).

Важливими у роботі з корекції перфекціоністських настанов особистості є техніки оптимізації рівня домагань. Суттєвий вклад у розвиток шляхів та методів оптимізації й розвитку життєвих та професійних домагань особистості здійснили українські вчені

(С.Д. Максименко, В.І. Осьодло, В.Г. Панок, Г.В. Рудь, Т.М. Титаренко та ін.).

Проблематика формування та розвитку професійної ідентичності особистості достатньо широко представлена в роботах українських (А.С. Борисюк, Н.Ю. Воляннюк, А.М. Лукіяничук, С.Д. Максименко, В.І. Осьодло, О.В. Радзімовська) та зарубіжних (Т.А. Мардасова, П.Р. Юсупов, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поварьонков, М.С. Пряжніков, І.Б. Субботін, Л.Б. Шнейдер) вчених. На важливості розвитку професійної ідентичності через опору на власні потенційні можливості у контексті суб'єктності професіонала наголошують А.О. Деркач, Н.Ю. Воляннюк, Г.В. Ложкін, В.І. Осьодло, В.Ф. Вінтоняк, І.Б. Субботін.

Перфекціонізм, не зважаючи на його стійкість як особистісної риси, здатний піддаватися корекції під впливом інтегративного тренінгу з урахуванням спрямування вправ на мотиваційний, когнітивний, емоційний та поведінковий його рівні. Зокрема Г.Л. Чепурна зазначає, що важливо впливати на особистість як на макрорівні (індивідуальному), так і на мезорівні, створюючи таким чином сприятливі умови для формування адаптивного перфекціонізму [9]. У розробленій програмі формування конструктивного перфекціонізму М.В. Ларських, спираючись на ідеї когнітивно-біхевіористичного, психодинамічного, екзистенційно-гуманістичного, культурологічного підходів та положення біопсихосоціальної моделі емоційних порушень, виокремлює чотири етапи психотренінгової роботи: інформаційно-мотиваційний, когнітивно-емоційний, міжособистісний і інтеграційний [4].

З метою оптимізації перфекціонізму державних службовців О.О. Лоза вважає доцільним проводити роботу з удосконалення організації діяльності та системи добору, психологічного супроводження їх професійного розвитку [5].

Програма корекції негативних аспектів перфекціонізму О.І. Кононенко базується на когнітивістському підході, положеннях гуманістичної психології та спрямована на розвиток уявлення про себе (доброчливості, альтруїстичності, авторитарності, агресивності, підлеглості), провідних особистісних рис (врівноваженості, відкритості, екстра-інтраверсії, невротичності, сором'язливості) та соціально-психологічної адаптації (адаптивності, прийняття себе та інших, внутрішнього контролю, емоційного комфорту) осіб з негативним типом перфекціонізму [3].

Технології оптимізації життєвих домагань за Т.М. Титаренко, засновані на соціально-психологічних механізмах розгортання домагальної активності. Технологія означування, семіотизації дозволяє наблизити дієвість життєвих домагань, структурувати бажане майбутнє, через випереджаючі сьогоднішні актуальні очікування та прагнення. Технологія нарративізації забезпечує створення творчого нарративу (розгорнутих мовних висловів з сюжетом та учасниками) про власне майбутнє. Технологія цілепокладання забезпечує вибудовування конкретної життєвої програми на основі планів, завдань, їх втілення у ієрархію близьких та подальших цілей, що відбувається через включення «перезначених» під час семіотизації життєвих домагань до відрефлексованого і відкоригованого життєвого сценарію [2, с. 371–382].

За Л.Б. Шнейдер, необхідно комплексно підходити до розвитку професійної ідентичності особистості шляхом охоплення усіх етапів навчання та виховання майбутнього професіонала з метою цілеспрямованого впливу на становлення та розвиток професійної самосвідомості. Вчена наголошує на ефективності застосування активних соціально-психологічних методів навчання (тренінгових технологій) в процесі розвитку профіідентичності [10]. А.С. Борисюк, доповнюючи дані положення, визначає, що підвищенню ефективності процесу становлення професійної ідентичності сприяють інноваційні соціально-психологічні технології у вигляді спеціально організованого професійно орієнтованого навчання, психотренінгові процедури розвитку ставлення до себе як до професіонала, до професії та до професійної спільноти [1].

Розроблений О.В. Радзімовською тренінг професійної ідентичності орієнтований на розвиток осмисленості життя, сформованості професійних цінностей, мотивів, самореалізації, професійного самоставлення, активності, цілеспрямованості, мотивації успіху, професійного планування та ціле покладання [7].

З метою підвищення професійно-психологічного потенціалу офіцерів через розвиток їх суб'єктності В.І. Осьодло розроблено комплексну систему їх психологічного супроводження, розвивально-корегувальний комплекс якої спрямований на розвиток рефлексивного, мотиваційного, діяльнісного компонентів суб'єктності особистості офіцера (містить тренінг рефлексії, мотиваційний і професійний) [6].

І.Б. Субботін визначає особливу роль тренінгу професійної ідентичності і практико-орієнтованого навчання у розвитку професійної ідентичності офіцерів, що сприяють досягненню виразного активного її рівня, забезпечують активізацію процесів професійного становлення і саморозвитку, стабілізацію структурних компонентів професійної ідентичності, покращують комунікативні, інтерактивні і перцептивні якості, адекватні уявленням офіцера про себе та виконувани професійні задачі [8].

Висновки. Таким чином, серед проаналізованих підходів, методів та способів розвитку професійної ідентичності та оптимізації перфекціоністських настанов особистості переважно домінують психотренінгові технології, включені до комплексної системи психологічного супроводження з урахуванням структурних компонентів перфекціонізму особистості та її професійної ідентичності. У зв'язку з цим вважаємо найбільш оптимальним розвивати конструктивний перфекціонізм та сприяти розвитку досягнутої професійної ідентичності офіцерів засобами професійно-орієнтованого тренінгу на основі моделі взаємозв'язку їх показників за когнітивно-рефлексивним, суб'єктно-особистісним, операційно-регуляційним і результативно-діяльнісним критеріями. Перспектива подальших досліджень полягає у розробленні програми тренінгу розвитку конструктивного перфекціонізму та професійної ідентичності офіцерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисюк А.С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога : автореф. дис. доктора психол. наук : 19.00.05 / А.С. Борисюк; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – 32 с.
2. Життєві домагання особистості: [монографія] / Т.М. Титаренко І.В. Лебединська, Н.В. Анікіна, О.Я. Кляпець та ін.; за ред. Т.М. Титаренко. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
3. Кононенко О.І. Обґрунтування та зміст програми корекції негативних аспектів перфекціонізму / О. І. Кононенко // Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. – 2016. – Т. 21, Вип. 1. – С. 109–117.
4. Ларских М.В. Формирование конструктивного перфекционизма педагога: дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / Л.М. Владимировна. – Воронеж, 2011. – 162 с.
5. Лоза О.О. Особливості перфекціонізму як особистісної риси державних службовців: дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / О.О. Лоза. – К., 2015. – 206 с.
6. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера: [монографія] / В.І. Осьодло. – К.: ПП «Золоті ворота», 2012. – 463 с.
7. Радзімовська О.В. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності учнів професійно – технічних навчальних закладів : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / О.В. Радзімовська; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2017. – 309 с.
8. Субботін И.Б. Развитие профессиональной идентичности офицеров воспитательных структур в процессе подготовки в вузах: дис. канд. психол. наук: 19.00.03. – М., 2003. – 210 с.
9. Чепурна Г.Л. Соціально-психологічні особливості перфекціонізму молоді: дис. канд. псих. наук : 19.00.05 / Г.Л. Чепурна. – К., 2013. – 242 с.
10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: [учебное пособие] / Л.Б.Шнейдер. – М. МСПИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 600 с.

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ПРИНЯТИЕ РЕПРОДУКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ

В.А. Лаверищева

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

valeriya.style@mail.ru

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
доцент К.В. Карпинский*

Семья представляет собой социальное явление, которое затрагивает область изучения историков, социологов, психологов и других специалистов. Можно говорить о социально-психологической специфике функционирования семьи, когда семья одновременно является и социально-психологической общностью (так называемой, малой группой), члены которой связаны брачными или родственными отношениями, и социальным институтом, в котором отражены особенности взаимоотношений между супругами, родителями, детьми и который обусловлен потребностью общества в физиологическом и духовном воспроизводстве населения.

Современная белорусская семья переживает сложный период своего развития. Вопросы низкой рождаемости из года в год становятся все более актуальными, приобретая государственную важность. Кризисные явления в семье проявляются в ее нестабильности, малодетности, пассивном репродуктивном поведении.

Доктор психологических наук Г.Г. Филиппова пишет, что репродуктивная сфера представляет собой динамическое образование, включающее различные системы, объединенные в уровни со связями между ними, где данные системы представлены в виде трех групп: физиологических, психических и поведенческих [4]. Системы, в свою очередь, ориентированы на принятие человеком детородного решения с перспективой реализации репродуктивного поведения.

Процесс принятия детородного решения определяется такими свойствами респондентов, как субъектность и бессубъектность. Субъектная активность – это активность, реализующая отношение субъекта к собственной деятельности, направленной на ее построение для того, чтобы она могла служить в качестве средства осуществления смысловых потребностей человека как личности [2]. Субъектом жизни является не психика и не сознание, а владелец психических репрезентаций – личность. Субъектность предполагает реализацию только в контексте человеческой деятельности и предполагает, что решение исходит от самого субъекта, т. е. автономно («я сам принимаю ответственность»).

Согласно нашему теоретическому исследованию, общий уровень субъектного развития личности определяется такими психологическими признаками, как высокий уровень рефлексивности, наличие смысла

жизни, высоко развитая саморегуляция, интернальный локус контроля.

Бессубъектность представляет собой блокировку рефлексии, неспособность адекватно оценить сложившуюся ситуацию, подняться над нею. Бессубъектность характеризуется отсутствием смелых, хорошо обдуманных идей и готовности их реализовать. Данная стратегия предполагает, что репродуктивное решение является вынужденным и навязанным извне (отсутствует интернализация решений), то есть не принадлежащие личности как подлинному и изначальному субъекту психической регуляции.

Анализируя особенности процесса принятия репродуктивного решения с опорой на мультирегуляторную модель личности по Д.А. Леонтьеву, можно говорить о выделении состава и содержания аргументов, которыми детородное решение обосновывается. Основные логики принятия детородного решения (логики регуляции активности):

1. *Логика удовлетворения потребности* отражает то поведение личности, которое направлено на удовлетворение исходной потребности («потому, что пошел на поводу своих желаний»).

2. *Логика реагирования на стимул* («потому, что вынудила ситуация», «потому, что жизнь заставила») показывает, что стимул не только возбуждает и подстегивает, а именно направляет ее к определенной цели.

3. *Логика предрасположенности (диспозиционности)* в регуляции репродуктивного поведения личности отражает фиксированные и проверенные прошлым опытом способы поведения («потому, что мне в принципе нравятся дети» или «потому, что имею привычку о ком-то заботиться»).

4. *Логика социальной нормативности* – это логика социальных ожиданий, где критерием регуляции выступает соответствие определенным ожиданиям социально значимой группы (например, «потому, что так должен поступить любой взрослый человек», «чтобы быть не хуже других»).

5. *Логика смысловой необходимости* («я это сделал, потому что мне это важно») определяет личностный смысл конкретных объектов и готовность личности осуществлять действия по отношению к значимому объекту. Данная логика способствует позитивному развитию личности («чтобы жизнь приобрела новый

смысл»). Личность - это носитель специфической активности, направленной на развитие и оптимизацию деятельности и собственных качеств с тем, чтобы они максимально способствовали реализации личностной смысловой необходимости.

6. *Логика свободного выбора («чтобы испытать себя в новой роли»)* присуща не всем людям и отражает меру личностной зрелости. Критическим периодом становления логики свободного выбора, по мнению Д.А. Леонтьева, является подростковый возраст, когда имеет шанс родиться зрелая, автономная личность [3] («чтобы придать стимул собственному развитию»).

Преобразующий характер человеческого бытия приводит к тому, что человек обустроивает объективную действительность в соответствии с логикой собственной жизнедеятельности (логика смысловой необходимости, смысла жизни) [2]. Доминирование логики смысла жизни обусловлено преимуществами, которыми система смысловой регуляции одаривает личность. Личность как субъект, в свою очередь, представляется как система осмысления внешних/внутренних факторов и условий деятельности.

Гипотеза исследования: руководство высшей логикой принятия репродуктивных решений – логикой смысловой необходимости – обуславливается такими психологическими признаками, как высокий уровень рефлексивности и наличие смысла жизни.

Эмпирическая база исследования: выборка в размере 100 человек, где 60 человек составляют женщины, а 40 человек – мужчины (люди ранней и средней зрелости детородного возраста (преимущественно 23-45 лет)).

В качестве независимых переменных выступают: общий показатель осмысленности жизни (тест смысловых ориентаций личности

Д.А. Леонтьев), общий уровень рефлексивности (методика диагностики уровня развития рефлексивности А.В. Карпова), общий уровень саморегуляции (опросник «Стиль саморегуляции поведения»

В.И. Моросановой), шкала общей интернальности (опросник уровень субъективного контроля

Дж. Роттера); в качестве зависимой переменной выступает высшая логика регуляции репродуктивного поведения – логика смысловой необходимости, смысла жизни.

Для выявления влияния нескольких независимых переменных на одну зависимую переменную используется статистический метод множественного регрессионного анализа. Данный метод способствует построению модели, позволяющей по значениям суммативных показателей (независимых переменных) получить оценку логики смысловой необходимости (зависимой переменной). Множественный регрессионный анализ дает информацию о том, как связаны две или более независимые переменные («предикторы»), с одной зависимой переменной («критерием»).

Стандартизированные коэффициенты позволяют провести ранжирование предикторов по степени их влияния. В построенной модели внимание акцентируется на уровне значимости влияния факторов (их несколько). Анализ предполагает последовательное удаление факторов, начиная с того предиктора, который данного влияния не оказывают. Регрессионная модель представлена в таблице 1.

Коэффициент множественной детерминации указывает, что найдено 16 % всех факторов, влияющих на процесс принятия детородного решения.

По результатам последовательного исключения показателей можно наблюдать два наиболее важных предиктора. Другие суммативные показатели не вносят существенного вклада в предсказание принятия личностью решения о рождении ребенка.

Результаты множественного регрессионного анализа позволяют говорить о том, что суммативные показатели – осмысленность жизни, уровень рефлексивности – способствуют тому, что при принятии решения о рождении ребенка, человек будет руководствоваться высшей логикой принятия детородного решения – логикой смысловой необходимости (смысла жизни).

Таблица 1

Результаты множественного регрессионного анализа влияния суммативных показателей на логику смысловой необходимости

Суммативные показатели	R	R2	Стандартизированные коэффициенты регрессии		t	p
			Beta	Std. Err. of Beta		
Общий показатель осмысленности жизни «СЖО»	0,40	0,16	0,320734	0,094704	3,38668	0,001023
Общий уровень рефлексивности (А.В. Карпов)			0,188194	0,094704	1,98718	0,049723
Общий уровень саморегуляции (ССП-98)			-	-	-	-
Шкала общей интернальности (Ио/УСК)			-	-	-	-

Это значит, что аргументация решения с опорой на логику смысла жизни определяется наличием целей у человека, удовлетворении, получаемом им при их достижении, уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи и добиваться результатов; а также способностью внутренне просматривать все гипотезы, отбрасывая те из них, которые кажутся мало правдоподобными, принимать решения обдуманно, учитывая различные варианты решения «задачи».

Изучением феномена субъектности занимался В.В. Знаков [1], который выделял: первый критерий – формирование способности к осознанию своего поступка, за которое человек несет ответственность перед собой (в первую очередь) и обществом; второй критерий – развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии. Исходя из этого, В. В. Знаков подчеркивает, что способность к рефлексии, – это ключ к превращению человека в субъекта.

Ориентируясь на полученные результаты, можно говорить о том, что показатель осмысленности жизни в большей степени оказывает влияние. Под понятием «осмысленность жизни» Д.А. Леонтьев понимается субъективную значимость объектов и явлений действительности, которая выражается в эмоциональной окраске образов этих объектов и явлений, а также в понимании субъектом их роли и места в своей жизнедеятельности. Иными словами, осмысленность

жизни – это субъективная значимость объектов и явлений действительности.

Таким образом, лучшим предиктором (предсказывающим фактором) для принятия репродуктивного (детородного) решения выступает общий показатель осмысленности жизни. Именно данный показатель в наибольшей степени влияет на проявление исследуемой формы поведения – принятие детородного решения с опорой на логику смысловой необходимости. Чем выше показатель субъектности, тем в большей степени человек руководствуется высшими логиками принятия детородного решения и тем в большей степени принятое репродуктивное решение является психологически зрелым.

Именно два фактора оказывают влияние на то, что человек будет руководствоваться высшей логикой при принятии детородного решения, - осмысленность жизни в качестве фактора субъективного благополучия и отражение личностных смыслов.

Исследование особенностей принятия репродуктивных решений как социально-психологического процесса в малой группе нами продолжается. Данное исследование позволяет расширить научно-психологические представления об особенностях принятия людьми детородных решений, раскрывая значение логик регуляции репродуктивных решений и их зависимость от уровня субъектности личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Знаков, В.В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека / В.В. Знаков // Вопросы психологии. – 2014. № 4. – С. 16–29.
2. Карпинский, К.В. Человек как субъект жизни / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 175 с.
3. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал в ситуации неопределённости и выбора / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, А.Х. Фам. – М.: Смысл, 2011. – С. 511–546.
4. Филиппова, Г.Г. Психология материнства: учебное пособие / Г.Г. Филиппова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Е.А. Левитто

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
LevLeh@yandex.by

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор Т.М. Савельева*

Перспективы развития специального образования неразрывно связаны с выявлением и реализацией потенциала педагогических кадров. Решение задач по повышению качества коррекционно-образовательного процесса, созданию психолого-педагогических условий, обеспечивающих максимальную реализацию возрастных и индивидуальных возможностей детей с особенностями психофизического развития, выдвигает на первый план проблемы профессионального роста и самосовершенствования педагога системы специального образования. По убеждению В.И. Слободчикова, «педагог-профессионал – это тот, кто умеет не только качественно и эффективно решать поставленные перед ним задачи, но и ставить их перед собой, кто способен непрерывно развиваться средствами своей профессии, внутри своей профессии – и тем самым развивать данную профессию, «изнутри» раздвигая ее рамки» [5].

Профессиональное самосознание является центральным образованием, «сложнейшим интегративным свойством» личности педагога, обуславливающим эффективность его деятельности и становление субъектной позиции в профессионально-личностном развитии. Содержательные характеристики профессионального самосознания раскрываются в принятии педагогом профессиональных требований, в осознании им мотивов, целей и задач педагогической деятельности, существенных связей и отношений, складывающихся в ходе ее осуществления, в удовлетворенности результатами своего труда, в определении направлений и средств самосовершенствования.

В нашем исследовании под профессиональным самосознанием педагога системы специального образования понимается осознание педагогом своих потенциальных возможностей, необходимых для расширения системы личностных смыслов собственной профессиональной деятельности в условиях активного взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

Актуальность заявленной проблемы побудила нас к разработке экспериментальной программы формирования профессионального самосознания педагога специального образования, в процессе реализации, которой решались следующие задачи: 1) активизация потребности педагога в самопознании; 2) анализ и осмысление педагогом собственного профессиональ-

ного опыта; 3) развитие рефлексивно-мыслительной культуры педагога; 4) формирование готовности к профессионально-личностному саморазвитию.

В качестве основного методического средства реализации программы нами была выбрана организационно-деятельностная игра (ОДИ), что обеспечило создание психологических условий и позволило активизировать механизмы формирования профессионального самосознания педагога специального образования. Сущностная характеристика организационно-деятельностной игры заключается в том, что «носители разных профессиональных мышлений и сознаний осуществляют деятельность в ситуации коллективной работы, а точнее коммуникацию, мышление, действия, рефлексию, понимание, самоопределение, целеположение, самоорганизацию – то, что Г.П. Щедровицкий называл **мыследеятельностью**» [3, с. 12].

Организационно-деятельностная игра (ОДИ) является «методом и технологией работы с деятельностью, она позволяет превратить деятельность в предмет целенаправленной осмысленной работы» [3, с. 6]. Ведущим игровым процессом в организационных играх является не имитация условий и параметров существующей профессиональной деятельности (деловая игра), а моделирование новых деятельностных образцов, конструирование и проектирование новых способов деятельности.

Специфическое предназначение игр, подчеркивает О.С. Анисимов, состоит «в использовании их, как особого социокультурного механизма, в качестве средства преобразования людей, их субъективных качеств, психофизических и психических механизмов. В отличие от иных социокультурных механизмов, используемых в организованном и направленном изменении игры, изначально *предполагают участие человека (актера) и ведущую роль действия как основы целостных внутренних преобразований*» [2, с. 158].

Процесс моделирования в игре характеризуется прохождением пути от знакомства с ситуацией затруднений в системе деятельности, поиска путей выхода из затруднительной ситуации до разработки более совершенных проектов и программ, тактик и стратегий деятельности, подготавливающих существенное изменение и развитие деятельности. Эффективность игрового моделирования обусловлена рядом

факторов: 1) высокий уровень активности участников; 2) возможность свободного самоопределения в содержании деятельности; 3) развитие различных форм и уровней рефлексии в процессе анализа оснований построения модели и координации позиций.

Каждая фаза игры (презентация «обычной» практики, поиск главных причин затруднений, оформление затруднений в проблемы, поиск оснований проблематизации, порождение депроблематизационных идей и конструкций) для формирования самосознания педагога имеет определенную функциональную нагрузку. Фиксация затруднений в профессиональной деятельности и поиск оснований для проблематизации активизирует потребность педагога в самопознании, которая побуждает к изучению своих качеств и моделей поведения. Осмысление собственного профессионального опыта осуществляется в условиях «воспроизводства деятельности», когда «совершается повторное обращение к некоторому базовому набору принципов и средств, обеспечивающих построение и осуществление деятельности». Анализ способов решения проблемы, построение программы их реализации в профессиональной деятельности позволяет педагогу осознать свои возможности как качества своих же действий, своей активности.

Игра как особый вид деятельности, подчеркивает Г.С. Абрамова, позволяет человеку **пережить** динамические возможности своего «Я», т.е. **свою способность изменяться**, и одновременно **осознать эту свою способность** - быть другим. Ограниченное пространство и правила игры выступают препятствием на пути активности человека, что способствует проявлению у него (по принципу обратной связи) новых качеств «Я» как его новых возможностей, выраженных в осознанных переживаниях («Я могу...»). Игра создает и реализует напряжение, связанное с **переживанием границ своего «Я» и возможности воздействия «Я» на свои собственные границы**, т.е. задает новое качество внутреннего диалога человека, обеспечивая его содержание теми возможностями **действия, которые он сумел реализовать в игре** [1].

Внутреннее движение самосознания порождается активным отражением процесса подчинения и переподчинения собственных мотивов профессиональной деятельности. В своем исследовании мы опираемся на положение о том, что ценностно-смысловая сфера личности является ведущим фактором формирования ее самосознания. Особую значимость в этом процессе приобретает психологический механизм рефлексии.

Функциональная нагрузка ОДИ определяется критериальным обеспечением рефлексии в ценностных и духовных слоях, что позволяет обоснованно менять требования к деятельности в соответствии с поставленной целью. Выход в особую рефлексивную позицию по отношению к собственной деятельности позволяет осмыслить ее как «деятельностное бытие», как «средство осуществления жизни», что связано с переходом на более высокий уровень профессионального само-

сознания. При этом, что если принятие деятельности порождает стремление выполнить ее определенным образом, то установление личностного смысла ведет дальнейшему ее преобразованию.

Рефлексия над ценностными и смысловыми контекстами деятельностного бытия является необходимым условием самопонимания педагога. В контексте субъектно-бытийного подхода З.И. Рябикина подчеркивает, что «осознание себя и самопонимание достигается личностью через **понимание особенностей своего бытия**, своих бытийных пространств, которые являются ее продолжением и входят в ее структуру» [4, с. 131].

Следует специально подчеркнуть, что организация игрового взаимодействия позволяет воссоздать подлинно со-бытийную общность, которая одновременно несет в себе и целевые ориентиры совместной деятельности, и ценностные основания своего единства как коллективного субъекта. В таком качестве она не возникает сама по себе, ее становление связано со специальными усилиями каждого из участников. Организационно-деятельностная игра сопровождается объективирующей рефлексией (фиксацией своей позиции с помощью мыслительных форм) и субъективирующей рефлексией (обретением новых личностных смыслов). Имеет место непрерывный процесс означивания смыслов и осмысления значений. Как особое социокультурное пространство взаимодействия, в котором каждый может открыто проявить себя, «найти себя в другом» и «другого в себе», со-бытийная общность обеспечивает возможность самоактуализации, экспансии личности на внешние пространства, достижение конгруэнтности между внешним и внутренним миром.

Поставленные задачи были решены на основе серии игр, последовательно связанных друг с другом игровых процессов, где результаты предыдущей игры включались в последующие игры, то есть обеспечивается непрерывность переходов от игры к игре. На основе технологической схемы организационно-деятельностной игры, которая является исходной формой для всей группы организационных игр (организационно-деятельностные (ОДИ), рефлексивные, инновационные и организационно-обучающие игры) нами были разработаны циклы игровых занятий для педагогов специального образования.

Таким образом, игровое моделирование обеспечивает создание условий для перехода на более высокий уровень профессионального самосознания, что способствует **осознанию педагогом ценностей развития, условий и средств реализации своего внутреннего потенциала**.

Формирование профессионального самосознания педагога специального образования в ОДИ предопределяется актуализацией его потребности в самопознании, качественным изменением способов осмысления себя как субъекта собственной профессиональной деятельности, своего профессионального опыта, обнаружением новых способов самовыражения и достижения намеченных целей, расширением ценностных и смысловых оснований в условиях со-бытийной общности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 368 с.
2. Анисимов О.С. Креативная акмеология / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 276 с.
3. Громыко Ю.В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования (Технология прорыва в будущее) / Ю.В. Громыко. – М.: Независимый методологический университет, 1992. - 191 с.
4. Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Морасанова. – СПб.; М. : Нестор-История, 2011. – 468 с.
5. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем / В.И. Слободчиков, Г.А. Игнатъева [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.orenipk.ru/nauka/jour/Slobodchikov5-16.pdf>. Дата доступа: 15.03. 2018.

СМЫСЛ ЖИЗНИ В РЕГУЛЯЦИИ РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

М.И. Леонова

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

leonovamargarita16@gmail.com

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
доцент К.В. Карпинский*

Для современного мира характерны быстро меняющиеся условия существования человека, в результате чего такой индивид, адаптируясь к новым условиям, перестраивает своё поведение под окружающую среду. Следствием этих изменений у личности может выступать склонность к риску, которая является значимой в изучении особенностей индивидуальности человека.

Термин «рискованное поведение» не имеет чёткого определения. В психологии риск обычно понимается как «неотъемлемый атрибут жизни человека» [2, с. 3], который сопровождается принятием решения. Исход решения зачастую не определён, а также возможны неблагоприятные последствия в случае неуспеха.

Среди множества подходов к объяснению регуляции рискованного поведения личности является определение смысла жизни, так как смысл жизни представляет собой фундамент смысловой сферы личности и главной системой мотивов, которая влияет на жизнедеятельность человека [3, с. 30]. Исследованием смысла жизни занимались такие известные зарубежные психологи как К. Юнг, В. Франкл, И. Ялом, А. Адлер и др., а в отечественной психологии в разное время ведущими специалистами в этой области являются А.Н. Леонтьев, А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, К.В. Карпинский. Исследованию смысловой сферы личности было уделено большое значение в работах В. Франкла и его последователей. Он рассматривал рискованное поведение как нахождение в ситуативном удовольствии, состоянии неестественного смысла как самоцели. Человек, подвергаясь риску, обретает чувство всемогущества и постепенно формирует свой образ поведения [1].

Особенно можно отметить «крайние» формы рискованного поведения в юношеском возрасте, такие как употребление наркотиков, алкоголя, умышленное нанесение себе телесных повреждений, суицид [4]. С такими формами рискованного поведения, как правило, коррелирует дефицит смысла жизни, т.е. «недостаток ценностей, которые могли бы придать жизни мотивационную привлекательность эмоциональную насыщенность и сквозную смысловую направленность» [3, с. 28].

Актуальность данной работы заключается в недостаточной изученности взаимосвязи смысловой сферы личности и конкретных форм рискованного поведения у юношей и девушек.

Гипотеза исследования основана на предположении о существовании взаимосвязи между смысловыми ориентациями и формами рискованного поведения в юношеском возрасте.

Выборка для эмпирического исследования формировалась на базе УО Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. В исследовании принимали участие юноши и девушки в возрасте от 17 до 24 лет. Общее число выборки составило 155 человек, из них 23 юноши и 132 девушки.

Изучение взаимосвязи смысловых ориентаций и форм рискованного поведения проводилось с помощью модифицированной методики «Тест смысловых ориентаций» Д.А. Леонтьева и методики «Рискованное поведение подростков» П.Р. Галузо, К.В. Карпинский, А.М. Колышко.

Судя по данным таблицы 1, нами была выявлена общая закономерность, что существует обратная связь между многими формами рискованного поведения некоторыми параметрами смысловых ориентаций. Это значит, что есть тенденция проявления некоторых форм рискованного поведения на фоне низкой осмысленности жизни. Также такие формы рискованного поведения как «Опыт сексуального контакта со случайным партнёром без презерватива», «Намерение обращения с бытовыми приборами или электропроводкой с нарушением техники безопасности», «Опыт употребления любого наркотического или психотропного вещества», «Опыт умышленных нанесений себе телесных повреждений», «Намерение умышленных нанесений себе телесных повреждений», «Опыт попытки самоубийства», «Намерение попытки самоубийства» имеют обратную связь со всеми параметрами смысловых ориентаций. Это свидетельствует о том, что эти варианты поведения наиболее зависимы от дефицита смысловой регуляции.

Приведённые результаты подтверждают наличие взаимосвязи между смысловыми ориентациями и формами рискованного поведения в юношеском возрасте, что согласуется с гипотезой исследования.

Таблиця 1

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи интегральных показателей смысложизненных ориентаций личности и форм рискованного поведения.

	Цель в жизни	Процесс жизни	Результат жизни
Намерение перехода улицы вне пешеходного перехода в условиях ограниченного обзора	-0,19*	-0,10	-0,16*
Намерение длительного непрерывного провозждения времени за компьютером, не связанное с учёбой или работой	-0,20*	-0,15	-0,13
Опыт занятий экстремальным видом спорта	0,09	0,11	0,20*
Опыт сексуального контакта со случайным партнёром без презерватива	-0,21*	-0,20*	-0,21*
Намерение сексуального контакта со случайным партнёром без презерватива	-0,17*	-0,11	-0,16*
Намерение обращения с бытовыми приборами или электропроводкой с нарушением техники безопасности	-0,23*	-0,22*	-0,23*
Опыт нарушений правил обращения с дикими животными	-0,16*	-0,05	-0,08
Опыт употребления любого наркотического или психотропного вещества	-0,22*	-0,18*	-0,20*
Намерение употребления любого наркотического или психотропного вещества	-0,16*	-0,13	-0,14
Опыт умышленных нанесений себе телесных повреждений	-0,36*	-0,28*	-0,26*
Намерение умышленных нанесений себе телесных повреждений	-0,24*	-0,20*	-0,21*
Опыт чрезмерного употребления алкогольных напитков, влекущее за собой тяжкое опьянение	-0,18*	-0,05	-0,08
Опыт лазания по крышам домов и другим высотным объектам	0,10	0,19*	0,13
Опыт голодания или длительной диеты без врачебного контроля	-0,18*	-0,15	0,14
Намерение голодания или длительной диеты без врачебного контроля	-0,15	-0,16*	-0,12
Опыт купания в запрещённых местах	-0,17*	-0,12	-0,14
Намерение купания в запрещённых местах	-0,20*	-0,04	-0,10
Намерение передвижения на транспортных средствах, не предусмотренных для перевозки пассажиров	-0,15	-0,06	-0,16*
Опыт хождения по тонкому льду	0,15	0,16*	0,12
Опыт частой (более 1 раза в месяц) смены половых партнёров	-0,10	-0,09	-0,17*
Опыт попытки самоубийства	-0,27*	-0,33*	-0,32*
Намерение попытки самоубийства	-0,39*	-0,47*	-0,49*
Намерение небрежного обращения с оружием и средствами самозащиты	-0,17*	-0,02	-0,05

Примечание: * — корреляция значима на уровне $p \leq 0.16$

Между тем на фоне этой общей закономерности была обнаружена не вписывающаяся в рамки имеющихся представлений прямая взаимосвязь между формами рискованного поведения, такими как «Опыт занятий экстремальным видом спорта», «Опыт лазания по крышам домов и другим высотным объектам», «Опыт хождения по тонкому льду» и осмысленностью прошлого или настоящего. Эти факты идут вразрез с теоретическими представлениями предыдущих исследований. Однако эти факты могут подтверждать представление о том, что экстремальные действия и экстремальные виды спорта могут выступать способом поиска смысла жизни, а следовательно, развития и самосовершенствования личности. Эта теория исходит из того, что человек, задумывающийся о конечности своей жизни и наступлении смерти, нередко стремится к самоактуали-

зации себя в окружающей действительности, а значит стараются проявлять активность свою повсюду, в том числе в отдыхе. Человек, совершая экстремальные действия, подвергает себя стрессу, вследствие которого переосмысливает свою жизнь, свои ценности и цели [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что существует общая закономерность, в которой многие формы рискованного поведения проявляются на фоне низкой осмысленности жизни. Но существуют также и другие формы рискованного поведения, которые могут замещать смыслообразующие виды деятельности и занятий и, таким образом, выполнять смыслообразующую функцию. Но такая функция весьма ограничена тем, что повышается эмоциональная насыщенность настоящего, но при этом осмысленность будущего никак не меняется.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунас А.А. Различные аспекты обоснования природы рискованного поведения личности / А.А. Бунас // Психология: проблемы практического применения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2013 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 10–16. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/82/4049/> (дата обращения: 07.03.2018).
2. Дик П.В. Психологические факторы рискованного поведения в старшем подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / П.В. Дик ; Бел. гос. ун-т. – Минск, 2014. – 23 с.
3. Карпинский К.В. Бездуховный смысл жизни как источник кризиса в развитии личности / К.В. Карпинский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 1. – С. 27–59.
4. Коррекция ценностных отношений к жизни подростков с рискованным поведением / А.М. Колышко [и др.] // Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях : материалы Междунар. науч.- практ. конф., Брест, 23-24 марта 2017 г.: в 2 ч. – Брест : БрГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 101.
5. Лукина Е.А. Основные причины роста популярности экстремального и приключенческого туризма / А.Е. Лукина // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2008. № 4. – С. 31–32.

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ФАХІВЦІВ РЯТУВАЛЬНИХ ПІДРОЗДІЛІВ

В.Б. Литвиненко

Класичний приватний університет,

cowntun.roma@yandex.ua

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Р.А. Ковтун

В багатьох вітчизняних і зарубіжних працях розглядається взаємозв'язок здатності до ефективних дій в умовах ризику з особистісними якостями співробітників тих професій, що пов'язані з роботою в екстремальних умовах. Підкреслюється, що найбільшою мірою на поведінку в умовах ризику впливають схильність до ризику, ригідність, імпульсивність, сугестивність та локус контролю.

Розглянемо особистісні якості, які визначають успішність роботи працівників екстремальних професій:

а) мотиваційно-ціннісні особливості (розвинена правосвідомість, чесність, принциповість, сумлінність, ретельність та ін.);

б) пізнавальні якості (високий рівень інтелекту, гнучкість розумових процесів: творче мислення, спостережливість, уміння прогнозувати, розвинена інтуїція, гарна пам'ять, розвинена довільна увага та ін.);

в) комунікативні якості (уміння встановлювати психологічний контакт, володіння комунікативною технікою поведінки, наявність організаторських якостей та ін.) [3].

Ряд вчених [4; 6; 7] вказують на певні особливості особистості, які впливають на ставлення до ризику. Так, особистісними передумовами позитивного ставлення до ризику є – сміливість, заповзятливість, активність, готовність до ризику; високий рівень емоційної стабільності, тобто витриманість, емоційна зрілість, спокій, стійкість в інтересах, працездатність, самостійність, незалежність, наполегливість; готовність приймати рішення й діяти в умовах невизначеності; невисокий рівень установки на захисну поведінку. Особистісні передумови негативного ставлення до ризику залежать від наявності таких особистісних якостей, як емоційна стійкість, витриманість, спокій, працездатність. Таким особистостям властива більша нормативність поведінки, усвідомленість дотримання загальноприйнятих моральних правил і норм, схильність до співробітництва й конформізму, чим особам з високим рівнем прийняття ризику. При цьому вони значно мотивовані на досягнення успіху при високому рівні установки на захисну поведінку.

На думку А. Крилова, однією з найбільш вивчених особистісних характеристик, пов'язаних зі схильністю до ризику, є пошук сильних відчуттів або прагнення до нових відчуттів. Це якість багато в чому визна-

чає індивідуальні переживання нудьги й щоденності, а також авантюризм у різних сферах життя. Іншою індивідуальною змінною, пов'язаною з ризикованою поведінкою, є переконання щодо свого майбутнього. У життєвому розумінні ці переконання підрозділяються на оптимістичні й песимістичні. Дані досліджень переконливо показали, що люди з позитивними поглядами на власне майбутнє вживають більше заходів, спрямованих на забезпечення безпеки, чим люди, що демонструють негативізм. Індивідуальні способи пристосування й опору в стресових ситуаціях можуть являти собою ризиковані моделі поведінки, такі як уживання алкоголю, наркотиків, небезпечні сексуальні відносини, авантюристичні стратегії й тактики в професійній діяльності. Дуже часто подібна поведінка викликана прагненням уникнути стресу й низьких адаптаційних можливостей особистості. До психологічних корелятивів ризику також ставляться такі якості особистості, як імпульсивність, мотиваційні установки на досягнення успіху й низький самоконтроль [5].

З усього розмаїття професійно важливих рис працівників пожежно-рятувальної служби можна назвати деякі, що виступають як професійно важливі практично для будь-якого виду праці. До таких якостей відносять: відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка і деякі більш специфічні – емоційна стійкість, тривовжність, ставлення до ризику тощо.

Особливо важливі такі особливості особистості, які можуть регулювати рівень функціонального стану пожежників при несінні ними служби. Найчастіше такою якістю виступає емоційна стійкість, що дозволяє працівнику пожежно-рятувальної служби зберігати необхідну фізичну і психічну працездатність в надзвичайних умовах.

Емоційна стійкість дозволяє ефективніше справлятися зі стресом, застосовувати засвоєні навички, приймати адекватні рішення в умовах дефіциту часу. Стійкі до стресу працівники характеризуються як активні, не імпульсивні, наполегливі у подоланні труднощів. Протилежно цьому емоційно несталі особистості егоцентричні, песимістичні, дратівливі, сприймають довкілля як ворожу і схильні акцентуватися на подразниках в умовах небезпеки. Емоційна стійкість також можливо обумовлена мотивацією і низьким рівнем домагань для досягнення результатів.

Важливу роль в професійній діяльності відіграє самооцінка, її неадекватність зменшує надійність роботи у нестандартних умовах, в раптово посталої складної обстановці. Самооцінка багато чому визначає формування інших професійно важливих якостей. Так, схильність до ризику часто породжується неадекватно завищеною самооцінкою [5].

Особливості нейродинаміки і деякі властивості темпераменту також виявляються значимими у багатьох видах професійної діяльності. Встановлено, що особистості із сильною нервовою системою мають велику схильність до напруженої діяльності, ніж особистості зі слабкою нервовою системою, яким характерна висока тривожність і низька самооцінка. Стан стресу, виникає в співробітників пожежно-рятувальної служби в екстремальних умовах, різко погіршує дії осіб із слабкої нервовою системою та не впливає на людей з сильною нервовою системою. Працівники пожежно-рятувальної служби зі слабкою нервовою системою досягають вищих успіхів у профілактичній роботі.

Професійно важливими якостями для співробітників пожежно-рятувальної служби є також інтроверсія та екстраверсія. Екстраверти найбільше переживають монотонність, піддаються втоми під час роботи, коли обмежені зовнішні контакти, й у роботі настає однамітність, на відміну від інтровертів.

Необхідні психічні властивості людини розвиваються в її професійній діяльності чи компенсуються іншими властивостями з допомогою спеціальних прийомів та способів дії. Лише в екстремальних і надзвичайних випадках, до яких відносяться пожежі, вимоги до окремих психічних властивостей різко підвищуються, до того ж час багато механізмів компенсації спрацьовують. Навіть якщо професійна діяльність така, що екстремальні ситуації відбуваються досить часто, виникає потреба у відсіванні людей з психічними властивостями, які відповідають вимогам діяльності, чи перерозподілі їх за робочими місцями з урахуванням індивідуальних психологічних передумов [2].

Дослідження О. Дишкант [1] виявило прямий зв'язок між ризикованою поведінкою в минулому досвіді людини і наявною ризикованою поведінкою. Показано, що у випадку позитивного підкріплення ризикованої

поведінки в минулому може змінюватись наявна тенденція до ризику. Підкреслюється, що схильність до ризику є стійкою особистісною рисою, а подвоєння підкріплення безпечної поведінки істотно знижує ступінь ризику. Крім того значний вплив на прийняття рішень в умовах ризику має мотивація особистості. Також встановлено, що загальний рівень внутрішнього локусу контролю є достовірно вищим в групі фахівців рятувальних підрозділів МНС України, для яких властиво демонструвати високий рівень схильності до ризику у порівнянні з колегами з низьким його рівнем та з середнім рівнем виразності схильності до ризику. Найвищий рівень інтернальності в сфері професійної діяльності відмічений в групі фахівців рятувальних підрозділів МНС України, які відрізняються високим рівнем схильності до ризику. Зауважимо, що такі результати надають можливість припустити, що саме така особливість визначає схильність фахівця приймати важливі та відповідальні рішення в ситуаціях ризику. В дослідженні також встановлено, що переважна кількість з усіх випробуваних з високим рівнем схильності до ризику відрізняється низьким рівнем імпульсивності.

Таким чином, до особистісних якостей, які визначають успішність роботи працівників екстремальних професій можна віднести:

а) мотиваційно-ціннісні особливості (розвинена правосвідомість, чесність, принциповість, сумлінність, ретельність та ін.);

б) пізнавальні якості (високий рівень інтелекту, гнучкість розумових процесів: творче мислення, спостережливість, уміння прогнозувати, розвинена інтуїція, гарна пам'ять, розвинена довільна увага та ін.);

в) комунікативні якості (уміння встановлювати психологічний контакт, володіння комунікативною технікою поведінки, наявність організаторських якостей та ін.).

Особистісними передумовами позитивного ставлення до ризику є – сміливість, заповзятливість, активність, готовність до ризику; високий рівень емоційної стабільності, тобто витриманість, емоційна зрілість, спокій, стійкість в інтересах, працездатність, самостійність, незалежність, наполегливість; готовність приймати рішення й діяти в умовах невизначеності; високий рівень установки на захисну поведінку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дишкант О.В. Взаємозв'язок схильності до ризику та деяких особистісних якостей рятувальників / О.О Назаров, О.В. Дишкант // Проблеми екстремальної та кризової психології : збірник наукових праць. – Харків : НУЦЗУ. – 2010. – № 8. – С. 33–41.
2. Зиньковская С.М. Рисковать профессионально : системный взгляд на проблему человеческого фактора в опасных профессиях : монография / С.М. Зиньковская. – Екатеринбург : Российский ун-т Дружбы Народов, 2006. – 146 с.
3. Ильин Е.П. Психология риска / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 267 с.
4. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений / Т.В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
5. Крылов А.А. Психология / А.А. Крылов. – М. : Проспект. – 2005. – 475 с.
6. Львов В.М. Психологическая безопасность личности и готовность к риску / В.М. Львов, Н.Л. Шлыкова // Проблемы психологии и эргономики. – 2001. – Вып. 2. – Ч. 2. – С. 37–41.
7. Рева О.М. Індивідуальні якості особистості та безпека професійної діяльності / О.М. Рева, О.В. Михайлов, Г.М. Селезньов // Надзвичайна ситуація. – 2005. – № 6. – С. 19–21.

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К СМЕРТИ

Е.В. Лопошко

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

lena.loposhko.96@mail.ru

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
доцент К.В. Карпинский*

Смерть – это универсальное явление, она присутствует в жизни каждого человека. Смерть имеет большое значение в нашей жизни, ведь только она напоминает нам о конечности нашего существования и бессилия перед биологическими процессами организма. И в этой связи смерть является для людей самым страшным событием и самым отчаянным страхом.

Алексеев Т.Ф. и др., считают, что когда жизнь сталкивает человека со смертью, этот факт фрустрирует личность тремя:

- смерть других вызывает у нас глубокую тревогу, а это эмоциональное состояние является убедительным признаком фрустрированности личности;

- смерть других приводит к предвидению собственной смерти, вследствие чего у нас возникает страх перед небытием или экзистенциальный страх;

- фрустрации, вызываемые ожиданием смерти, являются причиной глубоких психосоматических изменений в организме человека. Приводит к ускорению развития болезней, до этого протекавших в скрытой форме. В некоторых ситуациях фрустрация и вызванный ею шок и стресс, могут быть смертельными для человека.

Страх смерти имеет сложную структуру, но некоторые авторы (например, Рязанцев) полагают, что основными его причинами являются:

- ужас перед неизвестным и неопределённым;

- сомнения насчёт своего бессмертия;

- нежелание расставаться со всем, что было дорого сердцу и с теми, кого искренне любили или к кому были сильно привязаны;

- отождествление себя со своим физическим телом и ужас перед возможностью потерять его.

Концепция психологического умирания Э.Кюблер-Росс является первой серьёзной попыткой описания переживаний людей ожидающих своей неминуемой смерти. Исследователь утверждал, что до наступления смерти безнадежно больные люди проходят пять стадий психологических изменений:

1. стадия отрицания реальности и изоляции;

2. стадия возмущения;

3. стадия ведения переговоров и заключения соглашений;

4. стадия принятия смерти (примирения с мыслью о неизбежности смерти) [1].

Несмотря на описанные установки, основные механизмы формирования страха смерти зависят от образа жизни человека. Можно выделить ряд таких важнейших механизмов, лежащих в основе современной культуры:

- экзистенциальный вакуум: отсутствие цели и смысла в жизни.

- одиночество, социальная изоляция и разобщенность людей (страх невозможность быть с другими). Потребность быть с другими -врожденная, базисная потребность человека. Блокирование этой потребности ведет к психической патологии, а одиночество и социальная изоляция обостряют страх смерти.

- не переработанный и не интегрированный опыт столкновения со смертью. Жизнь и смерть взаимосвязаны; смерть, непрерывно проникая в пределы жизни, оказывает огромное воздействие на наш опыт и поведение. С точки зрения онтогенеза личности этот источник и этот страх оказываются первыми, с которыми сталкивается формирующаяся личность.

Из выше изложенного видно, человек всегда сталкивается со смертью в своей повседневной жизни, от нее нельзя убежать, она всегда была и будет. Вот эта данность присутствия ее в нашей жизни вызывает множество психологических проблем в жизни людей, иногда приводит к некоторым патологиям. Можно ли заранее определить испытывает ли человек страх перед смертью? Это возможно позволит нам помочь человеку справиться с этим страхом не в яркой форме, пока страх не дошел до своего пика. В этой связи возник вопрос: «Существуют ли методы диагностики субъективного отношения к смерти?»

Нами были выделены методы диагностики субъективного отношения человека к смерти:

1. Опросник «Отношение к смерти» (Death Attitude Profile-Revised) состоит из 32 пунктов, в котором по 7-балльной шкале Лайкерта оцениваются утверждения, касающиеся разных вариантов отношения к смерти. Опросник исследует то, какое значение человек приписывает смерти, его взгляды на это явление: принимает он ее, избегает или боится. Наиболее адаптивным считается нейтральное принятие, взгляд на смерть как на естественное, неизбежное, ни плохое, ни хорошее явление [4].

2. Шкала тревожности по поводу смерти Д. Темплера [3] (для оценки степени выраженности тревоги и страха смерти).

3. Опросник «Страх личной смерти» (Fear of Personal Death Scale) содержащий 31 утверждение, предлагает обследуемому продолжить фразы вроде «Смерть пугает меня, потому что...», пункты оценивают по 7-балльной шкале Лайкерта. Методика исследует страхи последствий смерти, что именно вызывает у человека наибольшее отторжение. Предполагает три измерения: внутриличностное, межличностное, надличностное, которые, в свою очередь, делятся на шкалы. Кроме этого, в исследовании использовались опросники временной перспективы личности и жизнестойкости [4].

4. Опросник «профиль аттитудов по отношению к смерти – переработанный» (*Death attitudes profile revisited*, DAP-R) (в адаптации Т.А. Гавриловой) - теоретической основой опросника является положение о том, что базисная мотивация личности направлена на поиск смысла жизни и что страх смерти проистекает от неудач в этом поиске. Наиболее адаптивным считается нейтральное принятие, взгляд на смерть как на естественное, неизбежное, ни плохое, ни хорошее явление. Методика состоит из 32 пунктов самоотчетного типа и включает в себя 5 шкал: «страх смерти» (fear of Death),

«избегание темы смерти» (Death Avoidance), «нейтральное принятие» (neutral Acceptance), «приближающее принятие» (Approach Acceptance) и «избавляющее принятие» (Escape Acceptance) [2].

5. Шкала «Страха смерти» Д. Темплера (в адаптации Гавриловой Т.А.) – методика позволяет измерять уровень боязни смерти. Т. А. Гавриловой в своей адаптации предполагает четыре варианта ответа: «да, это так» (3 балла), «скорее, это так» (2 балла), «скорее, это не так» (1 балл) и «нет, это не так» (0 баллов). Подсчитывается набранная сумма баллов. Чем она больше, тем больше выражен страх смерти.

6. Тест «Метафоры личной смерти». При работе с ним респонденту необходимо с помощью 5-разрядной шкалы выразить степень соответствия предполагаемых метафор своими мыслями и переживаниями по поводу смерти. Авторы ссылаются на высокую валидность и надежность данной методики.

После выделения нами методов диагностики субъективного отношения к смерти видно, что в отечественной психологии мало методов диагностики данного феномена. И это дает шанс молодым исследователям начать свою работу в этой области психологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулгалимова, С.А. Отношение к собственной смерти и переживание страха смерти / С.А. Абдулгалимова // Вестник Социально-педагогического института. – 2012. – № 2. – С. 1–6.
2. Гаврилова, Т.А. Об адаптации опросника «Профиль аттитудов по отношению к смерти - переработанный» (DAP-R), разработанного П.Т.П. Вонгом, Г.Т. Рикером, Дж. Гессер / Т.А. Гаврилова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 1. – С. 46–57.
3. Гаврилова Т.А. Экзистенциальный страх смерти и танатическая тревога: методы исследования и диагностики // Прикладная психология. 2001. № 6.
4. Чистопольская К.А. Адаптация опросника «отношение к смерти» и «страх личной смерти» на русскоязычной выборке / К.А. Чистопольская, С.Н. Ениколопов, Е.Л. Николаев, Г.И. Семикин, В.В. Храмулашвили, В.Н. Казанцева, Т.В. Журавлева // Научно-практический журнал «Суицидология». – 2014. – № 2 (15). – Том 5. – С. 60–69.

КОМП'ЮТЕРНИЙ НІК ЯК ЗАСІБ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ У ВІРТУАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

О.А. Макаревич

Криворізький державний педагогічний університет,
makarievich_99@mail.ru

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Н.М. Макаренко

Вступ. На сучасному етапі розвитку людства комп'ютерні та інформаційно телекомунікаційні технології набувають все більшого значення.

Завдяки швидкому вдосконаленню Інтернету, мережа кіберпростору перетворюється з системи передачі інформації на особливий вид віртуальної реальності.

Поєднання ілюзорного, фантастичного світу, за умови його функціонування за законами реальності, робить віртуальний світ надзвичайно привабливим, особливо для молодшої аудиторії. Тому дослідження особливостей самопрезентації та моделювання її наслідків, на думку О.В. Богач, у процесі розвитку особистості старшокласників є однією з актуальних задач [3].

Мета статті - аналіз проявів самопрезентації учнів старших класів за допомогою комп'ютерних ніків.

Завдання наукової статті: охарактеризувати поняття "віртуальний простір", процес самопрезентації особистості у символічному просторі комп'ютерних ігор; дослідити кількісні та якісні характеристики вибору ніка старшокласників для самопрезентації у віртуальному просторі.

На початку ХХ століття наука повернулася до активного використання слова «virtus» і виник термін «віртуальність». Нільс Бор ввів принцип доповнюваності, згідно якого для повного опису явищ квантової механіки необхідно застосовувати два взаємовиключних набори понять. Зокрема це стосувалося незареєстрованих, але які мають свій вплив, так званих віртуальних частинок. Щодо комп'ютерів термін «віртуальність» вперше застосував Джерон Ленєр, виробник систем стереоскопічного зображення, у 1984 році, в значенні «світ, створений за допомогою комп'ютерних технологій для людини». Проте технології для створення такого світу були відомі задовго до того й називалися «штучна реальність», «комп'ютерна реальність». Виникли терміни «віртуальна пам'ять», «віртуальна машина», що інтерпретується як створення ілюзії для користувача, хоча в діяльності такої пам'яті або машини задіюються реальні потужності комп'ютера.

Дмитро Іванов зробив спробу соціологічного виявлення ознак віртуальної реальності в усіх сферах суспільства: «Віртуалізація - це будь-яке заміщення реальності її симуляцією, образом – не обов'язково за допомогою комп'ютерної техніки, але обов'язково із застосуванням логіки віртуальної реальності...». Найчастіше об'єкти віртуальності (віртуального світу)

мають властивості, що відповідні об'єктам реального світу, але можуть мати і властивості, що відрізняються від них (аж до протилежних)[5].

Проблеми, що стосуються впливу інформаційно-комп'ютерних технологій на формування особистості, на усвідомлення людиною себе в сучасному світі досліджуються Гі Дебором, Е. Гідденсом, Н. Луманом, Ф. Уєбстером, П. Слотердайком, К. Вульфом, П. Вірлію, П. Бурдьє та ін. Їм співзвучні роботи представників соціального конструктивізму Дж. Міда, Ч. Кулі, Т. Парсонса, І. Гофмана, П. Бергера, Т. Лукмана, К. Гергена, Р. Харре та ін. [4; 6; 7], які роблять акцент на формуванні різноманітних «Я-образів» в умовах сучасного суспільства. Результати дослідження проблеми самопрезентації підлітків у віртуальному середовищі представлені у монографії викладачів кафедри загальної психології Криворізького педагогічного університету Н.М. Токаревої, А.В. Шамне, Н.М. Макаренко [8]. Віртуальний комунікативний простір стає альтернативним майданчиком самовираження та пошуку нових стратегій самопрезентації, «важливою соціальною лабораторією для експериментів зі створення і реконструкції Я, що характеризує життя в постмодерністському суспільстві». Під самопрезентацією зазвичай розуміють процес свідомого або неусвідомленого пред'явлення особистістю себе за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації з метою формування у співрозмовника певного враження і побудови подальшої комунікації з ним.

Самопрезентуватися у віртуальному просторі допомагають нікнейми. Нік, нікнейм (від англ. *nick, nickname* – прізвисько, анонім) – особисте, переважно, вигадане, ім'я, яким називають себе користувачі інтернету в різноманітних чатах, форумах, комп'ютерних іграх, а також, на сайтах та вікі-сайтах. Нікнейми зазвичай набагато цікавіші за звичні імена, вони є показниками характеру людини, з якою ви спілкуєтеся. Людина інформаційного суспільства не хоче відкривати мережі своє ім'я. Анонімність тут має кілька причин, але основна – це свобода у висловлюваннях. У віртуальних іменах відбито реалії сучасності. Людина обирає нік, за яким ховається, як за маскою. Буває, що її справжнє обличчя приростає до цієї маски і вона стає виконавцем обраної ролі. Таке ім'я задає стиль. Нікнейми передають інтереси користувача електронних систем спілкування, часом вказують на його отождолення

з певним уже відомим образом: масової культури (мистецької чи політичної). Використовуються і трансформуються стереотипи масової свідомості, обігрується форма написання та звучання слова [9].

Потрапляючи, наприклад, у світ комп'ютерних ігор, людина отримує нове ім'я, що символізує початок її віртуального комп'ютерного життя. Нік, на відміну від справжнього імені, обирається самою людиною, адже за його допомогою ми створюємо власну особистість у відповідності до того образу власного «Я», який ми намагаємося, але не можемо реалізувати в реальному житті. Комп'ютерні ігри, наприклад, Sims дають можливість прийняти придуману роль легко і безперешкодно, дозволяють насолодитися всіма можливостями нової ролі, задовольнити пов'язані з нею бажання та потреби. У даному випадку ви можете створити свого персонажа, поселити його в такий будинок, який вам подобається і надалі ви можете робити майже все, що хочете. В комп'ютерних іграх немає тих заборон та обмежень, які мають місце в реальному соціумі, тому геймер відчуває себе вільно і комфортно, маючи можливість безкарно здійснювати будь-які вчинки. Оскільки в реальному світі геймер цього зробити не може через низку певних соціальних табу і переконань, що його обмежують, він прагне повернутися в роль віртуальну, яка з часом займає все більше місце в його особистості. Таким чином в комп'ютерних іграх ніхто і ніщо не обмежує індивіда у творчості: він може будь як самопрезентуватись в ній. Не будемо забувати й про те, що деякі комп'ютерні ігри (Новаліс) уможливають реалізацію прагнення «бачити себе в казковому світі». Наприклад, граючи в яку-небудь онлайн-гру, індивід може перетворитись на ельфа, гнома або жителя іншої планети, вибрати в налаштуваннях гри бажану стать чи професію.

Крім того, один гравець має можливість створити кілька персонажів і таким чином самопрезентуватися по-різному. Віртуальний світ в певній мірі дає можливість стати тим, ким хочеш бути без будь-яких обмежень. При цьому в онлайн-грі індивід створює повноцінного персонажа з тілесними та розумовими характеристиками, здібностями тощо. Можна

додати, що віртуальна реальність дає змогу гравцю «перенестися» від щоденних турбот у віртуальний світ. Нарешті, тут можна говорити про певний терапевтичний ефект комп'ютерної гри й водночас, за О. Хакслі, – про можливість «перевершити себе, свою самоусвідомлюючу самість»[1].

Виклад основного матеріалу. Метою нашого дослідження є визначення та подальший аналіз спроб самопрезентації підлітками своєї особистості, шляхом вибору відповідного комп'ютерного ніку у віртуальному просторі; виявлення причин обрання саме такого ніку дитиною; характеристика особистості певних учнів за вигаданим ім'ям.

Проведено дослідження кількісних та якісних характеристик вибору ніка для Інтернет-самопрезентації. Нами було проведено опитування учнів 8 класу Широківської середньої загальноосвітньої школи № 2, Широківського району Дніпропетровської області. Додаткова інформація збиралася за допомогою методів спостереження за особистісними властивостями досліджуваного та бесіди (чому саме такий нік було обрано). Вибірка - 27 учнів (12 хлопців, 15 дівчат). Нами було проаналізовано 27 ніків опитуваних, розподілено ніки на типи. Згодом визначила відсоткове співвідношення.

Результати подані у табл.1.

Отриманий результат представлений графічно (рис. 1.).



Рис. 1. Класифікація ніків

Таблиця 1

Класифікація ніків учнів 8-Б класу

№	Приклад ніку	Тип	Пояснення дитиною ніку	%
1.	CoffeeTM, WarGuard, GeTa_TaShEr, Chikenroll, Dosska, Dark time, lifeF	нейтральні	“Просто так”	26
2.	lunost_95,3567983, ура22	технічні	“Просто так”	11,1
3.	СобаЧка, Жук, СомЗ,БаБОЧКА	тварини	“Порівнюю себе з тваринкою”	14,8
4.	Зоя Зоя, Иван, ДаринКа, Виталя, Владислав, Вадим Николаевич	повні	“Подобається реальне”	22,2
5.	Месси, Коноплянка, Джекки	герої	“Мені він/вона подобається”	11,17
6.	Фартовый, УЛИБОЧКА	самооцінка	“Вважаю, що я така/такий”	7,4
7.	Наруто19, ВОЛШЕБНИЦА	фантастика	“Мої улюблені фільми”	7,4

Аналізуючи отримані результати, можна зазначити, що переважаюча кількість ніків підлітків (lunost_95,3567983, ура22, CoffeeTM, WarGuard, GeTa_TaShEr, Chikenroll, Dosska) обрані взагалі без будь якої мети, учні не мають особливих уявлень про те, якими себе уявляють в віртуальному просторі, але і не виявляють бажання писати реальні дані, що говорить про прихованість, скритність характеру та поведінки. Деякі ніки (Месси, Коноплянка, Джекки) обрані з метою ідентифікувати себе з героєм, що пояснюється центральним новоутворенням підліткового віку прагненням відповідати уявленню про «справжнього дорослого». Зважаючи на те, що існують такі види прояву розвитку дорослості, як: копіювання зовнішніх проявів дорослості, орієнтація на властивості «справжнього чоловіка або жінки», соціальне дорослішання, інтелектуальна дорослість, перевага надається орієнтації на зовнішні прояви дорослості. У певних учнів підвищений рівень самооцінки (Фартовый, УЛИБОЧКА). А дехто (Зоя, Иван, Даринка, Виталя, Владислав, Вадим Николаевич) все ж надає перевагу реальним даним, що говорить про нормальний рівень самооцінки школярів, та негативне ставлення до вигаданих собі імен тощо. Певний відсоток учнів (СобаЧка, Жук, СомЗ, БабОЧКА) до кінця не розуміють цінності людської особистості як такої, порівнюючи себе з тваринами.

Висновки. Підсумовуючи можна зазначити, що досліджувана проблема реально увійшла у життя сучасних старшокласників. Віртуальний світ став невід'ємною його частиною, здійснює всебічний та майже неконтрольований вплив на розвиток юної особистості, яка засвоює нові соціальні норми, цінності та рольові вимоги. Стаючи самостійним суб'єктом мережевої спільноти, віртуальна особистість може служити потужним інструментом впливу на реальну особистість і суспільство в цілому: чи то через «пошук себе» і своєї ідентичності (особливо в підлітковому віці), чи то через прагнення бути прийнятим і оціненим у віртуальному співтоваристві, через пошук оптимальним форм побудови соціальних контактів. Чим більше розвивається Інтернет, чим більше він поглинає різні сфери нашого життя, тим більше часу ми проводимо у віртуальному просторі. «Не тільки ми вриваємося у віртуальний світ своєю ідентичністю, але і віртуальний світ вривається в нас, добудовуючи і розширюючи простір нашого "я", слушно підкреслюють О. Асмолов [2]. Звідси, конструювання своєї віртуальної особистості – це вже не примха дозвілля. Воно виступає як необхідна умова соціального розвитку особистості. Формується принципово новий тип символічного існування людини, культури, соціуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергер П. Общество и человек / П. Бергер // Социологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 163–180.
2. Богач О. В. Кіберпростір і перспектива соціалізації особистості старшокласників / О. В. Богач // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск: Проблеми кіберагресії. – Київ: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2012. – Т. 1. – С. 158–167.
3. Иванов Д. В. Виртуализация общества / Д. В. Иванов. – СПб., 2000.
4. Луман Н. Реальность массмедиа / Н. Луман ; пер. с нем. А. Ю. Антоновского. – М. : Праксис, 2005.
5. Луман, Н. Невероятные коммуникации / Н. Луман. // Проблемы теоретической социологии. – Вып. 3. – СПб., 2000.
6. Супрун К. М. Комп'ютерний нік як засіб особистісної самопрезентації підлітків та юнаків у віртуальній реальності / К. М. Супрун // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 8–9. – С. 153–157.
7. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / Н. М.Токарева, А. В.Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий ріг, ТОВ ВВП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.
8. Фомичева Ю.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю. В. Фомичева, А. Г. Шмелев, И. В. Бурмистров // Вестник МГУ. – Сер 14 Психология. – 1991. – № 3. – С. 27–39.
9. Хаксли О. Вечная философия / О. Хаксли. – М. : Профит Стайл, 2010. – 384 с.

ФЕНОМЕН ОСОБИСТІСНОЇ БЕЗПОРАДНОСТІ

О.С. Максименко

Херсонський державний університет,
appqs_tqu@mail.ru

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук
А.М. Одінцова*

На сьогодні, в період значних соціокультурних змін, що відбуваються в нашій країні, вимагають від особистості не тільки самореалізації та прагнення до неї, вимагають компетентності, відповідальності, готовності до самостійного вирішення проблем, не завжди при цьому забезпечуючи її соціальний захист. Найпоширенішим явищем, з яким стикається сучасна людина, є її безпорадність перед викликами життя. Проблема безпорадності має відношення до різноманітних сфер життєдіяльності особистості: навчання, політики, спорту, професійної діяльності, внутрішньо сімейних відносин та часто стає причиною різних форм дезадаптивної поведінки (алкоголізм, наркоманія, суїцид).

Феномен безпорадності (завченої, особистісної) вже більше як півстоліття активно вивчається західними (найкраще у США), російськими та українськими психологами з огляду на важливість його розуміння й аналізу у контексті поведінкових проявів, соціальної активності, особистісного розвитку людини. Офіційно перші дослідження завченої безпорадності з'явилися у 70-х років ХХ століття. Зарубіжні психологи Л. Абрамсон, М. Вісінтайнер, К. Двек, Б. Овермайер, К. Петерсон, А. Стоун, Дж. Тісдейл, Д. Хірто, Х. Хекхаузен зробили перші спроби узагальнити досвід фізіологів та зоопсихологів. Саме тоді вперше феномен завченої безпорадності був системно описаний дослідниками Пенсільванського університету Дж. Овермайером, М. Селігманом, С. Майером на експерименті із собаками. Ідея експерименту полягала в тому, щоб сформувати у собак умовний рефлекс страху на звук високого тону. Для цього слідом за гучним звуковим або світловим сигналом собак піддавали несильним, але чутливим, ударам електричного струму, а ящик з тваринами був закритий кришкою. Проте бажаних результатів не було отримано. Дослідники припустили, що причина може полягати в тому, що в ході самого експерименту собаки не мали фізичної можливості уникнути електрошоку - і звикли до його неминучості. Собаки навчилися безпорадності.

Селігман вирішив використати Павловську схему для того, щоб експериментально вивчити природу безпорадності, зрозуміти причини її виникнення, і таким чином знайти шляхи її подолання. Так було розроблено схему «тріадного» експерименту, що було продовжено в експериментах з людьми.

У західній психології дослідження психологічного феномену завченої безпорадності здійснювалося, в основному, у двох напрямках:

1) дослідження психології завченої безпорадності у тварин (С. Майер, Дж. Овермайер, М. Селігман, Р. Соломон та інші);

2) дослідження психології безпорадності у людей як в лабораторних умовах, так і в реальному житті (Л. Абрамсон, К. Петерсон, М. Селігман, Дж. Тісдейл, Д. Хірто та інші).

У психологічних дослідженнях доведено, що безпорадність має суттєвий вплив на те, як саме людина сприймає навколишній світ, які цілі ставить перед собою та яким чином прагне їх досягти. Від міри сформованості безпорадності в особистості залежить не тільки успіх у житті, але й здоров'я. М. Селігманом та його співробітниками спочатку в експериментах над тваринами, а потім і на людях було встановлено, що безпорадність впливає на здатність організму протистояти хворобам та на активність імунної системи людини. Більшість досліджень показали, що формування безпорадності може відбуватися навіть тоді, коли людина є спостерігачем зразку безпорадної поведінки. Люди швидше здаються, коли вони бачать подібність між собою і моделлю, яка демонструє безпорадну поведінку, порівняно з ситуаціями, коли у них перед очима є приклад успішних дій, або коли модель безпорадна, але спостерігачі вважають себе компетентнішими, ніж вона.

Наприкінці ХХ століття феномен завченої безпорадності мав широке висвітлення в різноманітних галузях наук: педагогіці, медицині, біології, соціології, філософії, праві. Російські й українські психологи Т. Бохан, Л. Бурлачук, Б. Вяткін, Ф. Василюк, А. Дьомін, Я. Гошовський, Г. Залевський, С. Занюк, Б. Карвасарський, Н. Тарабріна, О. Прохоров, К. Шафранська та інші розглядали явища, близькі до безпорадності (стрес, депресія, фрустрація, ригідність), яким властиво бути і причиною, і наслідком безпорадності, і пов'язані з впливом на людину негативних подій та складних життєвих ситуацій, таких як інвалідність, безробіття, депривація тощо. На завчену безпорадність як одну із причин низької мотивації та результативності управлінської діяльності у системі державної служби вказує Л. Малімон [8]. М. Батурін вивчав завчену безпорадність в контексті психології успіху та невдачі [3].

Так, особистісна безпорадність є динамічним особистісним утворенням, що розвивається шляхом накопичення багатьох реакцій на негативні впливи ситуацій. Вона, як правило, слідує за страхом, тривогою, образою, розчаруванням. Феномен безпорад-

ності тісно вплетений в картину життя і проявляється в релігії, політиці, навчанні, спорті, професійній діяльності тощо. Перебіг безпорадності може мати латентний, замаскований вигляд, а також набувати відносної стійкості і виразності, тобто ставати своєрідним життєвим кредо, особистісною позицією, істотно впливаючи на життя людини, визначаючи її поведінку і долю. Згідно із цим особистості необхідно володіти таким вмінням як життєстійкістю.

Життєстійкість є ключовою особистісною змінною, що зумовлює вплив стресогенних факторів (у тому числі хронічних) на соматичне і духовне здоров'я, а також на успішність діяльності. Ставлення людини до змін, до власних внутрішніх ресурсів дозволяють визначити здібності особистості до витримки як з повсякденними труднощами, так і з тим, що несе в собі екстремальний характер. Якщо особистісна безпорадність припускає схильність депресії, апатії, низьку стресостійкість, впевненість у марності власних дій, то життєстійкість, навпаки, знижує ймовірність депресії, підвищує стресостійкість, дає впевненість у можливості контролювати події.

Вивчення життєстійкості є важливим напрямком соціально-психологічних досліджень тому, що все більш своєчасно звучить питання про якість життя людини, її задоволеність собою, своєю працею, сім'єю. Життєстійкість особистості – це вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам. Це спроможність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та власним прагненням жити гармонійно. Ця якість не є рідкісним даром, який мають лише деякі щасливчики.

Термін «hardiness», введений С. Мадді, з англійської перекладається як «фортеця, витривалість». Д.А. Леонтьєв запропонував позначати цю характеристику російською мовою як «життєстійкість». Сальвадорі Мадді визначає життєстійкість як інтегральну особистісну рису, відповідальну за успішність подолання особистістю життєвих труднощів [1]. Концепція життєстійкості вивчається в тісному зв'язку з проблемами стресу та стресостійкості. Д.О. Леонтьєв та Є. І. Рассказова вказують, що життєстійкість розуміється як система переконань людини про себе, світ, відносини зі світом. Високий рівень життєстійкості сприяє оцінці подій як менш травмуючих і успішність подолання стресу [7; 9]. Як зазначає Д.О. Леонтьєв, ця особистісна змінна характеризує міру здібності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності [7].

Життєстійкість також включає в себе такі базові цінності, як кооперація, довіра і креативність. Л.А. Александрова підкреслює, що життєстійкість не тотожна поняттю копінг-стратегій (стратегій подолання з життєвими труднощами), оскільки копінг-стратегії являють собою прийоми, алгоритми дії, звичні і традиційні для особистості, тоді як життєстійкість - це риса особи-

стості [2]. Крім того, копінг-стратегії можуть набувати як продуктивну, так і непродуктивну форму, в той час як життєстійкість дозволяє справлятися з дистресом ефективно і завжди сприяє особистісному зростанню.

Таким чином, концепція життєстійкості дозволяє розширити розуміння природи і механізмів формування як вивченої, так і особистісної безпорадності, узгоджується з основними положеннями теорії безпорадності і утворює з ними єдине теоретичне поле.

Враховуючи той факт, що концепція життєстійкості, як складова феномену безпорадності, вивчається в тісному зв'язку з проблемами подолання зі стресом, доречно зазначити, що ж таке стрес.

За умов інформаційного перевантаження, коли надмірна кількість, незапланованість та невизначеність інформації викликає стрес, дуже легко потрапити у залежність від життєвих обставин, близького оточення, нарешті від самого себе (власних бажань, емоцій, переживань, страхів), у полон, як каже Віктор Франкл, колективного мислення [6]. Намагаючись здобути стабільність та захищеність в екстремальних життєвих умовах людина, спираючись на внутрішні та зовнішні ресурси, відшукує індивідуальний шлях ефективного життєвого балансування. У певні періоди життя більш ефективним може бути чи терпляче прийняття всіх труднощів і негараздів, чи максимальна мобілізація та активність.

У перекладі з англійської мови «стрес» означає тиск, натяг, зусилля, а також зовнішній вплив, який створює цей стан. Передбачається, що англійське слово «stress» походить від латинського «stringere» – затиювати.

Згідно з Г. Сельє, стрес – стан психічної напруги, що виникає у людини в процесі діяльності в найбільш складних, важких умовах, як у повсякденному житті, так і при особливих обставинах, наприклад, під час космічного польоту, при підготовці до випускного іспиту або перед початком спортивних змагань [12, с. 167].

На одну із суттєвих сторін стресостійкості звертає свою увагу зарубіжний психолог П. Б. Зільберман, кажучи про те, що стійкість може бути недоцільним явищем, що характеризує відсутність адекватного відображення ситуації, що змінилася, що свідчить про недостатній рівень гнучкості, пристосованості. У своєму дослідженні ми спираємося на визначення стресостійкості, яке надав П. Б. Зільберман «...інтегративна властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, що забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емотивній обстановці» [4, с. 20].

Таким чином, стресостійкість – це самооцінка здібності та можливості подолання екстремальної ситуації, яка пов'язана з ресурсом особистості або запасом, потенціалом різних структурно-функціональних характеристик, що забезпечують загальні види життєді-

яльності та специфічні форми поведінки, реагування, адаптації і т. ін.

Отже, завчена безпорадність розуміється як психологічний стан, що формується внаслідок тривалого травмуючого досвіду та усвідомлення невідконтрольності подій під впливом рушійних чинників зовнішнього середовища й внутрішньо особистісних факторів, має здатність до поширення й на інші

сфери діяльності і проявляється у двох видах – ситуативній та особистісній. Так, безпорадність є однією із наслідків впливу стресу. Травмуючий вплив життєвих подій може ґрунтуватися на досвіді, пов'язаним із загальним уявленням про відсутність можливості вплинути на те, що відбувається у власному житті, про власне безсилля, про неминучість наслідків подій, створених власними діями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Л.А. До осмислення поняття «життєстійкість особистості» в контексті проблематики психології здібностей / Л.А. Александрова. – М.: ІП РАН, 2005. – 16 с.
2. Александрова Л.А. Психологічні ресурси адаптації особистості до умов підвищеного ризику природних катастроф : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Л. А. Александрова. – Кемерово, 2004. – 137 с.
3. Батурин Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность / Н.А. Батурин. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 22 с.
4. Зильберман П.Б. Эмоциональная стойкость оператора // Очерк психологи труда оператора / П.Б. Зильберман. – М. : Наука, 1974. – 20 с.
5. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / Р. Корсини, А. Ауэрбаха 2-е изд. – СПб : Питер, 2006. – 936 с.
6. Ларіна Т.О. Життєстійкість як життєве завдання особистості / Актуальні проблеми психології: психологічна герменевтика / Т.О. Ларіна, Н. В. Чепелова. Том 2, вип. 5 – К. :ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. – С. 131-138.
7. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Расказова. – М. : Сент, 2006. – 63 с.
8. Малімон Л.Я. Психологічні основи ефективності управлінського впливу в системі державної служби / Л.Я. Малімон // Психологічні основи ефективної професійної діяльності в системі державної служби. –Луцьк : СПД Галяк Ж. В., 2011. – С. 69-98
9. Расказова Е.И. Жизнестойкость и выбор будущего в процессе реабилитации / Е.И. Расказова. – 2005, №7. – С. 124-126.
10. Ромек В.Г. Теория выученной беспомощности Мартина Селигмана / В.Г. Ромек // Журнал практического психолога, № 3-4, 2000. – С. 218-235.
11. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М. : Прогресс, 1982. – 127 с.
12. Селье Г. Стресс: тихий убийца / Г. Селье. – Журнал ГЕО, 2003. – N 5. – С. 167-179.
13. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: учеб. пособие / Д.А. Циринг. – М. : Академия, 2005. – 120 с.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ОБРАЗИ

Є.В. Мелешко

Херсонський державний університет,
liza.meleshko.95@gmail.com

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.Є. Блинова*

Актуальність дослідження: Емоції займають одне з найважливіших місць в житті людини, і вважаються тією основою, на якій базується інтелектуальна і духовно-особистісна сфера. Емоційна сфера – явище складне, багатогранне. В її зміст входять як конкретні емоційні стани, пережиті у вигляді емоцій, афектів, настроїв, так і стійкі особистісні утворення у вигляді інтелектуальних, естетичних, моральних та інших почуттів, які, закріплюючись і відокремлюючись, стають рисами характеру. Виділяють позитивні переживання: захоплення, радість; і негативні – заздрість, смуток, відчай, ревності. Вони або стимулюють активність, або навпаки, пригнічують і руйнують її. У них виражається оцінка індивідом своєї взаємодії з середовищем.

Серед різноманітних, негативних переживань особливе місце займає образа. З одного боку, сигналізуючи про порушення соціального контакту, вона стимулює людину на його відновлення, будучи позитивним регулятором при соціальній взаємодії. З іншого боку, часті образи можуть сприяти уходу в себе, в свої переживання, закріплюючись, переростати в образливість як властивість особистості і рису характеру аж до патологічних її проявів [2].

Образа як гостра емоційна реакція індивіда на нібито несправедливе ставлення з боку тих, з ким він має чуттєві або емоційні зв'язки, що зачіпає його почуття власної гідності, має різну амплітуду і інтенсивність. При цьому існує стійкий соціальний стереотип, що жінки є більш образливими, ніж чоловіки із-за їх підвищеної емоційної чутливості і збудливості. Однак, якщо розглядати образу як емоційну реакцію соціально незрілих індивідів, які легко впадають в інфантилізм і мають високий рівень невротизації, то питома вага образливих чоловіків буде не меншою, ніж серед жінок [1].

Мета статті – виявити прояви образи у чоловіків та жінок і визначити їх взаємозв'язок з різними психологічними чинниками.

Образа – людська емоція, яка виникає, коли зачіпають почуття її власної гідності, коли людина усвідомлює, що її принижують у її особистій думці або у думці суспільства. Розглядаючи жіночі та чоловічі образи, більшість дослідників дотримуються думки, що вони мають різні причини. Жіночі образи, здебільшого, причинно-наслідково пов'язані з емоційними переживаннями, а чоловічі – з когнітивними викривленнями в сприйнятті соціальної дійсності [1]. Наприклад, ствер-

джується, що причинами жіночих образ виступають невинуваті очікування, невміння оточуючих (особливо чоловіків) адекватно виражати свої емоції (слабо розвинений емоційний інтелект), недолік позитивних оцінок на тлі низької самооцінки, страху самотності або відторгнення [6]. Жіноча образа – це реакція «на нелюбов» або спосіб маніпулювання, за допомогою якого у кривдника виникає почуття провини: з'являється каяття за те, що «заподіяв біль».

У цьому сенсі цікаво визначення образи Ю. Орлова – як емоційної реакції, викликані невідповідністю між очікуваннями і реальною поведінкою партнера по комунікації [4]. Жіноча образа, це ще й інфантильне переживання, пов'язане з жіночої вразливістю, установкою на самовиправдання, а також невротична реакція у відносинах, пов'язаних з оцінкою «Я», самоствердженням, а також незадоволенням потреби в любові і прихильності (К. Хорні).

Ображений індивід часто виглядає нещасною та покинутою всіма дитиною, що є однією з форм прояву інфантилізму, здатності несвідомо маніпулювати оточуючими (за Е. Берном), що властиво як жінкам, так і чоловікам, які не стали соціально зрілими особистостями, що мають витримку і терпіння. Жіночі образи є більш емоційно стійкими, оскільки гострий стан фрустрації, який виникає на основі марного очікування або обману, розладів або руйнування планів існують довгий час, про це відзначав Д. Ольшанський. У чоловіків переважно такі образи проявляються на рівні гострих емоційних реакцій (вербальний вибух і т. п.) [7].

Зворотною стороною образи є почуття провини (К. Ізард). Це почуття (різновид афекту), яке переживається людиною перед кимось (в тому числі і самим собою), що включає в себе страх перед покаранням, як зовнішнім, так і внутрішнім, супроводжується докором совісті, смиренням з неминучим. Це також зворотна сторона неприязні. Щоб викликати провину у інших, ображений індивідум намагається надати своїй скривдженості яскраве забарвлення. Таким прийомом досить часто користується слабша стать, щоб домогтися поступок з боку чоловіків. Разом з цим, для жінок і чоловіків, у яких образливість стала рисою характеру, образи можуть стати проявом базальної тривожності, яка виникає в результаті витіснення «базальної агресії» (З. Фрейд) а також деструктивної сили, що виникає через нездатність здійснити «власний життєвий проєкт» (Е. Фромм) [5].

Образлива жінка – це невротична особистість, часто переживає почуття смутку, зневіри, досади, відчаю, гніву і навіть ненависті. Вона не отримує від життя того, що бажає і відчуває себе незаслужено обділеною, обійденою, приниженою і ображеною. Переживання образи при переважанні фемінінних якостей носить затяжний характер, що негативно впливає на самоствавлення і ставлення до референтного оточення, і не затяжною при переважанні маскуліних рис.

Психологічний портрет образливого чоловіка відрізняється тим, що це, перш за все, невротична особистість егоцентричного характеру з підвищеної сором'язливістю, низькою самооцінкою, підвищеним рівнем домагань, частіше інтернального, ніж екстернального локусу контролю. При цьому спільність уразливості і сором'язливості проявляється на рівні страху засудження з боку соціального оточення. Слід зазначити, що у чоловіків образливість виходить не просто від стереотипізації накопичених образ (наявність комплексу уразливості), а здебільшого, при неузгодженості ціннісних диспозицій. Образа найчастіше інсталується при фрустрації потреби в самореалізації. У свою чергу, образа породжує мстивість, заздрість, обурення через нібито незаслужений успіх інших, або при несправедливому ставленні з боку тих, на кого сподівався. Чим більше у чоловіка виражений нарцизм, тим більше він є образливим. Образливий чоловік абсолютно не вірить в те, що є свобода вибору, а життя підвладне свідомому контролю. При цьому, образа у чоловіків має ситуативний характер, якщо в загальному профілі переважають маскуліні якості і затяжний, при фемінінних якостях.

Відомо, що почуття можна приховати, а емоції ні. Так скривджені жінки і фемініні чоловіки часто використовують маніпуляційні прийоми, щоб приховати образу або на час мінімізувати амплітуду її інсталяції. Разом з цим, якщо подивитися на образливих жінок і чоловіків крізь призму психодинамічних характеристик і акцентуації характеру, ми побачимо ще більш глибокі розбіжності між ними [6]. Жінки-холерики негайно реагують на образу, можуть показово розплакатися, розкидаючи на всі боки жести незадоволення і агресії. Не менш показово буде і міміка обличчя, яка передасть скривдженість жінки в усій своїй повноті. Чоловіки-холерики будь-яку образу розглядають з позиції якогось «наїзду», спроби отримати над ними перевагу і реагують негайно, емоційно і агресивно. Їх образи, як правило, поверхневі, як «подряпина» і швидко проходять. Холерики через свою імпульсивність, будуть намагатися відновити «справедливість» за допомогою відкритої агресії, як вербальної, так і невербальної.

Жінки-сангвініки можуть проковтнути образу, чарівно посміхнутися, що буде виглядати як натяк на відстрочену в часі помсту. Вони будуть зневажати, ігнорувати і уникати кривдника, вичікуючи того моменту, коли зможуть йому повноцінно і витончено

помститися. При цьому жінки прагнуть сформувати у кривдника комплекс провини, що дозволить маніпулювати ним і отримати необхідну компенсацію за душевний біль і страждання. Чоловіки-сангвініки сприймають образу як загрозу високому статусу, реагують вони сильно, напористо і послідовно, поки не досягнуть бажаного. Сангвінік також схильний до агресії, як і холерик, але до більш підготовленої і продуманої. Образи не пробачить, поки кривдник не визнає свою «капітуляцію».

Жінки-флегматики рефлексують нанесену образу, вдвляються в кривдника і також намагаються викликати в ньому почуття провини. Слід зазначити, що флегматичні жінки більше ображаються, коли їх оцінюють, а не цінують. Чоловіки-флегматики «накопичують» образи, якби «консервуючи» їх, на підставі того, що такі індивіди ригідні і не здатні швидко змінити суб'єктивну картину світу. При цьому, розважливі флегматики намагаються відновити «справедливість» за допомогою аргументації, комунікації з кривдником і самим собою (рефлексія події).

Жінки-меланхоліки замикаються в собі, прагнуть повністю ігнорувати кривдника і оточуючих, які вільно чи мимоволі стали свідками нанесеної їм образи. Чоловіки-меланхоліки страждають через порушення своєї психічної рівноваги, прагнуть захистити своє «Я», вразливу самооцінку і сумнівний авторитет. Меланхолік як би закривається в собі, і переживаючи образу, скрупульозно продумуючи план щодо позбавлення кривдника певної переваги за рахунок непрямого впливу або бездіяльності. При цьому чоловіки, переважно, не виставляють образу на показ. Вони намагаються бути спокійними і зображують байдужість, не посвячують інших в свої проблеми і, тим більше не влаштовують афективних сцен. Міміка їх обличчя спотворена сумом, але жести скупі і нейтральні [3].

Образа на гендерному рівні відрізняється інтенсивністю інсталяції (озлобленість, обурення, ненависть, презирство, відраза), тривалістю модуляції (стрес, фрустрація, вербальна або фізична агресія) і генерується розрядкою (мовчання, уникнення спілкування, соціально пасивна поведінка, помста, примирення, прощення).

Жіночі образи відрізняються щирістю і відвертістю, мають гострий і затяжний характер. Це робить негативний вплив на самоствавлення і ставлення, перш за все, до референтного оточення. При цьому образа, яка має маніпуляційний характер, пов'язана з прагненням викликати почуття провини у кривдника. Чоловічі образи або її маскуліні прояви, в основному, відрізняє короткочасність перебігу емоційної напруги. При цьому, чим більш невротичним є чоловік, чим нижче у нього рівень емоційного інтелекту, тим виразніше глибина емоційних переживань, фізіологічних зрушень, наявність високої амплітуди гострих афективних станів, асоціальних і антисоціальних проявів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агеева З.А. Социально-психологическая природа и феноменология обидчивости / З.А. Агеева, М.С. Гриценко // Вестник Ивановского государственного университета – 2009. – Вып. 1. – С. 19.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Изд. Дом "Питер", 2001. – 263 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
4. Орлов Ю.М. Кто выбирает обиду? / Ю.М. Орлов // Семья и школа, 1994. – № 6. – С. 12-13.
5. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: «Просвещение», 1989. – 448 с.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
7. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: Академический Проект, 2008. – 208 с.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ЗВО

А.М. Одінцова, Г.В. Мнацаканян

Херсонський державний університет,
mnatsakanna@gmail.com

Характерною особливістю сучасного суспільства є загальне підвищення темпу життя. В таких умовах значно зростають вимоги до особистості, яка повинна активно включатися в безперервний пошук можливостей професійного та особистісного вдосконалення. Невід'ємною характеристикою такої особистості є сформована здатність до побудови та плідної реалізації власних намірів щодо організації свого майбутнього. Оскільки, саме в період ранньої дорослості завершується формування основних напрямків розвитку вищих емоцій: естетичних, етичних, інтелектуальних. Система цінностей молодих людей та їх життєві орієнтації відіграють першочергову роль у їх життєдіяльності.

У фокусі дослідницької уваги на сучасному етапі розвитку цієї проблематики, в основному, знаходиться лінія планування майбутнього особистістю. Випускники закладів вищої освіти концентрують зусилля на тих реальних довгострокових цілях, які здатні реалізувати в найближчому майбутньому. Будуючи плани на майбутнє, особистість спирається на минулий досвід, сенс життя та цілі, які можна розглядати як визначальний компонент життєвої перспективи.

Мета статті – розглянути особливості становлення випускників ЗВО та теоретично окреслити вплив професійної та навчальної успішності на нього.

Найважливішою життєвою цінністю особистості є досягнення успіху (соціального, професійного тощо). Зовнішнім показником сформованості психологічної компетентності майбутнього фахівця є життєва успішність. В рамках нашої теми ми будемо розглядати навчальну та професійну успішність на ранніх її етапах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, різних наукових теорій, підходів та концепцій показав, що поняття «успішність навчання» розглядається вченими у двох основних напрямках. Перший можна визначити як психологічний або психолого-педагогічний, де поняття «успішність» визначається, як особливий емоційний стан студента, який виражає його особисте ставлення (переживання) до діяльності або її результатів (Є.І. Казакова, Г.Д. Кирилова, С.Д. Поляков, В.В. Серіков, Н.Є. Щуркова тощо). Другий напрямок розглядається в ракурсі проблеми результативності і ефективності навчання, а також успішність навчання фігурує в контексті показників якості освіти (Ю.К. Бабанський, В.В. Давидов, Г.Д. Кирилова, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, Г.І. Щукіна тощо).

Навчальна діяльність студентів вищих навчальних закладів відрізняється професійною спрямова-

ністю, що пов'язано з посиленням ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання. З точки зору психолога Н.М. Пейсахова, навчальна діяльність розглядається, як складна динамічна система, яка визначається рівнями відносин, поведінки, пізнавальної діяльності, психічних станів і фізіологічного забезпечення. Навчальна діяльність – це мотивована активність студентів для досягнення цілей навчання [3]. Своєрідність навчальної діяльності полягає в тому, що в процесі її здійснення людина не тільки засвоює знання, а й формується як особистість.

Досягаючи високих успіхів у навчальній діяльності, студенти не завжди досягають того ж результату у професійній сфері, часто розчаровуються в своїй професії, відчують себе не компетентними і не хочуть більше пов'язувати своє життя з цим напрямком. Така відмова може бути викликана тим, що успішний в теоретичних знаннях, студент не здатний втілити свої знання в практику, що в свою чергу підвищує рівень тривожності, через нездатність проявити себе в уже звичній ролі «відмінника». Такі обставини можуть ускладнити успішне становлення в професійній діяльності.

Сучасний психолог Є.О. Клімов пише: «Професійна успішність – це характеристика професійної діяльності, що включає зовнішню оцінку результату, досягнутого в ході професійної діяльності, і оцінку задоволеності фахівця професійною діяльністю» [1, с. 93].

Віковим періодом становлення людини як професіонала є рання дорослість. При цьому дуже важлива самостійність вибору і свідоме складання особистого професійного плану. Молодість для багатьох молодих людей – студентська пора, коли їм доводиться витримувати досить великі навантаження – фізичні, моральні, розумові та вольові.

Ранню дорослість прийнято називати «молодістю» (18-25 років). Цей період характеризується завершенням головної фази біологічного розвитку – уповільнення зростання [4]. За даними психолога Б.Г. Ананьєва, пік психофізіологічних, психічних та інтелектуальних функцій припадає на період 19-20 років, коли спостерігається підвищення рівня психомоторних характеристик, уваги, пам'яті, мислення, спостерігається пік динамічності збуджувального і гальмівного процесів [2].

У цей період людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, є здоровою, сильною, витривалою, енергійною, здатною до народження дітей. Активно збагачується її психологічний і соціальний досвід, вона включається у всі види соціальної активності,

оволодіває багатьма соціальними ролями. Розвиток особистості людини зумовлюється передусім особливостями сімейного та професійного життя. Вона відходить від батьківської сім'ї, обирає супутника життя, приймає рішення про шлюб і створення сім'ї, народження дітей, займається їх вихованням. Одночасно зі створенням сім'ї людина спрямовує свої зусилля на професійне навчання, пошук постійного місця зайнятості, професійну адаптацію, досягнення професійного успіху, кар'єру.

Загалом, на етапі ранньої дорослості людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, завдяки включенню у різні сфери соціального життя, збагачується її досвід. Випускникові доводиться вирішувати важливі проблеми та завдання професійної кар'єри, виховання дітей, досягати ідентичності, розв'язувати суперечність між близькістю та ізоляцією у стосунках з людьми.

Вища освіта має великий вплив на психіку людини, розвиток його особистості. За час навчання у ЗВО, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Які визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у закладах вищої освіти необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, рівень володіння певним колом логічних операцій.

Якщо поєднати професійну та учбову успішність особистості, то в контексті життєдіяльності успіх може виступати формою самореалізації і приводити до суб'єктивної задоволеності життям. У тому випадку, якщо особистість відчуває себе успішною, підвищується усвідомлення своєї здатності та компетентності в управлінні своєю життєдіяльністю, вирішенні життєвих труднощів, реалізації поставлених цілей.

Підсумовуючи можна сказати, що у тому випадку, коли предметом дослідження виступає майбутнє людини в масштабі її життєвого шляху, одразу ж йдеться про життєві цілі та плани, перспективи, сенс життя, підсумки життя. Поняття перспективи життя та сенсу, професійна та учбова успішність багато в чому близькі за змістом і нерідко використовуються в одному контексті для характеристики сукупності уявлень людини про основні лінії і орієнтири подальшого життєвого шляху.

Спираючись на вище зазначені наукові погляди, ми розглядаємо життєву перспективу в контексті теорії психологічних систем і визначаємо її як багатовимірний образ майбутнього. Життєва перспектива як психологічна система, може бути досліджена за допомогою аналізу її структури, змісту, якісних параметрів, змін в процесі життєвого шляху особистості, характеру організації активності людини в сьогоденні, та аналізу показників успішно досягнутих результатів.

Успіх будь-якої діяльності, у тому числі навчальної, забезпечується за рахунок активності особистості та її оптимального психічного стану. Своєрідність навчальної діяльності полягає в тому, що в процесі її здійснення людина не тільки засвоює знання, а й формується як особистість.

Отже, важливим є аналіз не тільки життєвих перспектив як явища, а і його взаємозв'язок з минулим, а саме з успішністю навчальної діяльності у закладах вищої освіти. Актуальність даного дослідження полягає в його важливості для розробки теоретичної проблеми життєвих перспектив в період ранньої дорослості, оскільки проблема життєвих перспектив широко вивчена в період підліткового і юнацького віку і практично незвіданою залишається для періоду ранньої дорослості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов Ю.А. Смысловая сфера сознания и самосознания успешных и неуспешных менеджеров среднего звена / Ю.А. Борисов, И. А. Кудрявцев – Психологический журнал. – 2003. – № 1 – С. 91-103.
2. Герасимова В.С. Возрастная психология : личность от молодости до старости / В.С. Герасимова, Л.М. Орлова. – М. : Дом «Ноосфера», 1999. – 132 с.
3. Петровський А.В. Возрастная и педагогическая психология / Артур Петровський. – М. : «Просвещение», 1973. – 288 с.
4. Поливанова Е.Н. Психология возрастных кризисов / Екатерина Поливанова. – М. : «Академия», 2000. – 181 с.

ПЕРЦЕПТИВНЫЙ СЛОЙ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У КУРСАНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА МВД РОССИИ

А.И. Мусеева

Тихоокеанский государственный медицинский университет,
gela89@mail.ru

Научный руководитель: старший преподаватель

Д.С. Люкшина

Профессиональной деятельностью человек занимается большую часть жизни. В связи с этим, период подготовки кадров для профессий экстремального профиля является очень важным аспектом для будущих профессионалов. Образовательные учреждения Министерства внутренних дел Российской Федерации готовят специалистов для органов и учреждений внутренних дел, призванных выполнять задачи по обеспечению общественного порядка и безопасности, по охране жизни и здоровья граждан от преступных посягательств [1; 2].

Значительная часть выпускников становится впоследствии профессионалами высокого уровня, а наиболее подготовленные и опытные из них возглавляют органы и подразделения внутренних дел [4; 5].

Цель данного исследования – описать перцептивный слой образа профессии будущих сотрудников экстремального профиля на примере курсантов юридического института МВД России г. Владивостока. В результате у нас появится возможность для создания коррекционной программы по повышению эмоциональной устойчивости курсантов и данные для создания тренинговой программы по адаптации. Так же представится возможность для проведения консультативной работы психолога для снижения уровня напряжения, тревоги, агрессии, гнева, беспокойства в перцептивном слое образа профессии.

Исследование проводилось на базе юридического института МВД России. Репрезентативную выборку испытуемых составили 30 курсантов 1 и 4 курса юридического института МВД России в возрасте от 18 до 22 лет. Использовался проективный метод – один из методов исследования личности, основан на выявлении проекции с последующей интерпретацией. Понятие проекции ввел Л. Франк в 1939 году. Применение проективных техник схоже с применением психологических тестов – респонденту дается инструкция, а в это время исследователь ведет беседу, предъявляет задания в определенной последовательности и т.д., но, в отличие от традиционного тестирования, акцент переносится на процедуру анализа и интерпретации продуктов деятельности исследуемых. Для исследования была выбрана проективная методика «Нарисуй профессию». Рисуночная проективная методика «Нарисуй профессию» выбрана с целью более подробного, глубинного и достоверного изучения перцептивного слоя образа профессии у курсантов юридического института МВД России.

Данная методика направлена на исследование личности и позволяет определить отношение субъекта к своей профессии. Выделяют такие достоинства проективной методики как, их естественность, близость к обычным видам человеческой деятельности, возможность применения к контингенту разного возраста [3]. Обработка результатов была проведена с помощью качественного анализа данных. Проективная рисуночная методика: «Я и моя профессия» или близкие к ней модифицированные методики использовались в эмпирических исследованиях эмоционального выгорания.

Обработав проективную методику «Нарисуй профессию» мы получили следующие результаты у курсантов юридического института МВД России представленные в таблице 1.

Были получены следующие результаты при исследовании перцептивного слоя образа профессии у курсантов юридического института:

У 12 курсантов 1 курса и 14 курсантов 4 курса рисунки находятся в центре листа, занимают утвердительное положение; центральная часть рисунка является главной во всей композиции. На рисунках прослеживаются четкие стабильные линии с умеренным нажимом, можно предположить, что респонденты находятся в эмоциональном равновесии, у них преобладает стабильное настроение, без каких-либо спадов и подъемов. Они уверены в себе, четко воспринимают окружающую действительность. В связи с тем, что у данных курсантов размер рисунка имеет средние размеры, можно предположить, что респонденты находятся в состоянии гармонии с самим собой и с окружающими.

У 3 курсантов 1 курса наблюдаются рисунки, которые находятся в левой части листа, вероятно, данные курсанты не уверены в себе, постоянно «оборачиваются» в прошлое, прошлое для них занимает более важную роль, чем будущее. Так же прослеживается большое количество прямых, жестких штрихов, что говорит о том, что, респонденты испытывают чувство тревоги, агрессивны, эмоционально напряжены. Вероятно, они не испытывают положительных эмоций в отношении своей будущей профессии, будущая служба в органах является для них бременем. Сам процесс обучения не подкрепляется положительными эмоциями, что не порождает мотивацию к обучению.

Таблиця 1

Результаты методики «Нарисуй профессию» у курсантов юридического института

Признак	1 курс	4 курс
Расположение на листе		
Центр листа	12	14
Левая часть листа	3	1
Размер рисунка		
«Сокращение пространства» (большой рисунок)	3	2
«Сокращение рисунка» (маленький рисунок)	1	2
Рисунок средних размеров относительно листа	11	11
Содержание рисунка		
Атрибутика	9	12
Сюжетный рисунок	6	3
Идентификация		
Идентификация с собой	2	3
Отсутствие автора на рисунке	13	12
Штриховка, стирания		
Большое количество прямых, жестких штрихов, затемнение	3	2
Чёткие стабильные линии с умеренным нажимом	12	13

Из курсантов 4 курса: 13-ти респондентам свойственен решительный характер, настойчивость, так как линии на их рисунках в меру ровные, с умеренным нажимом, без каких-либо рывков и разрывов. Возможно, 2 респондента обладают высокой самооценкой, стремятся к лидерству, амбициозны – на их рисунках прослеживаются уверенные твердые линии, композиции достаточно крупные, находятся в центральной части листа. Вероятно, 12 респондентов не имеют теплых отношений, не испытывают яркие положительные эмоциональные переживания, так как на их рисунках есть пустоты, их лист остался незаполненным. На 2-х рисунках преобладают яркие линии с сильным нажимом, на них есть остроугольные предметы, прямая жесткая штриховка – все это может свидетельствовать о высоком уровне агрессивности, грубости у респондентов. 6 респондентов, находится в состоянии эмоциональной напряженности, которая свойственна профессиональной деятельности сотрудника полиции. На рисунках этих респондентов есть штриховка, один из рисунков слишком маленький, другой наоборот, занимает все пространство листа, что указывает на состояние тревоги, истощения, трудности переключения внимания.

Из курсантов 1 курса 15 респондентов изобразили конкретные предметы, 9 из них – атрибутику профессиональной деятельности. Из курсантов 4 курса 15 респондентов изобразили конкретные предметы, 12 из них – атрибутику профессиональной деятельности. Респонденты обладают как наглядно-действенным, так и словесно-логическим мышлением, они без труда взаимодействуют с различными объектами и связями между ними, разрешают конкретные задачи в своей практической деятельности, стремятся к обоб-

щению, систематизации информации, планированию своей деятельности. Данные качества очень важны в будущей практической работе офицера МВД.

Из курсантов 1 курса – 6 респондентов и из курсантов 4 курса – 3 человек, нарисовали сюжетный рисунок, это говорит о том, что у них преобладает наглядно-образное мышление, благодаря которому они находят невероятные сочетания предметов и их свойств.

Таким образом, проведя анализ пост рисуночного опроса рисунков курсантов 1 и 4 курса можно предположить, что большинство респондентов воспринимают себя, как обычных курсантов юридического института МВД России, они не ощущают уникальность своего бытия в профессиональном плане. Курсанты не выделяют свою профессию из общей массы профессий, то есть будущая профессия является для них обычной, вероятно, они не осознают опасность, рискованность, значимость своей будущей профессии. Это связано с тем, что большинство курсантов назвали свой рисунок, например, как моя будущая профессия, моя будущая работа и т.д., также стоит отметить, что ответы на пост рисуночный опрос были односложны, что даёт возможность предположить, что курсанты отвечали «нехотя».

Таким образом, можно предположить, что курсанты 1 и 4 курса негативно относятся к своей будущей профессии, не испытывают ярких, положительных эмоций, теплых чувств. Курсанты агрессивны, грубы, вероятно, эмоционально истощены, что выражается в их рисунках. Многие респонденты напряжены, испытывают чувство тревоги, усталости. Возможно, полученные результаты связаны с тем, что исследование проводилось в конце учебного семестра и курсанты были уставшие.

Курсантам юридического института необходимо психологическое сопровождение обучения. Рекомендуется проведение психологического тренинга, направленного на повышение уровня эмоциональной устойчивости. Проведение консультативно-психологической работы направленной на снижение уровня

напряженности и агрессивности. Так как длительное эмоциональное напряжение может привести к эмоциональной дезадаптации. Оказать негативное влияние и затруднить возможность качественно, добросовестно и ответственно выполнять будущие профессиональные обязанности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2008. № 5. С. 83-90.
2. Дикая Л.Г. Актуальные проблемы и перспективы исследований в психологии труда в условиях глобализации // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 29-44.
3. Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А. Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. СПб.: Речь, 2006. 336 с.
4. Люкшина Д.С., Петрова Ю.И. Отношение студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности // Тихоокеанский медицинский журнал. 2016. Т. 61. № 3. С. 96-98.
5. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека // Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барabanщикова. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 360-384.

БАГАТОВИМІРНІ ТИПОЛОГІЇ ЖИТТЄВИХ КРИЗ, ТРАНСФОРМАЦІЙ САМОДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА РИТУАЛІВ ДАВНІХ КУЛЬТУР ЯК ЗАСОБІВ ЇХ ПОДОЛАННЯ

В.Ф. Моргун

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
v.f.morgun@gmail.com

В.М. Заїка

Полтавський інститут економіки і права університету «Україна»,
zaika_vitaliy@ukr.net

Межа ХХ і ХХІ століть відзначається лавиноподібним наростанням кризових явищ від планетарного (екологічна криза), міждержавного (російсько-українське збройне протистояння), державного (економічне зубожіння українців), регіонального (міжнародні конфлікти в Криму, на Донбасі) до особистісного (окуповані, переселенці[2], безробітні, поранені учасники АТО, родини, що втратили рідних тощо) масштабів.

Постановка проблеми та завдання. Множина кризових явищ ставить перед науковцями та практиками психологічної галузі проблеми більш розгорнутого вивчення феномену кризових явищ, які стосуються кожної людини та зачіпають майже всі сфери її життя, типологізації та класифікації самої кризи, можливостей її опанування та вивчення особистісного потенціалу подолання криз із урахуванням традицій та ритуалів культури, які йдуть із глибини віків.

Завданнями даного теоретико-методичного дослідження є наступні:

1) обґрунтувати і представити на основі багатовимірної теорії особистості типологію життєвих криз людини;

2) побудувати типологію ініціальних тенденцій трансформації самодіяльності особистості як засобів подолання кризових станів людини;

3) упорядкувати типологію обрядів та ритуалів у давніх культурах як засобів психопрофілактики кризових періодів та станів у розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Чи не вперше багатовимірність у науковій теорії особистості була зафіксована Зигмундом Фрейдом наприкінці ХІХ ст., який виділив в структурі особистості три складові – «під-

свідомість», «Его» та «супер-Его». Протягом ХХ ст. створювалися нові напрямки в психології особистості (біхевіоральний, когнітивний, гуманістичний тощо). Більшість науковців-персонологів приходять до висновку, що особистість має багатовимірну структуру, адже вона існує в різних вимірах буття людини – когнітивному, поведінковому, емотивному, смислового, соціальному, підсвідомому тощо [3; 14; 16; 17].

Кожна психологічна теорія повинна мати практичне застосування, яке її оживлює, дає поштовх для подальшого розвитку. Саме такий приклад являє багатовимірною теорією особистості, розроблена В.Ф. Моргуном. Створена у 80-х рр. минулого століття [9-10], вона залишається актуальною і в новітній час, про що свідчить наукова школа «Психології багатовимірної особистості» та фахівці, які застосовують і продовжують її розвиток на практиці [1; 12-16].

Багатовимірною теорією, спираючись на системодіяльнісну методологію (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко[8] та ін.), виходить із такого визначення: *особистість* – це людина, що активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство і власну індивідуальність, внутрішній світ якої, має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістовних спрямованостей, рівнів опанування досвідом і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням визначається свобода суб'єктного самовизначення особистості в її вчинках і міра відповідальності за їхні (включаючи й підсвідомо непередбачені) наслідки перед природою, суспільством і своїм сумлінням [12, с. 260-261; див. табл. 1].

Таблиця 1

Параметри п'яти інваріантів багатовимірної структури особистості

Інваріанти	Параметри
1. Просторово-часові орієнтації	<i>на минуле, сучасне, майбутнє</i>
2. Потребо-вольові переживання	<i>негативні, амбівалентні, позитивні</i>
3. Змістовні спрямованості	<i>на предмет-засіб-продукт – праця; іншу людину – спілкування; процес – гра, ритуал; самого суб'єкта – самодіяльність</i>
4. Рівні опануванні досвідом	<i>навчання, відтворення, пізнання, творчість</i>
5. Форми реалізації діяльності	<i>моторна, перцептивна, мовленнєва, розумова (Моргун [10; 12])</i>

Таблиця 2

**Класифікація життєвих криз людини
на основі теорії багатовимірності особистості В.Ф. Моргуна (за В.М. Заїкою)**

1. Просторово-часові орієнтації	2. Потребо-вольові переживання	3. Змістова спрямованість особистості	4. Рівні опанування досвідом	5. Форми реалізації діяльності	6. Результативність діяльності
1.1. На минуле	2.1. Негативні	3.1. Ділова	4.1. Навчання	5.1. Моторна	6.1. Регресія
<u>Кризи життєвих помилок</u> (скоєні: злочин, зрада, кризи гріха)	<u>Глибокі кризи</u> (відчуття неповноцінності, нікчемності, психосоматика, суїцид альні думки)	<u>Кризи операціонального аспекту життя</u> («не знаю, як жити далі?»)	<u>Кризи становлення особистості</u> (вікові)	<u>Кризи особистісної автономії</u> (каліштво, позбавлення волі, свободи, гіперопіка)	<u>Деструктивні кризи</u> (аутоагресія, божевілля, суїцид, адиктивна поведінка, девіації та делінквентність)
1.2. На теперішнє	2.2. Амбівалентні	3.2. Комунікативна	4.2. Відтворення	5.2. Перцептивно-інтуїтивна	6.2. Відсутність змін
<u>Ситуативні кризи</u> (що одягти, що купити, якою дорогою піти на роботу, що сказати знайомому)	<u>Середні кризи</u> (страхи, все виходить з-під контролю, хронічна втома, порушення сну, апетиту)	<u>Кризи значущих стосунків</u> (кризи кохання, розлука)	<u>Рольові кризи</u> (зміна міжособистісної ролі)	<u>Духовні кризи</u> (пошук Бога, істини, одкровення)	<u>Перманентні кризи</u> (застій, невроз, внутрішня боротьба двох протилежностей)
1.3. На майбутнє	2.3. Позитивні	3.3. Самодіяльна	4.3. Творчість	5.3. Мовленнєво-мисленнєва	6.3. Самовдосконалення
<u>Термінальні кризи та кризи здоров'я</u> (неминучий кінець життя, невиліковне захворювання, вирок суду)	<u>Поверхові кризи</u> (стомленість, тривожність, апатія, байдужість, незадоволення)	<u>Кризи втрати Я</u> (деперсоналізація, «Хто Я?», пошук себе)	<u>Кризи самореалізації</u> (безробіття, вихід на пенсію, банкрутство, крах життєвих планів)	<u>Кризи сенсу життя</u> («не знаю, навіщо взагалі жити далі»)	<u>Конструктивні кризи</u> (гармонізація життя, розвиток творчого потенціалу, реалізація життєвих планів і задумів на благо собі та іншим)

Таблиця 3

**Типологія ініціальних тенденцій особистості
на основі теорії багатовимірності особистості В.Ф. Моргуна (за В.М. Заїкою)**

1. Просторово-часові орієнтації	2. Потребо-вольові переживання	3. Змістова спрямованість особистості	4. Рівні опанування досвідом	5. Форми реалізації діяльності	6. Результативність діяльності
1.1. На минуле	2.1. Негативні	3.1. Ділова	4.1. Навчання	5.1. Моторна	6.1. Регресія
<u>ностальгічний тип</u> (втеча у спогади)	<u>уникаючий тип</u> (переживання протесту, обурення, злоби, роздратування протистояння кризи)	<u>організаторський тип</u> (конструктивна активність, компенсація)	<u>починаючий тип</u> (метод спроб і помилок)	<u>практичний тип</u> (відволікання)	<u>інволюційний тип</u> (наркотизація, алкоголізм, психосоматизація, суїцид, капітуляція)
1.2. На теперішнє	2.2. Амбівалентні	3.2. Комунікативна	4.2. Відтворення	5.2. Перцептивна	6.2. Відсутність змін
<u>ситуативний тип</u> (емоційна експресія, прийняття кризи)	<u>терплячий тип</u> (збереження самовладання, рівноваги, самоконтролю, ідеального статусу)	<u>соціально-залежний тип</u> (пасивне співроб-во, активне співроб-во, пошук емоційної підтримки, альтруїзм)	<u>репродуктивний тип</u> (прийняття ролі, порівняння з іншими)	<u>інтуїтивний тип</u> (релігійність, нове тлумачення кризи)	<u>застрагаючий тип</u> (активне уникнення, ухилення, ігнорування проблеми)
1.3. На майбутнє	2.3. Позитивні	3.3. Самодіяльна	4.3. Творчість	5.3. Мовленнєво-мисленнєва	6.3. Вдосконалення
<u>мрійливий тип</u> (передбачений сум, антиципуюче опанування)	<u>геройчний тип</u> (релаксація, почуття гумору, фокусування на позитивних емоціях)	<u>незалежний тип</u> (самоповага або самозвинувачення, усамітнення, ізоляція)	<u>креативний тип</u> (знаходж. нових можливостей існування, пошук власної користі з кризи)	<u>аналітичний тип</u> (осмислення кризи, проблемний аналіз кризи)	<u>еволюційний тип</u> (оволодіння ситуацією, отримання нового досвіду, розв'язання проблеми); <u>революційний тип</u>

Таблиця 4

**Класифікація обрядів та ритуалів ініціації в давніх культурах
на основі теорії багатовимірності особистості В.Ф. Моргуна (за В.М. Заїкою)**

1. Просторово-часові орієнтації	2. Потребо-вольові переживання	3. Змістова спрямованість особистості	4. Рівні опанування досвідом	5. Форми реалізації діяльності	6. Результативність діяльності
1.1. На минуле	2.1. Негативні	3.1. Ділова	4.1. Навчання	5.1. Моторна	6.1. Регресія
ритуали сповіді, покаєння, відречення, помсти	обряди, що символізують приреченість життя до страждання (самокатування, відмова від задоволень, знушання, побиття, образи, принесення жертви)	обряди заключення домовлення, договору, угоди, заручення	обряди виконання обов'язків слуги, джури, підмайстер'я, послушника	ритуали випробування (виконання подвигів, ритуальний танок)	ритуали покарання (вигнання, проклинання, позбавлення волі, прав, життя)
1.2. На теперішнє	2.2. Амбівалентні	3.2. Комунікативна	4.2. Відтворення	5.2. Перцептивна	6.2. Відсутність змін
очисні обряди (ритуальне омовіння, скроплення водою, іноді кров'ю, окурювання)	обряди виплати викупу, посагу, застави, причастя, конфірмація	ритуали ведення спору, відстоювання власної точки зору, обрядові співи, заговори	ритуали підтвердження свого імені, статусу, ролі	отримання одкровення божественних сил, осяяння, пророцтва	ілюзорні обряди-обмани (залишається попередній статус), пошук квітки папороті, символ – "витязь на роздоріжжі"
1.3. На майбутнє	2.3. Позитивні	3.3. Самодіяльна	4.3. Творчість	5.3. Мовленнєво-розумова	6.3. Вдосконалення
ритуали клятви, обітничі, табу	обряди отримання особливих знаків відмінності (одягу, татувань, шрамів, малюнків, амулетів, предметів, що мають символічне значення)	ритуал тимчасового усамітнення	обряди, що символізують смерть та відродження в новій якості	ритуали залучення до таємних знань, істини	ритуали посвяти (отримання нового соціального статусу, функцій, прав та обов'язків)

Як вказує І.П. Маноха, в парадигмі вивчення потенціалу індивідуального буття людини «...необхідним є встановлення та визначення типологічних ознак розгортання індивідуального світу «Я» у сукупності змістових і динамічних характеристик» [9, с. 245]. Адже «будь-яке різноманіття явищ та феноменів можна типологізувати, слід лише правильно вибрати основу типологізації. При цьому не потрібно боятися втрати індивідуального, розмивання його у типовому, подібному. Професійно застосований типологічний метод дозволить підкреслити індивідуальне, вирізнити його з-поміж схожого, відізнати його неповторність» [9, с. 245]. Зокрема, це стосується і типології життєвих криз та засобів їх подолання.

Багатовимірна теорія особистості дозволила побудувати оригінальну періодизацію розвитку особистості та динаміку нормативних криз протягом життя [10; 12; 15]. За даною періодизацією до нормативних слід віднести такі кризи вікового розвитку: криза новонародженості – «перший подих»; криза немовляти – «перший крок»; криза раннього дитинства – «Я сам»; криза дошкільного дитинства – «відповідальність»; криза молодшого школяра – «незалежність»; криза отрочтва – «кохання»; криза юності – «покликання»; криза молодості – «сім'я», «майстерність»; криза дорослості – «визнання»; криза зрілості – «наставництво»; криза поважного віку – «мемуари»; криза старості – «самообслуговування», «смерть».

В.М. Заїка, продовжуючи розвиток багатовимірної теорії особистості В.Ф. Моргуна, застосував її в психології подолання кризових станів людини та особистісних трансформацій, і захистив під керівництвом І.П. Манохи дисертаційне дослідження «Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості» (2015) на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук [4; 18; 19].

Теорія Н.В. Кузьміної дозволила об'єднати виділені нею проектувальний та прогностичний компоненти педагогічної діяльності в шосту узагальнюючу надінваріантну структури особистості – «результативності діяльності», котра дає можливість простежити будь-яку активність особистості в продуктивній динаміці – зростання, застій, деградація [14].

Одержані наукові результати. Проаналізувавши праці, які присвячені психології криз особистості, констатуємо, що вони мають певну причинну зумовленість та представленість у відповідному психологічному вимірі особистості людини. Це дає змогу визначити сферу «кризового ураження» та побудувати типологію життєвих криз на основі теорії багатовимірної розвитку особистості (див. нижче таблицю 2) [4; 6].

Для подолання вказаних вище криз В. Заїка пропонує розглядати певні тенденції ініціювання трансформацій самодіяльності особистості, що зумовлені індивідуально-історичною та соціально-історичною передумовою їх формування. Виходячи з класичного уявлення,

що *ініціація* (від лат. *initio* – початок, починати) – це комплекс дій, завдяки яким починається, реалізується й формально закріплюється зміна психологічної ознаки індивіда, психологічного (у т.ч. – й соціального) статусу особистості, відбувається надбання та присвоєння особливих знань, а також функцій або прав тощо.

Також семантично схожим є поняття ініціювання (від лат. *initium* – початок, першоджерело, основна причина), яке означає започаткування, сприяння виникненню чи розвитку чого-небудь. Ініціювання особистісних трансформацій – це первинний спонукальний індивідуальний поштовх до психологічних змін (внутрішніх, зовнішніх, синтезованих), спрямований на реалізацію певного комплексу дій і перетворень, життєво необхідних для подолання особистістю кризових ознак життєвої ситуації (періоду, етапу).

Оскільки діяльність, що спрямована на себе, в багатовимірній теорії визначена як самодіяльність, то маємо справу з самодіяльними трансформаціями (ініціальними тенденціями) особистості. Грунтовну модель «психологічного простору саморозвитку особистості» запропонувала С.Б. Кузікова [7].

Це дозволяє побудувати типологію ініціальних трансформацій самодіяльності особистості (де ініціація розглядається як випробування з метою отримання нового досвіду через самоздійснення), де назви типів несуть звичайну практично-буттєву забарвленість, що відокремлює їх від клінічних варіантів особистісних проявів та надає ознак екзистенційного спрямування особистості [6]. Скориставшись інваріантами та параметрами багатовимірної структури особистості (за Моргуном), маємо таку типологію ініціальних типів самодіяльності особистості (за Заїкою) як засобів подолання життєвих криз (див. нижче таблицю 3).

Також було виділено та класифіковано ритуали та обряди ініціації самодіяльності в давніх культурах, що виступають засобом психопрофілактики кризових явищ у розвитку особистості та мають певні аналоги прояву і в наші часи [5] (див. нижче таблицю 4).

«Якщо спробувати віднайти аналог явищам, подібним до ініціації, в сучасному суспільстві, то ним може слугувати такий обов'язковий і такий пролонгований у

часі процес соціалізації. Особливо слід підкреслити, що ініціація постає своєрідним соціальним інститутом ініціального впливу на особистість індивіда, і призначення ініціації постає ключовим щодо пробудження в людині її культурно-історичних і суспільних якостей, актуалізації її особистісного потенціалу» [9, с. 141].

Відповідно будь-які кризові ситуації в житті індивіда потребують від нього пошуку шляхів подолання, встановлення контролю над ситуацією, завдяки чому людина усвідомлює та вирішує власну проблематику, змінює свій статус та піднімається на інший щабель свого розвитку. Причому формування ініціального типу самодіяльності особистості відбувається в процесі онтогенезу, під час вирішення складних ситуацій в житті.

Як відомо з історії первісних культур, ініціації відбувалися із залученням усього соціального оточення індивіда та обов'язково вимагали дотримання певного ритуалу чи обряду (традиційних дій, що супроводжують важливі моменти життя людини), які окрім багатопланового сакрального сенсу, виконували психологічну функцію знаків, «стимулів-засобів», що використовувались для безкризового входження людини в нову соціальну роль.

Висновки і перспективи подальшого дослідження.

1. Багатовимірною теорією особистості дозволяє побудувати типологію життєвих криз особистості.

2. Вказана теорія робить конструктивний внесок і в створення типології ініціальних тенденцій у трансформаціях самодіяльності людини для подолання кризових станів.

3. Застосування багатовимірних типологій життєвих криз та ініціальних тенденцій трансформації людини у давніх культурах дозволяє упорядкувати обряди та ритуали як засоби подолання та психопрофілактики кризових станів і в сучасній людині:

Перспективою подальшого дослідження виступає, зокрема, вивчення взаємозв'язку ініціальних тенденцій самодіяльності з типами темпераменту, акцентуацій характеру, копінг-механізмів людини на основі багатовимірної теорії особистості. Можна припустити, що це дасть можливість прогнозувати і прослідкувати динаміку розвитку людини протягом життя та співставити з багатьма іншими характеристиками особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція. Зб. наук. праць [Електрон. ресурс] / ред. колегія: С.Д. Максименко, В.Ф. Моргун (відпов. за випуск) та ін. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2017. – 332 с. – Режим доступу: <http://dspase.pnpu.edu.ua/handle/123456789/7803>
2. Блинова О.Є. Типи соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб / О.Є. Блинова // Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості. Мат-ли Всеукр. (з міжнар. участю) н.-пр. конф. (м. Херсон, 5-6 жовтня 2017 р.). – Херсон: ВД «Гельветика», 2017. – 168 с.
3. Бреусенко-Кузнецов А.А. Метафизическая традиция в психологии личности: монографія / А.А. Бреусенко-Кузнецов. – К.: Логос, 2016. – 384 с.
4. Заїка В.М. Особливості трансформації особистості людини в ході вирішення життєвої кризи: монографія / В.М. Заїка. – Полтава, 2013. – 100 с.
5. Заїка В.М. Ритуал як чинник забезпечення ініціювання особистісних трансформацій людини / В.М. Заїка // Вісник Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка; Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». – Тематичний вип. № 1 [відп. ред. І.П. Маноха]. – К.: Гнозис, 2009. – С. 29–33.

6. Заїка В.М. Теорія ініціальних типів особистості в психологічному забезпеченні діяльності в особливих умовах / В.М. Заїка // Актуальні проблеми психології : Психофізіологія. Експериментальна психологія. Психол. праці: зб. статей / Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка. – К., 2007. – Т. V. – Вип. 7. – С. 100–109.
7. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія / С.Б. Кузікова. – Суми: МакДен, 2012. – 410 с.
8. Максименко С.Д. Практикум із групової психокорекції: підруч. / [С.Д. Максименко, О.О. Прокоф'єва, О.В. Царькова, Я.В. Цехмістер, О.В. Кочурова]. – К.: ВД «Слово», 2013. – 752 с.
9. Маноха І.П. Психологія потаємного «Я» / І.П. Маноха. – К., 2001. – 448 с.
10. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебн. пособ. / В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева. – М.: МГУ, 1981. – 84 с.
11. Моргун В.Ф. Схема многомерной структуры личности // Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии. – М.: Просвещ., 1986. – С. 70.
12. Моргун В.Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості. Додаток // Дзюба Т.М., Коваленко О.Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчал. посіб. / за ред. В.Ф. Моргуна. – К.: ВД «Слово», 2013. – С. 260–264.
13. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навч. посіб. / В.Ф. Моргун, І.Г. Тітов. – 3-е вид. – К.: ВД «Слово», 2013. – 464 с.
14. Остапенко А.А. Мониристическая концепция многомерного развития личности В.Ф. Моргуна и ее прикладные педагогические аспекты / А.А. Остапенко // Школьные технологии. – М., 2007. – № 3. – С. 59–72.
15. Седих К.В. Делінквентний підліток. Навчал. посіб. / К.В. Седих, В.Ф. Моргун. – 2-е вид., доп. – К.: ВД «Слово», 2015. – 272 с.
16. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: / В.В. Рыбалка. – Житомир: ЖГУ им. И. Франко, 2015. – 872 с.
17. Хьелл Л. Теории личности/ Л. Хьелл, Д. Зиглер.– СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
18. Zaika V. Initiation of personal transformations as possibility of manifestation of man`s freedom / V. Zaika // European humanities studies: State and Society. – 2014. – Issue 1. – P. 233–241.
19. Zaika V. The Method of psychological research of initial types of personal transformation «ІТР»: introduction / V. Zaika // Academic scientific digest. – Krakow: KA-EEIP, 2014. – XII. – P. 31–35.

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЯКІСТЬ ОСВІТИ

Г.С. Мороз

Херсонський державний університет,
annaglnk4@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук
А.М. Одінцова*

Проблема якості шкільної освіти наразі є доволі актуальною, тому що вона є ключовим фактором, що визначає сьгодні ступінь розвитку та майбутнє будь-якої країни. Вона знаходиться в центрі уваги батьків, освітан і суспільства загалом, хоча саме поняття якості освіти у педагогічному мовленні вживається порівняно нещодавно. Ще десятиліття тому у цьому контексті говорили про успішність, оцінювання якості знань, відсоток учнів, які вступили до ВНЗ.

Якість освіти це поняття суперечливе, і, в той же час, динамічне. Тому що, коли змінюються зовнішні умови (суспільно-політична й соціально-економічна ситуація, соціальне замовлення, освітні потреби), зазнають зміни і форми організації освітнього процесу, зміст освіти. Дослідженням проблеми оцінки якості освіти займалися такі дослідники як О. Белкін, Г. Єльнікова, В. Кальней, Ю. Конаржевський, В. Лазарєв, В. Ландсман, В. Ледньов, Т. Лукіна, Д. Матрос, М. Поташник, П. Третьяков, Т. Шамоєва, С. Шишов, та інші.

Метою статті є обґрунтування сутності поняття «якість освіти» на основі узагальнення законодавчих, довідкових та наукових джерел та визначення основних факторів впливу на якість освіти.

Аналізуючи літературні джерела можна побачити, що стратегія якості наразі є основою освітньої політики багатьох країн світу. Цей процес, започаткований наприкінці ХХ століття (у Великій Британії, Нідерландах, Польщі, США, Угорщині та ін.), триває й досі (у Німеччині, Румунії, Франції, Чехії, країнах СНД та ін.). Україна не є винятком у цьому процесі. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності країни на міжнародній арені, а якість освіти визначена національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, зазначається у Національній доктрині розвитку освіти.

Проблематика визначення понять «якість освіти» завжди була актуальною та досить складною. Наприклад, згідно з указом Президента [10]:

1) якість освіти – певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного і морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання;

2) якість освіти як галузь соціальних послуг – здатність її органів керування і безпосередніх виробників освітніх послуг задовольняти встановлені або передбачувані потреби суспільства, окремих соціальних груп і

громадян в отриманні освіти або набутті професійної компетентності.

Та згідно Закону України «Про освіту» [3, ст. 1 п. 29,30]:

1) якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг;

2) якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг.

Академік О. Ляшенко зазначає, що «якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату. Національною доктриною розвитку освіти й чинною законодавчою базою визначено якість мети освіти, а державними стандартами освіти – якість навчальних результатів. Якість педагогічного процесу ще залишається предметом обговорення і дискусій, полем для наукових досліджень і практичної апробації» [6, с. 7].

Дослідження Ю.А. Романенка показало, що поняття якості освіти в світі розуміють по-різному. Він це пояснює насамперед різною трактовкою. Наприклад, Міжнародний інститут планування освіти в Парижі пропонує під якістю освіти розуміти «якісні зміни в навчальному процесі і в навколишньому середовищі учнів, які можна зафіксувати як поліпшення їхніх знань, умінь і цінностей» [11, с. 6].

Різні представники в системі освіти мають неоднорозуміння якості освіти. Батьки, наприклад, можуть співвідносити якість освіти з розвитком індивідуальності їх дітей. Якість для вчителя може означати наявність якісного навчального плану, забезпеченого навчальними матеріалами. Для школярів якість освіти, пов'язується з кліматом в колективі, у той час як для бізнесу і промисловості якість освіти співвідноситься з життєвою позицією уміннями і навичками, знаннями випускників [8].

Отже, через наявність багатой різноманітності зазначених визначень «якість освіти» можна визначити як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до

особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини

Таким чином, потрібно визначити певні фактори впливу на якість освіти, для доцільного використання цього поняття.

Фактори, які мають вплив на якість освітніх послуг більшістю дослідників, традиційно розглядаються як зовнішні і внутрішні. Це розподіл відповідно до середовища їх функціонування та характеру впливу. Дієвість внутрішніх факторів у системі освіти в значній мірі зумовлена зовнішніми факторами, які можуть бути прогнозованими і непередбачуваними. Прогнозовані, в свою чергу, є регульованими, а це означає, що їх силою впливу можна керувати. Тому, доцільно використовувати управлінський підхід для вивчення факторів, що впливають на якість системи освіти в Україні. Це надає можливість здійснювати їх оцінку з позиції функцій організації, планування, мотивації та контролю якості, результати якої надалі зможуть бути використані урядам у процесах реформування системи вітчизняної освіти [5].

Н. Бутова виділяє внутрішні та зовнішні показники якості освіти у загальноосвітніх школах [1]. Зокрема, до внутрішніх характеристик якості загальної середньої освіти вона відносить:

а) якість освітнього середовища (відповідність освіти вимогам часу, що зумовлено переходом до високотехнологічного інформаційного суспільства, ефективність науково-методичної роботи, належне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал школи тощо);

б) якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, рівень компетентності управління, професійна підготовка суб'єктів викладання, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо), ефективність методів навчання, навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки), задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);

в) якість результатів освітнього процесу (відповідність навчальних досягнень учнів державним освітнім стандартам, розвиток їх мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості учнів, динаміка індивідуальних досягнень у самовизначенні, саморозвитку, самореалізації тощо).

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, що відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину і суспільні процеси, задоволення потреб особистості і держави загалом.

Останні дослідження британської компанії Pearson для журналу Economist підтвердили, що важливим показником розвиненої системи освіти в сучасному світі є високий суспільний статус викладача і повага до його професії. Саме тому лідируючі позиції в рейтингу країн систем освіти належать державам, де існує роз-

винута освітня культура, що сприяє бажанню і можливості вчитися. Найбільш успішні моделі системи освіти функціонують у Фінляндії, Південній Кореї і Гонконгу. Більшість країн, що розташувалися у верхній частині рейтингу, мають розвинену шкільну автономію. Серед них Китай (оцінюваний окремо від Гонконгу), Голландія, Британія і власне Гонконг [9].

Сучасні українські дослідження свідчать, що основними чинниками, які забезпечують якість освіти, є: професійна підготовка суб'єктів викладання, їх особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо); навчально-методичне забезпечення процесу підготовки (навчальні посібники, методичні розробки); наявність системи контролю й оцінювання викладання, рівня знань суб'єктів учіння, що відповідає сучасним вимогам; застосування в навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, інтернет технологій тощо); залучення суб'єктів навчально-виховного процесу до науково дослідницької діяльності; відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам; належне матеріально технічне забезпечення процесу підготовки; забезпеченість науковою літературою освітніх закладів; використання матеріалів психолого-соціологічних та інших досліджень; стимулювання самостійної роботи суб'єктів навчання тощо [2; 4].

Розуміння якості освіти як комплексної характеристики освітнього процесу, яка визначає послідовне та практично ефективне формування особистісної компетентності дозволяє нам виокремити чотири компоненти: якість процесу формування (учбовий простір та система освіти); якість потенціалу досягнення мети освіти; якість результату освіти (успішність учнів); якість відповідності очікуванням.

Якість процесу формування – це якість технології освіти, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість та ефективність педагогічної роботи, педагогічна компетентність, якість ставлення учнів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації навчальних досягнень, якість позакласних заходів та загальна атмосфера в навчальному закладі.

Якість потенціалу можна визначити в таких характеристиках, як якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість освітнього стандарту, якість освітньої програми, якість викладацького складу, якість інформаційно-методичної бази, якість учнів.

Якість результату освіти – усвідомлення, розпізнавання та реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, працевлаштування, кар'єра та зарплата, оволодіння методологією самоосвіти, знання, практичні навички [7, с. 42].

Якість відповідності очікуванням характеризується якістю особистісних характеристик учня, його мотиваційної спрямованості, якістю мети освіти, якістю очікувань від виховного процесу.

Кожна характеристика потребує аналізу та вивчення можливості її виміру й оцінки та використання у практиці організації навчального процесу.

Таким чином, можна визначити «якість освіти» як гармонічну єдність якості освітнього процесу якості умов, якості результату і очікувань, які відповідають цілям освітньої системи, потребам і соціальним стандартам освіти.

Усі показники якості освіти потрібно розглядати в єдності як взаємозалежні і взаємообумовлені. Таким чином, можна визначити якість освітнього процесу як невід'ємну складову якості освіти, яка залежить від яко-

сті освітнього середовища. Вона також включає якісні і кількісні характеристики навчально-виховного процесу, якість професійної компетентності викладачів, якість організаційно-управлінської компетентності. Це забезпечує ефективність функціонування освітньої системи і обумовлює результат освітньої діяльності.

Отже, одним з найважливіших завдань сучасної освіти є пошук впливових факторів на якість освіти та шляхів підвищення якості освітнього процесу, що являється перспективним напрямком нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в систему шкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутова Н.О. Сутність і структура поняття «якість освітнього процесу» у філософській та психолого-педагогічній літературі / Н.О. Бутова // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_1_2
2. Зайчук В.О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. С. 56-78.
3. Закон України Про освіту // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38-39, ст.1, п. 29, 30, ст. 5 п. 1, 3, 4.
4. Калініна Л. Специфіка інформаційного управління закладами освіти / Л. Калініна // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6, Ч. 3. – С. 47.
5. Кузнецова Н. Оцінка факторів, що впливають на якість освітніх послуг в Україні / Н. Кузнецова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – № 1-2. – С. 14-15.
6. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1(46). – С. 5-12.
7. Панасюк В. Використання досвіду управління якістю освіти / В. Панасюк // Підручник для директора. – 2007. – № 8. – С. 42-51.
8. Романенко Ю.А. Якість вищої освіти : суть поняття / Ю. А. Романенко // Педагогіка і психологія. – 2010. – Т. VI. – № 6. – С. 49-54.
9. Товстиженко А. Україна не потрапила до двадцятки країн з найкращою освітою [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zn.ua/SOCIETY>.
10. Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347 «Про Національну доктрину розвитку освіти» // У кн.: Законодавчі акти України з питань освіти. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – 158 с.
11. Planning the Quality of Education. The Collection and Use of Data for Infotmed Decisionmaking. Ed. By K. Ross et al. – Paris: UNESCO, 1990. – 160 p.

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

А.Д. Мухін

Херсонський державний університет,
andrey.muhin1993@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук
А.М. Одінцова

Постановка проблеми. Постійні зміни, що відбуваються у політичній та економічній сферах нашого суспільства, не можуть не впливати на становлення підростаючого покоління. Життєві орієнтири юнацтва та молоді зазнають деструктивних змін, розмиті цінності та смисли ускладнюють прийняття життєвих рішень, які відповідно базуються на визначенні життєвих цілей особистістю. При цьому відсутність стратегічного цілевизначення негативно позначається на ставленні молоді до вічних людських цінностей: дружби, кохання, праці [2].

Тадеуш В. Новицький зазначав: про необхідність дати можливість молоді самій шукати виходи в суспільному житті й у світі цінностей. Однак, усі спостереження підтверджують: для більшості молодіжних груп праця як шлях досягнення належної якості духовного і матеріального життя не користується повагою. Отже, молодь, зокрема, студентство, потребує допомоги дорослих щодо визначення власних життєвих орієнтирів. Ця допомога має бути тактовною і не перешкоджати потребі особистісного життєвого самовизначення [5].

У наукових працях вчених (К.О. Абульханова-Славська, А. Адлер, Г.О. Балл, В.Г. Панок, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко та ін.) до життєвих рішень у юнацькому віці, які вибудовує для себе кожна людина, відносять найбільш глобальні серед повсякденних, оскільки на них базується увесь життєвий шлях людини. До них відносять рішення стосовно професійного самовизначення, рішення, які забезпечують вибір шлюбного партнера та рішення щодо визначення власної життєвої позиції.

Мета нашої роботи полягає у з'ясуванні особливостей процесу прийняття рішення у юнацькому віці.

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз наукової літератури, гіпотез та узагальнення матеріалу.

емпіричні:

- «Опитувальник прийняття рішень», ОПР (Г. Айзенк, тест ЕРІ, модифікація Е. П. Ільїна);
- «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень», МОПР (Л. Манн, адаптація Т. В. Корнілової);
- «Особистісні фактори прийняття рішень», ЛФР-25 (Т. В. Корнілова);
- «Розміщення на шкалах прийняття рішень», ШПР (Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікація А.І. Саннікова);
- «Толерантність до невизначеності», ТН (С. Баднер, адаптація Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, Т.Ю. Прокоф, О.А. Кравцової).

– математичні методи аналізу даних: порівняння результатів за коефіцієнтом кореляції г- Пірсона.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Для досягнення мети наукової роботи ми піддали процедурі кореляційного аналізу показники за методиками: «Опитувальник прийняття рішень», ОПР (Г. Айзенк, тест ЕРІ, модифікація Е.П. Ільїна); «Мельбурнський опитувальник прийняття рішень», МОПР (Л. Манн, адаптація Т.В. Корнілової); «Особистісні фактори прийняття рішень», ЛФР – 25 (Т.В. Корнілова); «Розміщення на шкалах прийняття рішень», ШПР (Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікація А.І. Саннікова); «Толерантність до невизначеності», ТН (С. Баднер, адаптація Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, Т.Ю. Прокоф, О.А. Кравцової) [4].

У емпіричному дослідженні прийняло участь 38 студентів Бериславського педагогічного коледжу ім. В.Ф. Беньковського віком від 17 до 21 року.

В результаті була виявлена кореляційна залежність, (табл.1) яка обґрунтовується наступним чином, прийняття рішення залежить від таких факторів як самооцінка ($r = 0,414$ при $p \leq 0,05$), уникнення ($r = 0,083$ при $p \leq 0,05$), складність ($r = 0,151$ при $p \leq 0,05$), нерозв'язність ($r = 0,185$ при $p \leq 0,05$), раціональність ($r = 0,236$ при $p \leq 0,05$), ризикованість ($r = 0,083$ при $p \leq 0,05$). Також була встановлена кореляційна залежність між рівнем самооцінки та типом нервової системи ($r = 0,248$ при $p \leq 0,05$), чим вище рівень есктраверсії, тим вище рівень самооцінки і навпаки.

Теоретично, на основі отриманих даних кореляційного аналізу ми можемо припустити наявність латентних профілів раціональності та схильності до ризику. Особливо цікавими виявилися результати методик ШПР (Т. Дембо – С. Рубінштейн) та ОФР – 25 (Т.В. Корнілова). Рівень домагань та самооцінка доволі чітко корелюють з раціональністю та схильністю до ризику, що дозволяє поділити всі фактори на дві групи і дає можливість проведення регресійного дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Теоретично проаналізувавши проблему особливостей прийняття рішення особами юнацького віку ми з'ясували, що раціональність, схильність до ризику, тип темпераменту, рівень самооцінки та рівень домагань – однозначно впливають на процес прийняття рішень, але окремо взяті, ці детермінанти не є головними в процесі, а взаємодіють лише в комплексі.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу методик використаних для емпіричного дослідження

	ШПР (Т. Дембо – С. Рубінштейн)		МОПР – (Т.В. Корнілова)				
	ШРД	ШРС	МП	МУ	Мпр	МН	
ШРД	1						
ШРС	0,414	1					
МП			1				
МУ	0,083	-0,147		1			
Мпр		0,118			1		
МН	0,089	-0,163				1	
АЕІ		0,248	-0,141	-0,189	0,156	-0,207	
АНр		0,135		-0,072			
Бнп			0,148	0,07	-0,294	-0,115	
Бск	0,151	0,059		-0,262	-0,102		
Бнр	0,185	0,188	-0,066	-0,097	-0,207		
Лрц	0,236	0,19	0,391		-0,288		
Лрз	0,083	0,139	-0,175	-0,354			
	ТН (С. Баднер)			ОФР-25 – (Т.В. Корнілова)		ОПР (Г. Айзенк)	
	Бнп	Бск	Бнр	Лрц	Лрз	АЕІ	Анр
ШРД		0,151		0,236	0,083		0,05
ШРС		0,059		0,19	0,139	0,248	0,135
МП	0,148			0,391	-0,175	-0,141	-0,072
МУ	0,07	-0,262			-0,354	-0,189	
Мпр	-0,294	-0,102		-0,288		0,156	
МН	-0,115					-0,207	
АЕІ	-0,246	0,110		-0,186	0,310	1	
АНр	-0,055	-0,076	-0,079	-0,081	0,183		1
Бнп	1	0,101	0,43	0,276	0,351	-0,246	-0,055
Бск	0,101	1	0,302	-0,267	0,151	0,110	-0,076
Бнр	0,43		1	0,353	0,185		-0,079
Лрц	0,276	-0,267	0,353	1		-0,186	-0,081
Лрз	0,351	0,151	0,185		1	0,3096	0,1826

Примітка: 1) рівень значення $\leq 0,05$; 2) скорочення особистісних факторів прийняття рішення (ОФР-25, Т.В. Корнілова) : Лрц – раціональність, Лрз – готовність до ризику; 3) скорочення показників опитувальника ЕРІ (Г. Айзенк) : АЕІ – екстраверсія, Анр – нейротизм; 4) скорочення показників МОПР : МП – пильність, МУ – уникання, МН – надпильність, Мпр – прокрастинація; 5) скорочення показників БН: Бнп – новизна, Бск – складність, Бнр – нерозв'язність; 6) скорочення показників ШПР: ШРД – рівень домагань, ШРС – рівень самооцінки.

В юнацькому віці відбувається активне формування детермінант, які виступають регуляторами поведінки і діяльності в подальшому;

Перспективою подальших досліджень у даному напрямі ми вбачаємо у розробці моделі раціональної та схильної до ризику людини шляхом розподілення за

результатами кореляційного дослідження отриманих факторів на дві групи, в залежності від зв'язку з показниками суб'єктивної раціональності та сильності до ризику.

Такого роду дослідження мають важливе значення для прогнозування рішень в економіці, військовій справі, сферах де чільним є людський фактор.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корнилова Т.В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека (в развитие смысловой теории мышления). *Методология и история психологии*. – 2009, 4(4). – С. 47–59.
2. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: учебное пособие для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
3. Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // *Экспериментальная психология*. – 2014. – № 1. – С. 92–110.
4. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация / Т.В. Корнилова // *Психологические исследования*. – 2013. – Т. 6. – № 31. – С. 4.
5. Помыткина Л.В. Психологические особенности принятия студентами стратегических жизненных решений / Л.В. Помыткина // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – М., 2013. – № 04 (51). – С. 308–312.
6. Санников А.И. Теоретические модели личностного регулирования принятия решений профессионалом / А.И. Санников // *Наука і освіта*. – 2014. – № 9/CXXVI. – С. 211-222.

ЗАКОХАНІСТЬ ТА КОХАННЯ В УЯВЛЕННЯХ ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК

В.В. Науменко

Херсонський державний університет,
email myemailvlad@yandex

Науковий керівник: кандидат психологічних наук
Н.О. Олейник

Постановка проблеми. Потреба у коханні є однією з домінуючих потреб особистості, яка на відміну від інших потреб, які з віком змінюються та перебувають у різних пріоритетних значеннях, характерних для певного вікового періоду, є відносно стабільною та супроводжує все життя особистості.

Закоханість часто вважають тотожним коханню. Тобто в уявленні людей переживання, почуття, стани, що є характерними для закоханості прирівнюються до прояву справжнього кохання. Це говорить про те, що у свідомості людей є неточності у розумінні та диференціації термінів «кохання» та «закоханість», не зважаючи на те, що ці поняття є в дечому схожими, проте мають й суттєві відмінності. Вище вказане призводить до того, що особистість помилково сприймає почуття закоханості за справжнє кохання, що в подальшому має деструктивні наслідки, які виявляються в розчаруваннях, зневірі в справжньому коханні, у зв'язку з швидкоплинністю закоханості.

Актуальність теми дослідження розкривається в значенні, яке має закоханість в житті сучасної людини.

Феномен закоханості цікавив ще античних мислителів та філософів (Емподокл, Платон, Сартр), але суттєвого розкриття він набув в працях Е. Фрома, К. Уїлбера, А. Маслоу, Р. Мея, Л. Браун, Х. Фішер, М. Скота, Л. Янга та інших.

Мета статті полягає у теоретичному та емпіричному дослідженні уявлень чоловіків та жінок про феномен закоханості та кохання.

Виклад основного матеріалу. У сучасності закоханість визначають як «падіння в любов», «ілюзія любові», що засноване насамперед на фіксації переживань «злиття» з об'єктом цих переживань (Е. Фромм, К. Уїлбер, В. Албісетті). Відмінною рисою закоханості від інших видів емоційних переживань є почуття статевої пристрасті. Е. Фромм писав, що закоханість в суспільстві уявляють вершиною кохання, коли перш за все вона є лише тільки початком і лише можливістю розвитку справжнього кохання. Виходячи з чого він виділяє декілька типових стереотипів, які стосуються уявлень щодо феномену кохання. Перш за все - це уявлення, виходячи з яких загальна проблема кохання – це бути коханим, а не здатність кохати. У результаті цього стереотипу особистість не спрямована розвивати в себе здатності кохати, а лише націлена на спокусу іншої, що є характерним для феномену закоханості. Ідею спокушення розділяв також французький філософ

Ж.-П. Сартр, який розглядав спокусу в якості викрадання у іншого його буття. Бажання спокусити іншу людину не може називатися коханням, так як суперечить його сутності, проте вдало відповідає феномену закоханості [2].

У той самий час на даний момент в психології не існує єдиної концепції розуміння феномену закоханості, хоча розуміння цього феномену описується в рамках психоаналітичного, когнітивно-біхевіорального, екзистенційно-гуманістичного, феноменологічного та соціально-психологічного підходу [5].

На думку медиків, стан закоханості має характеристики компульсивного аддиктивного розладу психіки, так як він має примусово-нав'язливий характер. У закоханих в цьому стані спостерігається підвищена концентрація певних гормонів. Це впливає на процес сприйняття людини та її поведінки, що в кінцевому результаті, при нормалізації гормонального фону може призводити до певних депресивних станів. Тобто коли в такій ситуації суб'єкт втрачає об'єкт почуттів, то він прагне його повернути, так, ніби це йому є життєво-необхідним [4]. Стан закоханості в середньому триває від 8 до 34 місяців, після чого вироблення гіпофізом «гормонів щастя» пов'язаних з закоханістю, поступово знижується, що відображається на психічному стані одного з закоханих, у якого цей процес почався швидше. Психологічна залежність від ендорфінів та окситоцинів, яка сформувалася у стані закоханості є схожою на наркотичну, та є невід'ємним компонентом любовної аддукції [6].

Процес зародження закоханості відбувається з феромонізації. Феромони викликають сексуальний потяг та інтерес. Жіночі феромони є ефірними похідними гормону гонадотропіну, які виробляються статевими залозами жінки, та розташовуються навколо неї. Чоловічі феромони виробляються апокринними залозами. У носі людини знаходиться орган Якобса, який розпізнає феромони та передає сексуальний сигнал у мозок [1].

Досліди, які були проведені в Центрі хімічних рецепторів Монелл у Філадельфії, довели, що природній аромат тіла відіграє ключову роль у тому, кого саме люди знаходять привабливими, а кого ні. Виходячи з цього чоловік і жінка притягуються за запахом, який складно свідомо ловити. Феромон потрапляючи в гіпофіз, сприяє інтенсивному виробленню у людини власного гормону гонадотропіну. Отримавши закодований сигнал про зростання концентрації гормону гонадотропіну, в гіпофізі за допомогою відповідної РНК активізуються

залози на вироблення гормону фенілатіламіну, який відповідає за захоплення та інтерес. Цей гормон є початковим з'єднанням для деяких природних нейро-медіаторів, а його похідні володіють психотропними та стимулюючими властивостями [7].

М. Скотт наголошував на том, що так як це почуття виникає у людини спонтанно та протікає не неконтрольовано, необхідно більш критично відноситися до такого стану. Тобто закоханість відноситься до типу тимчасових почуттів, та якщо вона проявляється неусвідомлено та тяжко контролюється зі сторони особистості, то цей стан можна віднести до любовної залежності [3].

Отже, фізіологічні дослідження свідчать про те, що стан закоханості є інтоксикаційно-гормональним, афективним станом, який є доволі нетривалим. Цей стан характеризується звуженою свідомістю, ілюзорним сприйняттям оточуючої дійсності, та високим рівнем амбівалентних почуттів маніакального складу.

Виходячи з того, що в основному закоханість та кохання знаходяться синонімічному зв'язку у свідомості більшості людей, нами було поставлено за мету дослідити перш за все розбіжності в особливостях уявлень чоловіків та жінок про феномен закоханості та кохання. Нами було розроблено авторську анкету, яка складалася з 23 питань та розкривала три блоки досліджуваної теми, а саме когнітивний, емоційний, та поведінковий її аспект.

В емпіричному дослідженні прийняли участь 20 чоловіків та 20 жінок.

Проведене анкетування дозволило виявити наступні особливості уявлень чоловіків та жінок про феномен закоханості:

Для більшості жінок (75%) закоханість являє собою ілюзорний та тимчасовий стан, основою якого є ідеалізовані представлення. Що стосується чоловіків, то жіночу точку зору розділяють (50%). У той самий час, значна кількість (45%) чоловіків вважають, що закоханість являє собою неконтрольований та маніакальний стан, суть якого полягає в бажанні постійної присутності з об'єктом почуттів. Так само вважають 25% жінок жіночої вибірки. Та лише для 1 респондента закоханість є зрілим станом.

Що стосується визначення кохання, то для усіх респондентів (100%) з обох вибірок кохання являє собою зрілий та тривалий стан, який сприяє особистісному розвитку закоханих. Тобто досліджувані однакові в своїх міркуваннях стосовно визначення кохання, та різняться в визначенні феномену закоханості.

Також було встановлено, що значна частина жінок (65%) інколи плутає закоханість з коханням, в той самий час як це роблять лише 35% чоловіків. За критерієм Фішера (ϕ емпіричне= 2,77) було встановлена суттєва розбіжність. Інша частина чоловіків (35%) та жінок (30%) взагалі ніколи не плутають кохання з закоханістю. Проте частина чоловіків (30%) часто плутають закоханість з коханням, в той самий час, це робить лише 10% жінок.

Стосовно тривалості станів закоханості та кохання, то, на думку більшості жінок (40%), стан закоханості триває лише декілька місяців. Цю думку підтримує (25%) чоловіків. Проте трошки більша за кількістю група чоловіків (30%) та група жінок (15%), вважає що цей стан триває близько півроку. Майже ідентична частина чоловіків (30%) вважає, що цей стан може тривати близько року та ще 30%, що близько декількох місяців. На півроку наголошує частина жінок у відсотковому співвідношенні 20, та ще частина 15%, що це може тривати близько року. Незначна частина по двох респондентів в жіночій групі вважають, що стан закоханості може тривати все життя, або декілька тижнів, та одна респондентка наголошує, що це може тривати не більше місяця. У чоловічій вибірці по двох респондентів (10%) вважають, що стан закоханості триває не більше місяця та декілька тижнів.

Щодо стану кохання, то більшість чоловіків (90%) вважають, що кохання як стан, протікає все життя, цю думку підтримує жіноча вибірка (75%). Також 20% жінок, вважає що цей стан може тривати близько одного року, з ними погоджуються 10% чоловіків. Також по дві респондентки вважають, що цей стан може тривати не більше місяця та декілька тижнів.

На питання "Наскільки часто ви закохувались та кохали" – 40% чоловіків відповіли, що в житті закохувались від 5 до 10 разів, хоча в жіночій вибірці цей варіант сягає 20%. Також 40% жінок говорять про те, що закохувались до 5 разів протягом життя, та ще 40%, що декілька разів протягом життя. У свою чергу, закохувались до 5 разів протягом життя 20% чоловіків, та декілька разів протягом життя – 30%. Лише одна респондентка закохувалась більше 10-ти разів за життя, та двоє чоловіків. Велика кількість чоловіків (70%) взагалі ніколи не кохали, майже така сама ситуація у жінок (60%). Інші респонденти (30% чоловіків та 40% жінок) кохали лише декілька разів протягом життя.

Почуття закоханості, як вважає жіноча вибірка, посилюють: зустрічі з об'єктом (70%), постійні думки про об'єкт (65%), розмови про об'єкт (25%), прослуховування пісень та перегляд фільмів романтичного змісту (20%), алкоголь (30%). Чоловіча частина вибірки вказала на наступні дії: постійні думки про об'єкт (55%), зустрічі з об'єктом (55%), розмови про об'єкт (50%), алкоголь (45%), прослуховування пісень та перегляд фільмів романтичного змісту (25%).

Стосовно тих речей, що сприяють зникненню почуття закоханості, то жінки вказали на наступне: духовний саморозвиток (70%), усвідомлення причин, які формують почуття закоханості (55%), переключення діяльності на інші справи (45%), переключення на іншого об'єкта (35%), здоровий спосіб життя (25%). Чоловіки: переключення на іншого об'єкта (60%), переключення діяльності на інші справи (50%), усвідомлення причин, які формують почуття закоханості (45%), духовний саморозвиток (40%), здоровий спосіб життя (30%).

Висновки. Таким чином, проведене теоретичне та емпіричне дослідження дозволило виявити особливості уявлень чоловіків та жінок про феномен закоханості та кохання. Перш за все, стало зрозумілим, що закоханість в сприйнятті людей являє собою короткотривалий, емоційно насичений та погано контрольова-

ний стан. Респондентами він оцінюється як деструктивний (у чоловіків) та конструктивний (у жінок). На відміну від закоханості, кохання являє собою стале почуття, в якому людина не втрачає здатність розсудливо міркувати та може жити без об'єкта почуттів, та характеризується менш виразною емоційністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бейлькин М.М. Секреты интимной жизни: Знание, здоровье, мастерство [Текст] / М.М. Бейлькин. – М. : Урал ЛТД, 2011. – 304 с.
2. Борманс Л. Большая книга о любви / Л. Борманс. – М. : Эксмо, 2015. – 384 с.
3. Гильдебранд Д. Метафизика любви / Дитрих фон Гильдебранд. – М. : Алетейя, Ступени, 2015. – 630 с.
4. Латыпов Н.Н. Метафизика любви + страсть глазами нейробиолога / Н.Н. Латыпов. М. : АСТ, Времена 2, 2014. – 208 с.
5. Чепмен Г. Пять языков любви / Г. Чепмен. – М. : Библия для всех, 2012. – 192 с.
6. Чернобров В. Формула любви / В. Чернобров – М. : Поколение, 2017. – 416 с.
7. Янг Л. Химия любви. Научный взгляд на любовь, секс и влечение / Л. Янг. – М. : Наука, 2012. – 622 с.

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

О.М. Образцова
enobrazcova@ukr.net

І.О. Литвиненко
I-arinka@ukr.net

Херсонський обласний центр реабілітації дітей-інвалідів

Проблема становлення творчої особистості, виявлення і розвиток творчого мислення, розкриття природи креативності, створення умов для творчої самореалізації довгий час привертає увагу теоретиків, дослідників, практиків. Особистість дитини з особливими потребами можна стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами, підвищуючи ефективність продуктивної діяльності дитини в різних галузях. Інклюзивна освіта стає одним із пріоритетних напрямків сучасної шкільної та позашкільної освіти [3, с. 39].

Арт-терапія – найдавніша природна форма зміни емоційного стану, якою багато людей користуються (свідомо чи ні), щоб зняти психічне напруження, заспокоїтися, зосередитися. Арт-терапія належить роль природного провідника переживань або симптомів, і все це незалежно від віку, статі, хвороби, почуттів, переживань. За гарним словом «арт-терапія» ховається набагато більше серйозних речей, ніж прийнято думати. Термін «арт-терапія» (art – мистецтво, art therapy – терапія мистецтвом) означає лікування творчістю з метою вираження людиною свого психоемоційного стану.

Арт-терапія належить провідне місце в навчально-виховному процесі в центрі. Спеціалістів завжди хвилює питання, як забезпечити повноцінний розвиток особливої дитини в дошкільному та шкільному віці, як підготувати її до навчання та інтеграції в суспільство.

Нині на Україні зроблені практичні кроки щодо впровадження інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта – процес включення дитини з особливими потребами в загальну освітню середу. Інклюзивна освіта відповідає соціальній моделі розуміння інвалідності та має на увазі гнучкість освітньої системи, можливість підстроїти її під дитину, а не навпаки.

Інклюзія (от inclusion – включення) – процес реального включення людини с інвалідністю в активне суспільне життя. Інклюзія передбачає розробку та втілення рішень, які дозволяють кожній людині приймати активну рівноправну участь в суспільному житті.

Науковцями доведено, що розвиток руки знаходиться у тісному зв'язку з розвитком мови та мисленням дитини. Рівень розвитку дрібної моторики – один з показників інтелектуальної готовності до навчання. Звичайно дитина, яка має добрий та високий рівень розвитку дрібної моторики вміє логічно мислити, в неї достатньо розвинуті пам'ять та увага, зв'язна мова.

Тому в дошкільному та шкільному віці дуже важливо розвивати механізми дрібної моторики, створювати умови для накопичення дитиною сенсомоторного та практичного досвіду.

У роботі на заняттях з арт-терапії широко застосовуються інноваційні технології навчання та виховання дітей народною казкою та казками народів світу. Народна казка в контексті з арт-терапією – ефективний засіб для формування та розвитку дрібної моторики у дітей з особливими потребами, творчих здібностей, бо вона для дитини є чимось реальним, тим, що допомагає їй пізнавати дорослий світ почуттів та переживань. В. Сухомлинський називав казки вічним і невичерпним джерелом народної мудрості. Він зазначав, що у створених народом казках, билинах, легендах, епосах, приказках і прислів'ях особливо яскраво «виявляється характер народу, обличчя народу, його думи і сподівання, моральні ідеали» [5, с. 2, 4]. Це продукт творчості дорослих для дітей. Із дорослого фольклорного середовища твори цього жанру ввійшли в дитяче світосприйняття і стали цілком дитячим продуктом. «Механізм» арт-терапевтичної казки має наступні функції:

– катарсичну (очищаючи, звільняючи від негативних емоцій);

– регулятивну (зняття нервово-психічного напруження, регуляція психосоматичних процесів, моделювання позитивного психоемоційного стану);

– комунікативно-рефлексивну (що забезпечує корекцію порушень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки).

Таким чином, ученими та практикою доведено, що арт-терапевтична казка близька до генетичного коду певного народу і тому діти сприймають її легко й природно. Аналіз вітчизняної і зарубіжної філософської, психолого-педагогічної літератури щодо формування творчих здібностей у процесі навчання ручної праці засвідчує різноваріантність поглядів. До появи комплексних теорій обдарованості призвели ототожнення творчих здібностей або творчої обдарованості з креативністю, що розкривається через дивергентність (пов'язання інтелекту чи загальної обдарованістю лише з навчанням та академічними успіхами), і подальше розчарування у зв'язку з малою передбачуваністю тестів.

У сучасній педагогічній науці виокремлено низку концепцій креативної парадигми освіти, а саме: кубічна

модель структури інтелекту (Гілфорд Д.), концепція етапів творчого акту (Торренс Е.), модель креативності Ашбайла Т., креативне середовище як соціальний контекст (Накамура Ж., Чіксентміхай М.), факторна теорія особистості (Айзенк Г.), як тісний зв'язок з педагогічною інноватикою та синергетикою (Даниленко Л.), як теорія і практика «дидактичної евристики» (Хуторський А.), теорія рішення винахідницьких задач (Альтшуллер Г.), педагогіки життєтворчості (Єрмаков І. та ін.), концепція механізму творчості людини як креативної психічної системи (Клименко В.) [1, с. 57].

Отже, метою статті є обґрунтування арт-терапії як чинника оптимізації педагогічної теорії і практики в інклюзивному навчанні.

Усе життя людини пов'язано з розробкою, реалізацією та дослідженням моделей. Практично вся повсякденна діяльність, план дій дитини є одним із видів моделей. Цілісність методів пізнання дійсності ґрунтується на послідовному, наскрізному застосування понять «Система-структура-модель».

Ця цілісність вирішується під час виготовлення предметно-практичних робіт особливої дитини на заняттях з лялько-терапії, арт-терапії, креативного рукоділля, швейної справи. Удосконалюється з застосуванням мистецтва на заняттях з креативного рукоділля. Існують три основні форми створення моделі: матеріальна, знакова та концептуальна (мислительна). Сутність моделювання полягає в заміні об'єкта моделлю, що містить потрібні з точки зору мети дослідження риси, властивості, відношення чи зв'язки об'єкта. Модель дає змогу значно розширювати можливості експерименту. Результати експерименту на моделі поширюють на оригінал.

Модель розробляється з конкретною метою і визначає не всі властивості об'єкта, які відповідають меті створення моделі. Навчити дитину планувати свої дії є особливо важливим завданням, яке виконується на уроках з трудового навчання. Вироби, які передбачені програмою дають достатньо можливостей для використання знакових (мислених), конструктивних та ігрових моделей [2, с. 98].

Діти мають змогу задовольнити свої потреби в проектно-конструкторській діяльності (виготовлення моделей іграшок, явищ довкілля та ін.), досліджені (навчитися ставити проблему, проводити спостереження), художньо виражати свої думки про природу, домашніх мешканців та ін. (в малюнках, кресленнях). Діти виконують найпростіші вимірювання, користуються лінійкою, лекалом, шилом, стиплером. Діти пояснюють дії, супроводжують їх висловами при конструюванні предметних іграшок, казкових персонажів, швейних виробів.

Матеріальні моделі – це тривимірні зображення об'єкта, його частини чи групи об'єктів у зменшеному або збільшеному вигляді. Використовуючи їх у навчальному процесі, вчитель має змогу формувати у учнів уявлення і поняття на основі живого сприймання конкретних образів. Як правило, побудові матеріальних моделей передують створення мисленої моделі. З початку

дитина уявляє модель, теоретично обґрунтовує, після чого втілює її в матеріалі. Особливістю мислених моделей є те, що їх не обов'язково втілювати у матеріалі. Це оповідання, казки, загадки, вірші.

Мислені (знакові) моделі можуть бути зображені на відповідних схемах, малюнках, кресленнях. Вони передають загальну структуру, істотні зв'язки та інші особливості реальних об'єктів в образній формі. Слідуючим етапом є втілювання моделі у креслення конструкції. Ці моделі доступні для безпосереднього сприймання. Характерною ознакою таких моделей є їх наочність.

Усвідомлені схематичні малюнки використовуються для розв'язання різних дидактичних підзадач на всіх етапах процесу навчання. Для застосування і перевірки засвоєних знань схематичні малюнки-креслення пропонуються на індивідуальних картках.

Моделювання застосовують як при повторенні вивченого, так і під час опанування нового матеріалу. На заняттях з ручної праці при моделюванні діти виготовляють з паперу або картону кольорові фігурки казкових персонажів, будівель, тварин та ін., що робить модель виразнішою і привабливішою. Така робота заохочує дітей до творчості, виховує художні смаки, розвиває конструктивне мислення [6, с. 524]. На цьому етапі чітко відслідковується передумова формування професійних навичок по швейній справі. Треба відмітити, що кожний учень може виготовити модель за програмою та творчим задумом.

Дуже важливим аспектом в цьому процесі є виготовлення моделей за темами: український рушничок (геометричні фігури, коло, трикутник, квадрат), пори року, день ніч, домашні мешканці, національні символи та обереги, уява про себе, хлопчик-дівчинка, робочі рукавички.

Набуття досвіду моделювання і конструювання робіт за програмою «Світ ляльки» тісно пов'язані з практичною діяльністю дітей. Отже модель – це той посередник, що його дитина ставить між собою і досліджуванним об'єктом. Модель є представником самого об'єкта, або його заміника. Через це вона має бути чимось схожою на досліджуваний об'єкт. Процес моделювання проходить такі етапи:

1. Побудова моделі.
2. Експериментальне дослідження моделі.
3. Перенесення даних, здобутих за допомогою моделі, на досліджуваний об'єкт.

Таким чином практика показує, що використання моделей та прийомів моделювання і конструювання позитивно впливає на оптимізацію світовідчуття дитини, формує здатність до абстрагування та дає змогу розвивати пізнавальну активність учнів. Систематичне та продумане використання моделей сприяє появі в структурі мотивації пізнавального інтересу, знайомить дитину з інструментом пізнання світу, розвиває дрібну моторику, творчий потенціал. Учні поступово опановують сучасні наукові підходи до пізнання дійсності (системний, імовірнісний, структурний, модельний

тощо) спільні для всіх наук. Важливе місце в системі роботи на заняттях з лялько-терапії, арт-терапії, креативного рукоділля, швейної справи наголошується на тому, що необхідно спеціально вчити дитину думати, оздоблювати знання про зміст і послідовність виконання розумових операцій.

У зв'язку з цим виникла доцільність застосування на практиці метода різнокольорових капелюхів Едварда де Боно. Е. Боно розглядає мислення в таких аспектах: критичному, конструктивному та творчому, наголошуючи, що недостатньо уваги і часу приділяється для розвитку аспектів мислення і виконанню робіт з дрібною моторики, пов'язаних з мисленнєвою діяльністю. Викладачі не завжди враховують емоції, відчуття. Е. Боно є популярним у світі психологом, автором 45 книжок. Його методики широко використовуються як у дитячих закладах, школах, так і в діяльності відомих корпорацій, які лідирують у своїх галузях, таких як IBM, Nestle, British Air ways та ін. Е.Боно вивчає мислення як навички, які можна і потрібно розвивати. Багато з вправ

Е.Боно, які тренують і розвивають процес мислення в поєднанні з вправами по розвитку дрібної моторики [4, с. 70]. Успішно застосовуються ці вправи на уроках, заняттях як окремі інтерактивні методи. Один з таких – метод розумових різнокольорових капелюхів.

Вирішується задача надбання національного виховання – одного з головних пріоритетів, складової освіти, яке здійснюється на всіх етапах навчання дітей та підлітків. Практика засвідчує, що інклюзивна освіта є ефективним засобом в умовах модернізації корекційної освіти України. Надає змогу впроваджувати інноваційні технології, здійснювати створення і прогнозування навчально-виховних завдань, реально впливати на підвищення ефективності вдосконалення процесу навчання та профорієнтації. Одержані висновки й розроблені науково-методичні рекомендації можуть успішно використовуватися вчителями інтернатів, загальноосвітніх шкіл на уроках трудового навчання, викладачами, студентами вищих педагогічних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богдавленская Д.Б. Что выявляют тесты интеллекта и креативности?// Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2. С.54-65.
2. Ващенко Г.Г. – видатний педагог національного відродження України: 3б. наук. пр. – Черкаси, 2003. – 165 с.
3. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації/ В.І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 15. – С. 39–42.
4. Лында А.С. Методика трудового обучения. М.: Просвещение, 1997. – 231 с.
5. Ничкало Н. Педагогічна зірка Василя Сухомлинського: сучасні виміри педагогічної спадщини педагога / Нелля Ничкало // Освіта. –1999: №55–56. –С.2; №57. – С.2; №58–59. – С.4.
6. Фіцула М. Педагогіка: Навчальний посібник / М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2005. – 559 с.

СХИЛЬНІСТЬ ДО МАНІПУЛЮВАННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

А.М. Одіцова, А.О. Коваленко
Херсонський державний університет,
alyaoleksandrivna@gmail.com

Дорослішання підлітків та юнаків пов'язано з потребою у самоствердженні, що виражається в прагненні бути самостійним, незалежним, вільним; бажанні прийняти на себе права та обов'язки дорослої людини. Реалізація цієї потреби може наштовхуватись на несприятливі умови сімейного середовища, що призводить до виникнення суперечок і навіть конфліктних ситуацій між підлітками та юнаками з батьками. Через неможливість відкритого протистояння, особи підліткового та юнацького віку домагаються свого через маніпулятивний вплив на батьків та інших дорослих.

Питання схильності до маніпулятивної поведінки розглядалися у наукових працях С. Богомаза, В. Знакова, О. Каракулової, М. Еймс, Р. Крісті, А. Кід. Різні аспекти механізмів маніпулятивного впливу представлені у дослідженнях В. Татенка. Вивченню маніпуляцій у педагогічному спілкуванні присвячені дослідження С. Братченка, Л. Рюминої, Е. Щеглової.

Проекція дорослих відносин спостерігається у взаємодії дітей підліткового віку. Підлітковий період, з його критичним перебігом, орієнтацією на групову взаємодію, формуванням почуття дорослості і самосвідомості, розглядається в роботах зарубіжних (Е. Берн, Д.С. Вілсон, М. Сміт, Е. Шостром) та вітчизняних (Є.Л. Доценко, В.В. Знаків, А.В. Романов, І.Л. Фінько) дослідників як вік підвищеної сензитивності до маніпуляції.

Відомий дослідник маніпулятивних технологій С. Кара-Мурза у своїй монографії «Маніпуляція свідомістю» дає таке визначення: «Маніпуляція – це вид застосування влади, при якому той, хто володіє нею, впливає на поведінку інших, не розкриваючи характер поведінки, яку він від них очікує» [2, с. 115]. Ще один дослідник Є. Доценко говорить, що маніпуляція – це «вид психологічного впливу, майстерне виконання якого призводить до прихованого збудження в іншій людині намірів, які не співпадають з її актуально існуючими бажаннями» [1, с. 5].

Маніпулятивний вплив відрізняється від інших видів впливу за параметрами моральності, усвідомленості, критичності і соціальної автономності.

В.В. Знаков і О.О. Жданова, проводячи порівняльний аналіз маніпуляції та макіавеллізму, визначають маніпуляцію як психологічний вплив на іншу людину, який не завжди усвідомлюється, і змушує її діяти у відповідності з цілями маніпулятора. При вдалому маніпулюванні, вказує В.В. Знаков, суб'єкт, приховуючи свої справжні наміри, за допомогою помилкових відволікаючих маневрів домагається того, щоб партнер, сам того не усвідомлюючи, змінив свої первинні цілі [3].

Завдяки теоретичному аналізу поглядів дослідників феномена маніпуляції, стає можливим описати цей вид прихованого психологічного впливу у характерних ознаках: ставлення до об'єкта маніпулювання як до засобу досягнення власних цілей; прагнення отримати односторонній виграв; прихований характер впливу (самого факту впливу та його спрямованості – ціль впливу не проголошується); використання психологічної вразливості; формування «штучних» потреб і мотивів для зміни поведінки в інтересах ініціатора маніпуляції; прагнення ввести партнера по взаємодії у певну залежність; створення ілюзії самостійності прийняття рішень та дій адресата маніпуляції.

До вікових передумов розвитку маніпулятивної установки і маніпулятивної поведінки у підлітків можна віднести наступні: попередній ранній досвід маніпулювання, необхідність вирішення завдань підліткового віку в маніпулятивному суспільстві, реакція протесту підлітка проти нехтування його прав і свобод, формування комунікативної компетентності підлітка за допомогою «пошуку меж дозволеного» в спілкуванні.

У нашому дослідженні взяли участь учні 8-9 класів Херсонської загальноосвітньої школи № 31. Середній вік досліджуваних 14-15 років. Загальна кількість вибірки складала 40 опитаних, з них 25 дівчат та 15 хлопців.

Підлітковий вік є сензитивним як для впливу на особистість, так і для формування навичок впливу на інших. За результатами дослідження рівня макіавеллізму усі респонденти потрапили в категорію із середнім рівнем вираженості цього показника.

Для встановлення значущих взаємовідносин між показниками маніпулятивності та самоставлення особистості ми використали процедуру кореляційного аналізу. До процедури кореляційного аналізу увійшли показники за методиками: МАК-ШКАЛА для вимірювання рівня макіавеллізму особистості Р. Крісті та Ф. Гейс; тест-опитувальник для визначення самоставлення особистості В.В. Століна та С.Р. Пантелєєва.

При аналізі отриманих даних ми зосередили увагу лише на тих кореляційних взаємозв'язках що стосувалися рівня макіавеллізму, схильності до маніпуляцій.

Завдяки кореляційному аналізу нам вдалося знайти взаємозв'язки між виділеними нами категоріями. На рисунку 1 наглядно зображено зв'язок між показниками маніпулятивності та самоставлення особистості. Суцільною лінією зображена позитивна кореляція, а пунктирною – негативна.

Макіавеллізм це властивість особистості, що включає в себе цинізм, відчуженість, емоційну холодність, можливість використання інших у власних цілях. Такі

особи відчувають потребу у співпраці, бажанні мати хороші відносини і добре виглядати в очах оточуючих.

Макіавеллізм має позитивний кореляційний взаємозв'язок з показником «Відвертості» (при $r = 0,53$; $p \leq 0,01$). Що свідчить про закритість осіб макіавеллістичної спрямованості, нездатність або небажання усвідомлювати та видавати значиму інформацію про себе, у крайньому вираженні – про пряму брехню та фальсифікацію результатів в бік соціально бажаних відповідей.

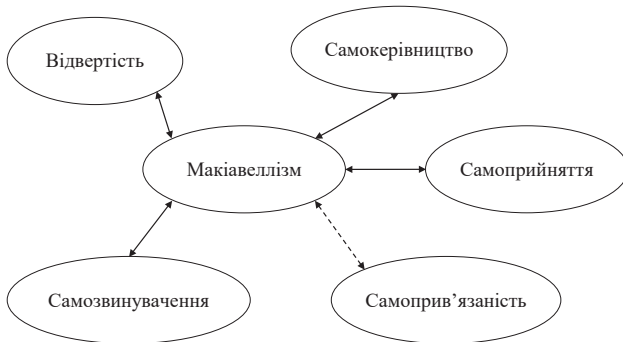


Рис. 1. Зв'язок між показниками маніпулятивності та самоствавлення особистості.

Також позитивний кореляційний взаємозв'язок існує між макіавеллізмом та самокерівництвом (при $r = 0,41$; $p \leq 0,05$). Отже особи схильні до маніпуляцій виразно переживають власне «Я» як внутрішній стержень, що інтегрує їх особистість і життєдіяльність. Такі люди не схильні вірити у «щастиву зірку», а вірять лише у себе, вважають, що їх доля знаходиться у власних руках. Вони послідовні та об'єднані у своїх внутрішніх спонуканнях та цілях.

Позитивний взаємозв'язок існує також і з показником самоприйняття (при $r = 0,59$; $p \leq 0,01$), що відображає дружнє ставлення до себе, згоду з самим собою, схвалення власних планів та бажань, емоційне та повне прийняття себе такою особою якою є макіавеллістична особистість, нехай навіть з деякими недоліками.

Негативний кореляційний зв'язок існує між рівнем макіавеллізму та самоприв'язаністю (при $r = -0,48$; $p \leq 0,01$). На тлі позитивного самоствавлення макіавеллістична особистість не є ригідною у власній «Я-концепції», навпаки демонструє бажання щось у собі змінити, потяг до відповідності з ідеальним уявленням про себе, незадоволеність собою. Отже, такі особи відчувають потяг до самовдосконалення при позитивному само ставленні.

Також макіавеллістичні особи мають високі показники за категорією самозвинувачення (при $r = 0,43$; $p \leq 0,05$), що свідчить про готовність поставити собі у провину свої промахи та невдачі, власні недоліки.

Отже, за допомогою кореляційного аналізу були встановлені значущі взаємовідносини між показниками маніпулятивності та самоствавлення у підлітків. Результати свідчать про те, що макіавеллістична особа ставиться до себе та власних дій позитивно, хоча й не схильна до ригідності образу Я, спрямовуючи зусилля на самовдосконалення. Такі підлітки використовують доступні засоби впливу на батьків й інших дорослих: шантажують та запрошують третю сторону під час конфлікту. Можливо саме тому їм вдається зберегти свободу власного внутрішнього світу, вибудовуючи свої ідеали які можуть бути не такими якими їх бачать значимі у житті підлітка дорослі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М. : Издательство МГУ, 2007. – 344 с.
2. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С. Кара-Мурза. – М. : Эксмо, 2006. – 864 с.
3. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. – М. : Эксмо-Пресс, 2008. – 192 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА И РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

А.М. Павлов

Херсонский государственный университет,

psychoorganics@gmail.com

Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Н.А. Головкова

Постановка проблемы. На протяжении всей исторической градации формирования научной психологии и смежных с ней дисциплин, исследования первостепенных категорий «образ», «мотив», «личность», «действие», неотъемлемо сталкивались с необходимостью трактовки эмоций, как одной из самых сложных и глобальных проблем, приближённое разрешение которой, позволило бы пересмотреть современные системы эпистемологии, методологии, педагогики, психотерапии и др., с целью их улучшения.

Вследствие того, что европейский образ человека был во многом сформирован под влиянием рационалистических умонастроений в противовес чувственному познанию, эмоции долгое время были исключены из научного анализа, а эмоциональные факторы и по сей день остаются в большинстве случаев за пределами когнитивных теорий, если не упоминаются как дезорганизующие воздействия [1. с. 215]. Вместе с этим, тесно связаны актуальные вопросы уместности эмоциональности в практической деятельности психолога [2. с. 2], а также приоритетности общеобразовательного оценивания и подготовки студентов-психологов, обладающих специфическими способностями для данной профессии.

Предполагается, что люди с обострённой эмоциональной восприимчивостью или проблемным психологическим прошлым чаще других выбирают профессию психолога, что является точкой отсчета для дальнейшего качественного развития. С этой же позиции, мы полагаем, что исследования студентов-психологов и выдающихся специалистов на предмет эмоциональности – это первый шаг к принципиально новому пониманию сущности и динамики эмоций, а также укреплению научного сообщества со всеми вытекающими подспорьями для дискуссий.

Мы утверждаем, что подлинное психологическое знание всегда нечто большее знания научного, и всегда нечто меньшее его прагматического назначения; оно в известной степени распространяется не только на академических представителей, но и на деятелей искусства, философии, религии, которые предлагают альтернативные модели психической реальности для интерпретации продуктов рефлексии в обобщенном символическом виде. Мы в свою очередь, призываем не столько оперировать какими-то

конкретными моделями, сколько обратить внимание на инструменты и источники их изобретения в контексте эмоциональности.

Цель статьи: определение эмоциональных тенденций группы студентов-психологов; выявление преобладающих эмоциональных характеристик.

Изложение основного материала исследования. Опираясь на идеи Э. Изарда, Ч. Спилбергера, Б. Кэттелла, Е. Ильина, З. Фрейда, Р. Лазаруса, У. Мак-Дугалла, мы рассматривали понятие «эмоция» преимущественно в рамках дифференциальных и психодинамических теоретических воззрений, которые включают мотивационную, инстинктивно-биологическую и энергетическую составляющие; поскольку нет единой правильной дефиниции понятия «эмоция», а нашей главной задачей является определение эмоциональности – ограничимся её вышеупомянутыми функциональными спектрами.

Мы расширили понятие эмоциональности как чувствительного типа акцентуации до «биографической эмоциональности» по трём причинам: 1) гиперчувствительные индивиды порой очень непредсказуемы, так как склонны застревать в глубоких переживаниях и ролевых идентификациях, их сопровождают разочарования, фрустрации, депрессии, астении, личностным воплощением которых будет холодность, равнодушие, скованность; 2) если в биографии индивида прослеживается множество интенсивных эмоциогенных ситуаций (утрата близких, экстремальные ситуации с угрозой для жизни, психические расстройства, эмиграции, активная сексуально-любовная, творческая жизнь и др.) – это с большой вероятностью может привести к формированию аффективно-когнитивной ориентации или в нашем случае такого человека объективно можно считать эмоциональным; 3) с учётом сложности темы, к диагностике эмоциональности нужно относиться более щепетильно и разнопланово, в том числе оперируя косвенным признакам, которые могли бы привести нас, как исследователей, к пониманию исторического развития конкретной личности с указаниями на её личностные и поведенческие особенности. В связи с этими утверждениями, нами была разработана авторская методика «биографическая эмоциональность», состоящая из 26 тезисов, к каждому из которых

прилагается две шкалы «частота» (количество событий) и «интенсивность» (выраженность событий), для подтверждения нашей гипотезы о взаимозависимости количества переживаемых эмоциогенных ситуаций и эмоциональности личности.

Затрагивая проблему профессионального выбора, сложно не принять во внимание психодинамический лейтмотив первичной мотивации, избилующий элементами сублимации, внутрилличностных конфликтов, фиксированных событий, гиперкомпенсации и т. д., характер которых может иметь прямую связь с характером профессиональной направленности. Более того, на основе многочисленных биографических сведений выдающихся психологов, нами была выявлена общая тенденция, заключающаяся в том, что проблемная категория научных работ имеет прямое отношение к проблемной категории жизни. В ряды таких учёных попали: А. Бек, В. Франкл, А. Адлер, А. Маслоу, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Юнг, Ф. Пёрлз, Дж. Уотсон, К. Хорни, В. Райх, Я. Морено, К. Роджерс и другие. У некоторых из них прослеживается повышенная влюбчивость (К. Юнг, С. Шпильрейн, А. Маслоу, Э. Эриксон, М. Эриксон, К. Хорни, Ж. Пиаже, К. Роджерс и др.), инсайды и вдохновляющие сновидения (З. Фрейд, М. Вертгаймер, Г. Роршах, К. Юнг, С. Гроф и др.), фиксация на ранние годы жизни, сердечные и психологические нарушения, оригинальный и художественный язык изложения, а также манера ссылаться и находить свежие идеи в искусстве, религии, философии. Пользуясь предложением О. Освальда разделить учёных на «романтиков» и «классиков», сразу отметим, что данные характеристики чаще встречаются у романтиков.

Замечено, что творческие личности часто идентифицируют себя с другими личностями и легко меняют роли, а это указывает на то, что им присущи высокий уровень эмпатии и эмоциональная экспрессивность [3, с. 114]. В свою очередь, Л. Выготский считал, что психология творчества опирается прежде всего на исследование эмоций, а в ряде исследований О. Тихомирова было показано, что творческий процесс невозможен без эмоциональной активации [3, с. 115]. Если сравнить проявления творческих личностей и проявления личностей эмоциональных, то они во многом схожи. Главное отличие заключается в том, что творчество представляет собой *конструктивную направленность эмоциональности*, *деструктивным* же проявлением эмоциональности является *замещение или уход от реальности*. При этом, как признаки конструктивной, так и признаки деструктивной активности в биографии исследуемого, могут послужить одним из важных критериев эмоциональности в нашем исследовании.

Многие писатели оперировали исключительной рефлексией своих чувств, могли предсказывать не только психические проявления того или иного

человека через художественный образ, но и прогнозировать целые события глобального характера (Г. Уэллс, Ф. Достоевский, Н.М. Карамзин, Ж. Верн, М. Салтыков-Щедрин, А. Беляев, Дж. Свифт, Э. Ремарк, Дж. Стейнбек и др.), художники владели поразительной интуицией, многие из них душевно проникались объектами своих произведений для передачи выразительности (М. Караваджо, А. Тулуз-Лотрек, Л. Винчи, Ф. Гойя, С. Рафаэль, А. Дюрер, Б. Микеланджело, У. Блейк, М. Врубель, П. Ренуар и др.), духовные лидеры воздействовали на массовое сознание (Ф. Савонарола, М. Ганди, Б. Раджниш, А. Кроули, Т. Лири и др.), а музыкальные произведения некоторых композиторов признаны среди учёных терапевтическими [4, с. 373] (Н. Паганини, Р. Вагнер, Ф. Шопен, А. Вивальди, И. Бах и др.).

Примечательно, что даже в психологических дисциплинах с медицинским уклоном для обозначения клинических синдромов и комплексов используются именованные драматургических и фольклорных персонажей (Дориана Грея, Питера Пэна, Оттелло, Маугли, Мюнхгаузена, Мидаса, Диогена, Кассандры, Пьеро, Фреголи и др.), что наилучшим образом подтверждает психологическую содержательность художественного изобретения. В психотерапии и психокоррекции существуют целые направления и подходы, вобравшие не только разнородные практики из мира искусства (арт-терапия, библиотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, танцевальная терапия, куклотерапия, психодрама, метафорические карты, проективные методики и др.), но и духовного мира (толкование сновидений, медитация, мандала, массажные техники, аутогенная тренировка, гипноз, холотропное дыхание, ритуалы, танатотерапия и др.).

Учитывая пройденное, мы твердо убеждены, что чувственное самовыражение наряду с творческими и духовными наработками наиболее всего отражает, в сущности, фундаментальный принцип личности психолога. Богатство и многообразие эмоционального субстрата психолога, часто принимаемого за слабость или профессиональное несоответствие, в этом контексте, играет решающую роль в формировании выдающихся качеств и способностей при условии их естественного совершенствования на пути профессионального становления. В нашем эмпирическом исследовании приняли участие 26 студентов-психологов первого курса ХДУ, возраст которых составляет 17-18 лет. Из них 20 респондентов женского пола и 6 мужского. Для решения поставленных задач были проведены методики:

- 1) «Определение эмоциональности» В. Суворовой;
- 2) «Характеристики эмоциональности» И. Ильина;
- 3) «Диагностика уровня эмпатии» И. Юсупова;
- 4) «Диагностика эмоциональности» В. Русалова
- 5) «Биографическая эмоциональность» (предложенный нами опросник).

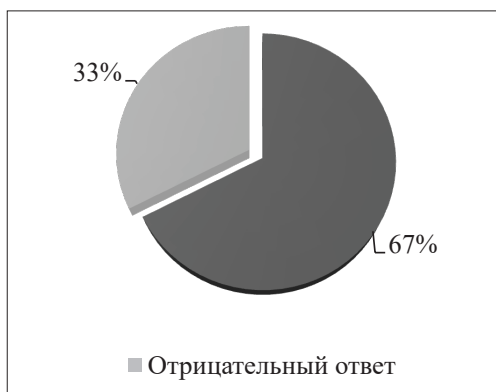


Рис. 1. Общий уровень эмоциональности



Рис. 2. Общий уровень эмпатии

Результаты методик приведены на рисунках 1-5.

Высокие показатели общего уровня эмоциональности (67%) и эмпатии (69%) подтверждают то, что поступившие студенты на специальность психолога обладают яркой сензитивностью, а также несомненную причастность эмоций к образовательному процессу как минимум на начальных этапах обучения. Возрастные и гендерные факторы не создают противоречий, являясь ценным дополнением для нашей работы, поскольку речь идёт о совершённом профессиональном выборе.

Очевидно, что яркие проявления возбудимости (70,2%) и интенсивности эмоций (78,2%) наиболее всего образу эмоциональной личности, которой присущи свойства реактивности и глубины переживаний. К возбудимости относится и быстрая переключаемость внимания, а также склонность к нестабильности эмоционально-волевой сферы. С другой стороны, показатель длительности эмоций (выше среднего - 64,4%), который можно также истолковать как «застывание в переживаниях», в связке с интенсивностью и повышенной возбудимостью, может привести не только к замкнутости и пассивности внешней экспрессии, но и сложным патологическим последствиям. Значимым предлогом для профессиональной реализации могут послужить фиксированные переживания, обретающие характер компенсации: при такой эмоциональной конфигурации это вполне возможно.

Судя по полученным сведениям, самой выраженной направленностью эмоциональности является интеллектуальный диапазон (83,2%). Затем следует коммуникативная эмоциональность (77,5%) и в самом конце – психомоторная (64,7%). Мы предлагаем уровни для интерпретации первые две лидирующие шкалы по следующим причинам: а) новая учебная среда и период первой экзаменационной сессии представляются важными для первокурсников, поэтому вполне возможно, что частота интеллектуальных показателей наиболее выражена; б) ответ «абсолютно характерно» в шкале коммуникативной эмоциональности выше на 8%; в) психологи по определению стремятся осмыслить эмоциональные явления, а разница между этими двумя шкалами составляет 5,7%. Таким образом, высокие результаты по интеллектуальной и коммуникативной эмоциональности являются главными ориентирами для успешной профессиональной реализации.

На рисунке показана процентная выраженность всех 10 возможных ответов, где 0 означает – отсутствие событий (частота – 31,3%) и отсутствие эмоциональной значимости (интенсивность – 20,1%), а всё что выше 1-го автоматически считается положительным и суммируется в групповую статистику. Таким образом, мы можем утверждать, что у большинства испытуемых (69,4%) прослеживается в биографии эмоциогенные события, что подтверждает нашу гипотезу о связи эмоциональности с эмоциогенными событиями в биографии (табл. 1).

Мы осуществили корреляционный анализ по критерию К. Пирсона

($p \geq 0,4$) используя в качестве сравнительного материала все вопросы пройденных методик, однако в силу того, что их получилось слишком много – мы представили лишь некоторые из них.

Мы видим связь между страхом, разочарованием, неуверенностью в себе, раздражением и дезорганизацией в деятельности. На наш взгляд, длительное негативное воздействие снижает механизмы психологической защиты, вследствие чего адаптационные способности человека так же атрофируются и формируют выученную беспомощность. Далее – взаимосвязь между слезливостью забывчивостью, раздражительностью, вниманием к умонастроению близких, тенденцией восхищаться кем-либо и углубляться в драматические повествования, неуверенностью в общении с другими, нуждой в понимании и внимании. Это можно объяснить проявлениями гипервпечатлительности и её производной рассеянности в контексте чувственно-творческого восприятия.

У людей с острым восприятием критики отмечается связь неуверенности в себе и своих интеллектуальных возможностях, а также импульсивность и непонимание со стороны окружающего мира. У людей, которые считают правильным терпеть упреки большого – внимание к близким, отчаяние и разочарование, непонимание со стороны окружающего мира, нужда в утешении и поддержке, забота о животных.

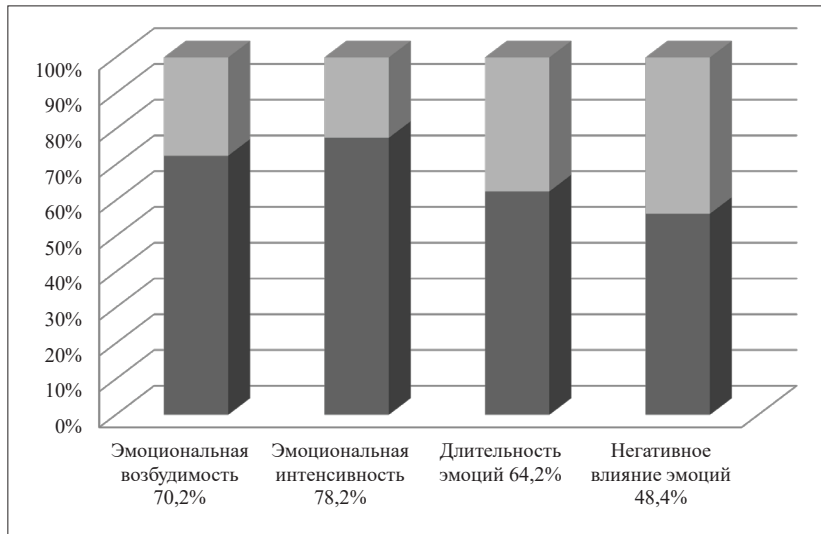


Рис. 3. Характеристики эмоциональности

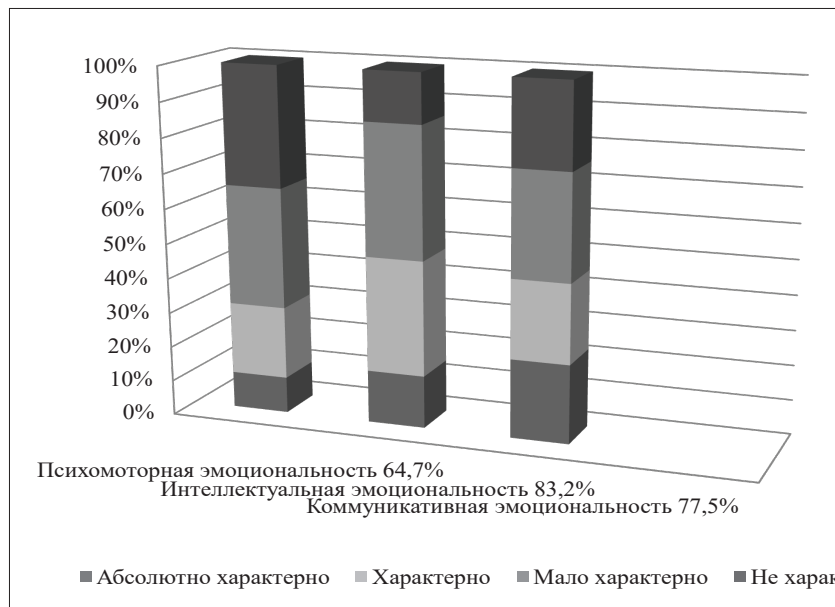


Рис. 4. Направленности эмоциональности



Рис. 5. Результаты по методике «Биографическая эмоциональность»

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа К. Пирсона по вопросам методик

Страх и огорчение	Слезливость	Острое восприятие критики	Упреки больного нужно терпеть	Сухость во рту при волнении
Раздражение возмущение p = 0,43	Забывчивость из-за волнения p = 0,50	Фильмы и книги могут вызвать слезы p = 0,47	Лошадь не нужно хлестать p = 0,54	Дрожь и мороз по коже p = 0,46
Эмоции родителей влияют на настроение p = 0,47	Переживания из-за непонимания в разговоре p = 0,50	Вспыльчивость и ранимость p = 0,50	Внимание к близким людям p = 0,48	Наблюдательность за поведением животных p = 0,41
Отчаяние и разочарование p = 0,41	Внимание к близким людям p = 0,50	Бессоница из-за невозможности решить проблему p = 0,43	Отчаяние и разочарование p = 0,47	Быстротечная злость p = 0,45
Из-за волнения все валится из рук p = 0,49	Восхищение, идолопоклонство p = 0,41	Огорчения из-за ошибок в интеллектуальной работе p = 0,68	Преувеличение неудач в интеллектуальной сфере p = 0,40	Из-за волнения все валится из рук p = 0,41%
Потеря дара речи от возмущения p = 0,43	Переживания за сказанные слова p = 0,53	Неуверенность в общении с другими p = 0,42	Переживания из-за непонимания в разговоре p = 0,53	Боль в груди p = 0,43
Неуверенность в решении задачи p = 0,46	Сопереживание персонажам p = 0,52	Переживания из-за непонимания в разговоре p = 0,47	Преувеличение негативного отношения близких p = 0,43	Переживания за сказанные слова p = 0,53
Волнения перед ответственным разговором p = 0,42	Неуверенность в общении с другими p = 0,55	Окружающие относятся хуже, чем следовало бы p = 0,54	Нуждаюсь в людях, что утешают и ободряют p = 0,46	Бессоница из-за невозможности решить проблему p = 0,45

Сухость во рту коррелирует с дрожью и морозом по коже, наблюдением за поведением животных, быстротечной злостью, совершением необдуманных поступков, скованностью конечностей, физической недоразвитостью.

Выводы: у большинства членов группы фигурируют сильные эмоциогенные события в жизни, влияние которых отражается на интенсивности их эмоциональности. Мы выяснили, что у студентов-психологов

первого курса высокие уровни: а) общей эмоциональности (67%), б) эмпатии (69%), в) эмоциональной возбудимости (70,2%), г) интенсивности переживаний (78,2%), д) интеллектуальной (83,2%) и е) коммуникативной эмоциональности (77,5%), что даёт нам основания утверждать, что эмоциональность студентов-психологов – характерная основа их профессионального выбора, которая накладывает весомый отпечаток на дальнейшее профессиональное развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 280 с.
2. Валеева Р.А. Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога [Электронный ресурс] / Р.А. Валеева, Е.К. Хакимова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12142>.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
4. Карвасарский Б.Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. СПб.: Питер, 2012. – 672 с.

ПРОФЕСІЙНА РЕАДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

М.С. Панов

Комунальний вищий навчальний заклад
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»,
nikita.psyhol@ukr.net

Сьогодні актуальним є, не формування високого рівня майстерності в конкретній професії, а гнучкий і психологічно безболісний перехід з однієї сфери діяльності в іншу, ефективна реалізація вже напрацьованого професійної потенціалу у швидко змінюваних умовах. Ці зміни відображені в понятті «професійна мобільність», яку ми розглядаємо в контексті більш широкого феномену соціальної мобільності особистості. Все вищеописане потребує нових теоретичних підходів, адекватних суспільним реаліям, а також розробки нових дослідницьких моделей і пояснювальних принципів організаційної психології, психології праці та споріднених сфер знання.

Проблема професійної мобільності не є новою, але здебільшого їй дослідження відбувається в руслі вивчення особистості професіонала (Г.О. Балла, Ж.П. Вірної, Н.Є. Завацької, В.Л. Зливкова, Л.М. Карамушки, ОМ. Кокуна, В.Т. Лозовецької, С.Д. Максименка, М.І. Найдьонова, Л.Е. Орбан-Лембрик, Е.О. Помиткіна та баг. інших). Розуміння професійної реадaptaції як наукової категорії безпосередньо пов'язане з поняттям про ресоціалізацію (Г.М. Андрєєва, А.І. Кравченко, А.О. Реан), з ідеями самореалізації та усвідомленого самоздійснення (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Франкл), самодетермінації особистості (Ш. Бюлер, Е. Десі, Р. Райан). Розуміючи теоретичну та прикладну цінність названих здобутків, мусимо відмітити, що вони не дають відповіді на питання про значущість особистісного та соціального компонента в реадaptaційних процесах в умовах швидких і непередбачуваних макросоціальних змін. Психологія професійної реадaptaції – міждисциплінарний напрям, що теоретично та методологічно спирається на дані багатьох сфер знання: економіки, соціології, фізіології та валеології, інженерної психології та психології праці, психології особистісного розвитку та соціальної психології.

Мета даної статі - здійснити теоретичний аналіз професійної реадaptaції в контексті соціальної мобільності особистості.

Виклад основного матеріалу. Професійна (трудова) мобільність у сучасних умовах виступає найважливішим компонентом соціальної мобільності людини. Це переміщення індивіда чи професійної групи в соціально-професійній структурі суспільства зі зміною або без зміни соціального статусу. Горизонтальна професійна мобільність відображає зміну професії для розширення

можливостей індивіда, але зберігає його належність до соціального прошарку. Вертикальна професійна мобільність являє собою кар'єрний ліфт, який рухається як догори, так і зверху донизу, представляючи безліч варіацій для самореалізації [2]. Важливо, що процес зміни трудової позиції часто охоплює не окрему людину, а цілі колективи або навіть професійні групи (внаслідок соціально-економічних реформ, реорганізації та ліквідації підприємств або цілих галузей, революцій, війн, науково-технічного прогресу, структурних змін в системі професійної освіти, тощо). В науці професійна мобільність виступає як міждисциплінарний феномен, що виражається в кваліфікаційному, галузевому, соціальному, територіальному та інших переміщеннях індивідів, є своєрідною формою їх адаптації до нових соціальних запитів та технологічно-економічних умов функціонування. Системний розгляд професійної мобільності, з одного боку, висуває нові вимоги до професійно-кваліфікаційних якостей індивідів, а з іншого – сприяє розвитку особистості через підвищення відповідності між структурою її індивідуальних потреб і соціально-економічною цінністю місця, яке вона посідає [3].

Професійна мобільність може бути вимушеною, спричиною зовнішніми умовами: відсутністю робочих місць, низькою заробітною платою, побутовою невпорядкованістю працівників та іншими негараздами, що зумовлюють необхідність реадaptaції до реальних життєвих позицій. З іншого боку, професійна мобільність супроводжує добровільні вмотивовані зміни способу життя, що є проявом внутрішньої ініціативи та свободи, самовизначення і самовдосконалення особистості, і базується на здатності швидко реагувати на зміни в соціумі завдяки освіченості та професійній компетентності.

При вивченні професійної мобільності виділяють об'єктивний, суб'єктивний і характерологічний аспекти. Об'єктивний аспект охоплює науково-технічні та соціально-економічні передумови змін. Суб'єктивний аспект фокусується на акті прийняття рішення щодо зміни місця роботи чи професії, на відповідній трансформації ціннісних орієнтацій і мотивації працівників. З характерологічної точки зору важлива схильність людини до зміни предметної діяльності, що дає підстави розглядати «мобільність» як відносно усталену властивість особи, її готовність або схильність до зміни виду професійної діяльності [3].

Суб'єктивні причини зміни професії в загальному вкладаються в чотири типи, кожен з яких містить ціннісно-мотиваційні характеристики, що відображають рухливу силу та зміст трудової мобільності особистості. Тип професійно незадоволених має тривалий змістовний конфлікт в професії, хронічний рольовий стрес і внутрішній дискомфорт через відсутність самореалізації і задоволеності. Зміна професії позбавляє їх від психологічно складного становища. Тип кар'єрного орієнтованих вмотивований не змістом роботи, а її престижем, прагматичними життєво вигідними характеристиками і вибудовуванням кар'єри. В стабільний період життя суспільства вони не відчувають потреби зміни професії, в якій досягають хороших результатів, мають авторитет, сприятливі умови праці та оплату. Однак професіонали цього типу дуже чутливі до зміни престижних акцентів, уявлень про життєвий і професійний успіх, до перерозподілу кар'єрних і економічних можливостей. Соціальне порівняння є вагомим складовим їх мотивації та вчинків. Шляхом професійної мобільності вони прагнуть відновлення соціального статусу, що має бути адекватним їх актуальним уявленням про життєвий успіх. Тип *справжніх професіоналів* орієнтований на базову професію і захоплення нею, в роботі вимогливий до себе та інших; націлений на професійну реалізацію. Якщо такі особи втрачають можливість повноцінно займатися своєю справою, то незадоволення провідної професійної потреби (продуктивна і цікава робота) призводить до зміни професії. Це відновлює можливість продуктивної самореалізації. Потенційно мобільний тип об'єднує людей активного, ініціативного, часто авантюрного складу, які в усі часи складають резерв мобільності (підприємницький тип). Це – «вічні мандрівники», легкі на підйом, орієнтовані на зміну вражень, видів діяльності, способу життя. Для них характерна широта інтересів, відкритість всьому новому, азарт і бажання випробувати себе в новій справі. Люди такого типу легко адаптуються, але не вкорінюються. До мобільності їх підштовхує відчуття своєї адекватності новому часу і новим життєвими вимогам [3].

Для українського професійного середовища загалом характерні значні обсяги трудової міграції, при цьому тимчасова або постійна міграція за кордон виступає як вертикальна соціальна мобільність. Вона охоплює помітні маси населення (за різними статистиками, близько трьох мільйонів громадян мають такий досвід) та є малодослідженою. При цьому міра експлуатації українців працевдавцями дуже висока, а їх соціальний статус – низький. Але трудові мігранти можуть краще забезпечити своїх дітей, дати їм медичне забезпечення і освіту, купити житло. Разом із тим відсутність батьків є сильним стресом, діти залишаються без догляду, при звичаються до шкідливих звичок, схилиються до споживацьких поглядів на життя. Отже, тимчасова трудова міграція українців є соціальним ліфтом з низькою траєкторією, неясними довгостроковими перспективами і небезпекою маргіналізації у суспільствах по обидва боки кордону [5].

Основні функції реадaptaції полягають у тому, щоб вирішувати внутрішньо-системні суперечності в про-

фесійній діяльності людини. При цьому велика увага дослідників приділяється суб'єктивній активності професіонала, котра розглядається як провідний механізм професійної адаптації, що визначає позицію людини по відношенню до діяльності, професії та суспільства в цілому (С.Л. Рубінштейн, К.О. Абулханова-Славська). Суб'єктивна активність професіонала визначається здатністю до самокерування функціями організму, психічними процесами, досвідом і специфікою професійної діяльності, а також внутрішньою усвідомленою діяльністю, яка розвивається і проявляється в умовах подолання життєвих труднощів. В екстремальних професійних умовах підвищуються вимоги до активності суб'єкта, який змушений самостійно безперервно вирішувати протиріччя між своїми потребами, можливостями та соціальними умовами їх задоволення. У разі виникнення слабких зв'язків в системах регуляції адаптація стає неконструктивною, переходить в дезадаптацію. Змістовно процес адаптації представляє собою активне формування (усвідомлене або неусвідомлене) стратегій подолання ситуації на різних рівнях регуляції поведінки, діяльності, стану. Тому стратегія адаптації розглядається як цілеспрямована діяльність професіонала з метою полегшити використання наявних у нього ресурсів і способів саморегуляції різного рівня для вирішення поставлених перед ним завдань. При цьому механізми саморегуляції об'єднуються в єдину систему в різному поєднанні, що забезпечує різноманітність можливих стратегій. З огляду на високу динаміку соціального оточення: зміни цінностей, норм, стереотипів, властивих суспільству, актуальними стають питання особистісних детермінант адаптації (наприклад, відношення до діяльності, колег і керівництві, перевага певних ціннісних якостей та смисложиттєвих орієнтацій). При цьому успішність стратегій адаптації залежить не тільки від того, якими засобами саморегуляції володіє професіонал, а й суб'єктом якої діяльності, якої організації та професійної спільноти відчуває себе, які цілі переважають (індивідуальні, корпоративні, державні), наскільки його цінності збігаються з ідеалами і вимогами професійного середовища. В процесі суб'єктивної саморегуляції розкриваються внутрішні резерви людини, котрі забезпечують її відносну свободу від обставин навіть в найважчих умовах. На основі соціального статусу формуються системи соціальних ролей і ціннісних орієнтацій особистості. Тому вихідним моментом формування індивідуальних характеристик професіонала є його статус в суспільстві, так само як і статус спільноти, в якій формувалася дана особистість [1, с. 22].

Висновки. В процесі професійної мобільності та реадaptaції до нових соціальних умов вирішальне значення має особистісний потенціал людини: наявний рівень кваліфікації, а також здатність творчо реалізувати ці знання та вміння в різних видах діяльності, психологічна гнучкість, самомотивація перенавчатися й отримувати нові професійні компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дикая Л.Г. Современное состояние и перспективы исследований адаптации и реализации профессионала в условиях непрерывных социально-экономических изменений / Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский // ИП РАН. Организационная психология и психология труда. – 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 7-48.
2. Ковалева А.И. Профессиональная мобильность / А.И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 298-300.
3. Пріма Р.М. Професійна мобільність фахівця як наукова проблема / Р.М. Пріма // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія / за ред. С. Єрмакова. – Харків, 2008. – Випуск № 1. – С.127-135.
4. Процеси соціальної мобільності в сучасному українському суспільстві : колективна монографія / за ред. О.М.Балакіревої ; НАН України. – К. : ДУ Ін-ту економіки та прогнозування НАНУ, 2014. – 288 с.
5. Симончук Е.В. Механизм межпрофессиональной мобильности специалистов с высшим образованием / Е.В. Симончук // Подвижность структуры : Современные процессы социальной мобильности / под ред. С. А. Макеева. – К. : Институт социологии НАН Украины, 1999. – С. 135-149.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Я.В. Песняк

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

mail@grsu.by

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
доцент К.В. Карпинский*

Постановка проблемы. Ситуацию хронического заболевания и инвалидности многие исследователи описывают как кризисную ситуацию в жизни личности [1]. Болезнь длительного или пожизненного характера требует затрат усилий намного превышающих те, которые приходится прилагать для решения тех же задач остальным, вынуждает человека действовать иным, нестандартным образом, приводит к сложностям в осознании рациональных жизненных целей, понимании смысла своего жизненного пути. В литературе, посвященной проблеме развития личности, отмечается важная роль будущего, перспектив, жизненных целей в развитии личности. Таким образом, перед нами стал вопрос об особенностях жизненных целей личности в ситуации инвалидности, поскольку жизненные цели являющиеся одним из основных элементов подсистемы осознанной саморегуляции жизненного пути [2].

Изложение основного материала исследования. С целью выявления особенностей жизненных целей людей с инвалидностью было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 66 человек, из которых было сформировано две группы: основная и контрольная.

1. Основная группа, которую составили люди с первой, второй и третьей группой инвалидности, в возрасте от 19 до 41 года, средний возраст 28 лет (N = 35).

2. Контрольная группа, в которую вошли условно здоровые люди, в возрасте от 19 до 37 лет, средний возраст 24 года (N = 31).

Мы выдвигаем гипотезу о том, что психологические параметры жизненных целей в основной и контрольной выборке имеют значимые различия. И гипотезу о том, что уровень удовлетворенности жизнью у людей с инвалидностью и без инвалидности имеет статистически значимые связи с разными параметрами жизненных целей.

Для обнаружения разброса в показателях жизненных целей между основной и контрольной группой, мы использовали модификацию пакета оценки личностных стремлений Р. Эммонса. Также были использованы методы математической и описательной статистики (в частности параметрический корреляционный анализ Пирсона, t-критерий Стьюдента для независимых групп).

В ходе сравнительного анализ данных были выявлены, высоко достоверные различия между контрольной и экспериментальной выборками по трем параметрам жизненных целей из 17 возможных. Полученные результаты отражены в таблице 1.

Интерпретируя полученные данные можем сказать, что основная выборка более удовлетворенна прогрессом в осуществлении жизненных целей, чем контрольная, это может быть обусловлено более снисходительными требованиями к себе и собственным запросам. Мотив достижения жизненной цели в основной выборке в большей мере связан с жизненной необходимостью и принуждением в реализации поставленной цели. Возможно недостаток приобретения в детстве опыта преодоления бытовых трудностей, гиперопека со стороны родителей способствовали формированию данного мотива. Значимое окружение, по мнению основной, выборки в большей степени оказывает позитивное влияние на реализацию поставленных ими жизненных целей, тогда как контрольная группа ощущает меньшую поддержку со стороны значимых других. Следовательно, можно сказать, что люди с инвалидностью осознают, что им оказывается помощь в большей мере по достижению поставленных целей, нежели другим.

Также было выявлено, что уровень удовлетворенности жизнью у людей с инвалидностью и без инвалидности имеет статистически значимые связи с разными параметрами жизненных целей. В целом можно сказать, что уровень удовлетворенности жизнью у людей с инвалидностью лежит не в сфере дела, а в стремлении к быстрому успеху и во многом обусловлен, тем насколько человек зависим от других. Уровень удовлетворенности жизнью у условно здоровых людей зависит от наличия или отсутствия встречающихся на пути к цели преград и возможности их преодоления, то есть характеристик непосредственно препятствующих деятельности. Результаты представлены в таблице 2.

Значимых различий в продуктивности целеполагания между выборками обнаружено не было, следовательно можно сказать, что люди с инвалидностью не имеют выраженных деформаций целеполагания и могут являться субъектами своей жизни.

Таким образом, результаты и выводы проведенного исследования подтвердили, выдвигаемые нами гипотезы. Исследование выявило новые вопросы, на которые предстоит ответить. Требуются дополнительные исследования, для подтверждения или опровержения полученных результатов. Полученные практические результаты могут быть использованы в качестве основы для дальнейших исследований в этом направлении, к тому же смогут существенно расширить и обогатить общепсихологические представления о личности человека с инвалидностью.

Таблиця 1

Средние показатели по t-критерию Стьюдента в выборке с разным состоянием здоровья

Параметры жизненных целей	Состояние здоровья Group1: люди с инвалидностью Group2: условно здоровые				
	Group 1	Group 2	t-value	df	p
Продуктивность целеполагания	8,400000	7,967742	0,31789	64	0,751604
Радость	4,088015	3,913193	1,15636	64	0,251831
Огорчение	3,038105	3,032083	0,02370	64	0,981168
Амбивалентность	0,930664	1,087940	0,63676	64	0,526554
Важность	3,768729	3,659221	0,68239	64	0,497454
Успешность в течение последнего времени	4,067897	4,004229	0,13488	64	0,893128
Вероятность успеха	6,023224	6,768782	1,82868	64	0,072107
Влияние обстоятельств	2,385581	2,266431	0,47466	64	0,636647
Усилие	3,474999	3,766459	1,51517	64	0,134654
Трудность	3,010924	3,092008	0,39730	64	0,692467
Социальная желательность	2,966436	3,134261	0,65506	64	0,514776
Ясность	1,367317	1,391090	0,10813	64	0,914229
Параметры жизненных целей	Group1	Group2	t-value	df	p
Прогресс	4,119294	3,314304	2,29482	64	0,025033
Внешняя причина	2,043843	1,678089	0,68548	64	0,495515
Интроекция	3,814014	2,478865	2,00504	64	0,049192
Идентификация	3,793224	3,190138	0,89167	64	0,375912
Внутренняя причина	7,176859	6,693953	1,12370	64	0,265338
Поддержка	2,578523	3,215618	2,61006	64	0,011261

Таблиця 2

Результаты корреляционного анализа (по Пирсону) уровня удовлетворенности жизни людей разного состояния здоровья с психологическими параметрами жизненных целей

Параметры жизненных целей	Уровень удовлетворенности жизни Group1: люди с инвалидностью Group2: условно здоровые	
	Group1	Group2
Продуктивность целеполагания	-0,23	-0,09
Радость	0,09	0,10
Огорчение	-0,14	-0,38
Амбивалентность	-0,09	-0,27
Важность	0,13	-0,16
Успешность в течение последнего времени	0,49	0,17
Вероятность успеха	0,17	0,29
Влияние обстоятельств	-0,47	-0,51
Усилие	-0,00	-0,18
Трудность	-0,21	-0,36
Социальная желательность	0,02	-0,37
Ясность	-0,13	-0,42
Прогресс	0,58	0,10
Внешняя причина	-0,07	-0,06
Интроекция	-0,03	-0,12
Идентификация	-0,10	-0,00
Внутренняя причина	-0,02	-0,11
Поддержка	-0,34	-0,05

ЛИТЕРАТУРА

1. Василенко Т.Д. Смысловые аспекты телесного опыта хронического самотического заболевания / Т.Д. Василенко, А.В. Селин, Ф.Ю. Мангушев //Курский научно-практический вестник "Человек и его здоровье.– 2016. – № 2. – С. 116–121.
2. Карпинский К.В. Жизненный путь личности как проблема психологии / К.В. Карпинский //Актуальные проблемы современной психологии : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.: А.М. Колышко (отв. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 2008. – С. 150–168.

САМООЦІНКА ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ

О.Ю. Похлєстова

Криворізький державний педагогічний університет,
240299@ukr.net

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Н.М. Макаренко

Вступ. Самооцінка є складним особистісним утворенням і відноситься до фундаментальних властивостей особистості, це своєрідна оцінка себе, своєї діяльності, свого становища в певній групі чи організації та в колі друзів, а також ставлення до оточуючих і не менш важливим є критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей. Останнім часом стрімко погіршується стан психологічного здоров'я підлітків, недостатньо розвинена душевна рівновага та самооцінка шкодять їх здоров'ю. Людина, що має урівноважений душевний стан, знає себе та свої бажання, живе цікавіше за інших.

Самооцінка у підлітків ситуативна: нестійка, схильна до зовнішніх впливів у молодшому підлітковому віці та більш стійка в старшому підлітковому віці. Підлітки нерідко оцінюють себе нижче за тими показниками, які здаються їм найважливішими.

У підлітковому періоді вплив батьків помітно знижується і підвищується значимість однолітків. Підлітки починають критично оцінювати своїх батьків, їхню думку, виробляють власну позицію по відношенню до батьківської оцінки. Батьківська точка зору починає сприйматися лише як одна з можливих. Але при цьому підтримка сім'ї і прийняття підлітка та його прагнень батьками дуже впливають на рівень його загальної самооцінки. Тепле, уважне ставлення батьків залишається важливою умовою формування і подальшого підкріплення позитивної самооцінки підлітків. У той же час жорстке, негативне ставлення батьків має зворотну дію: такі підлітки, як правило, сфокусовані на невдачах, бояться ризикувати, у них вищий рівень тривожності, вони частіше бувають агресивними і грубими.

Отже, питання становлення особистості підлітка та аналіз його самооцінки, що впливає на стан душевної рівноваги, є досить важливим для нас, майбутніх працівників системи освіти.

Відповідно до психологічного словника, самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей й місця серед інших людей.

Питання самооцінки, її становлення, змін, приваблювала велику кількість науковців. Особливу увагу

привертають погляди зарубіжних психологів в рамках психодинамічного напрямку. На думку З. Фрейда, в структурі особистості існує три основних структури: "їд", "его" та "суперего". Вчений вважав, що ці складові слід розглядати як деякі процеси, ніж як певні "структури" особистості [4].

Засновник індивідуальної теорії особистості, А. Адлер, стверджував, що відчуття неповноцінності бере початок ще в дитинстві, що певним чином може вплинути на самооцінку у зрілому віці [7].

З точки зору К. Хорні, на розвиток особистості значною мірою впливають соціокультурні умови. Якщо потреба в безпеці не задовольняється у дитини формується базальна тривога, яка сприяє виникненню з віком неврозу [6].

Дослідженням проблеми самооцінки та факторів її формування займалися: М.В. Пастухова [1], О.Б. Сидоренко [2], Г.В. Лозова [3], М.Й. Боришевський [4], А.К. Болотова [5], І.М. Ващенко [6], М.В. Савчин [7]. Самооцінку у психологічному профілі сучасного підлітка досліджували викладачі кафедри загальної психології Криворізького педагогічного університету Н.М. Токарева, А.В. Шамне, Н.М. Макаренко [9].

Метою нашої дослідницької роботи є визначення рівня самооцінки та аналіз отриманих результатів. Діагностика проводилася за допомогою методики В.І. Тернопільської: «Вербальна діагностика рівня самооцінки особистості» [8].

Вклад основного матеріалу дослідження. Нами було проведено дослідження у лютому 2018 року серед учнів 10 класу Криворізької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №4. Загальна вибірка – 15 учнів старшого підліткового віку (вікова категорія 16-17 років).

Досліджуваним запропонували 32 запитання, за результатами яких було визначено рівень їх самооцінки (табл. 1).

За даними дослідження у 15 учнів 10 класу виявлено низький та середній рівень самооцінки. Низький рівень самооцінки мають 80 % респондентів, середній – 20 %, високий рівень самооцінки відсутній в даній групі. Додаткову інформації ми отримали шляхом спостере-

Таблиця 1

Рівні самооцінки учнів за методикою «Вербальна діагностика рівня самооцінки особистості»

Рівні самооцінки	Високий	Адекватний	Низький
Кількість учнів за рівнями самооцінки у %	0	20	80

ження, бесіди з досліджуваними та їх викладачами. Одна з причин низької самооцінки - страх і невпевненість в собі у своїх можливостях, сильні душевні переживання підлітка, а іноді виною низької самооцінки дитини є її батьки, які ставилися до своєї дитини дуже холодно, не виявляли достатньої турботи і уваги. Адже, низька самооцінка зароджується ще в дитинстві, причому в ранньому віці. Діти з адекватним рівнем самооцінки поважають себе, але знають свої слабкі сторони і прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку.

Після проведеної діагностики, у ході спостереження та бесід визначено, що у досліджуваного А. – занижена самооцінка. Він не впевнений в собі, надмірно консервативний, боїться змін і не здатен до адаптації в мінливих умовах реальності. Дуже вимогливий до себе, не вибачає жодного свого промаху чи помилки. У досліджуваного М. також занижена самооцінка. Досліджуваний неадекватно оцінює свої можливості, до справ, що здатен виконати, не прикладає зусиль, бачить у всіх починаннях лише можливі невдачі та загрози. Через постійні думки про свою недосконалість дитина закривається в собі, і не спілкується з оточуючими. Ця замкненість сприяє прогресуванню невпевненості та неповноцінності в собі. Крім того, їх неадекватна (занижена) – самооцінка деформує внутрішній світ особи, і тим самим перешкоджає гармонійному розвитку. Неадекватна самооцінка ускладнює життя не тільки людині, якій вона властива, але і оточуючим людям, що у різних ситуаціях спілкуються з нею.

У досліджуваного С. – середній рівень самооцінки. Це свідчить про те що дитина поважає себе, але знає свої слабкі сторони і прагне до самовдосконалення. Намагається методом спроб та помилок досягти висо-

ких результатів у багатьох справах (навчання, спорт та творчість). Адекватна самооцінка дозволяє досліджуваному правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності та вимогами тих. Тому при такому рівні самооцінці суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і здібності, досить критично відноситься до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та досягнення у певній діяльності, вміє ставити перед собою досяжні цілі. До того, що досягнуто він підходить не тільки зі своїми мірками, але і намагається передбачити, як до цього віднесуться люди, що його оточують.

Висновки. Самооцінка є досить важливим фактором становлення особистості учня. Зародженню самооцінки в ранньому дитинстві відбувається завдяки виховному впливу батьків та визначає її подальшу адекватність або неадекватність.

Самооцінка – є результатом тривалого процесу, який відбувається під впливом різноманітних факторів і не припиняється впродовж усього життя людини. Самооцінка не лише залежить від оточення особистості, її стилю спілкування, успіхів у діяльності, а й впливає на всі сфери життя людини, регулює її поведінку.

Подані результати дослідження показують, що у більшості учнів низький рівень самооцінки, а середній лише у невеликій кількості респондентів. З даних результатів можна зробити висновки, що особистість невпевнена в собі, боязка, їй дуже складно реалізувати свої бажання і можливості. Такі діти, занадто критичні до себе і не можуть реалізувати свій творчий хист.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямку вбачаємо у проведенні анкетувань на більш широкій віковій категорії учнів та розробці методик, що до покращення рівня самооцінки серед дітей шкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пастухова М.В. Теоретические аспекты психологического изучения самооценки личности / М.В. Пастухова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 12. – 2010. – № 5. – С. 460–462.
2. Сидоренко О.Б. Самооцінка як фактор психічного здоров'я та емоційного благополуччя молодшого школяра / О.Б. Сидоренко // Актуальні проблеми збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління: матеріали Всеукраїнських психолого-педагогічних Демиденківських читань. – Бердянськ: БДПУ, 2013. – С. 43–45.
3. Лозовая Г.В. Методологические проблемы изучения самооценки личности // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года: в 8 т. – СПб.: 2003. – Т. 5. – С. 172–176.
4. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості / М.Й. Боришевський. – Суми: Еллада, 2012. – 608 с
5. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект / А.К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 116–125.
6. Ващенко І.М. Визначення і розуміння студентами понять "здоров'я" та "здоровий спосіб життя" / І.М.Ващенко, О.М. Буланов, Ю.В. Козерук та інші // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Випуск 98. – Т. 3. – С. 80–84.
7. Савчин М.В. Вікова психологія: Навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Власенко. – К.: Академвидав, 2006 – 360 с.
8. Тернопільська В.І. Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності): Навч. посіб. / В.І. Тернопільська; М-во освіти і науки України; за ред. М.В. Левківського. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
9. Токарева Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / Н.М.Токарева, А.В.Шамне, Н.М. Макаренко. – Кривий ріг, ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – 312 с.

ПРОБЛЕМА ИСЛЕДОВАНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ВОСПРИЯТИИ И ПОНИМАНИИ РОДИТЕЛЯМИ РЕБЕНКА С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

А.А. Примачёва

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
Primacheva_AA@grsu.by

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Е.В. Костюченко*

Семья – это естественная развивающая среда, обеспечивающая необходимый уровень гармоничных отношений, в которой родителями создаются условия для развития ребенка.

Во всем мире наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с ранним детским аутизмом. В этой связи следует предположить, что проблемы восприятия и понимания родителями ребенка с ранним детским аутизмом имеет высокий уровень актуальности.

Тему принятия ребенка таким каким он есть в основном затрагивают при обучении либо учителей-дефектологов, логопедов и психологов. Родителей, имеющих ребенка с особенностями психофизического развития (чувства, эмоции и отношение к детям) исследуют мало.

Родители не всегда соотносят то, что болезнь заметна не с первых месяцев жизни, а лишь в последующем развитии. К примеру, такая болезнь как аутизм. Не всегда она видна в раннем развитии ребенка. Родитель может даже не заметить никаких признаков. Это болезнь, которой больше подвержены мальчики, чем девочки. Это болезнь с неизвестной этиологией. Разные ученые (медики, психологи) ищут подтверждение той или иной теории происхождения данного заболевания. К пониманию этой болезни очень трудно приспособиться и понять, что же такое произошло что ребенок, к примеру, до 1,5 лет говорил, а потом прекратил. И новая речь появилась, только к 5-7 годам или речь вообще отсутствует. Родителям таких детей тяжелее всего принять своего нового ребенка, без речи и обычно на этом фоне в семье происходят изменения ее структуры.

Ряд авторов отмечают особую ранимость семей аутичных детей – их зависимость от мнения окружающих людей, изолированность и замкнутость. В целом, для семьи аутичного ребенка характерны кризисные переживания семей, имеющих детей с другими нарушениями развития. Поведение ребенка в той или иной степени не отвечает ожиданиям родителей, вызывая у них раздражение, горечь, неудовлетворение внутрисемейные, в том числе супружеские отношения нарушаются и искажаются. Родители испытывают переживания из-за невозможности полноценного общения с ребенком, некоторые из них воспринимают коммуникативные трудности ребенка как признак собственной несостоятельности.

Впервые в литературе термин «аутизм» встречается в работе швейцарского психиатра Е. Блейлер "Раннее слабоумие или группа шизофрении", в которой он описал особенное качество симптомов раннего слабоумия: диссоциацию, разобщенность, расщепленность, и обозначил их созданным им новым термином, сохранившимся по настоящее время, - "Шизофрения". В этой же работе Е. Блейлер ввел термин "аутизм" для описания клинической картины шизофрении, а именно – ухода больного шизофренией в мир фантазий. Определяя же «аутистический» тип мышления, Е. Блейлер подчеркивал независимость его от реальной действительности, свободу от логических законов, захваченность собственными переживаниями.

Синдром же впервые описан в 1943 г. американским клиницистом Л. Каннером в работе «Аутистические нарушения аффективного контакта», написанной на основании обобщения 11 случаев. Им был сделан вывод о существовании особого клинического синдрома «экстремального одиночества», который он назвал синдромом раннего детского аутизма и который впоследствии стали называть синдромом Л. Каннера по имени ученого, его открывшего [1].

Подходы к определению раннего детского аутизма на протяжении всех 50 лет, прошедших со времени его первого описания в 1943 г. претерпевают постоянные изменения. Отечественные авторы рассматривали синдром детского аутизма как предманифестное состояние, фон, на котором могут развиваться продуктивные симптомы, а также как проявление самой процессуальной симптоматики. Зарубежные исследователи опровергали связь аутизма с шизофренией, первые исследования детей с расстройством аутистического спектра за рубежом не дали подтверждения о патологии в развитии нервной системы, таким образом, возникла теория о психогенной природе возникновения и развития аутизма. Бруно Беттельхейм, психоаналитик, автор теории «холодной матери», выражал идеи о том, что развитие у ребенка аутизма – дезадаптивная реакция на холодное и угрожающее окружение [5]. Аналогичную точку зрения поддерживали М. Клейн и М. Малер, считая, что недостаток материнской ласки — главная причина детского аутизма, а отказ детей от общения возникает, как следствие неспособности матери установить непосредственный эмо-

циональный контакт с первых недель жизни ребенка. Однако эта теория не была подтверждена, т. к. исследования показали, что дети, страдающие аутизмом, испытывали не больше травмирующих факторов, чем обычные дети. В ситуациях жестокого обращения с ребенком повышение аутистических проявлений также не наблюдалось [3]. Кроме того, родители, которые испытывали постоянный стресс, в связи с состоянием своего ребенка, сталкивались еще и с обвинениями в холодности и жестоким безразличии к ребенку, что еще больше усугубляло и без того тягостное положение родителей. Актуальным является предположение о возникновении холодных доминантных черт матери как вторичных, вызванных тем, что ребенок с аутизмом не проявляет инстинктивной привязанности к матери с самого рождения, не «запуская» тем самым у нее специфической материнской программы [4].

В.В. Лебединский и О.С. Никольская при аутизме к первичным расстройствам относят сенсоаффективную гиперстезию и слабость энергетического потенциала; к вторичным – сам аутизм как уход от окружающего мира, ранящего интенсивностью своих раздражителей, а также стереотипии (повторяющихся однообразных движений), сверхценные интересы, фантазии, расторможенность влечений — как псевдокомпенсаторные аутостимуляторные образования, возникающие в условиях самоизоляции, восполняющие дефицит ощущений и впечатлений извне, но этим закрепляющие аутистический барьер. Таким образом, данные позволяют прийти к мнению, что аутистический дизонтогенез уже с самых начальных его проявлений формируется по типу искажения развития всех психических функций: сочетания в их патологической структуре признаков недоразвития и акселерации [2].

Настоящие исследования природы аутизма в большинстве своем говорят об органических предпосылках развития данного состояния, к которым относятся эндогенные и экзогенные нарушения. Причинами возникновения аутизма могут являться врожденная аномалия конституции, органические нарушения ЦНС в результате влияния тератогенных факторов на ход развития беременности, врожденные нарушения обмена веществ и т. д.

Многочисленные теоретические и эмпирические исследования по проблеме восприятия и понимания родителями ребенка с ранним детским аутизмом позволило лишь сформулировать признаки, по которым определяется ранний детский аутизм.

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на матерей воспитывающих детей с ранним детским аутизмом, т. к. после появления в семье ребенка с особенностями в развитии зачастую семейная система разрушается полностью, или частично (отцы детей участвуют в лечении, но практически не участвуют в их воспитании).

В данном исследовании мы попытаемся выявить содержательные особенности в восприятии и понимании матерями ребенка с ранним детским аутизмом.

В качестве респондентов для нашего исследования выступили матери младших школьников имеющих нарушения в развитии – ранний детский аутизм (30 человек) и матери младших школьников развитие которых происходит в рамках нормы (30 человек). Для диагностики содержательных особенностей нами был выбран следующий метод: метод свободных сочинений на тему «Мой ребенок».

Интересно отметить, что в процессе написания сочинения наибольшую заинтересованность демонстрировали матери детей с особенностями психофизического развития. Следовательно, объем их сочинений был значительно больше, чем у представителей другой группы. Следует также отметить, что при написании сочинения 12 % респондентов указывали на то, что у них есть четкое осознание и принятие болезни своего ребенка. Для них, на данный момент, важнее всего помощь в принятии социализации с другими детьми, чем например осознание будущего своего ребенка.

На данном этапе обработки эмпирического материала нами выявлена следующая тенденция: содержательных эмоционально-динамических и коммуникативных черт в восприятии и понимании ребенка наблюдается у матерей воспитывающих детей с ранним детским аутизмом. Это означает, что матери детей с аутизмом четче описывают качества присущие ребенку, их волнения связаны с коммуникативной средой и барьерами в обществе. Матери же детей развивающихся в рамках нормы описывают достижения и успехи. Чаще обращаются к коммуникативной и интеллектуальной сфере деятельности ребенка.

Таким образом, исследование данной проблемы представляется нам перспективным, так как это позволит пополнить новыми динными существенными знаниями психологическую науку, касающуюся восприятия и понимания матерями ребенка с ранним детским аутизмом. Вместе с тем, основные выводы и положения могут быть учтены в создании программы тренинга психологической компетенции для матерей имеющих ребенка с ранним детским аутизмом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богдашина О. Аутизм: определение и диагностика / О. Богдашина. – Донецк, 1999. – 415 с.
2. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения : Ранний детский аутизм / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. – М. : Просвещение, 1989. – 95 с.
3. Лебединская К.С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма. Сообщение I / К.С. Лебединская Дефектология. – 1987. –14 с.
4. Печникова Л.С. Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом : Автореф. дис...канд. психол. наук . – М., 1997. – 144 с
5. Спиваковская А.С. Психотерапия : игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

СВЯЗЬ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ССУЗОВ

А.М. Прус

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
alexandra.prus@mail.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Л.М. Даукша*

В психологии смысложизненные ориентации человека трактуются как результат осознания ценностей, целей и смысла собственной жизни.

Харитоновой Е.В., смысложизненные ориентации личности определяются как значимый структурный компонент личности, характеризующийся направленностью на осознание сущности собственного «Я», совершенствование духа, души и тела, ценностей и целей, определяющих границы самореализации в ситуациях личностного взаимодействия и включающий мотивационно – ценностный, когнитивный и поведенческий критерии, которые отражают соответствующую совокупность мировоззренческих взглядов, представлений, социальных и нравственных отношений человека, связанных с ближними и дальними перспективами его жизни [5].

Термин «социально – психологическая адаптация» (от лат. *adaptation* – приспособление), выступает как результат (и процесс) взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к оптимальному согласованию целей и ценностей личности и группы. Результатом социально – психологической адаптации личности является сформированность социальных и профессиональных качеств личности. Социально-психологическая адаптация предполагает активное принятие и усвоение личностью норм, ценностей, традиций коллектива, статуса и социальной роли, как члена коллектива, семьи, окружения [4].

Важным аспектом социально – психологической адаптации является роль ценностных ориентаций. Эффективность процесса вхождения в профессию определяется, с одной стороны, активным овладением личностью профессиональными знаниями, умениями и навыками, а с другой – мотивами, установками, ценностными ориентациями учащегося на профессиональную деятельность, а также уровнем идентификации со средой. Профессиональная адаптация учащихся зависит от того, насколько значимы для них профессия, работа, успех, какие требования они предъявляют к себе, профессиональной подготовке, будущему месту работы, как они реагируют на неудачи и трудности в учебно – профессиональной деятельности. В процессе социально – психологической адаптации происходит перестройка потребностно – мотивационной сферы учащегося [1].

Таким образом, социально-психологическая адаптация, а также смысложизненные ориентации, будут неотъемлемо присутствовать и оказывать влияние на различные сферы жизни учащегося. Являясь процессом активного приспособления обучающегося к условиям образовательной среды, а также, нося интерактивный характер, социально-психологическая адаптация позволяет обучающемуся активно воздействовать на среду, определенным образом преобразуя ее, в свою очередь, образовательная среда ССУЗа воздействует на обучающегося, корректируя представления о профессиональной деятельности, что будет вести к изменению профессионального образа, а также целей и ценностей.

При работе над данной проблематикой нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого заключалась в изучении связи смысложизненных ориентаций и социально – психологической адаптации учащихся.

Исследование проводилось на базе Гродненского государственного музыкального колледжа, а так же Технологического колледжа УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы» (г. Гродно). Контингент испытуемых составили учащиеся 1-го курса. В исследовании приняли участие 116 человек (63 человека являются учащимися технологического колледжа, 53 человека являются учащимися музыкального колледжа). Возраст испытуемых – от 15 до 18 лет. После отбраковки данных по причине не добросовестного заполнения методик респондентами, а так же отсева по шкале искренности, нами была сокращена выборка до 100 человек.

В исследовании использовались следующие методы:

- метод психодиагностического исследования;
- методы математической обработки.

Выбор методов и конкретных методик исследования для получения необходимой информации осуществлялся в соответствии с целями и задачами настоящей работы.

Для проведения исследования использовались следующие методики:

- 1) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [2].
- 2) Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд [3].

Для проверки гипотезы о наличии связи между смысложизненными ориентациями и социально-психологической адаптацией учащихся использовался т-критерий Кендалла.

Исходя из полученных результатов проведенного корреляционного анализа видно, что общий показатель осмысленности жизни имеет значимую прямую связь с такими переменными социально – психологической адаптации как «адаптивность» ($r = 0,34; p < 0,01$), «интегральный показатель адаптации» ($r = 0,34; p < 0,01$), «принятие себя» ($r = 0,36; p < 0,01$), «интегральный показатель самопринятия» ($r = 0,33; p < 0,01$), «принятие других» ($r = 0,24; p < 0,01$), «интегральный показатель принятия других» ($r = 0,28; p < 0,01$), «эмоциональный комфорт» ($r = 0,25; p < 0,01$), «интегральный показатель эмоциональной комфортности» ($r = 0,27; p < 0,01$), «интегральный показатель интернальности» ($r = 0,28; p < 0,01$), «интегральный показатель стремления к доминированию» ($r = 0,21; p < 0,01$). В то же время выявлены статистически значимые отрицательные связи осмысленности жизни с такими переменными как «дезадаптивность» ($r = - 0,22; p < 0,01$), «непринятие себя» ($r = - 0,25; p < 0,01$), «непринятие других» ($r = - 0,28; p < 0,01$), «эмоциональный дискомфорт» ($r = - 0,23; p < 0,01$) и «внешний контроль» ($r = - 0,23; p < 0,01$).

Нами выявлено, что «цели в жизни» имеют значимую положительную связь с такими показателями социально – психологической адаптации как «интегральный показатель адаптации» ($r = 0,22; p < 0,01$), «принятие себя» ($r = 0,20; p < 0,01$), «интегральный показатель самопринятия» ($r = 0,23; p < 0,01$), «интегральный показатель интернальности» ($r = 0,20; p < 0,01$), «интегральный показатель стремления к доминированию» ($r = 0,18; p < 0,01$). Однако, нами выявлены и отрицательные связи целей в жизни с такими переменными как «непринятие других» ($r = - 0,22; p < 0,01$) и «внешний контроль» ($r = - 0,19; p < 0,01$).

«Процесс в жизни» имеет значимую положительную связь с такими показателями социально – психологической адаптации как «адаптивность» ($r = 0,34; p < 0,01$), «интегральный показатель адаптации» ($r = 0,36; p < 0,01$), «принятие себя» ($r = 0,35; p < 0,01$), «интегральный показатель самопринятия» ($r = 0,31; p < 0,01$), «принятие других» ($r = 0,25; p < 0,01$), «интегральный показатель принятия других» ($r = 0,29; p < 0,01$), «эмоциональный комфорт» ($r = 0,24; p < 0,01$), «интегральный показатель эмоциональной комфортности» ($r = 0,32; p < 0,01$), «интегральный показатель интернальности» ($r = 0,30; p < 0,01$), «доминирование» ($r = 0,19; p < 0,01$), «интегральный показатель стремления к доминированию» ($r = 0,25; p < 0,01$). Корреляционный анализ свидетельствует о наличии статистически значимых отрицательных связей процесса в жизни с такими переменными как «дезадаптивность» ($r = - 0,25; p < 0,01$), «непринятие себя» ($r = - 0,22;$

$p < 0,01$), «непринятие других» ($r = - 0,27; p < 0,01$), «эмоциональный дискомфорт» ($r = - 0,28; p < 0,01$), «внешний контроль» ($r = - 0,26; p < 0,01$).

«Результативность жизни» имеет значимую прямую связь с такими переменными социально-психологической адаптации как «адаптивность» ($r = 0,29; p < 0,01$), «интегральный показатель адаптации» ($r = 0,22; p < 0,01$), «принятие себя» ($r = 0,32; p < 0,01$), «интегральный показатель самопринятия» ($r = 0,25; p < 0,01$), «эмоциональный комфорт» ($r = 0,20; p < 0,01$), «интегральный показатель эмоциональной комфортности» ($r = 0,20; p < 0,01$).

«Локус контроля – Я» имеет значимую положительную связь с такими показателями социально – психологической адаптации как интегральный показатель «адаптивность» ($r = 0,31; p < 0,01$), «интегральный показатель адаптации» ($r = 0,35; p < 0,01$), «принятие себя» ($r = 0,32; p < 0,01$), «интегральный показатель самопринятия» ($r = 0,34; p < 0,01$), «интегральный показатель принятия других» ($r = 0,20; p < 0,01$), «эмоциональный комфорт» ($r = 0,24; p < 0,01$), «интегральный показатель эмоциональной комфортности» ($r = 0,29; p < 0,01$), «интегральный показатель интернальности» ($r = 0,31; p < 0,01$), «интегральный показатель стремления к доминированию» ($r = 0,28; p < 0,01$). Нами выявлены отрицательные связи локуса контроля-Я с такими переменными как «дезадаптивность» ($r = - 0,26; p < 0,01$), «непринятие себя» ($r = - 0,30; p < 0,01$), «непринятие других» ($r = - 0,21; p < 0,01$), «эмоциональный дискомфорт» ($r = - 0,26; p < 0,01$), «внешний контроль» ($r = - 0,28; p < 0,01$) и «ведомость» ($r = - 0,18; p < 0,01$).

«Локус контроль – жизнь» имеет значимую прямую связь с такими переменными социально-психологической адаптации как «адаптивность» ($r = 0,31; p < 0,01$), «интегральный показатель адаптации» ($r = 0,31; p < 0,01$), «принятия себя» ($r = 0,33; p < 0,01$), «интегральный показатель самопринятия» ($r = 0,33; p < 0,01$), «принятие других» ($r = 0,25; p < 0,01$), «интегральный показатель принятия других» ($r = 0,26; p < 0,01$), «эмоциональный комфорт» ($r = 0,23; p < 0,01$), «интегральный показатель эмоциональной комфортности» ($r = 0,22; p < 0,01$), «интегральный показатель интернальности» ($r = 0,23; p < 0,01$). Нами выявлены и обратные связи локуса контроля-жизнь с такими переменными как «дезадаптивность» ($r = - 0,19; p < 0,01$), «непринятие себя» ($r = - 0,22; p < 0,01$), «непринятие других» ($r = - 0,24; p < 0,01$), «эмоциональный дискомфорт» ($r = - 0,19; p < 0,01$).

Таким образом, в результате эмпирического исследования мы подтвердили нашу гипотезу исследования о наличии связи между смысложизненными ориентациями и социально-психологической адаптацией учащихся. Можно утверждать, что сформированность смысложизненных ориентаций будет способствовать эффективной социально-психологической адаптации учащихся, то есть позволит осуществлять адаптационные перестройки и приспосабливаться к изменяющимся условиям и характеру деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в ВУЗе / Л.С. Елгина // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 162–166.
2. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д.А. Леонтьев. — М.: «Смысл», 2000. – 18 с.
3. Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда. [Электронный ресурс]. – 2017. – режим доступа: <http://www.acme-air.com/?p=1052#.WTdJAmjyjlU>
4. Национальная психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. – 2017. –режим доступа: <https://vocabulary.ru/termin/socialno-psihologicheskaja-adaptacija.html>
5. Харитонова Е.В. Смысложизненные ориентации подростка как значимый структурный компонент личности / Е.В. Харитонова // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 11-1. – С. 129–130.

ВРЕМЕННЫЕ ЛОКУСЫ СМЫСЛА ЖИЗНИ КАК ФАКТОР ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У МУСУЛЬМАН И АТЕИСТОВ

А.С. Радюк

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
mail@grsu.by

Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент П.Р. Галузо

Важнейшей задачей личности как субъекта индивидуальной жизни является поиск и практическая реализация ее смысла. Предпосылкой успешного решения данной задачи служит осознание индивидуального жизненного пути в пространственной протяженности, временной последовательности и смысловой насыщенности. Процесс практической реализации смысла жизни характеризуется неравномерностью и гетерохронностью, вследствие чего разные периоды биографического времени жизни личности приобретают различную «плотность» ценностно-смыслового содержания. Д.А. Леонтьев рассматривает временную локализацию ведущих смысловых ориентиров в качестве индивидуальной особенности смысловой регуляции жизнедеятельности. Ссылаясь на факторную структуру теста смысложизненных ориентаций, он отмечает, что смысл жизни может быть центрирован на прошлом, настоящем или будущем и, соответственно, проявляться в удовлетворенности результатами пройденного отрезка жизни, в переживании эмоциональной насыщенности и интереса к жизни в настоящем или в перспективных жизненных целях [1]. Временные локусы смысла явлений человеческой жизни опосредуют субъективную смысловую реальность человека – ее границы, ценностные компоненты и собственно направленность личностного смысла: на ситуацию, на себя, на других, на жизнь в целом [5].

Общая осмысленность жизни как высший уровень смысловой организации личности взаимосвязана с ее жизнестойкостью, которая представляет собой системную индивидуальную способность личности к зрелым и сложным формам психологической и психофизической саморегуляции, позволяющей преодолевать жизненные трудности при сохранении внутренней сбалансированности, соматического здоровья и успешности деятельности [2]. Взаимосвязь между жизнестойкостью и осмысленностью жизни личности основывается на системности убеждений человека о себе, о мире и об отношениях с миром.

Эти теоретические положения положены нами в основу эмпирического исследования, *целью* которого было изучение временных локусов смысла жизни как факторов жизнестойкости личности у мусульман и атеистов.

В наших исследованиях ранее установлено, что смысложизненные ориентации верующих людей обнаруживают связи с жизнестойкостью как психологическим конструктом, являющимся одним из личностных факторов преодоления человеком жизненных трудностей. Верующие люди, более тонко, чем атеисты, чувствуют эмоциональную насыщенность жизни и более глубоко переживают удовлетворенность процессом жизни, а так же более эффективно справляются с жизненными трудностями [4].

В данном исследовании в качестве *эмпирических гипотез* выступили следующие предположения:

1) существуют различия во взаимосвязях временных локусов смысла жизни с жизнестойкостью у мусульман и атеистов;

2) существуют различия во вкладе временных локусов смысла жизни в уровень жизнестойкости у мусульман и атеистов.

Методики эмпирического исследования.

Проверка выдвинутых гипотез осуществлялась в эмпирическом исследовании на выборке в 66 респондентов в возрасте от 17 до 70 лет, в том числе мусульман 33 и атеистов 33. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью следующих методик: 1. Для диагностики временных локусов смысла жизни респондентов применялся тест смысложизненных ориентаций (методика СЖО) Д.А. Леонтьева (использовались шкалы: цель в жизни, процесс жизни, результат жизни, а так же шкала общей осмысленности жизни) [1]. 2. Для исследования жизнестойкости респондентов применялся тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой (использовалась шкала «общая жизнестойкость») [2]. Для обработки эмпирических данных применялись: корреляционный анализ Спирмена, однофакторный дисперсионный и множественный регрессионный анализ.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение. На первом этапе исследования была проведена диагностика временных локусов смысла жизни, общей осмысленности жизни и общего показателя жизнестойкости у респондентов обеих групп.

С целью проверки первой гипотезы, которая состоит в предположении о различиях во взаимосвязях временных локусов смысла жизни с жизнестойкостью у мусульман и атеистов, был проведен корреляцион-

ный и однофакторный дисперсионный анализ данных. Результаты корреляционного анализа показали, что у мусульман жизнестойкость связана с целями в жизни ($R = 0,36, p < 0,05$), с процессом жизни ($R = 0,43, p < 0,05$) и с результатом жизни ($R = 0,36, p < 0,05$), а так же с общим показателем осмысленности жизни ($R = 0,47, p < 0,05$). Однофакторный дисперсионный анализ позволил установить влияние общего показателя жизнестойкости на осмысленность жизни ($H = 6,44, p = 0,04$) и осмысленности жизни на общий показатель жизнестойкости ($H = 6,49, p = 0,03$) у мусульман. Эти данные свидетельствуют о том, что, как и осмысленность жизни, так и временные локусы смысла жизни не только тесно взаимосвязаны с жизнестойкостью у мусульман, но и оказывают влияние на нее. При этом жизнестойкость мусульман обуславливается восприятием жизни в настоящем как интересной и эмоционально насыщенной, а видение целей будущего придает их индивидуальной жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. У атеистов значимых корреляций между общим показателем осмысленности жизни, целями в жизни, процессом жизни, результатом жизни с одной стороны и жизнестойкостью – с другой не зафиксировано. В результате однофакторного дисперсионного анализа данных так же не было обнаружено значимых взаимовлияний названных переменных.

С целью проверки состоятельности второй гипотезы, в которой сформулировано предположение о различиях во вкладе осмысленности жизни в жизнестойкость у мусульман и атеистов, данные обрабатывались с помощью множественного регрессионного анализа. В качестве зависимой переменной выступил общий показатель жизнестойкости, в качестве предикторов – общий уровень осмысленности жизни, пол и возраст респондентов. Результаты регрессионного анализа данных, полученных на выборках мусульман и атеистов, представлены в таблице 1.

По данным, представленным в таблице 1 видно, что первая регрессионная модель, отражающая вклад предикторов в жизнестойкость у мусульман, является статистически достоверной, включенные в нее предик-

торы объясняют 56,8 % дисперсии зависимой переменной ($R^2 = 0,568$), общий показатель осмысленности жизни является статистически значимой детерминантой жизнестойкости ($\beta = 0,467, p = 0,00$). При этом статистически значимыми детерминантами общего показателя жизнестойкости оказались такие статусные переменные как: пол ($\beta = -0,46, p = 0,00$) и возраст ($\beta = -0,36, p = 0,002$). Эти данные свидетельствуют о том, жизнестойкость мусульман детерминирована полом и возрастом. Обнаружены более высокие значения общего показателя жизнестойкости у молодых мусульман ($U = 45,0, p = 0,00$), а так же у женщин в сравнении с мужчинами ($U = 7,0, p = 0,05$). Мусульманки в большей степени воспринимают даже негативные события как опыт и успешно справляться с ними. Так же можно отметить, что жизнестойкость мусульман в значительной степени зависит от наличия и отсутствия у них конкретных целей в жизни, восприятия ими процесса своей жизни как интересного и эмоционально насыщенного или скучного и уровня удовлетворенности ее результатами. Вторая регрессионная модель, отражающая вклад предикторов в жизнестойкость у атеистов, не достигает уровня статистической достоверности, а включенные в нее предикторы объясняет только 2,5 % дисперсии зависимой переменной ($R^2 = 0,025$). Таким образом, анализ результатов множественного регрессионного анализа позволил установить, что:

1) осмысленность жизни вносит весомый вклад в жизнестойкость мусульман и незначительный – в жизнестойкость атеистов;

2) статусные переменные, такие как пол и возраст, вносят незначительный вклад в жизнестойкость атеистов, а жизнестойкость мусульман детерминирована полом и возрастом.

С целью прояснения вклада каждого временного локуса смысла жизни в жизнестойкость респондентов данные были обработаны с помощью множественного регрессионного анализа. В качестве зависимой переменной выступил общий показатель жизнестойкости, в качестве предикторов – цели в жизни, процесс жизни и результат жизни.

Таблица 1

Результаты множественного регрессионного анализа

Предикторы	B	t	p	Статистика анализа
Мусульмане (N = 33)				
Пол	-0,46	-3,66	0,00	R = 0,753, R ² = 0,568 F = 9,193 p = 0,000
Возраст	-0,36	-2,81	0,00	
Общий показатель осмысленности жизни	0,46	3,33	0,00	
Атеисты (N = 33)				
Пол	-0,02	-0,09	0,92	R = 0,158, R ² = 0,025 F = 0,241 p = 0,866
Возраст	-0,05	-0,29	0,77	
Общий показатель осмысленности жизни	0,14	0,75	0,45	

Отметим сразу, что обе регрессионные модели не достигают уровня статистической значимости. Обращает на себя внимания достаточно высокие стандартизированные регрессионные коэффициенты показателей «результат жизни» у атеистов и «процесс жизни» у мусульман, которые не достигают уровня статистической достоверности. Таким образом, анализ результатов множественного регрессионного анализа позволил установить, что:

1) высокая жизнестойкость атеистов детерминирована слабо выраженными результатами жизни, которые понимаются, как удовлетворенность самореализацией;

2) жизнестойкость у мусульман, как система установок и убеждений, детерминирована слабо выраженным процессом жизни, понимающийся как интерес и насыщенность жизни.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Общая осмысленность жизни и временные локусы смысла жизни тесно взаимосвязаны с жизнестойкостью у мусульман, при этом осмысленность жизни детерминирует и модулирует жизнестойкость, а

так же сама подвержена воздействию жизнестойкости. У респондентов атеистов не обнаружены прямые взаимосвязи между временными локусами смысла жизни и жизнестойкостью личности.

2. Жизнестойкость у мусульман детерминирована осмысленностью жизни, как высшим уровнем смысловой организации личности.

3. Временные локусы смысла жизни, вносят незначительный вклад в осмысленность жизни у мусульман.

4. Жизнестойкость детерминирована у мусульман слабо выраженным интересом и эмоциональной насыщенностью жизни, которая понимается Д.А. Леонтьевым как наполненность смыслом жизни и удовлетворенность своей жизнью в настоящем.

5. Осмысленность жизни как энергетическая характеристика смысловой сферы личности вносит незначительный вклад в жизнестойкость атеистов.

6. Жизнестойкость атеистов обусловлена слабо выраженной результативностью жизни, которая понимается Д.А. Леонтьевым как оценка пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
2. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С.Р. Мадди // Психологический журнал. 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.
4. Радюк А.С. Осмысленность жизни и жизнестойкость у представителей различных религиозных конфессий / А.С. Радюк // Дни науки – 2017: Сборник научных трудов по результатам XXIII Научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (27 апреля 2017 г.): в 7-ми т. – Т. 5. – Макеевка: МЭГИ, 2017. – С. 99–104.
5. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов / А.В. Серый. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 183 с.

ОСНОВНІ ПРИЧИНИ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

А. Савинська, Н.О. Олейник

Херсонський державний університет,
Narmina88@gmail.com

Постановка проблеми. Підлітковий вік – це період значних змін у становленні особистості. Такі зміни стосуються фізіології організму, міжособистісних відносин, рівня розвитку пізнавальних процесів, інтелекту й здібностей. Організм дитини починає перелаштовуватися в «дорослий режим функціонування». Слід зазначити, що в цей віковий період центр фізичного й духовного життя дитини переміщується з будинку в зовнішній світ. Таким чином, головною особливістю підліткового періоду є різкі, якісні зміни, які торкаються всіх сторін розвитку. Цей період можна характеризувати як кризовий.

Проблема девіантної поведінки та її корекції завжди була однією з найважливіших у педагогіці, психології, кримінології, але сьогодні, вона носить масовий характер та потребує особливої уваги.

Проблемою відхилень у поведінці підлітків займаються численні дослідники в різних галузях науки: дефектології (Л. Виготський, Л. Занков, М. Певзнер та ін.); медицини (М. Буянов, В. Гіндікін, В. Лебединський та ін.); правознавстві (Г. Давидов, В. Кудрявцев, Г. Мінковський, Б. Сидоров та ін.); психології та педагогіці (Б. Алмазов, Л. Грищенко, В. Гульдман, Д. Колесов, І. Кон, А. Макаренко, І. Павлов, А. Реан, С. Стаменов, В. Степанов, В. Сухомлинський, Д. Фельдштейн, В. Хомік та ін.).

Багато вчених розглядали різні аспекти девіантної поведінки особистості, зокрема в підлітковому віці. Визначенню суті понять норми та девіантної поведінки, специфіки видів та детермінант поведінкових відхилень присвячені роботи М. Алемаскіна, Н. Апетик, Б. Братуся, Г. Бреслава, Я. Гілінського, В. Гульдана, О. Двіжони, А. Долгової, В. Знакова, І. Кона, Н. Максимової, І. Павлова, А. Реана, С. Розума, Н. Рудюк, А. Селецького, С. Тарарухіна та ін. Особлива увага в наукових дослідженнях приділяється проблемі попередження та корекції відхилень у поведінці (Б. Алмазов, О. Бовть, Л. Грищенко, Н. Гуцуляк, В. Ілійчук, Д. Колесов, Л. Орбан-Лембрик, Г. Пономаренко, Н. Рудюк, М. Садовський, П. Сидоров, В. Хомік та ін.).

Мета статті полягає у теоретичному визначенні основних причин формування девіантної поведінки у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Ключовим аспектом особистісного розвитку підлітка є бурхливий розвиток його самосвідомості. У підлітковому віці формуються взаємопов'язані компоненти особистості – самооцінка і пов'язаний з нею рівень домагання. Вони виступають як потужний чинник розвитку особистості підлітка.

Порівнюючи себе з оточуючими, підліток створює власні ідеали, які виступають в якості програм його власного самовиховання. Головною умовою формування адекватної самооцінки підлітка є оцінка, яку він отримує від оточуючих. Якщо ця оцінка об'єктивна, то у підлітка формується об'єктивна самооцінка. У випадках, коли оточуючі підлітка люди переоцінюють або ж не до оцінюють його, то і самооцінка у нього формується неадекватна [4].

Одним із найважливіших у цей час для підлітка є потяг до самоствердження, бажання бути визнаним навколишніми. Конфлікти з батьками, способи самовираження підлітків, які шокують дорослих, зростання кількості асоціальних вчинків у цьому віці значною мірою пояснюються тим, що більшість підлітків ще не можуть продуктивно спілкуватися з дорослими та ровесниками.

Дослідники (Н. Гуцуляк, О. Двіжона, Н. Рудюк) [2; 3; 5] зазначають, що структурним центром розвитку особистості в цей період стає потяг підлітків до так званої «дорослості», а також реальна невідповідність «бажаній дорослості» і поведінкою в конкретний віковий період.

Порушення поведінки підлітків залежить від взаємодії багатьох факторів. В. Ковальов запропонував розглядати їх за трьома осями: соціально-психологічною, клініко-психопатологічною та особистісно-динамічною. Про роль соціально-психологічного чинника переконливо свідчить зростання злочинності в періоди соціальної нестабільності. Значно більш спірним є питання про те, як взаємодіють різного роду фактори, визначаючи порушення поведінки. Недостатньо вивченою є роль спадковості, хоча приклади девіантної поведінки прийомних дітей, що виховуються з раннього віку в благополучних сім'ях, досить показові. Слід вказати, що в цих випадках необхідно враховувати можливість впливу стану матері в період вагітності (у тому числі алкогольних ексцесів і психічних травм), а також нестачі материнської уваги і ласки на ранньому періоді розвитку. Органічна недостатність сприяє виникненню девіантної поведінки, обумовлюючи порушення уваги, а також патологію потягів і затримку розвитку почуття емпатії. Часто у дітей з девіантною поведінкою органічна недостатність поєднується з неблагополучною мікросоціальною ситуацією [6].

Все частіше при з'ясуванні причин і умов порушення підлітками норм і правил поведінки психологи звертаються до аналізу психологічного клімату сім'ї,

емоційно-психологічних відносин підлітка з однолітками і дорослими. Девіантну поведінку нерідко пояснюють тим, що дитина, підліток не може правомірними засобами задовольнити свої соціально-психологічні потреби в визнанні, довірі, самоствердженні. Значна частина порушень дисципліни відбувається підлітками в стані зниженого рівня психологічної діяльності або в прикордонному між нормою і патологією стані [2].

Формування злочинних тенденцій більшістю вчених прийнято розглядати як процес взаємодії біологічних і соціальних причин. Соціальний вплив (сімейні конфлікти, вплив прикладу підліткових груп, інформаційний клімат, переважання певних цінностей в суспільстві і ін.) виступає в якості патогенного зовнішнього фактора, впливу якого піддаються всі без винятку підлітки, а болючим психічним аномаліям відводиться роль або каталізатора антигромадських і антиморальних ідей, або фактора зниження компенсаторних можливостей особистості [6].

Як правило, до девіантної поведінки прибігає відхилена соціумом особистість. Слабкі зв'язки «сім'я-дитина», «школа-дитина» сприяють орієнтації молоді на групи однолітків, які є переважно джерелом девіантних норм.

Ще одна з причин девіацій – вікові особливості психіки. Підлітковий вік багато психологів вважають критичним впродовж всього періоду. Психічні порушення мають певні етапи розвитку, проходячи через які вони досягають найбільшого ступеня виразності. Під час підліткової кризи швидкість цього болючого циклу збільшується, у результаті чого якийсь з етапів може бути або дуже коротким, або не виявлятися взагалі. Тому дуже часто патологічна жорстокість підлітка є для його близьких, знайомих, однолітків і очевидців зовсім несподіваною та не зрозумілою [4, с. 66].

Особливо слід назвати ті ускладнення підліткового віку, які тягнуть за собою психологічні особливості: емоційну нестійкість, підвищену збудливість, невірноваженість, неадекватність реакції, виливаються в невинуватості різкість і підвищену конфліктність, яка здатна ускладнити його відносини з оточуючими.

Підвищена конфліктність, особливо у стосунках з дорослими, яка нерідко виявляється в підлітковому віці, пояснюється не тільки органічними змінами, але й тим, що змінюється вся система відносин підлітка з дорослими, і з однолітками. Прагнучи позбутися від оцінки та впливу дорослих, підліток стає критичним по ставленню до своїх батьків, вчителів, починає загострено відчувати і помічати їх недоліки. Активний процес засвоєння навичок соціальної поведінки продовжується [5].

Кризовість підліткового віку з більш або менш вираженою тенденцією до криміналізації також виявляється в тому, що у підлітка істотно перебудовуються відносини з однолітками. Для підлітка характерна підвищена потреба у спілкуванні з однолітками, прагнення до самоствердження в їхньому середовищі, чуйне реагування на думку однолітків.

Потреба в спілкуванні і самоствердженні підлітка повинна бути реалізована в сприятливому середовищі. Якщо це з певних причин не відбувається, самоствердження здійснюється в неформальних підліткових групах, вуличних, дворових компаніях у формі асоціальних проявів (випивка, паління, нецензурна лексика, хуліганство), воно може стати небезпечним фактором.

Окрему групу становлять фактори, пов'язані з негативним впливом неблагополучної сім'ї підлітка. Сім'ю, у даному випадку, слід розглядати насамперед як фактор, що визначає психофізіологічну повноцінність або ущербність дитини. Неблагополучна сім'я надає прямий вплив на формуючу особистість, може перешкодити її нормальному розвитку. Негативні сімейні умови, відсутність нормального, морального середовища, порушення психологічного контакту з найближчими людьми гостро переживається підлітками, які починають усвідомлювати протиріччя у житті дорослих [1].

Озлобленість, яка доходила до відчаю або жорстокості, недовіра до людей, зневага до норм, цинізм, байдужість – такий далеко не повний перелік внутрішніх установок підлітка, що переживає сварку або розлучення батьків, що живе в умовах пияцтва, розпусти, безперервних сварок і конфліктів, невігластва, байдужості.

У своєму дослідженні специфіки попередження поведінкових відхилень у підлітковому віці Н. Гуцуляк [2] зазначає, що «... у сучасного підлітка бажання відповідати очікуванням колективу і суспільства слабшає, а бажання ухилитися від них, навпаки, зростає. Відсутні умови для реального виходу підлітків на серйозні справи суспільства, що позбавляє їх можливості зайняти активну соціальну позицію, освоїти відносини дорослого суспільства. Це протиріччя приводить до штучної затримки особистісного розвитку сучасних підлітків, гострого внутрішнього конфлікту» [2, с. 53].

Причинами відхилень у поведінці підлітків також є і реалії сьогодення в житті суспільства. Підлітки гостро переживають соціальне розшарування, неможливість для багатьох отримати бажану освіту, жити в достатку, в останні роки у неповнолітніх протягом півроку або року змінюються ціннісні орієнтації (у 70-80-і роки для цього було потрібно не менше трьох років). Заперечення базових соціальних цінностей є першопричиною девіантної поведінки. Морально-психологічний «зсув» виражається у підлітків в асоціальній поведінці і супроводжується правопорушеннями, втіканням, захворюваннями за наркологічною ознакою, серйозними нервово-психічними розладами [3].

Висновки. Узагальнюючи результати теоретичного дослідження варто зазначити наступне:

Девіантна поведінка – одна з видів відхиленої поведінки, яка пов'язана з порушенням вікових соціальних норм та правил поведінки, характерних для мікросоціальних відносин та статево-вікових угруповань. Типовими проявами девіантної поведінки є

ситуаційно-обумовлені дитячі та підліткові поведінкові реакції. Сутність девіантної поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає відмінний від вимог норми варіант поведінки в тій чи іншій ситуації, що веде до порушення міри взаємодії особистості та суспільства, групи та суспільства, особистості та групи.

Найчастіше девіантним підліток стає з власних мотивів, які як правило, не усвідомлюються або спо-

творюються завдяки впливу різноманітних негативних соціальних явищ, неправильного виховання в сім'ї, педагогічної заущеності чи загострення протиріч, характерних підлітковому періоду розвитку.

Причини виникнення девіантної поведінки особистості відбувається під впливом несприятливих соціально-економічних, політичних чинників та визначається біологічними, індивідуально-психологічними, соціальними та педагогічними причинами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апетик Н. М. Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітка : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Н.М. Апетик. – Інститут психології Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2001. – 20 с.
2. Гуцуляк Н. Специфіка попередження поведінкових відхилень неповнолітніх / Н. Гуцуляк, Н. Рудюк // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Підготовка соціальних педагогів у вищій школі до здійснення соціального супроводу кризових категорій населення» (14-15 жовтня 2004 року Чернівці). Науковий вісник ЧНУ: Збірник наукових праць. – Вип. 24: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2005. – С. 50-55.
3. Двіжона О.В. Психологічні детермінанти асоціальної поведінки підлітків : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О.В. Двіжона. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
4. Клейберг Ю.А. Психологія девіантного поведінки: учеб. пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 160 с.
5. Рудюк Н.Г. Особливості мотивації учіння підлітків з девіантною поведінкою : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Н.Г. Рудюк. – Івано-Франківськ, 2006. – 20 с.
6. Трус И. Школьники с девиантным поведением : особенности воспитания / И. Трус // Воспитание школьников. – 2002. – № 7. – С. 44-46.

ВПЛИВ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ МОЗКУ НА ДОМІНУЮЧИЙ ТИП СПРИЙМАННЯ ТА МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ

М.М. Сазонов

Державний вищий навчальний заклад
«Криворізький державний педагогічний університет»
Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент О.О. Халік

Постановка проблеми в загальному вигляді. Головний мозок завжди був і є основною загадкою анатомії людини. Він є основним органом центральної нервової системи людини, він регулює всі процеси життєдіяльності. І великий вплив мають його анатомо-фізіологічні особливості, зокрема міжпівкульна асиметрія. Особливо яскраво це виявляється у індивідуальних відмінностях протікання різних психічних явищ. Ці відмінності формуються і проявляються протягом всього життя, особливо під час навчальної діяльності, де потрібно сприймати, запам'ятовувати та оброблювати величезні масиви інформації. Ми розглянемо вплив функціональної асиметрії на сприймання інформації та її обробку на прикладі студентів.

Історія вивчення проблеми. Вивчення питання функціональної асиметрії розпочалося ще в XIX ст., але активного розвитку дослідження цього питання набуло в XX ст., коли вчені отримали нові методи дослідження активності мозку за допомогою спеціальних снодійних препаратів та електричних імпульсів.

Вивчення міжпівкульної асиметрії поділяють на три етапи [1; 2]. На першому етапі, який тривав протягом XIX ст. провідною була ідея домінування лівої півкулі, яка відповідає за мовлення та логічне мислення, над правою. На цьому етапі вивченням даного питання займалися французькі лікарі М. Дакс, П. Брока, німецький невролог К. Верніке та Г. Ліпман. Вчені на той момент ще не виявили функції, пов'язані з роботою правої півкулі, через що встановилося положення про провідну роль лівої півкулі над правою [4, с. 164].

Другий етап, який припадає на XX століття, відзначається визнанням важливості обох півкуль у протіканні певних фізичних процесів. Було встановлено, що кожна півкуля є провідною у забезпеченні специфічних психічних процесів. Тобто вчені прийшли до висновку, що мозок функціонує як єдина система, а функціональна асиметрія обумовлює особливості протікання різних психічних процесів [2].

В даній сфері працювали американські нейрохірурги Р. Сперрі та М. Газзаніга, які проводили дослідження взаємодії півкуль у сфері забезпечення психічної діяльності людини. А у 1981 С. Спрингер та Г. Дейч узагальнили досвід з вивчення асиметрії мозку, а також подали опис процесів та функцій, що відбуваються в кожній півкулі.

Третій етап, котрий розпочався з кінця XX століття, позначається появою ідей про асинхронність розвитку півкуль головного мозку. Згідно з цією теорією у процесі індивідуального розвитку вираженість функціональної асиметрії змінюється шляхом перерозподілу функції головного мозку [4, с. 165].

Отже, на сьогодні вченими [5] доведено, що ліва півкуля головного мозку відповідає за абстрактно-логічне мислення (формування понять, формування узагальнень, висновків, прогнозування). Права півкуля забезпечує просторово-образне сприйняття на основі досвіду, особистісного емоційного ставлення до себе, інших людей та предметів, що є базою для конкретного абстрактного мислення та розвитку творчих здібностей.

Мета роботи: теоретико-експериментальний аналіз впливу функціональної асиметрії мозку на домінуючий тип сприймання та мисленнєвої діяльності та їх взаємозв'язок у студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося на базі ДВНЗ КДПУ. Респондентами виступили студенти 1-5 курсів історичного факультету у кількості 19 осіб від 19 до 21 року. Для діагностики міжпівкульної асиметрії нами використовувався «Тест на міжпівкульне домінування» Н.М. Тимченко. Цей тест дозволяє визначити, яка півкуля є домінуючою в опитуваних.

За результатами опитування (див. рис. 1.) було виявлено, що переважна більшість (68%) опитуваних мають змішаний тип міжпівкульного домінування, що говорить про однакову ефективність роботи як правої, так і лівої півкулі відповідно до ситуації. Домінування лівої півкулі спостерігалось у 32% опитуваних. Студентів з домінуванням правої півкулі виявлено не було.

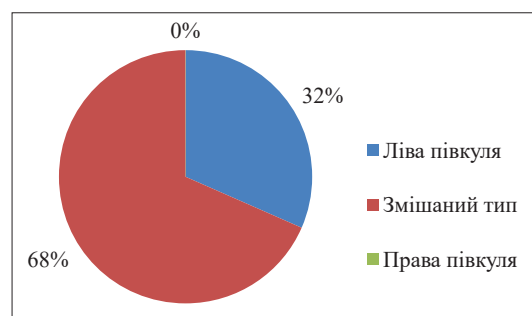


Рис. 1. Результати опитування на міжпівкульне домінування

Для вивчення типів мислення в навчальній діяльності ми використали Опитувальник «Learning Styles Questionnaire» англійських психологів П. Хоней і А. Мамфорда (P. Honey & A. Mumford), що базується на моделі навчання Девіда Колба. Результати опитування (див. рис. 2.) показали переважання рефлексуючого типу мислення - у 35% опитуваних спостерігається даний тип. Вони завжди намагаються якнайкраще обдумати ситуацію, тому намагаються триматися осторонь від активних дій. Найважливіше для них – збір та аналіз інформації, що займає в них максимум часу. Прагматичний тип мислення виявлено у дещо меншій кількості опитуваних - 30%. Вони схильні до практичного застосування ідей та методів. Ці люди не терплять довгих роздумів та дискусій. 20% та 15% склали діяльнісний та теоретичний тип мислення відповідно. Людям з діяльнісним типом мислення характерна т.зв. «легкість на підйом», вони активні, люблять все дізнатись та пробувати власними силами, експериментувати. Вони навчаються методом проб та помилок, не люблять повільну методичну роботу, надаючи перевагу активним діям. Теоретики створюють складні та раціональні теорії, і намагаються підняти оточуючу реальність в їх власну раціональну схему. Такі люди вирішують всі питання послідовно, крок за кроком. Таким чином, ми отримали доволі рівноцінний розподіл результатів опитувальника.

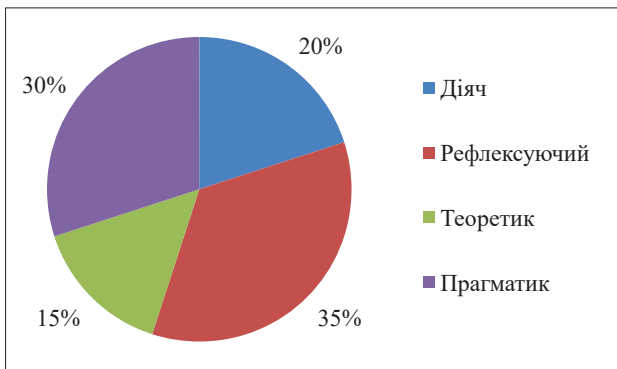


Рис. 2. Результати опитування на домінуючий тип мислення

Щоб визначити домінуючий тип сприймання ми використали тест на домінуючу репрезентативну систему Л. Д. Столяренка. Дана методика дозволяє визначити, який тип сприймання є домінуючим у опитуваних. Згідно з результатами діагностики (див. рис.3). було визначено, що більшість опитуваних – 42% - має переважним кінестетичний тип сприймання. Ці студенти найяскравіше сприймають відчуття, дотики, переживання. Їм легко сприймати інформацію, яка базується на відчуттях. Вдвічі менше, 26% опитуваних, мають аудіальний тип сприймання Вони сприймають в першу чергу звуки. Вони можуть запам'ятати та відтворити будь-яку звукову інформацію – розповідь, мелодію, звуки, та порівню (16%) – домінує візуальна та дискретна репрезентативна система. Для візуальним першочерговим є образ, який вони бачать перед очима. Вони мають добру пам'ять на образи і можуть з легкістю відтворити навіть те, що було ними побачене дуже давно. А дискрети – найбільш суперечливий тип сприймання. Він базується на логічному осмисленні отриманої інформації. Це не є первинним типом сприймання, це, скоріше, результат обробки інформації зі всіх каналів сприймання.

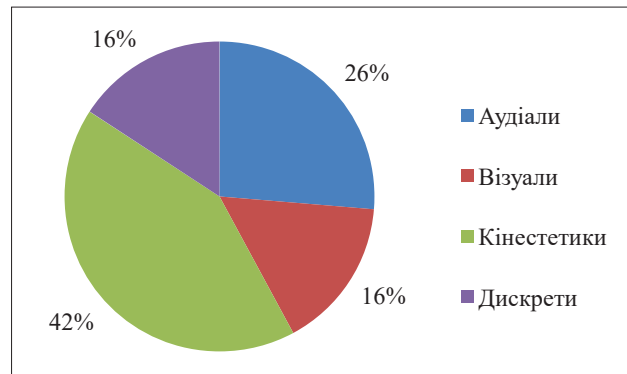


Рис. 3. Результати опитування на домінуючу систему сприймання

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу

		Тип сприймання	Тип мислення	Функціональна асиметрія мозку
Тип сприймання	Коефіцієнт кореляції Спірмена	1	0,456*	0,215
	Рівень значимості	-	0,05	0,376
Тип мислення	Коефіцієнт кореляції Спірмена	0,456*	1	-0,094
	Рівень значимості	0,05	-	0,703
Функціональна асиметрія мозку	Коефіцієнт кореляції Спірмена	0,215	-0,094	1
	Рівень значимості	0,376	0,703	-

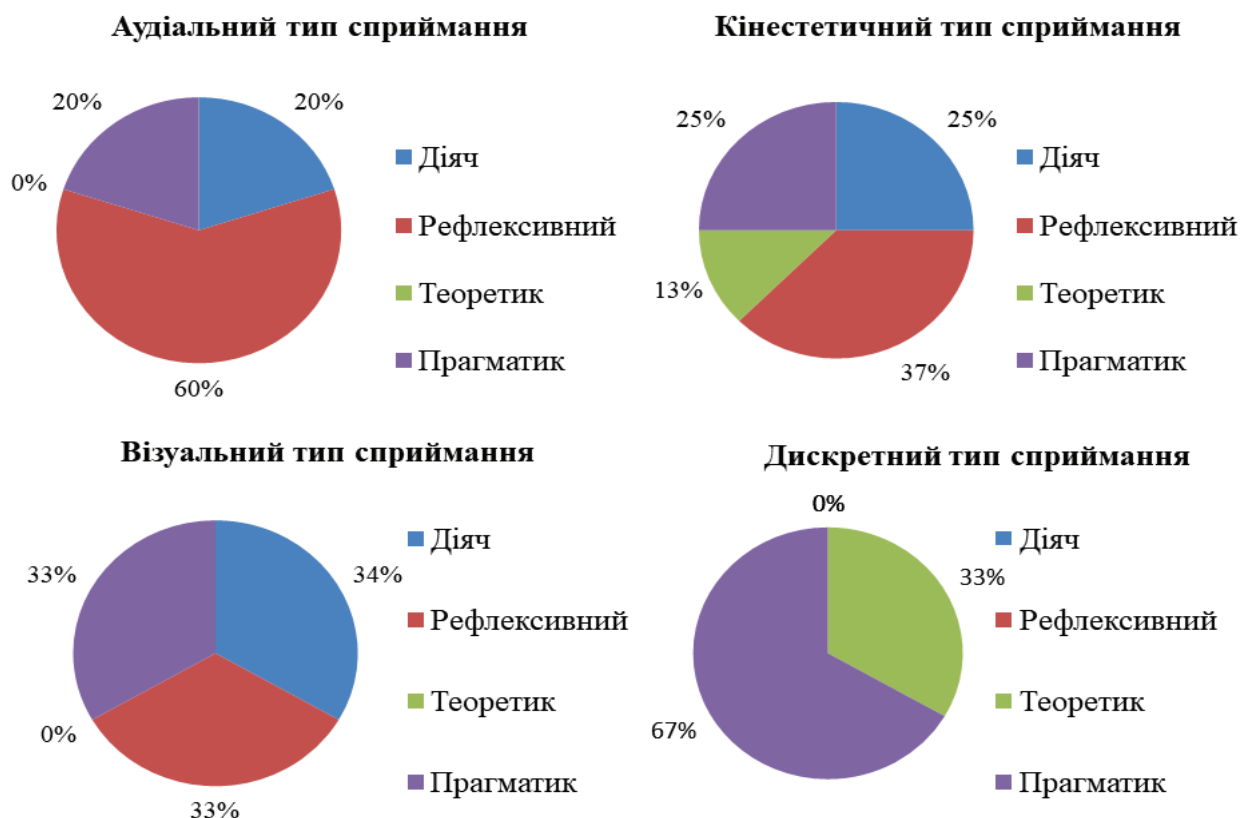


Рис. 4. Співвідношення між домінуючим типом сприймання та мислення у студентів

Для встановлення взаємозв'язків між функціональною асиметрією мозку, типом сприймання і мислення студентів нами був використаний кореляційний аналіз (див. табл.1). За допомогою коефіцієнта Спірмена було встановлено, що позитивно статистично достовірно корелюють тип сприймання з типом мислення (0,46 при рівні значимості 0,05). Таким чином, виявлена залежність між типом сприймання та типом мислення досліджуваних студентів, тоді як такої залежності цих пізнавальних процесів від функціональної асиметрії мозку виявлено не було.

Наступним нашим кроком було визначення відсоткового співвідношення та залежності між домінуючими типами сприймання та мислення (див. рис.4.). Нами було визначено, що серед студентів з аудіальним типом сприймання переважна кількість має рефлексивний тип мислення (60%). Студенти з діяльним та прагматичним типом мислення склали 20% кожний. Студентів з теоретичним типом мислення виявлено не було.

При візуальному типі сприймання порівню виявилося студентів з діяльним, рефлексивним та прагматичним типом мислення (33-34%), а студентів з теоретичним типом мислення виявлено не було. Серед студентів з кінестетичним типом сприймання більше всього виявилось студентів з рефлексивним типом мислення (37%), далі порівню – діяльним та прагматичним (25%) і теоретичним (13%). І серед студентів з дискретним типом сприймання не було виявлено діяльним та рефлексивним типів мислення, але було виявлено прагматичний (67%) та теоретичний (33%).

Висновки та перспективи. В ході проведеного дослідження не було виявлено залежності процесів сприймання та мислення від функціональної асиметрії мозку. Але було виявлено взаємозв'язок між домінуючими типами цих пізнавальних процесів. Подальші напрямки дослідження можуть стосуватися дослідженню впливу функціональної асиметрії на інші пізнавальні процеси.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брагина Н.Н. Левши / Н. Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М.: Книга, 1994. – 323 с.
2. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека [Электронный ресурс] / Н.Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – 1988. – Режим доступа до ресурсу: <http://oddandeven.narod.ru/FunctionalAsymmetryOfHuman/index.htm>.
3. Дейч Г. Левый мозг, правый мозг / Г. Дейч, С. Спрингер. – М.: Мир, 1981. – 368 с.
4. Неведомська Є.О. Вплив коефіцієнту функціональної асиметрії мозку учнів на їхній темперамент / Є. О. Неведомська. // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин. – 2013. – №43. – С. 261–264
5. Психофизиология: Учебник для вузов / Под ред. Ю.И. Александрова. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ПАТЕРНІВ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ТА СУЇЦИДАЛЬНИХ НАМІРІВ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

А.В. Сергєєва

Херсонський державний університет,

[I K@bigmir.net](mailto:IK@bigmir.net)

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент С.І. Бабатіна

Проблема суїциду була і є актуальною протягом усього часу існування психології, що зумовлено вагомністю зазначеного питання для суспільного життя в цілому. На ілюстрацію цього факту можна привести перелік прізвищ вчених, які порушували цю тему у своїй науковій діяльності, таких як А. Адлер, Е. Дюркгейм, Ю.А. Зубок, Е. Кюблер-Росс, Р. Мей, К. Меннінгер, К. Роджерс, В. Романець, Г. Салліван, В. А. Смірнов, К. Уільямс, Н. Фейбероу, В. Франкл, З. Фрейд, Е. Фромм, Дж. Хіллмен, К. Хорни, В.І. Чупров, К.Г. Юнг та ін. [3; 4]. Безумовно, це лише невелика частка науковців, які мають відношення до вказаної проблеми, проте вони є найкращим прикладом активності та детальності дослідження проблематики суїциду у сучасній психології.

Обрана нами тема роботи направлена на розкриття взаємозв'язку між схильністю до суїцидальної поведінки у підлітків та домінуючою стратегією поведінки в конфліктній ситуації. Завданням поданої роботи є виявити та обґрунтувати зв'язок між двома зазначеними категоріями понять.

Як відомо, під суїцидом розуміють крайній вид аутоагресії, навмисне самопозбавлення життя [2]. За даними ВООЗ самогубство є тринадцятою за частотою причиною смертності в усьому світі, а у віковому діапазоні 15-35 років в Європі воно займає друге місце після дорожньо-транспортних аварій [5].

Приблизно в 10-20 разів більша кількість людей мають суїцидальні наміри, що виводить цю форму аутоагресії на шосте місце серед причин втрати працездатності в світі. При цьому слід враховувати, що в офіційну статистику самогубств потрапляють тільки явні випадки суїциду – а число реальних самогубств значно перевершує подані цифри [5].

За класифікацією ВООЗ, всі країни діляться на три рівні за показниками рівня самогубства: низький рівень – до 10 осіб на рік на 100 тис. населення, середній рівень – 10-20 осіб на 100 тис. населення; високий і дуже високий рівень – понад 20 осіб на 100 тис. населення. В Україні фіксується до 20 випадків суїциду на 100 тис. населення, що відповідає середньому рівню і є показником значущості розглянутої проблеми для нашої країни [5].

Можна виділити три групи концепцій, які пояснюють причини суїцидальної поведінки: психопатологічні, психологічні та соціальні [2].

Психопатологічні концепції розглядають самогубство як форму прояву гострих хронічних психічних захворювань, а самогубців – як психічно хворих людей, і передбачає медикаментозні шляхи корекції.

Психологічні концепції розглядають психологічний чинник як основу формування суїцидальних тенденцій. У цю групу входять такі групи теорій:

– психодинамічні – розглядають самогубство як прояв «інстинкту смерті», трансформований любовний потяг або засіб зняття напруження, яке викликане кризовим станом;

– екзистенційні – розглядає екзистенційний вакуум, або втрату сенсу життя, як основну причину самогубств.

– поведінкові – розглядає у якості причини самогубства результат відсутності необхідних навичок для вираження агресії.

Соціальні теорії самогубства розглядають суїцид та його профілактику у поняттях соціального оточення індивіда, найчастіше як результат його відчуження від соціальної групи, до якої він належить.

Чисельні дослідження дозволяють виділити три основні групи суїциду [3]:

а) істиний суїцид – суїцидальна поведінка, що характеризується бажанням смерті; зазвичай супроводжується пригніченим настроєм, депресивними переживаннями.

б) демонстративний суїцид – вид суїцидальної поведінки, який має на меті привернення уваги до своїх проблем та психологічну маніпуляцію оточуючими шляхом прояву аутоагресії. Такий вид суїциду зазвичай не передбачає справжню смерть, проте може випадково до неї призвести.

в) прихований суїцид – вид аутодеструктивної поведінки, який може призвести до смерті через неусвідомлені особистістю суїцидні тенденції.

Водночас слід зазначити, що усі види суїциду розглядаються як психологічна проблема, а при вивченні дитячих суїцидальних спроб класифікація суїцидів за групами зазвичай не проводиться через неможливість чіткої диференціації

Одним з основних векторів наукових досліджень з зазначеної теми є розробка та запровадження нових діагностичних методик, які уможливають виявлення так званої «групи ризику», що є фундаментом для подальшої профілактичної роботи з перешкоджанням

самодеструктивних форм поведінки у майбутньому. Проте водночас парадоксальним є той факт, що суїцидні тенденції можуть бути нав'язані шляхом опосередкованого наuczіння, тобто за наявності досвіду спостереження за суїцидною поведінкою інших осіб або навіть великої кількості згадок про таку поведінку. Таким чином, психологічні тести, направлені на виявлення суїцидних тенденцій у досліджуваних, за рахунок значної кількості питань щодо самогубчих намірів можуть бути сприйняті як травмуючий фактор, що призведе до небажаних наслідків.

З огляду на зазначене виникає думка про практичну необхідність виявлення засобів опосередкованого діагностування суїцидних тенденцій, яке може допомогти сформувати загальні уявлення про групу ризику у діагностованому колективі за відсутності небезпеки випадкової травматизації індивідів. Це також зумовлює практичну значущість нашого дослідження, адже за умови доведення наявності значущої кореляції між певною домінувальною стратегією поведінки у конфлікті та схильністю до суїцидної поведінки зазначене діагностування домінувальної стратегії поведінки в конфлікті може бути використано як допоміжний критерій виявлення групи суїцидного ризику.

Під *стратегією поведінки в конфлікті* у науковій літературі розуміють загальну установку на певний тип поведінки у конфліктній ситуації [1]. Висловлюючи гіпотезу про взаємозв'язок стратегії поведінки в конфлікті та суїцидних тенденцій, ми спираємося на концепцію стилю життя А. Адлера, згідно якої окремі повторювані поведінкові прояви, до яких можна віднести і стратегії поведінки в конфлікті, є відображенням загального стилю життя індивіда, а отже, є вірогідність, що дані, які стосуються стратегії поведінки особистості в конфлікті, можна генералізувати і відносно до інших сфер життєдіяльності [6].

Також слід зазначити, що суїцид за своєю природою є наслідком конфлікту (зокрема, такого конфлікту, який сприйнято як високий за значущістю, зависокий за складністю, фруструючий і той, що потребує великої кількості ресурсів) [2], а отже, може бути наслідком використання окремого типу або типів домінувальної стратегії поведінки у конфлікті.

Найбільш поширеною класифікацією стратегій поведінки у конфлікті є модель подвійної обумовленості, запропонована К. Томасом та Р. Кілманом. Як і відображено у назві моделі, ця концепція оперує двома основними критеріями: ступінь уваги до власних інтересів (цей критерій трактовано як готовність або неготовність докладати цілеспрямовані зусилля для відстоювання своїх позицій) та ступінь уваги до інтересів партнера (тобто готовність або неготовність враховувати у конфліктній ситуації інтереси та мотиви іншої сторони).

Згідно цих критеріїв, автори виокремлюють п'ять основних стратегій поведінки у конфлікті [1]:

– *Конкуренція* (боротьба, конфронтація, змагання, суперництво) – визначається як нав'язування опозиційній стороні найбільш вигідного для суб'єкта варіанту вирішення конфлікту. Ця стратегія характеризується високим рівнем активності у відстоюванні своїх інтересів та низьким рівнем уваги до інтересів суперника.

– *Уникання* (відхід, ігнорування, ухилення) – стратегія фізичного або психологічного уникнення конфліктної ситуації. Така стратегія характеризується низьким рівнем реалізації як своїх інтересів, так і інтересів сторони опонента.

– *Пристосування* (поступки) – зниження рівня своїх домагань в ході конфлікту або повне прийняття позиції суперника. В якості стратегії характеризується високим рівнем прийняття інтересів опонента та низьким рівнем активності у відстоюванні власних інтересів.

– *Компроміс* визначається як стратегія взаємних поступок, баланс інтересів обох сторін конфлікту. Характеризується середнім рівнем уваги як до своїх інтересів, так і до інтересів опонента.

– *Співпраця* характеризується як стратегія, орієнтована на пошук рішення, яке повністю вдовольняє інтереси обох сторін. За подвійною моделлю характеризується високим рівнем активності у відстоюванні своїх інтересів та високим рівнем уваги до інтересів опонента.

Суїцид як стратегія поведінки може бути охарактеризований низьким рівнем активності у відстоюванні своїх інтересів, що зумовлює бажання вирішити проблему без значних затрат енергії. Ще одним чинником зв'язку категорії низького рівня уваги до своїх інтересів та суїцидних намірів можна назвати те, що низький рівень відстоювання своїх інтересів зумовлює також неможливість безпосереднього вираження агресивних переживань до сторони опонента, що може обумовити аутоагресивні дії як форму зняття напруження та суїцид як найрадикальнішу форму аутоагресії.

Також суїцид важко охарактеризувати як стратегію, що включає увагу до інтересів інших: характерним патерном мислення особи з суїцидальними схильностями є сконцентрованість на власних проблемах та переживаннях.

Таким чином, можна висловити гіпотезу, що за двохфакторною моделлю Томаса-Кілмана найбільш схильними до суїцидних тенденцій є індивіди з домінуючою стратегією уникання.

За умови підтвердження гіпотези у подальших емпіричних дослідженнях слід також зазначити, що засвоєння індивідом інших стратегій реагування у конфлікті та переведення їх у категорію домінуючих може стати одним з способів зниження схильності індивіда до суїциду за рахунок зниження рівня аутоагресії та наuczіння іншим типам реагування у ситуації конфлікту.

Підсумовуючи подану інформацію, можна зробити висновок, що в якості найбільш вірогідної домінуючої стратегії поведінки в конфліктній ситуації у осіб з вираженими суїцидальними схильностями виступає

стратегія уникання, що обумовлено такими факторами, як бажання уникнути, а не вирішити конфлікт, низький рівень вираження агресії назовні та центрованість особи на власних переживаннях, які можуть обумовлювати суїцидогенні наміри особистості. Одним з можливих чинників корекції суїцидних намірів є навчіння індивіда іншим стилям реагування у конфлікті, зміна когнітивної установки особистості та відношення до ситуації, що

є передумовою зміни поведінкового патерну. Корекція особистості, таким чином, відбувається відповідно до трикомпонентного виміру «Я-концепції», тобто на когнітивному, поведінковому та емоційному рівнях. За умови успішного проведення такої стратегії корекції індивіду буде надана можливість застосовувати адаптивні копінги та виробити високу психологічну стійкість у складних життєвих умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабаш О. Стратегії поведінки в конфліктній ситуації [Електронний ресурс] / О. Барабаш // Підприємництво, господарство і право. – 2017. – № 3. – С. 208-212. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgip_2017_3_47.
2. Зубрицька-Макота І.В. Суїцид як крайня форма психологічного неприйняття себе: допомога психологу діагностувати проблему [Електронний ресурс] / І.В. Зубрицька-Макота, О. Л. Христюк // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ: серія психологічна. – 2014. – Вип. 1. – С. 13-21. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2014_1_4
3. Психология суицида : учебно-методическое пособие / Сост. И.Н. Рассказова. – Омск : изд-во ОмГМА, 2005. – 84 с.
4. Рапаєва М. В. Суїцид у постіндустріальному суспільстві: причини виникнення та засоби протидії [Електронний ресурс] / М. В. Рапаєва // Юридична наука. – 2014. – № 11. – С. 181-188. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/jnp_2014_11_18
5. Романів О. П. Суїцид: сучасні підходи до профілактики [Електронний ресурс] / О. П. Романів, О.О. Хаустова // Ліки України. – 2013. – № 1. – С. 89-94. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/liukr_2013_1_17
6. Хьелл Л. А. Теории личности / Л.А. Хьелл, Д. Дж. Зиглер – СПб : Питер, 2013. – 607 с.

КРИЗА ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ У ОНКОЛОГІЧНО ХВОРИХ ЖІНОК

І.В. Сергет

Херсонський державний університет,
nort150469@gmail.com

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.Є. Блинова*

Однією з головних проблем сучасного суспільства є онкологічні захворювання. За невтішними прогнозами Всесвітньої організації охорони здоров'я, захворюваність і смертність від цих хвороб в усьому світі стрімко зростає. Протягом останніх років величезний вплив цих хвороб на психічний стан жінок є безумовним фактором. Онкологічні захворювання становлять складну медичну, психологічну та психо-соціальну проблему. В Україні реєструється вищий рівень захворюваності щодо онкології у порівнянні з світовими стандартами – 384,9 проти 229,3 на 100 тис. Показник захворюваності та смертності від раку в Україні підвищується у зв'язку з несприятливою екологічною ситуацією та наявністю так званого «демографічного переходу», а саме – підвищенням кількості людей віком від 60 років, у яких високий ризик виявлення раку [3].

Згідно зі статистичними даними, в Україні офіційно зареєстровано 910 267 осіб хворих на рак. Щороку до них додаються ще 160 тисяч українців. Щорічно вмирає від раку 90 тисяч людей. У жінок на другому місці – рак статевих органів, зокрема яєчників і шийки матки, які зараз зустрічаються значно частіше, ніж раніше.

В даний час, як зазначає В.А. Сотников, онкологічне захворювання, з точки зору клінічної психології, відноситься до екстремальних і кризових ситуацій, оскільки має властиві таким ситуаціям ознаки: раптовість виникнення при наявності вітальної загрози, відсутність контролю над ситуацією, стадійність перебігу реакцій на захворювання, невизначеність майбутнього, руйнування картини світу. Ознаки, що відрізняють ці ситуації від інших важких життєвих ситуацій, створюють абсолютно особливі переживання людини. Онкологічне захворювання відноситься до особового класу ситуацій, з якими особистість стикається під час свого життя, а саме – критичним життєвим ситуаціям, тому що це «завжди ситуація конкретного життя індивідуального суб'єкта», яка піддається аналізу з позиції якості їх відносин [2]. Неможливо зрозуміти всю гаму і зміст переживань онкологічно хворої жінки, якщо не враховувати «заданість» цих переживань самою ситуацією, яка кваліфікується як екстремальна та кризова. За сучасними науковими уявленнями, екстремальні і кризові ситуації визначаються як внутрішні психічні стани, що супроводжується переживаннями,

граничними за своєю інтенсивністю (тобто обсягу необхідної душевної роботи) [1]. Вивчаючи психічний стан онкологічно хворих, В.А. Сотников визначає, що загальним для екстремальних та кризових ситуацій є їх небезпека для особистості людини, пов'язана з можливою психічною травмою, наслідком якої можуть бути різні форми дезадаптації. Разом з тим, між екстремальними і кризовими ситуаціями є відмінності. Екстремальна ситуація виникає у відповідь на надмірний тиск на індивіда зовнішніх обставин, яке перевершує його внутрішні адаптаційні можливості. При цьому екстремальна ситуація не обов'язково буває психотравмуючою. Найчастіше екстремальна ситуація сприймається особистістю як ситуація життєвого глухого кута, в якому звичні способи поведінки, попередній досвід, життєві цілі і сенс знецінюються, але, на відміну від кризової ситуації, вона не завжди носить особистісний характер, що вимагає сутнісної перебудови системи відносин. Кризова ситуація являє собою такий переломний момент у розвитку особистості, який пов'язаний з фрустрацією не тільки і не стільки вітальних потреб, скільки з блокуванням духовних потреб і, перш за все, в самоактуалізації. При психологічній кризі відбувається втрата суб'єктивного сенсу життя, найважливіших орієнтирів і цінностей, відновлення яких неможливе без докорінної реконструкції особистості. Хворі, які переживають ситуацію захворювання як екстремальну, відзначають зміну життя в зв'язку з захворюванням, їм потрібна напруга всіх внутрішніх сил, щоб утримати це життя. При цьому життя часто сприймається як рутинна послідовність подій з невідомим кінцем, значення якого проясниться з плином часу. Хворі живуть надією, що все владнається, головне перетерпіти», треба «полікуватися, вирішити проблеми зі здоров'ям, і все нормалізується». Перебуваючи в екстремальній ситуації, людина відчуває її як надзвичайно складну і трагічну, яку потрібно «перетерпіти, поки що-небудь не зміниться» [2]. Спроби жити звичним життям, утриматися за «старе» в змінений в зв'язку з захворюванням життєвій ситуації призводять до збільшення напруги, яку люди не завжди можуть витримати. Це може проявлятися як «злам», що виражається у фіксації на хворобливих переживаннях, депресії, суїциді. Інша частина хворих переживає захворювання як кризу. Для кризи характерні ті самі відчуття, але

при цьому є почуття «переломності» моменту, який відкриває можливість, часто болісну, перегляду уявлень про себе, про те, що людина не може жити так, як жила, але як жити інакше, не знає. Хворі розуміють, що вже не можуть бути тими, ким були до хвороби. У хворого виникає гостре відчуття «Я», свого життя. Все це проявляється болючим переживанням внутрішньої роз'єднаності, відчуженням від оточуючих. Все попереднє життя виявляється не відповідним до тієї реальності, в якій знаходиться хвора людина. Сутність переживань в кризі, як зазначає В.В.Артюхова, полягає в тому, що хвора людина усвідомлює: «Мені самій належить головна роль. Ситуація зміниться, якщо я сама зможу змінитися» [1]. Однак, щоб з'явилось нове бачення в кризі, щоб дати життю нове «Я», треба розлучитися з минулим, тому пошук болісний і не завжди приводить до успіху: може не вистачити сил, терпіння, підтримки. Конструктивне розв'язання кризи можливо у тих, хто має мужність бути відкритими для життя, приймати його таким, яке воно є. Навіть ті, кому не судилося видужати фізично, по-іншому починають сприймати життя. Хворий поступово будує своє життя, але вже з урахуванням захворювання. При цьому відбуваються роздуми про хворобу, про її місце і роль у житті людини, переосмислення життя. У цьому процесі формується відповідальність людини по відношенню до самої себе, до свого здоров'я, виникає більш реалістичне сприйняття життя, яке дає людині перспективу. Адекватним вирішенням екстремальних та кризових ситуацій є поступове відновлення психічного балансу. При цьому людина не тільки відновлює душевний баланс, але і, інтегруючи новий досвід, має шанс розширення ідентичності і зростання особистості. Крім того, при адекватному розв'язанні кризи відбувається переоцінка і переосмислення життєвих цінностей, пріоритетів, цілей і життєвого сенсу. Неможливість адекватного виходу з цих ситуацій призводить до самих різних форм психічної дезадаптації. Такий поділ переживань людини, що знаходиться в надзвичайно важкій життєвій ситуації, на екстремальні і кризові стани, є умовним. Насправді при описі переживань жінкою подібних ситуацій можуть бути присутніми елементи і екстремального і кризового станів. Онкологічне захворювання викликає і обумовлює екстремальний і кризовий стан жінки, руйнує звичайне існування її та її родини. Раптовість виявлення захворювання характерна для онкологічного захворювання, пронизує все єство людини і викликає шок. Прагнення за будь-яких умов позбавитися недуги, відсутність бажання зрозуміти причини призводять до поразки. У тих же, хто готовий до співпраці з хворобою, нама-

гаючись розібратися, які переваги і уроки несе патологічний стан, є більші шанси на перемогу хвороби.

Простежуючи стан хворого під час консультування Г.О. Хомич вважає, що кожна людина має право вибрати, яку причину вона відносить до найбільш важливої. Але чим ширше розуміння причин захворювань, тим більше можливостей у лікуванні [4].

Соціальна ситуація розвитку в умовах онкологічної хвороби є предметом активної внутрішньої роботи хворої жінки, велика зона психічної активності якої відразу фокусується на стражданнях, в наслідок чого формується нова внутрішня позиція людини, зміст та динаміка якої відображають основні смислові зміни в структурі особистості.

Онкологічне захворювання, як ситуація особистої кризи, призводить до змін в структурі життєвих прагнень та базових потреб особистості. Ця хвороба є особисто-значуща. Вона спричиняє істотний вплив на процеси переживання людиною часу, на відношення людини до свого минулого, сьогодення та майбутнього. Трансформація життєвого шляху впливає на усвідомлену активність, бажання і здатність справлятися з важкими життєвими ситуаціями.

У сучасній медицині та психології інтерес до різних психологічних аспектів онкологічних захворювань є актуальним питанням. Вивчаючи психологічні аспекти ракових захворювань З.П. Федоренко, Л.О. Гулак, Є.Л. Горох зазначають, що першим напрямком з областей дослідження є розуміння психологічних причин виникнення самої хвороби. Так само як вивчення психологічної схильності до важких захворювань і дослідження впливу стресу на виникнення та перебіг раку. Другий напрямок пов'язаний з вивченням психологічних особливостей онкологічних хворих і їх реакції на захворювання. І, нарешті, третій напрямок здійснює пошук шляхів надання соціально-психологічної допомоги онкохворим, про існування яких, з одного боку, свідчать факти лікування від раку за допомогою психокорекційних методів, з іншого – випадки самолікування людей хворих на рак через перебудову особистості духовне зростаннях [3].

На наш погляд, трансформацію соціальної ідентичності в ситуації онкологічного захворювання необхідно розглядати через зміну міжособистісних відносин і прийняття соціальної ролі хворого, що може призводити до зниження свідомості життя, негативну оцінку актуальної життєвої ситуації, звуження тимчасової перспективи, перегляду життєвих цінностей і зміни життєвої стратегії в цілому. Відбувається переосмислення власного життя особистістю, що стає етапом набуття нової ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхова В.В. Особливості формування терапевтичного альянсу у лікарів-неврологів з пацієнтами / В.В. Артюхова // Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. Соціальна філософія, психологія. – 2009. – Т. 2, № 33. – С. 209–214.
2. Сотников В.А. Клинико – психологический контур критической жизненной ситуации онкологического заболевания: теоретический аспект / В.А. Сотников // Научное мнение. – 2013. - № 9, - с. 236 – 241.
3. Федоренко З.П. Рак в Україні 2014–2015 / З.П. Федоренко, Л.О. Гулак, Ю.Й. Михайлович, Є.Л. Горох, А.Ю. Рижов, О.В. Сумкіна, Л.Б. Куценко; ред. О.О. Колеснік. – К.: Національний інститут раку, 2016. – Режим доступу: http://www.ncru.inf.ua/publications/BULL_17/index.htm
4. Хомич Г.О. Психологічна допомога онкохворим у процесі консультування [Текст] / Г.О. Хомич // Проблеми сучасної психології. – 2011. – № 13. – С. 596–605.

К ВОПРОСУ О ВИДАХ СЕКСИЗМА

Е.Д. Синекова

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
mail@grsu.by

Научный руководитель: кандидат психологических наук

А.В. Ракицкая

Сексизм – социальные стереотипы, убеждения и верования, утверждающие превосходство одного пола над другим и тем самым обосновывающие социальное неравенство мужчин и женщин [4]. По своим функциям в отношениях между полами, сексизм аналогичен расизму в отношениях между расами и этносами. Наиболее распространенная форма сексизма — мужской «шовинизм», но существует и женский сексизм. С нашей точки зрения, данное социально-психологическое явление нуждается в эмпирическом исследовании. Рассмотрим, что представляет собой сексизм в культуре и обыденном сознании.

Сексизм так глубоко укоренен в культуре и сознании, что его часто просто не замечают. В языке стойко сохраняются и воспроизводятся культурные стереотипы о «женских» и «мужских» видах деятельности. Ярко выражена гендерная предвзятость слов, обозначающих различные виды профессиональной деятельности. Подобно расизму, сексизм предполагает превосходство в физических и интеллектуальных проявлениях, хотя не приводится убедительных аргументов в пользу того, что мужчины лучше, чем женщины – либо наоборот.

Выделяют разнообразие видов сексизма. Одна из классификаций представлена двумя его разновидностями: институциональным и персональным [3]. Вместе с тем, исходя из данного определения, очевидно и то, что сексистские установки могут быть направлены как на женщин, так и на мужчин. Если объектом данной формы предубеждения является мужчина, то для ее обозначения Д. Бенатар предлагает использовать понятие «вторичного сексизма» [1]. Его вероятность повышается в том случае, если мужчина не соответствует существующим стереотипам.

Еще одним основанием для классификации сексистских установок является форма их проявления. В связи с трансформацией общества и его ценностей современные предубеждения не выражаются столь открыто, как раньше, а стали более завуалированными. Н. Бенокрайтис и Дж. Фегин, анализируя сексистские установки по отношению к женщинам, выделили открытый, скрытый и утонченный типы сексизма. Открытый сексизм заключается в неравноправном обращении с женщинами, что причиняет им ущерб и имеет негативные последствия. Скрытый сексизм характеризуется неявным проявлением предубежденного отношения к женщине и влечет негативные последствия для нее.

Особенностью утонченного сексизма является то, что он остается незамеченным, поскольку воспринимается как общепринятое и нормальное поведение, в связи с чем он может оставаться незамеченным.

Другая типология сексистских установок была предложена Дж. Свим и соавторами, которые выделили старомодный и современный сексизм. Старомодный сексизм характеризуется поддержкой традиционных гендерных ролей, различным отношением к мужчинам и женщинам и стереотипами о меньшей компетенции женщин. Современный сексизм проявляется в отрицании дискриминации по половому признаку, враждебности по отношению к равноправию для женщин и игнорировании программ и законов, созданных, чтобы помочь женщинам [3]. Экспериментальные исследования, однако, показали тесную связь старого и современного сексизма, различия между которыми не столь уж существенны. Взяв за основу шкалу современного расизма (mrs) МакКонахэй, созданную в 1986 году, Дж. Свим с соавторами разработали критерии старомодного и современного сексизма, сведенные в шкалу современного сексизма. Результаты исследований показали, что люди, которых можно определить как современных сексистов, проявляют меньше сочувствия к положению женщин и имеют тенденцию поддерживать убеждения старомодного сексизма (например, соглашаясь со старомодными сексистами в том, что женщины менее логичны, чем мужчины).

Данная разновидность сексизма имеет сходство с неосексизмом, выделенным Ф. Тугас. Неосексисты отрицают существование дискриминации женщин и сексизма как такового, высказывают негодование по поводу обвинений в дискриминации, а также особых привилегий для женщин. Они выступают против программ в пользу женщин, но при этом могут поддерживать нетрадиционные гендерные роли и не являются противниками равенства. Ф. Тугас и ее коллеги полагают, что неосексизм имеет место, когда одна группа (обычно мужчины) считает, что ее интересы лучше обеспечивает иерархический взгляд на статус мужчин и женщин в обществе, где доминируют мужчины. По мнению Ф. Тугас и соавторов, когда неосексисты чувствуют угрозу своему доминирующему положению в обществе, они скорее всего будут сопротивляться законам, призванным обеспечить равенство полов, игнорировать положение женщин (утверждать, что дискриминация против женщин более не является

проблемой) и рассматривать мир с сильным мужским уклоном. Чтобы проверить эту идею, Ф.Тугас и ее коллеги в 1996 году попросили 123 мужчин-менеджеров, работающих в федеральном агентстве, принять участие в изучении своего восприятия женщин в управлении. Результаты показали, что как только мужчины понимали, что все больше женщин занимают руководящие позиции, их ощущение угрозы, по данным самоотчета, возрастало, что однозначно позволило определить подобные настроения как неосексистские. Чем больше неосексистских убеждений было в самоотчетах менеджеров, тем большей была вероятность их предубежденной оценки компетентности мужчин и женщин (большая компетентность, по их мнению, присуща мужчинам) и тем меньше стремление поддерживать законы, направленные на обеспечение равенства для женщин (например, равную оплату труда).

Еще одним основанием для выделения разновидностей сексистских установок является их характер – позитивный или негативный. П. Глик и Б. Фиске утверждают, что сексизм включает враждебный и благожелательный компоненты, поскольку мужчины и женщины являются взаимозависимыми и вовлеченными в интимные отношения [2]. В силу этой взаимозависимости они не могут относиться друг к другу только лишь враждебно. Такая взаимозависимость приводит к формированию амбивалентной сексистской идеологии, включающей как враждебные, так и благожелательные установки по отношению к представителям своего и другого пола. При этом как враждебные, так и благожелательные установки включают такие компоненты, как власть, гендерная дифференциация и сексуальность. По их утверждению, существуют мужчины, которые склонны позитивно (хотя и в рамках традиционных стереотипов) оценивать некоторых женщин (обычно близких – матерей, сестер, жен), демонстрируя доброжелательный сексизм. П. Глик и Б. Фиске определяют доброжелательный сексизм как традиционные убеждения о женщинах, которые, однако, порождают положительные чувства в том, кто их испытывает. Однако и этот тип сексизма поддерживает стереотипное восприятие женщин как ограниченных существ, так как базируется на допущении превосходства мужчин. Однако эти же мужчины отрицательно

относятся к другим женщинам, т. е. демонстрируют враждебный сексизм, представляющий собой негативную установку, в основе которой лежит то же старое убеждение о неполноценности женщин по сравнению с мужчинами, в том числе о более низком уровне женского интеллекта и компетентности. Враждебный сексизм и доброжелательный сексизм имеют тенденцию коррелировать, так как оба исходят из сходных представлений о женщинах, оба типа сексизма рассматривают женщин как слабый пол и считают, что поэтому они должны исполнять домашние и вообще вспомогательные роли в обществе. Если доброжелательные сексисты стремятся защищать слабых женщин, уважая и восхищаясь ими как хорошими матерями и женами и идеализируя женщин как романтические объекты любви, то враждебные сексисты воспринимают женщин с позиций их неспособности занимать властные позиции, хорошо справляться со своей работой, мыслить логично. Таким образом, считают П. Глик и Б. Фиске, несмотря на разные «знаки» в отношении, и враждебный, и доброжелательный виды сексизма служат оправданию единой цели – отсылки женщин к традиционным, стереотипным ролям в обществе.

Исследования зарубежных учёных показывают, что большинство современных мужчин являются амбивалентными сексистами, а проявления доброжелательного или враждебного сексизма ситуационны и связаны с тем, какова женщина, с которой он имеет дело. Если женщина нарушает традиционные гендерные стереотипы (карьеристка или феминистка), то амбивалентный сексист отреагирует с враждебным сексизмом; если же она олицетворяет традиционный домашний (мать, домохозяйка) тип или романтический (сексуальный объект) тип женщины, то он испытывает и демонстрирует доброжелательный сексизм.

Таким образом, среди видов сексизма выделяют враждебный и доброжелательный сексизм, индивидуальный и институциональный сексизм, старомодный и современный сексизм, открытый, скрытый и утонченный типы сексизма. С нашей точки зрения, наиболее продуктивным представляется изучение доброжелательного и враждебного сексизма в связи с наличием разработанного психодиагностического инструментария.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нельсон Т. Сексизм / Т. Нельсон // Психология предубеждений. Секреты шаблонов мышления, восприятия, поведения. – СПб., 2003. – 384 с.
2. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / А. Ребер. – М., 2001. – 560 с.
3. Benatar D. The second sexism / D. Benatar // Social theory and practice. – 2003. – Vol. 29, № 2. – P. 177–182.
4. Glick P. The ambivalence toward men inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men / P. Glick, S. T. Fiske // Psychology of women quarterly. – 1999. – № 23. – P. 519–536.

ЗАРАДНА ПОВЕДІНКА В СИСТЕМІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Н.А. Скрипка

Херсонський державний університет,
2014.natasha65@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент С.І. Бабатіна*

Впродовж життя людина стикається з ситуаціями напруги, дискомфорту, труднощами, які зумовлені буденними життєвими ситуаціями. Сучасні умови життя людини пов'язані з особливостями її індивідуально-психологічних властивостей і психічних функцій організму. На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема подолання людиною труднощів розглядається вченими за допомогою таких понять: регуляція і саморегуляція поведінки суб'єкта, особистісний розвиток, психічне здоров'я, ресурси і продуктивність людини, психологічний захист, копінг або зарадна поведінка тощо.

Поняття «coping» походить від англійського «cope» (долати); в німецькомовній психології в цьому ж сенсі використовуються як синоніми поняття «Bewältigung» (подолання) і «Belastungsverarbeitung» (переробка навантажень). У російській психології його перекладають як адаптивне, «совладающее поведение», або психологічне подолання [4], а в українській психології перекладають як адаптивна, зарадна поведінка.

«Копінг» – одне з центральних понять в царині психології стресу і адаптації. Цей концепт допомагає зрозуміти сутність адаптивності / дезадаптивності людської поведінки, тому що не тільки стрес є чинником дисфункціонального стану людини, але і те, як людина справляється зі стресом або труднощами. На сьогодні психологічна наука має багато визначень терміну «coping», який найбільш пов'язаний з дослідженнями психологічного стресу, і в широкому сенсі включає в себе усі види взаємодії суб'єкта із завданнями зовнішнього і внутрішнього характеру, а в більш вузькому – визначається, як стратегія дії для пристосування змінених умов ситуації.

Зарадна поведінка – це особливий вид поведінки людини, що допомагає їй впоратися зі стресом або труднощами і забезпечує її здоров'я та благополуччя. Ця поведінка здійснюється за допомогою усвідомлених дій які направлені на активну взаємодію з ситуацією – її зміною (коли вона піддається контролю) або пристосуванням до неї (у разі, коли ситуація не піддається контролю). Термін «копінг», з'явився у вітчизняній психології в 90-і роки ХХ століття і пов'язаний з роботами таких вчених, як Платонов К.К., Теплов Б.М., Анциферова Л.І. та і ін.

У психологічній науці процеси подолання людиною важких життєвих ситуацій і труднощів досліджували В.О. Бодров, Л.І. Васерман, Н.Є. Водоп'янова, Р.М. Грановська, О.В. Кобзева, Т.Л. Крюкова, Р. Лазарус, О.В. Лібіна, А. Маслоу, С.К. Нартова-

Бочавер, Ш. Тейлор, Е. Хейм та ін. Проте, сучасні вітчизняні науковці, такі як Н.О. Єрмакова, В.О. Олєфір та ін., стверджують, що незважаючи на певну розробленість проблеми, психологічні особливості копінг-поведінки як собістисного ресурсу у віковому, професійному, гендерному аспекті вивчені недостатньо [3, с. 278-300].

У сучасній вітчизняній психологічній літературі «копінг» досліджували такі учені: І.Ф. Аршава, Б.С. Божук, Є.О. Варбан, С.І. Корсун, А.В. Подорожня, З.А. Сивогракова та ін.). Учені обґрунтовують термін «копінг» як адаптивну «переборювальну» поведінку або «психологічне подолання» – «coping behavior» [4].

Дослідження та розробки цього напрямку психології мають практичну наукову цінність, адже тісно пов'язані з практикою надання психологічної допомоги людям, які опинилися у важкій життєвій ситуації. Людина повинна знати про свої психічні ресурси при подоланні важкої життєвої ситуації, стресу. Інтелектуальний контроль, є основним серед індивідуально-психічного ресурсу, головна функція якого – сприйняття, розуміння та інтерпретації того, що відбувається.

Можливість подолання стресів знижується, якщо відзначається невідповідність когнітивної оцінки та зарадной поведінки. Вибір орієнтованих на вирішення проблеми стратегій зарадності, відповідних оцінками здатності контролювати завдання, часто призводить до більш сприятливих результатів зарадной поведінки.

Ця відповідність між оцінками здатності до контролю і використанням проблемно-орієнтованої і орієнтованої на емоції зарадной поведінки, передбачає, наскільки успішно люди адаптуються до стресу.

Копінг описує, як особистість справляється зі стресом та використовуються як стратегія дій особистості, спрямованої на усунення ситуації психологічної загрози, і розглядається як важливий предиктор благополуччя. В цілому значний обсяг досліджень показує, що продуктивні копінг-стратегії чинять позитивний вплив на настрій і фізичне благополуччя відносно широкого спектру стресових факторів. Непродуктивні стратегії подолання можуть давати короткострокові вигоди (такі, як звільнення від негативних емоцій та/або негайне зниження негативного настрою), але можуть призвести до довгострокових порушень настрою і фізичного здоров'я [5, с. 81-105].

Структуру копінг-процесу можливо подати таким чином: сприйняття процесу → когнітивна оцінка → вироблення стратегій подолання → оцінка результату дії.

Р. Лазарус і С. Фолкман, у рамках транзактної моделі стресу, надає перевагу суб'єктивному сприйняттю переживання стресу і приділяє особливу увагу когнітивним процесам і когнітивній оцінці. Відповідно до цієї моделі, стрес і пережиті емоції є результатом взаємодії людини з навколишнім середовищем. Зміст емоції залежить від контексту ситуації та оцінки людиною цієї ситуації і взаємодії цих двох факторів. З точки зору учених копінг є постійно змінювані когнітивні і поведінкові способи подолання специфічних зовнішніх і внутрішніх вимог, які оцінюються людиною як значні або перевершують його можливості [7]. При зіткненні особистості зі стресовою подією відбувається динамічний процес когнітивної оцінки, переоцінки, зарадної і емоційної переробки ситуації.

Психологічний захист і копінг тісно пов'язані, до того ж перший задає потенційно напрямку дургому і формується в більш пізній термін онтогенезу, закріплюється в процесі набуття життєвого досвіду. Відмінність між ними полягає в тому, що копінг використовуються особистістю свідомо, а захисні механізми – неусвідомлено [1].

Для взаємодії з складною, кризовою ситуацією, необхідні навички зарадної поведінки як особливої соціальної поведінки, сенс якої – опанувати або пом'якшити, звикнути або ухилитися від вимог, що виникли у кризовій ситуації, а також, можливо запобігти їй.

Зарадна поведінка або копінг – це свідомо цілеспрямована поведінка на відміну від поведінки захисної. Вона створює ресурси стійкості, високої життєздатності та адаптивності.

Зарадна поведінка – це цілеспрямована соціальна поведінка, що дозволяє суб'єкту впоратися у важкій життєвій ситуації, подолати стрес – способами адекватними особистісним властивостям і ситуації, – через усвідомлені стратегії дій. Ця свідомо поведінка направлена на активну зміну, перетворення ситуації, що піддається контролю, або на пристосування до неї, якщо ситуація не піддається контролю.

Стилі і стратегії зарадної поведінки розглядаються як окремі елементи свідомої соціальної поведінки, за допомогою яких людина справляється з життєвими труднощами [1, с. 28-31]. Іншими словами, зарадна поведінка, або копінг, – це те, як людина витримує, звикає, уникає і / або руйнує стресову, тобто напружену ситуацію.

А. Биллингс і Р. Моос виділяють три види копінг-стратегій в подоланні стресових ситуацій:

1. Копінг, спрямований на оцінку, – подолання стресу, що включає в себе спробу визначити значення ситуації і впровадити в дію певні стратегії: логічний аналіз, когнітивна переоцінка.

2. Копінг, спрямований на проблему, – уникнення стресу, має метою модифікувати, зменшити або усунути джерело стресу.

3. Копінг, спрямований на емоції, – подолання стресу, що включає когнітивні, поведінкові зусилля, за допомогою яких людина намагається зменшити вплив стресу [2].

Психологічне подолання (зарадна поведінка) є змінною, динамічною, залежить від двох факторів, а саме: 1) особистість суб'єкта, 2) реальна ситуація.

Отже, на особистість в різні періоди часу впливають різні за ступенем травматичні подразники, які залежать від двох вищезгаданих факторів. В умовах стресу психологічна адаптація людини здійснюється за допомогою механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій. Зарадна поведінка або копінг, – це свідомо цілеспрямована поведінка. Вона створює життєвий фундамент стійкості, високої життєздатності, адаптивності. Копінг є стабілізуючим фактором, допомагає людині здійснити психологічне пристосування під час переживання стресу.

Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми зарадної поведінки дозволяє зробити висновок, що при виборі копінг-стратегій людині необхідно враховувати свої суб'єктивні відчуття, усвідомлювати цілі своєї поведінки, брати до уваги всі особливості ситуації в якій вона опинилася, для адекватної оцінки ситуації та реагування в ній.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бассин Ф.В. О силе «Я» и психологической защите. Хрестоматия / Ф.В. Бассин. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 198 с.
2. Биллингс А. и Моос Р. Способы совладания со стрессовой ситуацией / А. Биллингс и Р. Моос. – М. : Торгово-издательский дом, 1984. – 302 с.
3. Єрмакова Н.О. Копінг-поведінка як особистісний ресурс у кризових ситуаціях життя / Н.О. Єрмакова // Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. – С. 278-300
4. Нартова-Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20-30. – Режим доступу : URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=87728>.
5. Олефір. В.О. Интеллектуально-особистісний потенціал як ресурс саморегуляції суб'єкта / В.О. Олефір // Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. – С. 81-105.
6. Трущенко М.Н. Проблема совладающего поведения в психологической литературе [Текст] / М.Н. Трущенко // Психологические науки : теория и практика : материалы Междунар. науч. конф. – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 13-16. – Режим доступу : URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive>.
7. Lazarus R., Folkman S. Stress appraisal and coping / R. Lazarus, S. Folkman. New York : Springer Publishing Company. – 1984.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПІДСИЛЕННЯ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З «СИНДРОМОМ АТО» ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ ДО УМОВ МИРНОГО ЖИТТЯ

Ю.В. Смалюх

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка,
smaljukhjulija@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Н.О. Єрмакова

Постановка проблеми. Про розмах усіх негативних наслідків будь-якої війни можна мати лише приблизне уявлення. Особи, які беруть участь у військових конфліктах, все рідше мають можливість після виходу з бойових дій зберегти фізичне та психічне здоров'я. Різномісна й тривала дія несприятливих чинників зумовлює виникнення в людини високої нервово-психічної напруги. Це значно ускладнює соціальну адаптацію до мирного життя. Війна міцно відбивається в психіці очевидців, і як би вона не завершилася, – гордість і гіркота, тісно переплітаючись, надовго залишаються в пам'яті її ветеранів.

Поліпшення соціально-психологічної адаптації осіб, що побували в екстремальних умовах діяльності, передбачає діагностичну роботу, спрямовану на оцінку стану збереження здоров'я і працездатності учасників бойових дій після закінчення впливу екстремальних факторів, та проведення з ветеранами корекційно-реабілітаційної роботи, спрямованої на його покращення. Надання кваліфікованої допомоги в даному напрямку стає в даний час особливо актуальною в нашій країні. Основними напрямками роботи з даною категорією для подолання проблем адаптації до умов мирного життя є визначення адаптаційного потенціалу ветеранів-учасників АТО, оптимізація процедури їх психологічного супроводу, робота по відновленню їх соціально-трудового статусу.

Мета статті – представлення результатів теоретичного аналізу особливостей адаптації військовослужбовців з «синдромом АТО» після повернення до умов мирного життя.

Виклад основного матеріалу. Питання про необхідність адаптації військовослужбовців - учасників антитерористичної операції після повернення до умов мирного життя вивчали наступні військові психологи та вчені: А.Я. Анцупов, А. Баца, О.О. Буряк, С.В. Величко, М.І. Гіневський, В.Ф. Дубяга, М.І. Дьяченко, Л.Ф. Железняк, С.В. Захарик, Г.Л. Катеруша, А. Козинчук, П.А. Корчемний, В.І. Лебедев, А. В. Ответчиков, І. М. Панарин, В.Ф. Перевалов, В.Є. Попов, А. Потіха, В.В. Сисоєв, С.І. Єєдин, Н. Ф. Феденко, В.Т. Юсов. З'явилися й інші дослідження, в яких дана проблема вивчається як на теоретичному рівні, так і сумарному досвіді практичної реабілітаційної роботи.

Військові психологи все частіше використовують такі нетрадиційні терміни, як «*в'єтнамський*», «*афганський*»,

«*чеченський*» *синдрому*, а на сьогодні, в Україні, виник новий термін – «*синдром АТО*». Відмінність «синдрому АТО» від вищевказаних синдромів полягає в тому, що військовослужбовці захищають територіальну цілісність своєї держави. Слов'яни змушені воювати зі слов'янами, а від бойових дій обох сторін гинуть мирні люди, в тому числі й діти. Як свідчать електронні ресурси, переживання в учасників бойових дій дуже сильні і часто виливаються як в психологічні, так і в психіатричні проблеми [9].

О.О. Буряк, М.І. Гіневський, Г.Л. Катеруша ствержують, що посттравматичний стресовий розлад у військовослужбовців виникає внаслідок реакції на події загрозливого або катастрофічного характеру. Тобто на пряму загрозу смерті. Психологічні наслідки посттравматичного синдрому у бійців може тривати роками [1, с. 176-177].

Психолог І.О. Погодін говорить, що проблема "виходу з війни" не менше, а можливо, і більш складна, ніж проблема "входження" в неї. Навіть якщо мати на увазі одні психологічні наслідки і тільки для особового складу діючої армії, діапазон впливу факторів війни на людську психіку є надзвичайно широким. Він охоплює різноманітний спектр психологічних явищ, в яких зміни людської психіки коливаються від яскраво виражених, явних патологічних форм до зовні малопомітних, прихованих, пролонгованих, як би "відкладених" в часі реакцій.

"Іноді людині здається, що війна не залишає на ній незабутніх слідів, – зі знанням справи говорив Костянтин Симонов, – але якщо вона дійсно людина, то це їй тільки здається".

Термін «адаптація» надзвичайно широкий і застосовується в різних сферах науки. В цілому ж адаптація проявляється у виникненні пристосовницьких форм поведінки людини, при зміні обстановки. Психологи вживають цей термін як визначення постійного процесу активного пристосування індивіда до соціально-психологічних умов існування. Адаптація розуміється і як процес, і як стан.

Визначення адаптаційного потенціалу у трактуванні С.Ю. Добряка – це оцінка досвіду і стійкості пристосувальних можливостей людини. Він може служити основою ймовірного прогнозу розвитку і динаміки адаптаційних здібностей в певний період часу або на певному етапі життєдіяльності людини.

Поняття «адаптаційний потенціал» розглядається окремими вченими в якості синонімічного поняття «адаптивність» і залучається для позначення властивості, що виражає можливості особистості до психічної адаптації [3, с. 2].

Разом з тим, в роботах А.А. Налчаджяна [6, с. 137], М.В. Ромма [7, с. 69-73] адаптаційний потенціал включає в себе досвід соціальної поведінки, досвід застосування різних механізмів пристосування до змін навколишнього середовища. С.В. Величко [2] пропонує розглядати адаптаційний потенціал як інтегральне поняття, яке включає специфічні ресурси, представлені на різних рівнях організації особистості (індивідуальному, особистісному, суб'єктно діяльнісному). Важливим складовим адаптаційного потенціалу є механізми, способи використання і набуття адаптаційних ресурсів.

Процес "звикання" до мирного життя відбувається досить складно, викликаючи іноді напади "фронтальної ностальгії" – бажання повернутися в минуле, в бойову обстановку або відтворити якусь її подобу, хоча б окремі риси в рамках іншого буття, що змушує ветеранів шукати один одного, групуватися в замкнуті організації та об'єднання, відправлятися в "гарячі точки" або намагатися реалізувати себе в силових структурах самих різних орієнтацій [9].

На думку П.А. Корчемного [4], В.О. Кориткова [5, с. 204], подолати проблему дезадаптації військовослужбовців-ветеранів можна, лише об'єднавши зусилля лікарів-психотерапевтів і психологів.

Інтереси суспільства вимагають, щоб вже на регіональному рівні розроблялися і здійснювалися заходи соціально-психологічної та соціально-професійної адаптації даної категорії осіб з виділенням їх в особливу групу соціального ризику. Необхідно створювати організаційні структури, безпосередньо зайняті проблемами учасників бойових дій; сприяти вже існуючим організаціям ветеранів бойових дій, передбачити систему психологічної та психотерапевтичної допомоги, ввести ряд пільг. Основні зусилля повинні бути зосереджені на медичних оглядах, спеціальних заходах з психодіагностики, психорегуляції, психокорекції, що проводяться психологами, лікарями-психотерапевтами та психіатрами, медичними працівниками. Діагностика психічних станів, рівня нервово-психічної діяльності, що проводиться психологами і психіатрами, повинна бути основним змістом роботи в ході медичного обстеження військовослужбовців після їх повернення з районів бойових дій. На думку С.В. Чермяніна, при цьому особлива увага повинна бути приділена проведенню групових та індивідуальних бесід, в ході яких учасників бойових дій необхідно зорієнтувати в проблемах, що виникають в процесі їх реабілітації до звичайних умов життєдіяльності [8, с. 3].

Кваліфікована психологічна допомога повинна сприяти успішній адаптації військовослужбовця до

нових умов життя. Науковці та фахівці-психологи [2, с. 14; 4, с. 6] виокремлюють такі основні напрямки психологічної допомоги військовослужбовцям - учасникам бойових дій:

1. Діагностика синдрому соціально-психологічної дезадаптації у військовослужбовця (психоемоційного стану на після повернення із зони бойових дій; наявних стратегій адаптації поведінки) на підставі результатів психодіагностики індивідуальних особливостей військовослужбовця. Діагностична робота також повинна спрямовуватися на допомогу в професійному самовизначенні, профорієнтацію в цілях перенавчання та подальшого працевлаштування учасника бойових дій.

2. Психологічна реабілітація – допомога особистості на всіх етапах формування нової системи значущих відносин: від усвідомлення первинного розладу самосвідомості у формі негативних значущих відносин до формування позитивних значимих відносин особистості до себе в співвіднесеності зі світом в минулому, сьогоденні і майбутньому свого життя. Психолог допомагає військовослужбовцям та членам їх сімей відновити й утвердити свої зв'язки з природним, соціальним і культурним просторами життя, структурувати в самосвідомості реалії зовнішнього світу, співвідносячи їх з реаліями внутрішнього світу

3. Психологічне консультування (індивідуальне та сімейне). В індивідуальних бесідах необхідно дати військовослужбовцям можливість висловити все наболіле, проявляючи зацікавленість їх розповіді. Потім доцільно роз'яснити, що пережитий ними стан - тимчасовий, він притаманний всім, хто брав участь в бойових діях. Дуже важливо, щоб вони відчули розуміння і побачили готовність допомогти їм з боку не тільки фахівців, але і близьких, рідних. Засобом психологічної реабілітації є щирий прояв розуміння і терпіння до проблем осіб, які пережили психотравматичні військові умови. Відсутність такого розуміння і терпіння з боку близьких призводить до трагічних наслідків.

4. Психокорекційна робота. Психологічна корекція або психокорекція – це діяльність по виправленню тих особливостей психічного розвитку, які за прийнятою системою критеріїв не відповідають оптимальній моделі (нормі). Вона включає навчання навичкам саморегуляції (прийомам зняття напруженості за допомогою релаксації, аутотренінгу і інших методів); соціально-психологічні тренінги з метою підвищення адаптивності військовослужбовця і його особистісного розвитку.

5. Кваліфікована психотерапевтична допомога необхідна тим військовослужбовцям, у яких відзначаються різко виражені і запущені порушення адаптації (депресія, алкоголізм, девіантна поведінка, тощо).

Таким чином, для вирішення проблеми соціально-психологічної реабілітації учасників бойових дій необхідний системний і комплексний підхід.

Висновки. Проблема соціально-психологічної реабілітації та адаптації людини до умов мирного життя особливо гостро заявляє про себе в період соціально-економічних перетворень, що супроводжуються кризами і навіть бойовими конфліктами. На частку учасників бойових дій випало забагато переживань. Події війни впливали не тільки своєю інтенсивністю, але й частою повторюваністю, травми йшли одна за одною, так що у людини не було часу «прийти в себе». У таких виняткових умовах, бійцям для виживання потрібні були такі навички і способи поведінки, які не можна вважати нормальними і загальноприйнятими в мирному житті. Багато з цих стереотипів поведінки, придатних тільки для бойової обстановки, так глибоко пустили коріння, що будуть позначатися ще багато років. Тому всім учасникам бойових дій належить пройти період соці-

ально-психологічної реабілітації. Головне завдання: надання не тільки реальної психолого-соціальної підтримки, а й інформування про надані урядом пільги та напрямку до відповідних інстанцій і установ охорони здоров'я для отримання цих пільг і лікування.

Медико-психологічна реабілітація та соціальна підтримка повинні бути основними напрямками роботи з даною категорією населення, необхідний системний і комплексний підхід, який полягає не тільки в створенні і вдосконаленні прийнятної наукової, законодавчої баз, створенні спеціалізованих центрів для надання допомоги, призначення необхідних виплат, пенсій та допомог, але і в тісній співпраці всіх структур державної влади, громадських об'єднань, медичних, психологічних і соціальних установ, безпосередньо пов'язаних з вирішенням даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк О.О. Військовий синдром «АТО»: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні. / Буряк О.О., Гіневський М.І., Катеруша Г.Л. // Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил. - 2015. – Вип. 2. - С. 176-181. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS_2015_2_39.
2. Величко С.В. Адаптационный потенциал военнослужащих в психологической подготовке к гражданской жизни: автореф. дис. ... на соиск. уч. степ. канд. псих. наук: 19.00.07 / Величко Сергей Владимирович; СевероКавказский государственный технический университет. – Ставрополь, 2014. – 14 с.
3. Глебов В. Психологическая адаптация военнослужащих к служебно-боевой деятельности в условиях вооруженного конфликта. / В. Глебов. // Журнал «Ориентир». – 2005. – С. 36-39.
4. Корчемный П.А. Военная психология: методология, теория, практика / П.А. Корчемный. – М.: Воениздат, 2010. – 340 с.
5. Корытков В.А. Проблема адаптации личности в армейских подразделениях / В.А. Корытков // Философия образования. – № 3(11). – 2004. – С. 200-205.
6. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия) / А.А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 236 с.
7. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука. Сибирское издание, фирма РАН, 2000. – 275 с.
8. Чермянін С.В. Соціально-психологічна реадаптація військовослужбовців, які брали участь в контртерористичних операціях / С.В. Чермянін, В.А. Корзунін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://medbib.in.ua/sotsialno-psihiologicheskaya-readaptatsiya37729.html>
9. Матеріали з сайтів [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсів сайтів : <http://apteka-ds.com.ua>; <http://lovmedukr.ru/biblioteka/>

ПЕРЕЖИВАННЯ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ У ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

В.О. Сокурєнко

Херсонський державний університет,

viktoriasokurenko2004@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

І.Р. Крупник

Проблема самотності була актуальною протягом усієї історії людства. Сучасна ситуація в суспільстві характеризується значними структурними та динамічними змінами в соціальному, економічному та політичному житті. Подальше розшарування суспільства, перехід до ринкової економіки призводять до підвищення напруженості у соціальних відносинах і сприяють соціальній роз'єднаності людей. У цих умовах пошук шляхів конструктивного вирішення проблем самотності набуває особливої актуальності. В даний час не існує єдиної думки про феномен самотності – це норма чи патологія. Однак спільним у різних психологічних підходах є розуміння самотності як важкого емоційного переживання, що оволодіває почуттями, думками, вчинками особистості і виникає в результаті незадоволення потреб в розподілі почуттів, спілкуванні і розумінні людини значимими людьми. В найбільшій мірі зміни, що відбуваються в суспільстві, впливають на підлітків як найменш соціально захищені групи. Це пов'язано, насамперед, з розвитком рефлексії у цьому віці і переходом на новий рівень самосвідомості, з посиленням потреб у самопізнанні, прийнятті та визнанні, спілкуванні та уособленні, з кризою самооцінки. Виникнення самосвідомості – результат усвідомлення підлітком помітних змін у своєму зовнішньому вигляді і як наслідок виникнення гострого інтересу до самого себе. Різка дисгармонія фізичної і психічної складових проектується на навколишній світ, який починає здаватися конфліктним і напруженим. Підліток легко ідеалізує оточуючих людей і так само легко в них розчаровується, йому властиві гострі моральні переживання, світоглядні шукання.

Актуальність дослідження почуття самотності у підлітків очевидна, так як переживання самотності у підлітка може перерости в стійкий негативний психічний стан, що накладає відбиток на всі інші почуття і переживання і навіть стати перешкодою для особистісного розвитку.

Вивченням проблеми самотності в підлітковому віці займалися такі зарубіжні дослідники, як У.А. Садлер, Т.Б. Джонсон, Р.С. Вейс, М. Кляйн, К. Рубінстайн, Р.С. Салліван, Ф. Шейвера. У вітчизняній психології цій проблемі велику увагу приділяли І. С. Кон, Т. В. Драгунова.

Метою дослідження є визначення особливостей переживання самотності у дітей, що навчаються в школах-інтернатах.

У роботі ми використали результати, які отримали при залученні до проведення дослідження дітей школи інтернату. У дослідженні приймали участь 13 підлітків, вік досліджуваних від 13 до 15 років.

Попередній спеціальний відбір досліджуваних не проводився. Всі методи дослідження були проведені на одних і тих самих досліджуваних, що дало змогу співставляти результати.

У дослідженні ми використали стандартизовані методики: «Диференційний опитувальник переживання самотності» Є.М. Осіна та Д.О. Леонтьєва «Шкала особистісної тривожності» Г.М. Прихожан.

Вказаний опитувальник – оригінальний психодіагностичний інструмент, спрямований на вивчення самотності як багатогранного феномену, що включає в себе як негативні сторони, що лежать на поверхні і давно служать об'єктом наукового вивчення, так і позитивні сторони, менш очевидні і рідше потрапляють у фокус уваги, але які відіграють велику роль у розвитку зрілої самодетермінуючої особистості.

Для дослідження рівня тривожності використана методика «Шкала особистісної тривожності» Г.М. Прихожан.

Перевагами шкал такого типу є те, що, по-перше, вони дозволяють виділити аспекти дійсності, що викликають тривогу, і, по-друге, в меншій мірі залежать від умінь школярів розпізнавати свої переживання, почуття, тобто від розвиненості інтроспекції і наявності певного словника переживань.

Проаналізувавши результати дослідження за методикою «Диференційний опитувальник переживання самотності», нами були отримані наступні підсумкові результати.

За шкалою «Загальна самотність». Низький результат за цією шкалою показали 7,7% досліджуваних, середній рівень спостерігається у 61,5% дітей, високий рівень загальної самотності у 30,8% досліджуваних.

За шкалою «Залежність від спілкування». Низький результат показали 0% досліджуваних, середній рівень складає 69,2% дітей, високий рівень залежності від спілкування спостерігається у 30,8% досліджуваних

За шкалою «Позитивна самотність». Низький рівень показали 30,8% досліджуваних, середній рівень даної якості спостерігається у 38,5% школярів інтернату, високі результати продемонстрували 30,8% досліджуваних дітей.

За методикою «Шкала особистісної тривожності» отримано такі результати:

1. Загальний рівень тривожності. Високий рівень загальної тривожності виявлено у 53,8% дітей, середній рівень за даною ознакою складає 38,5% усіх досліджуваних, високий рівень за показником загальної тривожності становить 7,7%.

2. Шкільна тривожність. Низький рівень за цією ознакою показали 53,8% досліджуваних, середній рівень показали 38,5% досліджуваних, високий рівень шкільної тривожності у 7,7% підлітків.

3. Самооціночна тривожність. Низький рівень за цим показником встановлено у 69,2% учнів, середній рівень самооціночної тривожності показали 30,8%

досліджуваних, високий рівень за даною ознакою показали 0% учнів школи-інтернату.

4. Міжособистісна тривожність. Низький рівень за даною ознакою показали 53,8% дітей, середній результат виявлено у 46,2% досліджуваних, високий рівень міжособистісної тривожності серед підлітків становить 0%.

5. Магічна тривожність. Низький рівень спостерігається у 53,8%, середній рівень магічної тривожності включає 23,08% усіх досліджуваних, високий рівень становить 23,08% дітей.

Таким чином, відповідно до результатів досліджень помітним є те, що найбільший відсоток складають діти шкіл-інтернату, що переживають самотність на середньому рівні за всіма шкалами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості: навч. посібник / О.Ф. Бондаренко. – Харків: Фоліо, 2016. – 237 с.
2. Психологічні особливості розвитку особистості дитини в умовах інтернатного закладу: Метод. рек. / Упоряд. О.Г. Антонова-Турченко. – К.: РНМК, 2015. – 264 с.
3. Швалб Ю.М. Одиночество: Соц.-психол. проблемы / Ю.М. Швалб, О.В. Данчева. – К.: Украина, 2015. – 270 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Т.М. Соценко

tatiana.sotsenko26.02@gmail.com

І.С. Попович

igorpopovych76@gmail.com

Херсонський державний університет

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими чи практичними завданнями. Дошкільне дитинство – надзвичайно важливий період розвитку людини. У дошкільному віці суттєвих змістових психологічних змін зазнає емоційно-вольова сфера дитини. Період дошкільного дитинства можна назвати віком пізнавальних емоцій, до яких відносяться: почуття здивування, зацікавлення, допитливість. Діяльність дітей, стосунки з дорослими й однолітками, реакції на нові обставини, ставлення до персонажів казок, розповідей – сповнені емоціями і почуттями, сподіваннями і очікуваннями [3], [5] що спонукають активно сприймати світ, стимулюють вплив на пізнавальні та інші психічні процеси, формують індивідуальне ставлення та сприйняття світу, мотивують їхні вчинки.

Експресивність є основною психофізіологічною особливістю дитячого віку. Її вікові зміни зумовлюють своєрідну поведінку дітей на різних етапах їх розвитку. Почуття у дошкільників стають глибшими, стійкішими, раціональнішими. Велике значення для нормального психічного розвитку і життєдіяльності має емоційне благополуччя, яке залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх чинників. На перебудову психічних процесів, формування довільної поведінки впливає воля дитини [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Емоції впливають на всі психічні процеси, зокрема: сприйняття, відчуття, пам'ять, увагу, мислення, уяву, а також на вольові процеси. Тому проблема розвитку емоцій і волі, їх ролі у виникненні мотивів як регуляторів діяльності та поведінки дитини, є однією з найбільш важливих і складних проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Дослідження, присвячені вивченню емоційно-вольового розвитку особистості дитини дошкільного віку, проводилися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими, і дослідниками (Г. М. Бреслав, В. К. Вилюнас, О. В. Запорожець, К. Е. Ізард, П. В. Симонов та ін.)

Вітчизняні дослідники (М. М. Амосов, П. К. Анохин, М. В. Антропова, О. І. Захаров, М. І. Кольцова, А. Д. Кошелева, Н. М. Матяш, Т. А. Павлова, Н. А. Степанова та ін.) пов'язують виникнення проблем в емоційно-вольовій сфері дитини з дефіцитом, насамперед, позитивних емоцій і вольового зусилля.

Отже, центральна психічна функція дошкільнят – емоційна. З одного боку, їм необхідні яскраві емоційні

враження, а з іншого боку – ігри, вправи, які допомагають дітям навчитися керувати емоціями, виправляти і їх усвідомлювати. Якщо ця магістральна лінія розвитку – лінія розвитку емоцій – порушується, порушується і нормальний процес особистісного розвитку в цілому. Тому формування і корекцію недоліків емоційно-вольової сфери необхідно розглядати в якості однієї з найбільш важливих, пріоритетних завдань виховання, розвитку дитини. Реалізація специфічних вікових можливостей психічного розвитку відбувається завдяки участі дошкільнят у відповідних віку видах діяльності: грі, мовленнєвому спілкуванні, малюванні, конструюванні, музичній діяльності та ін.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити розвиток емоційно-вольової сфери дітей віком 5–6 років, загальної та логопедичної груп.

Виклад основного матеріалу. У діяльності, пізнанні навколишньої дійсності і себе, спілкуванні з дорослими й однолітками дитина переживає різноманітні емоції, почуття, простежується її ставлення до того, що її оточує, що з нею відбувається. Ці переживання утворюють сферу емоцій і почуттів, які є формою відображення дійсності, наслідком задоволення або незадоволення потреб. Вони виникають як засіб, що дає змогу живим організмам визначати біологічну значущість зовнішніх впливів і внутрішніх станів. Це – узагальнена чуттєва реакція у відповідь на сигнали, які зумовлюють зміни у фізіології організму – у свідомості людини постають не образи предметів і явищ, а переживання.

Л. І. Божович вважає, що формування особистості не може характеризуватися незначним розвитком якої-небудь однієї її сторони – раціональної, вольової або емоційної. Особистість – це вища інтегрована система, а центром її розвитку є свідомість. Емоції, почуття значною мірою визначають ефективність навчання, а також беруть участь у становленні будь-якої творчої діяльності дитини, розвитку її мислення. Групу емоцій, почуттів, що супроводжує пізнавальну діяльність і забезпечує ефективність процесу пізнання, називають інтелектуальною [2].

Отже, для дітей віком 5–6 років характерні такі особливості емоційної сфери: підвищена чутливість, здатність глибоко і болісно переживати, емоційна нестабільність, відкритість вираження своїх переживань, поява рефлексії, схильність до афектів тощо.

Наше дослідження проводилося на базі Антонівського ясла-садка № 4 комбінованого типу з логопедичними групами. Експериментальну вибірку склали діти старшої загальної та старшої логопедичної груп, віком 5–6 років. Загальна кількість досліджуваних 30, 15 дітей старшої загальної групи та 15 дітей старшої логопедичної групи № 1.

Для досягнення мети були використані наступні методики: тест тривожності «Обери потрібне обличчя» (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен).

Після проведення дослідження за допомогою тесту тривожності «Обери потрібне обличчя» проаналізовано та інтерпретовано отримані результати. Дані відповідей дітей старшої загальної групи наведені в табл. 1, а розподіл результатів, цієї ж групи зображений на рис. 1.

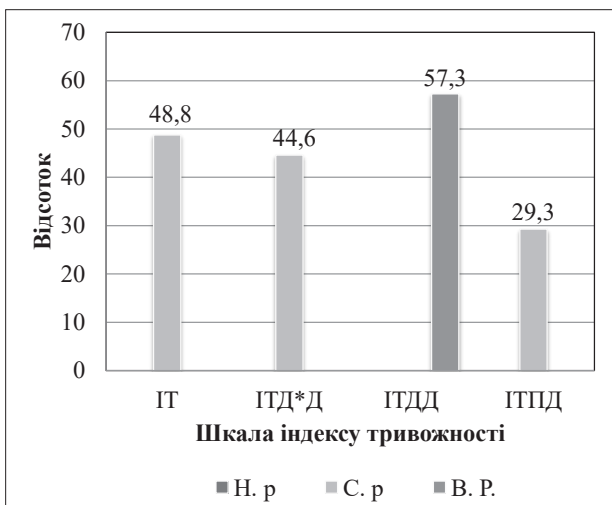


Рис. 1. Розподіл показників за тестом тривожності «Обери потрібне обличчя» старшої загальної групи

Аналізування табл. 1 свідчить, що індекс тривожності у дітей старшої загальної групи володіє значеннями середнього рівня (48,40%). Емоційно-вольова сфера дітей є нестабільною і піддається впливам оточення. Емоційний стан дітей часто змінюється, у них виникають труднощі з контролем своїх емоцій і почуттів.

Результати модифікованого тесту за шкалою ІТ володіють середніми значеннями – 48,80%. Результати за шкалою ІТД*Д (індекс тривожності дитина-дорослий) знаходиться на середньому рівні – 44,60%. Це свідчить про те, що батькам потрібно більше часу приділяти своїм дітям, так як в них рівень первинної соціалізації є недостатньо розвиненим. Первинна соціалізація дуже важлива для дитини, оскільки вона є основою для всього подальшого процесу соціалізації.

Найбільше значення в соціалізації у суспільстві грає сім'я, яка формує соціальний базис. Метою агента первинної соціалізації, такого як сім'я, виступає формування у дитини мотивації на прихильність до інших людей, яка простежується в довірі, слухняності, бажанні робити їм приємне і добре.

За шкалою ІТДД (індекс тривожності дитина-дитина), результати знаходяться на високому рівні 57,30%, що свідчить про те, що рівень вторинної соціалізації дитини у новому середовищі: вміння взаємодіяти (гратися) з однолітками, ділитися іграшками, вирішувати конфлікти між собою – достатньо розвинутий.

За шкалою ІТПД (індекс тривожності та повсякденні дії) був отриманий результат 29,30% – середній рівень, що характеризує рівень впевненості дитини у своїх силах.

Аналізування табл. 2 показує, що індекс тривожності у дітей старшої логопедичної групи № 1 знаходиться на середньому рівні (49,30%), згідно з середнім значенням.

Таблиця 1

Розподіл результатів за тестом тривожності «Обери потрібне обличчя» (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен)

№ з/п	Індекс тривожності (ІТ), %	ІТ дитина-дитина (ІТДД), %	ІТ дитина-дорослий (ІТД*Д), %	ІТ повсякденні дії (ІТПД), %
1	53,30	40,00	60,00	60,00
2	33,30	60,00	20,00	20,00
3	53,30	60,00	60,00	40,00
4	60,00	80,00	40,00	60,00
5	33,30	60,00	40,00	0,00
6	80,00	80,00	100,00	60,00
7	80,00	60,00	60,00	40,00
8	53,30	60,00	20,00	20,00
9	60,00	60,00	80,00	40,00
10	20,00	40,00	0,00	20,00
11	46,70	40,00	80,00	20,00
12	26,70	40,00	40,00	0,00
13	53,30	60,00	60,00	40,00
14	40,00	60,00	60,00	0,00
15	33,30	60,00	20,00	20,00
Сер. значення	48,40	57,30	44,60	29,30

Таблиця 2

Розподіл результатів за тестом тривожності «Обери потрібне обличчя» (Р. Темпл, М. Доркі, В. Амен)

№ з/п	Індекс тривожності (ІТ), %	ІТ дитина-дитина (ІТДД), %	ІТ дитина-дорослий (ІТД*Д), %	ІТ повсякденні дії (ІТПД), %
1	60	100,00	40,00	40,00
2	46,70	40,00	60,00	40,00
3	33,30	40,00	40,00	20,00
4	53,30	60,00	60,00	100,00
5	73,30	80,00	40,00	0,00
6	33,30	40,00	60,00	40,00
7	66,70	60,00	40,00	100,00
8	33,30	40,00	60,00	0,00
9	53,30	60,00	60,00	40,00
10	46,70	60,00	60,00	20,00
11	46,70	80,00	20,00	40,00
12	46,70	100,00	40,00	0,00
13	46,70	40,00	60,00	40,00
14	20,00	40,00	0,00	20,00
15	80,00	80,00	60,00	100,00
Сер. значення	49,30	61,30	46,70	40,00

Емоційно-вольова сфера дітей є нестабільною і піддається впливу оточення. Емоційний стан дітей часто змінюється, у них виникають труднощі з контролем своїх емоцій і почуттів.

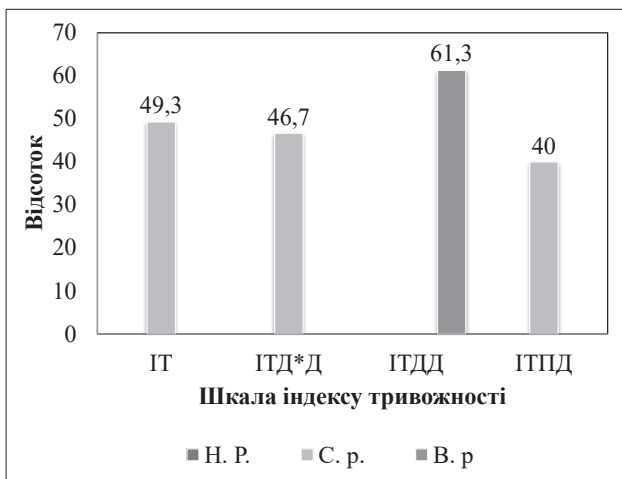


Рис. 2. Розподіл показників за тестом тривожності «Обери потрібне обличчя»

Результати модифікованого тесту по шкалі ІТ (індекс тривожності) знаходяться на середньому рівні – 49,30%. Це вказує на те, що необхідно звернути увагу на особливості особистості дитини та її оточення. Результати за шкалою ІТД*Д (індекс тривожності дитина-дорослий) знаходяться на середньому рівні – 46,70%. Це свідчить про те, що батькам потрібно більше часу приділяти своїм дітям, так як в них ступінь первинної соціалізації є недостатньо розвиненим. Первинна соціалізація

дуже важлива для дитини, оскільки вона є ключовою для подальшого процесу соціалізації.

За шкалою ІТДД (індекс тривожності дитина-дитина) результати знаходяться на високому рівні 61,30%. Це свідчить про те, що рівень вторинної соціалізації дитини у новому середовищі: вміння дитини взаємодіяти (гратися) з однолітками, ділитися іграшками, вирішувати конфлікти між собою – достатньо розвинутий.

За шкалою ІТПД (індекс тривожності та повсякденні дії) був отриманий результат 40,00% – середній рівень. Характеризує рівень впевненості дитини у своїх силах, враховувати її очікування та сподівання [4; 5].

Отже, після обробки результатів та їх інтерпретації нами було виявлено, що у дітей старшої загальної групи індекс тривожності має середні значення показників (48,40%), та в старшій логопедичній групі № 1 також рівень тривожності має середні значення показників (49,30%). Це свідчить про те, що у дітей емоційно-вольова сфера є нестабільною до стресогенів оточення, їм потрібна підтримка дорослих. Батькам необхідно звернути увагу на методи виховання дітей та знизити вплив стресогенів на їх психіку.

Висновки. З метою розвитку емоційної сфери необхідно передбачити гармонійне виховання різних почуттів та емоцій, а також формувати у дитини необхідні навички в керуванні своїми почуттями і емоціями, зокрема: гнівом, занепокоєнням, страхом, провинною, соромом, співчуттям, жалістю, емпатією, гордістю, шляхетністю, любов'ю та ін.; вчити дитину розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують. З емоційним благополуччям дитини пов'язана її самооцінка, оцінка своїх здібностей, моральних якостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельничук І.В. Особливості емоційного розвитку дітей різного віку та статі : І.В. Мельничук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського 36. наук. пр. – 2002. – № 11–12. – С. 149–154.
2. Мінаєва В.М. Розвиток емоцій дошкільнят. Заняття, ігри : посіб. для практ. прац. дошк. уст. / В.М. Мінаєва. – М.: Аркто, 2009. – С. 56–79.
3. Попович І.С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці / І.С. Попович // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2005. – № 5. – С. 8–13.
4. Попович І.С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості : монографія / І.С. Попович. – Херсон: ПАТ «ХМД», 2017. – 504 с.
5. Popovych I.S. Social expectations in primary school age / I. S. Popovych // Proceedings of the 2nd International Academic Congress «Fundamental Studies in America, Europe, Asia and Africa», 27 Sept. 2014, USA, New-York. – Vol. II, «Columbia Press». – New-York, 2014. – P. 176–180. [In Ukrainian].

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САОМОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ И МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Т.Г. Счастливая

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,

kryshstal.2012@mail.ru

Научный руководитель: кандидат психологических наук,

доцент М.М. Карнелович

В психологии профессиональной деятельности социальный запрос на работника нового образца актуализирует целый пласт проблем, связанных с изучением психических механизмов и закономерностей зарождения, становления и осуществления профессиональной субъектности. В кругу этих проблем центральное место отводится вопросу об особых психических структурах и процессах, которые потенцируют способность личности к субъектному способу существования в мире избранной и реализуемой профессии. Эти структуры и процессы являются личностными новообразованиями, которые закладываются еще в учебно-профессиональной деятельности и дозревают уже по ходу собственно профессиональной деятельности. В своих зрелых формах они сплавиваются в целостную регуляторную систему, которая обслуживает все разновидности осознанной произвольной активности субъекта в профессии. В этой регуляторной системе, выступающей одновременно и внутренней предпосылкой, и психологическим критерием субъектности, ведущие функции припадают на профессиональное самосознание личности. Поэтому на современном этапе в психологии профессиональной деятельности усиливается необходимость «изучения структуры и динамики (развития) профессионального самосознания как важнейшего регулятора труда и построения профессиональных жизненных путей, «карьер», «трудовых судеб» людей».

Понятие профессионального самоотношения активно изучается во многих отечественных и зарубежных исследованиях, однако процесс формирования, особенности строения, специфика функционирования данного психического феномена и характер его взаимосвязей с другими компонентами функциональной системы профессиональной деятельности и профессионального развития личности еще ожидают своего углубленного изучения.

Распространенной формой отражения профессионального смысла «Я» выступают смысловые конструкции, которые опосредуют процессы восприятия, оценивания, категоризации личностью собственных профессионально важных качеств. Смысловой конструкт профессионального самоотношения личности представляет собой «эмоционально-оценочную шкалу, которая входит в состав неосознанной имплицитной

теории профессионала, отражает значимость тех или иных свойств профессионала в осуществлении конкретного вида труда, выполняет функции распознавания этих свойств у самой личности и приписывания им соответствующего профессионального смысла» [1].

Профессиональный смысл «Я» также воплощается в мотивы, предметом которых становятся профессионально важные свойства, индивидуальный уровень квалификации и мастерства, деловая репутация и авторитет в профессиональной среде. Объединяющей особенностью всех этих мотивов является акцент на самой личности как субъекте профессиональной жизни. К разряду таких мотивов относятся мотивы профессионального самосовершенствования, самообразования, самоуважения, мотивы самопрезентации и заботы о профессиональном имидже и т.п. Они побуждают особую внутреннюю работу личности, направленную, с одной стороны, на формирование, закрепление полезных в профессиональной жизни свойств, с другой стороны, на искоренение, ослабление мешающих профессиональному успеху качеств. Именно в том, какие свойства личность стремится ликвидировать и перебороть, а какие желает сохранить и приумножить, выражается ее мотивационное отношение к себе как профессионалу.

Объект исследования – смысловая сфера личности профессионала.

Предмет исследования – профессиональное самоотношение специалистов сферы образования и здравоохранения.

Цель исследования – изучить профессиональное самоотношение педагогов и медицинских работников.

Гипотеза исследования – существуют различия профессионального самоотношения педагогов и медицинских работников.

Методы исследования: Методика исследования профессионального самоотношения (К.В. Карпинский, А.М. Колышко), методика «Метафоры профессиональной деятельности» (Т.В. Гижук). Методами статистической обработки стали: определение средне-арифметического значения, методы вторичной математической статистики (критерий Манна-Уитни).

Исследование проводилось в 2016-2017 гг. В исследовании приняли участие 80 респондентов (40 медиков и 40 педагогов).

Анализ полученных данных показал, что в группе исследуемых медиков показатели всех субшкал профессионального самоотношения находятся на среднем уровне значений. Преобладают баллы по шкалам «внутренняя конфликтность» (22,05), «саморуководство в профессии» (20,32), «самоуверенность в профессии» (13,45).

Внутренняя конфликтность как индивидуальный уровень внутренней противоречивости, амбивалентности профессионального самоотношения является наиболее выраженным показателем профессионального самоотношения в группе медиков. Средний балл составил 22,05. Источником конфликта в данном случае выступает объективное рассогласование профессиональных требований (квалификационных, должностных, средовых и т.д.) с индивидуальными возможностями, ресурсами субъекта труда. В субъективной форме этот конфликт переживается через такие феномены самоотношения личности, как чувство ненужности, бесполезности, никчемности в трудовом коллективе; чувство недоверия к себе как специалисту и смущения за свою «неуклюжесть», «неловкость» в профессиональных делах; чувство неадекватности выбора профессии, неприспособленности к условиям труда.

«Саморуководство в профессии» также является выраженным показателем профессионального самоотношения в данной группе респондентов. Средний балл по выборке составил 20,32. Можно сказать, что у испытуемых профессиональное самоотношение имеет положительную эмоционально-оценочную окраску, что раскрывается у них в отношении к себе как надежному, добросовестному и ответственному работнику, способному к преодолению препятствий и достижению сложных целей в труде.

«Самоуверенность в профессии» находится также в числе наиболее выраженных компонентов профессионального самоотношения у медиков. Средний балл составил 13,45. Можно сказать, что испытуемые уверены в значимости и исключительности своих профессиональных знаний и компетенций.

Наименее выраженным показателем в группе медиков является «Самооценка личностного роста». Средний балл составил 8,9. Эта субшкала определяет субъективную оценку силы и направленности воздействия профессии на личностные свойства испытуемого, в первую очередь, на его характер.

Можно предположить, что профессия не является для испытуемых тем ведущим видом деятельности, самооценка в котором предопределяет содержание общего самоотношения.

Рассмотрим представленность компонентов профессионального самоотношения в группе педагогов. Наиболее выраженными являются такие компоненты как «внутренняя конфликтность» (24,6), «саморуководство в профессии» (19,8), «самообвинение в профессии» (15,2).

Таким образом, можно сказать, что у педагогов преобладают в большей степени негативные окраски профессионального самоотношения, т.к. наиболее выражены такие негативные компоненты как внутренняя противоречивость, амбивалентность профессионального самоотношения (средний балл равен 24,6), смысловые диспозиции, которые предполагают обвинение себя, не зависимо от того, чем в действительности обусловлены проблемы на работе (средний балл равен 15,2).

Однако такой компонент как «саморуководство в профессии» находится на втором месте по степени выраженности у педагогов (средний балл составил 19,8), что говорит о том, что собственные личностные свойства оцениваются ими в качестве внутренних ресурсов или «орудий» профессиональной деятельности.

На следующем этапе на основании данных методики был произведен сравнительный анализ интегральных показателей профессионального самоотношения. Методика выявляет следующие интегральные показатели: самоуничижение в профессии (внутренняя конфликтность профессионального самоотношения и самообвинение в профессии), самоуважение в профессии (самоуверенность в профессии и самопривязанность в профессии), самоэффективность в профессии (саморуководство в профессии и самооценка личностного роста в профессии), общий показатель позитивного профессионального самоотношения.

При сравнении личностных характеристик испытуемых с учётом специфики их профессиональной деятельности выявлено, что достоверные различия по самоуверенности в профессии, самопривязанности в профессии, саморуководству в профессии, самооценке личностного роста в профессии, внутренней конфликтности в профессии между медиками и педагогами не прослеживаются.

Однако результаты сравнительного анализа показали, что существуют достоверные различия в выраженности такого общего показателя негативности профессионального самоотношения как «самоуничижение в профессии», который достоверно выше у педагогов, чем у медицинских работников. Самоуничижение в профессии есть фиксированная установка субъекта на негативное оценивание или обесмысливание своих индивидуальных качеств в контексте трудовой деятельности и профессиональной карьеры. Полученные эмпирические результаты отражают более высокую выраженность негативной эмоционально-оценочной модальности профессионального самоотношения личности у педагогов в сравнении с медиками. Первые отличаются от вторых большей интрапунитивностью, тенденцией к самобичеванию и самоедству в ситуации профессионального неуспеха, сензитивностью к критическим заме-

чаниям по поводу своей деятельности, болезненной зарефлексированности, «застреванию» на неудачах. В оценке результатов своей деятельности педагоги более категоричны и придирчивы, привержены максимализму, а о себе как специалисте чаще судят по принципу «всё или ничего».

Результаты исследования доказывают необходимость коррекции профессионального самоотношения педагогов в направлении повышения позитивности самоотношения. Результаты исследования могут также использоваться преподавателями учреждений высшего образования медицинского и педагогического профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боброва, Л.Ю. Акмеологические факторы профессионального самоотношения / Л.Ю. Боброва // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 67– 69.
2. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НЕНОРМАТИВНИХ МОВЛЕННЄВИХ КОНСТРУКТІВ У ПІДЛІТКІВ

А.І. Тавровецька

Херсонський академічний лицей імені О.В. Мішукова,
1882181@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Н.І. Тавровецька*

Актуальність проблеми мовленнєвої культури міжособистісного спілкування належить до одного із важливих напрямків психології. Особливого значення вона набуває у перехідні періоди, коли у суспільстві відбувається трансформація системи усталених ціннісних орієнтацій, змінюються пріоритети у виборі змісту діяльності. За таких умов інтерес до соціально психологічних особливостей мовленнєвої діяльності набуває особливої гостроти, зокрема до комунікативної поведінки у підлітковому віці.

Сьогодні практично не існує суспільного осуду лихослів'я: цензурні обмеження знято; відповідні законодавчі акти не дотримуються; ЗМІ дають приклади, як «гламурно» лихословити. У суспільстві відбулися зміни у ставленні до лихослів'я – від негативного до нейтрального і позитивного. Лихослів'я агресивного характеру можна розглядати як засіб інтеріоризації дії; воно також є засобом екстеріоризації, як правило, негативних емоцій.

Аналіз наукових досліджень з проблематики.

Дослідженню проблеми даного явища приділялася значна увага представниками різних галузей наук, психологами. Лихослів'я вивчалось як ненормативне мовлення (І. Білодід, В. Виноградов, С. Ожегов); як прояв вербальної агресії (К. Лоренц, З. Фройд, Е. Фром); як соціокультурний феномен (В. Жельвіс, Д. Ліхачов). Генезу, причини, класифікації, функції лихослів'я вивчають сучасні психологи: О. Башманова, Е. Носенко, В. Татенко, Л. Широкоградюк. Зокрема, знайомлячись з генезою лихослів'я, можна визначити, що «цей розвиток безпосередньо пов'язаний з процесами антропосоціогенезу, а саме – з появою морально-соціальних табу» [7, с. 90-91].

«Вростання» лихослів'я у поведінку, за визначенням Л. Виготського, відбувається поетапно: спочатку його вважають способом колективної поведінки, засобом соціального пристосування, а потім – способом індивідуальної поведінки дитини, способом особистісного пристосування [2, с. 197].

Ненормативна лексика засмічує мову, і найгіршим чином спотворює дитячу свідомість, знецінюючи світ людських відносин через деформацію культурного простору, який сприймає дитина. Лихослів'я негативно впливає на формування структури мислення дітей, підлітків та юнацтва, зумовлює хибну побудову системи цінностей, витіснення позитивних емоцій з процесу спілкування, критичний перегляд молоддю усталених морально-етичних

норм. Несформована культурна мовна поведінка порушує процес соціалізації підлітка, що позбавляє його багатьох можливостей для самореалізації у майбутньому [1, с. 440].

У дослідженнях Н. Панової зазначено, що феномен підліткового лихослів'я має безліч причин, і є проблемою в достатній мірі недооціненою, адже у соціумі наразі спостерігається доволі спокійне, а місцями й толерантне ставлення до вживання інвективної лексики. Розповсюдження лайки та зниження рівня соціальної критики щодо її поширення сприяє її засвоєнню дітьми. Терпиме ставлення суспільства до подібних явищ сигналізує про зміни в масовій свідомості людей, появі нових типів міжособистісних відносин і стереотипів комунікативної поведінки. Якщо ще кілька десятиліть тому вживання нецензурних слів було безпомилковим маркером соціального неблагополуччя комунікатора, то сьогодні цей стереотип відійшов у небуття, оскільки лайливі слова міцно увійшли в активний словниковий запас абсолютно всіх суспільних верств [4, с. 34].

Серед досліджень, присвячених поширенню лихослів'я в стінах школи, здійснених за останні роки, слід виділити наукову працю Л. Широкоградюк [7], яка здійснила ґрунтовний науково-психологічний аналіз проблеми, окреслила її основні причини, а також окреслила особливості прояву вербальної агресії у комунікації дорослих (вчителів, батьків).

В психологічній літературі лихослів'я розглядається як спосіб демонстрації вербальної агресії. З позиції психолінгвістики К. Седов розглядає вербальну агресію як форму мовленнєвої поведінки, яка негативно впливає на комунікативну взаємодію людей, оскільки вона спрямована завжди на мінімізацію і навіть деструкцію мовної особистості адресата, на його підпорядкування, маніпулювання ним в інтересах автора висловлювання [5, с. 210].

Поширенню лихослів'я серед дітей та молоді сприяють засоби масової інформації та Інтернет, де інвективна лексика вживається досить активно, а іноді й без обмежень. Оскільки сучасні діти проводять в Інтернеті достатньо часу, в них з часом формується досить толерантне ставлення до грубої лайки.

На думку В. Татенка [6, с. 112], людський індивід із самого початку несе в собі інтенцію і потенцію, сутнісну здатність і спроможність бути суб'єктом власного життя. Лихослів'я за своєю психологічною природою – це викривлена вербальна форма протесту людини, насамперед, проти неможливості бути собою, бути автором, повноцін-

ним суб'єктом свого життя, вільним від зовнішніх детермінацій і обмежень. Така неможливість може мати багато причин. Проте мова і мовлення, у яких би формах вони не виявлялись, є суспільно обумовленими явищами. Оволодіння людською мовою як певною знаковою системою завдяки вродженим задаткам і поза людським суспільством є неможливим. Проте привласнення мовної культури, її інтеріоризацію здійснює конкретна людина як суб'єкт психічного життя. «Людина несе відповідальність за функціонування і розвиток своєї психіки як цінності для себе, а також за свою власну суб'єктну активність і свій власний суб'єктний розвиток як самоцінне» (В. Зеньковський). Людина не є «чистою дощечкою», на якій суспільство пише все, що йому заманеться. Вона здатна вибірково ставитися до будь-яких «інформаційних пропозицій» і зразків до наслідування, керуючись при цьому такими вічними критеріями, як істина, добро і краса.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження чинників ненормативних мовленнєвих конструктів у підлітковому віці.

Виклад матеріалу. В дослідженні учнівського лихослів'я, використання ненормативних мовленнєвих конструктів ми зіштовхнулись з рядом проблем. Частина з них стосується методології вивчення цього явища. Внаслідок дефіциту стандартизованих методів довелось спиратись на власні розробки. Ми розробили анкету, яка містить 12 питань, мета якої дослідити ставлення підлітків до лихослів'я та ненормативних мовленнєвих конструктів взагалі, а також виявити чинники лихослів'я серед підлітків. Так як вживання ненормативних мовленнєвих конструктів є соціально не бажаним проявом поведінки людини, ми розуміли, що відповіді можуть бути не відвертими, тому анкетування було анонімним, а також були питання для перевірки. У дослідженні брали участь учні Херсонського академічного ліцею ім. О.В. Мішукова. Загальна кількість – 32 учня, хлопців – 14, дівчат – 18, середній вік – 13,7.

Перші питання були присвячені визначенню ставленню до лихослів'я.

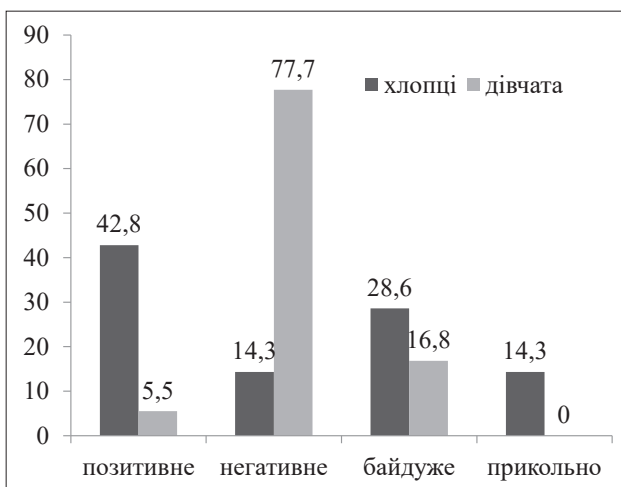


Рис. 1. Розподіл відповідей на запитання «Яке ваше ставлення до лихослів'я, мату?» у %

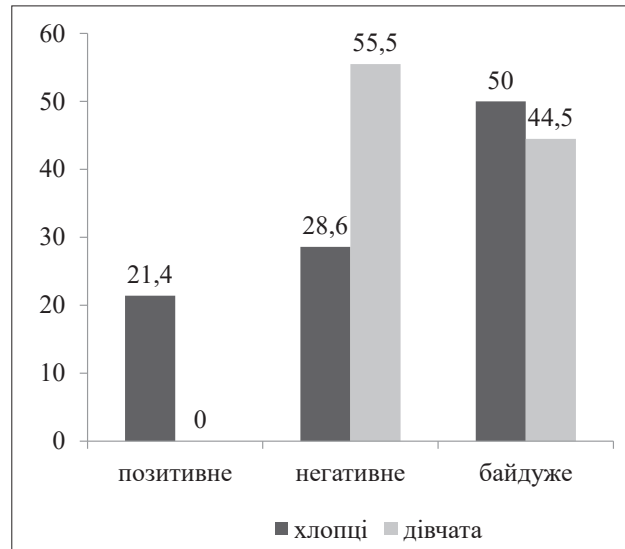


Рис. 2. Розподіл відповідей на запитання «Яке ваше ставлення до лихослів'я, мату саме на вашу адресу?» у %

Аналіз рисунків 1 та 2 демонструє, що більшість опитаних учнів даної групи байдуже ставляться до лихослів'я лише у випадку коли воно не зачіпає їх особисто. Так на запитання про ненормативну лексику взагалі хлопці у 42,8 % мають позитивне ставлення, 14,3 % з них відповіли, що це навіть «прикольно». Досить вагомий є відсоток байдужого ставлення у хлопців до лихослів'я – 28,6. Ставлення дівчат до ненормативної лексики дещо різняться від хлопців. Дівчата проявляють до ненормативної лексики, лихослів'я та мату категорично негативне ставлення – 7,7%, байдуже – 16,8 %. Розподіл відповідей змінюється як у дівчат так і у хлопців, коли питання лихослів'я, мату стосуються саме на їх адресу. Домінують відповіді негативного ставлення – 28,6% у хлопців та 55,5% у дівчат, а також байдуже ставлення – 50% хлопців та 44,5% дівчата.

Такі результати дають нам змогу стверджувати, що більшість досліджуваних підлітків втратило уявлення про мовно-моральну норму і відмовилось від табування відповідного шару лексики у щоденній побутовій комунікації. Вони байдуже, а деякі навіть позитивно, ставляться до ненормативної лексики, вже включають модель спілкування із використанням лихослів'я та мату як цілком природну і звичну, не вбачають в цьому проблеми.

Наступне питання анкети стосувалось вивчення частоти вживання лихослів'я та ненормативної лексики. Треба відміти, що ми поставили закрите питання: «Чи вживаєте ви лихослів'я, мат?», на яке позитивно відповіли лише 28,1% усіх учнів. Далі ми поставили знов таки ж закрите питання «Як часто ви вживаєте ненормативну лексику, мат?», але зазначили часові межі вживання ненормативної лексики (ніколи; час від часу; часто; дуже часто; постійно). Цікавим було те, що ті, хто зазначав, що не вживає ненормативні мовленнєві конструкти, при відповіді на наступне питання обирали часові межі вживання

цих конструктів. Аналіз відповідей яскраво демонструє статевий розподіл у відповідях. Хлопці не заперечують вживання ненормативних мовленнєвих конструктів у себе, зазначають їх частоту у межах 57,2 % – вживання час від часу, та 14,2 % - часто. Дівчата, навпаки, у своїх відповідях надали тільки дві характеристики – ніколи – 61,1%, час від часу – 38,9%. Такий розподіл відповідей можна пояснити фактором соціальної бажаності у відповідях, гендерним стереотипом у суспільстві. Традиційно, в суспільстві вважається, що лихослів'я та ненормативні мовленнєві конструкти є звичайним явищем у «чоловічому» суспільстві, і навпаки, засуджуються, викликають більшої реакції в бік «жіночої» спільноти. Тому наш розподіл результатів тільки підтверджує цей стереотип.

Наступні питання стосувались мотивації вживання ненормативних мовленнєвих конструктів та емоційного стану після того, як почули лихослів'я (мат) на свою адресу. Мотивація вживання ненормативних мовленнєвих конструктів не відрізняється різноманітністю. З запропонованих відповідей досліджувані обрали лише відповідь «звичка» - 57,1% хлопці та 22,2% дівчата, «у відповідь на образу» – 14,2% хлопці та 11,1% дівчата, «коли поганий настрій» – 28,5% відповіли тільки хлопці. Аналіз відповідей свідчить, що підлітки відносять лихослів'я, мат до звичайної звички, тобто не надають усвідомлення цим мовленнєвим конструктам, а відтак й позбутися її буде важко. Певна частка зазначила, що це реакція на образу або коли поганий настрій й ненормативна лексика є немов сигналом про свій емоційний стан, попередженням у спілкуванні. Жоден з досліджуваних не обрали відповідь «для авторитету серед підлітків, друзів», а в науковій літературі ми знаходимо, що саме цей мотив є найбільш значущим. Згідно із запропонованою О. Леонтьєвим класифікацією потреба в вживанні лихослів'я, ненормативної мовленнєвої лексики, обумовлена прагнення до самоствердження, самостійності, незалежності, прагнення до досягнення авторитетного положення в дитячому колективі; потреба у самозахисті: прагнення захистити себе від вербальної агресії з боку інших учасників мовленнєвої ситуації – висміювання, приниження, тощо [3].

Аналіз результатів впливу ненормативної мовленнєвої конструкції на емоційний стан підлітків представлений на рис. 3.3 відповідей досліджуваних ми робимо висновок, що найбільший відсоток має відповідь «смішно» – 31,2% з усієї вибірки та «образа» – 28,2%. Майже однакові значення отримали відповіді «жага помсти» – 15,6%, «агресія, злість» – 12,5% та «байдужість» – 12,5%. Такий розподіл свідчить про те, що для підлітків лихослів'я, ненормативні мовленнєві конструкти є скоріше розвагою, проявом їх мисленево-мовленнєвої дотепності, яскравості розуму. У групі підлітків спостерігається доволі спокійне, а місцями й толерантне ставлення до вживання ненормативної лексики. Але разом з цим, ми відмічаємо й суттєвий відсоток тих, у кого ненормативна лексика викликає жагу помсти, агресію, образу. У більшості досліджень

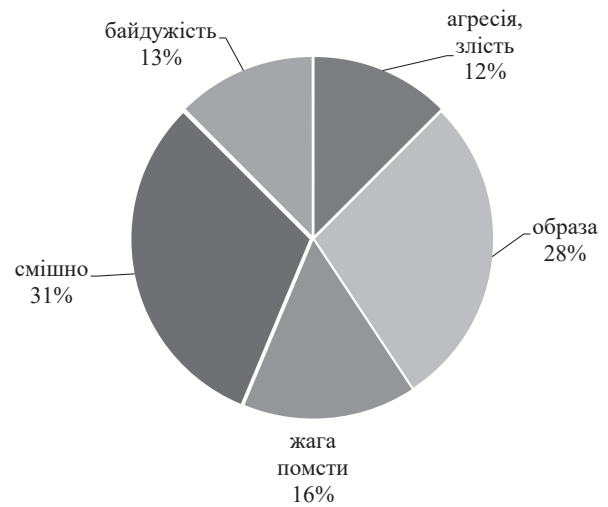


Рис. 3. Розподіл відповідей на запитання «Опишіть свій емоційний стан після того, як почули лихослів'я (мат) на свою адресу» у %.

науковці зазначають, що саме лихослів'я, мат породжують вербальну агресію у відповідь, а від неї близький шлях й до фізичної агресії. Також не може бентежити відсоток відповіді про байдужість до лихослів'я. Така байдужість свідчить про те, що ненормативна лексика міцно увійшла у мовлення, не сприймається та не засуджується як щось ганебне, як щось, що характеризує людину як неосвічену, з обмеженим словником, з низьким рівнем літературного мовлення.

Останнє питання було спрямовано на з'ясування шляхів потрапляння ненормативних мовленнєвих конструктів та лихослів'я у мову підлітків. Ми поставили запитання про можливі варіанти надходження, окресливши коли відповіді такими сферами, як: від друзів; від батьків; від однокласників; з телебачення, соціальних мереж, Інтернету; від дорослих; звідусіль. Розподіл відповідей, які мають найбільшу частоту, наступний: більшої частоти набрали відповіді «звідусіль» – 78,1%, друге місце «від друзів» – 68,7%, третя позиція «ЗМІ, Інтернет, соціальні мережі» – 56,3%. Власне причинами закріплення лихослів'я є низький культурний рівень багатьох, їхня неосвіченість, невихованість, які проявляються в убогості пасивного й активного словникового запасу. Паузи в мовленні також заповнюються лайкою. Підкріплення здійснює й телебачення, соціальні мережі, які майже позбавленні цензури, перевірки та є прикладом для наслідування для багатьох підлітків та юнаків.

Висновки. Теоретичний аналіз психологічних досліджень проблеми ненормативних мовленнєвих конструктів, лихослів'я виявив, що ця проблема дослідження є сучасною, розглядається фахівцями різних галузей, емпірично вивчається психологами, соціологами, філологами. Емпірично досліджено особливості та чинники прояву ненормативних мовленнєвих конструктів, лихослів'я у підлітків. Результати дають нам змогу стверджувати, що більшість досліджуваних

підлітків втратило уявлення про мовно-моральну норму і відмовилось від табування відповідного шару лексики у щоденній побутовій комунікації. Вони байдуже, а деякі навіть позитивно, ставляться до ненормативної лексики, вже включають модель спілкування із використанням лихослів'я та мату як цілком природну і звичну, не вбачають в цьому проблеми.

У ході дослідження з'ясовані чинники, які впливають на формування та використання ненормативних мовленнєвих конструктів: соціальні (друзі, батьки, ЗМІ, соціальні мережі) й особистісні (прагнення до досягнення власних цілей; потреба у самоствердженні; прагнення до досягнення авторитетного положення в дитячому колективі; потреба у самозахисті).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бончук Н.В. Аспект лихослів'я в комунікативній поведінці підлітків та юнацтва. / Н.В. Бончук // Молодий вчений – № 4 (31), 2016. – С. 440-447.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН, 1960. – 518 с.
3. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М. : Стереотип, 2014. – 312 с.
4. Панова Н.Ю. Ненормативна лексика у молодіжному мовленні як відображення психологічних та соціальних конструктів / Н.Ю. Панова // Психологія. Збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2005. – Вип. 20. – С. 34-41.
5. Седов К.Ф. Агрессия как вид речевого воздействия // Прямая и непрямая коммуникация: Сб. науч. тр. Саратов : Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2003. – С. 196-212.
6. Татенко В. О. Психічне у ціннісному і суб'єктному вимірах: до питання про предмет сучасної психології / В. О. Татенко // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти : матеріали 3-х Харківських міжнародних читань. – Х., 1995. – Ч. 1-2. – С. 112-115.
7. Широкоградюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л. Широкоградюк. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ РИЗИКУ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ВИДАХ СПОРТУ

О.В. Тимошенко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка,

elena.timoshenko.1997@gmail.com

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор С.Б. Кузікова*

В сучасному світі все частіше з'являються нові види спорту, які пропонують отримати «гострі» відчуття, що часто пов'язані з ризиком та балансуванням між життям та смертю. Значна кількість людей з охотою та азартом займається екстремальними видами спорту, використовуючи при цьому різні мотиви ризикованої поведінки. Психологічний аспект феномену ризику в екстремальних видах спорту є досить актуальною темою для досліджень, оскільки психологія екстриму неоднозначна, а в сучасному суспільстві постійно виникають зміни тактики, стратегії і підходів, пропонуються все нові і вдосконалені методи дослідження особистості і всіх аспектів, пов'язаних з настільки різноманітним поняттям. Для одних психологія екстриму полягає в отриманні гранично гострих відчуттів, для інших екстрим є шансом постійно підтримувати в собі відчуття життя. Метою даної статті є теоретичний аналіз психологічних особливостей феномену ризику в екстремальних видах спорту та дослідження особливостей особистості людей, що займаються екстремальними видами спорту.

Вперше питання про ризик в спорті поставила О.А. Чернікова. Вона розглядала небезпеку як об'єктивну умову спортивної діяльності, а ризик – як стан, що виникає в процесі діяльності, коли створюється можливість або ймовірність зустрічі з небезпекою і заподіянням шкоди успіху або здоров'ю спортсмена [7, с. 39]. Е. Ільїн засвідчує, що ризик має місце практично у всіх видах спорту і пов'язаний як з прийнятими спортсменами рішеннями про тактику ведення змагальної боротьби, так і з безпосереднім виконанням спортивних вправ. Багато видів спорту в силу своєї специфіки характеризуються підвищеним ризиком отримання травми. У тих же видах спорту, де йде тактична боротьба існує небезпека прийняти в умовах невизначеності помилкове рішення. Тому не тільки фізичні дії, але і тактичне мислення спортсменів пов'язано з ризиком [3, с. 134-137].

Багато сучасних видів спорту, які стали просуватися в світі вже з 50-х років ХХ століття, поступово стали називати екстремальними. До таких видів спорту відносяться бейсджампінг, тріал, альпінізм, сноубординг, маунтінбайк, паркур, парашутний спорт, мотоспорт, дайвінг, кейв-дайвінг, серфінг, стрітлагінг і багато інших.

Екстрим – видатні, екстраординарні дії, як правило, пов'язані з небезпекою для життя і здоров'я. Особливістю екстремальних видів спорту є можливість вчинення дій з

високим ступенем ризику соціально прийнятним способом, тому важливим завданням в сучасній Україні є залучення молоді, у тому числі з групи ризику, в ці види спорту, щоб вони могли реалізувати свої екстремальні нахили цивілізованим способом. У свою чергу, захоплення екстримом дає можливість дати вихід негативним емоціям і розрядитися; вирішити власні проблеми; придбати швидкий успіх; змінити установки і реалізувати прагнення об'єднатися з іншими людьми. З іншого боку, це можливість отримання гранично гострих відчуттів. При цьому існує об'єктивна небезпека для життя спортсмена, і в міру набуття спортивного стажу зменшується самообмеження [5, с. 221-224].

Число людей, всерйоз захоплених екстремальними видами спорту, зростає в світі дуже швидкими темпами: за статистикою, кількість екстремалів за останні 30 років потроїлася в США, деяких європейських країнах, Австралії, а в країнах СНГ – зросла майже в 1,5 рази за останні 20 років.

Екстремальні види спорту найчастіше вибирають люди певного психологічного складу (екстремали), для того щоб «підвищити адреналін в крові», в тому числі і в зв'язку з ситуацією ризику. Це люди, які орієнтовані на отримання задоволення від життя, на неприйняття самообмежень, прагнуть до пошуку пригод і гострих відчуттів, менше орієнтовані на установку довгострокових цілей. Так, за даними Ю.Д. Башкіної і С.Т. Посохова, у осіб, що займаються екстремальними видами спорту, вираженість показників почуття ризику найбільша. Ризик розглядається як усвідомлена людиною можлива небезпека. Так, наприклад А.М. Шуберт вважає, що готові до ризику особи повинні мати наступні особливості: імпульсивність, збудливість, агресивність, здатність домінувати, незалежність, прагнення до успіху [1, с. 45-47]. Поряд з екстраверсією на вибір спорту впливає і статевий символізм, пов'язаний з диференціацією статевих ролей, тобто такі властивості особистості як маскуліуність і фемінінність. Багато вчених, які займаються проблемою психології екстремальних видів спорту, відзначають, що жінки захоплюються екстримом рідше, ніж чоловіки, це вони пояснюють статевими відмінностями, тобто у жінок готовність до ризику реалізується при більш визначених умовах, ніж у чоловіків. Чоловіки і жінки, які виявляють високу готовність до ризику, мають низьку мотивацію до уникнення невдач [6, с. 213-214].

На думку вітчизняних психологів (А.В. Петровський, Ф.Д. Горбов, А.В. Махнач), в напружено-екстремальних ситуаціях проявляються латентні сторони індивідуальних особливостей особистості, що не проявляються безпосередньо в звичайних ситуаціях. Так, в дослідженнях Л.Г. Дикої було показано, що риси особистості, які визначають стратегію подолання стресу, активізуються і проявляються тільки в екстремальних умовах, коли, наприклад, у альпіністів розвиваються стани емоційного підняття, радості і зникнення стану тривожності, депресії, іпохондрії, що характерні для них у повсякденному житті [3, с. 94-95].

За даними М.Н. Протопопової і Ю.В. Байковскої, у 40% альпіністів-розрядників спостерігається середній рівень ризику. Особи цієї групи ризикують виважено, при досить високій ймовірності успіху. Вони впевнені в собі, відчувають себе захищеними, здатними подолати труднощі в звичній для себе обстановці. Однак у 60% випробовуваних спостерігається тенденція до підвищеного рівня ризику. Слід зазначити, що ні у кого з спортсменів не виявлено низький рівень схильності до ризику. Ці дані узгоджуються з тим, що у більшості альпіністів спостерігалася велика сила нервової системи: основна частина випробовуваних мала сильну (40%) і середньо-сильну (33%) нервову систему. Відомо, що особи з сильною нервовою системою більш схильні до ризику, ніж особи зі слабкою нервовою системою, тому не дивно, що тільки у 27% спостерігається слабка нервова система [7, с. 52-53].

Слід згадати спостереження і висновки спортивного психолога Еріка Брімера з Університету Квінсленда, який визнає, що в екстремальних видах спорту, безумовно, присутні і ризик, і відчуття адреналіну, але зовсім не вони змушують людей постійно випробовувати долю. Е. Брімер з колегами досліджував, чи було прагнення до ризику визначальним фактором для участі в екстремальних спортивних змаганнях. За зразок він узяв альпінізм, серфінг і гірські сплави на байдарках.

В результаті Е. Брімер спростував традиційну точку зору на психологію екстремального спорту і довів, що люди, які шукають пригод, ніяк не відповідали стереотипу «божевільних шукачів пригод». У своєму дослідженні він провів інтерв'ю зі спортсменами-екстремалами у віці від 30 до 73 років, предметом інтерв'ю було з'ясування того, що вони відчували всередині процесу і чим були мотивовані. Він з'ясував, що екстрим для них – не більше ніж якась подія, що дозволяє загострити почуття життя через подолання труднощів, не менше половини спортсменів прораховують наслідки своїх дій і програмують свою психіку перед виступами, що дозволяє їм перш за все передбачати можливі події і максимально запобігти несподіванки, пов'язаної з ризикованим спортом [2, с. 112-123].

О.П. Карпова розглядає екстремальні види спорту як модель адаптації в умовах психоемоційного стресу. При вивченні стресу широко використовуються різні способи моделювання стресогенних умов. Як природну модель емоційного стресу, що дозволяє досліджувати загальні,

основні закономірності його розвитку, можна розглядати заняття екстремальними видами спорту. При дії на людину екстремальних факторів, виразніше і повніше проявляються загальні, неспецифічні симптоми адаптації, на вивчення яких спрямоване дослідження стресу. Стресові реакції і наступні стресові стани, викликані фізично і психологічно значущими впливами, є потужним фактором, що забезпечує адаптивну поведінку людини. Психологічна адаптація в екстремальних умовах залежить багато в чому від характеру і вираженості мотивації. Серед факторів, що визначають вплив психічного стресу на спортсмена, виділяють різні індивідуально-психологічні та особистісні особливості, і перш за все – емоційну стійкість (здатність спортсмена зберігати високу психічну і фізичну працездатність при дії сильних емоційних факторів), що забезпечує ефективну діяльність і цілеспрямовану поведінку в екстремальних умовах. Антистресова стійкість розуміється як результат розвитку адаптації, внаслідок якої організм набуває нової якості, а саме адаптацію у вигляді резистентності, стійкості до стресового впливу, тренуваність, нові навички. Ця нова якість проявляється в подальшому в тому, що організм не може бути пошкоджений тими факторами, до яких особистість придбала адаптацію і, отже, в широкому біологічному аспекті адаптаційні реакції є реакціями, що попереджають пошкодження організму, складаючи основу природної профілактики [4, с. 85-93].

Підвищення стійкості до якогось одного фактору ризику (який викликав первісну адаптацію), одночасно підвищує стійкість і до інших факторів, що провокують ризик, тим самим відбувається так зване тренування емоцій, що підвищує стійкість до стресів загалом та попереджує порушення нервово-психічної сфери у здорових людей [2, с. 64].

Отже, шляхом теоретичного аналізу було з'ясовано, що ризик має місце практично у всіх видах спорту, але зростає кількість видів спорту з підвищеним рівнем ризику, які називають екстремальними, які, як правило, пов'язані з небезпекою для життя і здоров'я. Було з'ясовано, що екстремальні види спорту найчастіше вибирають люди певного психологічного складу. Це люди, які орієнтовані на отримання задоволення від життя, на неприйняття самообмежень, що прагнуть до пошуку пригод і гострих відчуттів. Готові до ризику особи повинні мати такі особливості як імпульсивність, збудливість, агресивність, здатність домінувати, незалежність, прагнення до успіху. Екстремальні види спорту в статті розглядаються також як модель адаптації в умовах психоемоційного стресу, як природна модель стресу, що дозволяє досліджувати загальні, основні закономірності його розвитку. Антистресова стійкість в даному випадку розуміється як результат розвитку адаптації, внаслідок якої організм набуває нової якості, а саме адаптацію у вигляді резистентності, стійкості до стресового впливу. Підвищення стійкості до якогось одного фактору ризику, одночасно підвищує стійкість і до інших факторів, а отже завдяки екстремальним видам спорту можливе так зване тренування емоцій, що підвищує стійкість до стресів загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башкина Ю.Д. Личностный смысл чувства риска у подростков / Ю.Д. Башкина, С.Т. Посохова // Ананьевские чтения — 2007 : материалы науч.-практ. конф. 23—25 окт. 2007 г. / С.-Петербург. гос. ун-т., Фак. психологии. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. — С. 114-123.
2. Горбунов, Г.Д. Практическая психология и ее основные направления в современном спорте / Т.Д. Горбунов – Л. : Нева, 1977. – 220 с.
3. Ильин Е.П. Психология риска / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 267 с.
4. Карпова О.П. Экстремальные виды спорта как модель адаптации в условиях психоэмоционального стресса / О.П. Карпова // Новости украинской психиатрии. – Харьков, 2001. – С. 85-98.
5. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: учеб. пособие для вузов / Т.В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
6. Петимко А.И. Личностные факторы экстремальной деятельности / А.И. Петимко, В.Л. Зверев // Ананьевские чтения – 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии : Материалы научной конференции , 19–21 октября 2010 г. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. – С. 211-218.
7. Черникова О.А. Соперничество, риск, самообладание в спорте / О.А. Черникова. – М. : Физкультура и спорт, 1980. – 104 с.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ВИРОБНИЧОГО КОЛЕКТИВУ

Г.О. Ткач

Херсонський державний університет
Науковий керівник: старший викладач
А. М. Одінцова

В умовах організації сучасного суспільства постійно зростає інтерес до явища соціально-психологічного клімату колективу. Актуальність даної проблеми диктується перш за все зростанням вимог до рівня психологічної включеності індивіда в його трудову діяльність і ускладненням психічної життєдіяльності людей, постійним зростанням їх особистісних домагань.

Для інтегральної характеристики стану тієї чи іншої організації (групи) в останні роки часто використовуються поняття «соціально-психологічний клімат», «психологічний клімат», «виробничий клімат». Західні дослідники частіше використовують термін «організаційний клімат». У більшості випадків ці поняття вживаються приблизно в ідентичному сенсі, що, однак, не виключає значної варіативності в конкретних визначеннях. У вітчизняній літературі налічується кілька десятків визначень соціально-психологічного клімату і різних дослідницьких підходів до цієї проблеми (І. П. Волков, Е. С. Кузьмін, В. В. Новіков, В. Б. Ольшанський, Б. Д. Паригін, К. К. Платонов, А. Л. Свенцицький, В. М. Шепель та ін.). Значно менше поки конкретних розробок, спрямованих на вдосконалення клімату різних організацій (груп).

Соціально-психологічний клімат – якісний аспект міжособистісних стосунків, що виявляється у сукупності внутрішніх (психологічних) умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності і всебічному розвитку особистості у групі.

Ми поставили за мету емпірично дослідити особливості соціально-психологічного клімату колективу залежно від його виду. Для дослідження даної теми було взято такі види колективу, як первинний (ТОВ «АТБ-маркет»), виробничий (ВАТ Херсонський суднобудівний завод) та педагогічний (Високівська ЗОШ І-ІІІ ступенів).

Першу емпіричну вибірку склали працівники та керівник «АТБ-маркету», кількість досліджуваних складає 15 чоловік серед яких 6 осіб – чоловіки та 9 осіб – жінки. Вік досліджуваних від 20 до 49 років. Другу емпіричну вибірку склали педагогічний колектив та директор Високівської ЗОШ, кількість досліджуваних – 15 чоловік серед яких 14 осіб – жінки та 1 особа – чоловік. Вік досліджуваних від 24 до 56 років. Третю емпіричну вибірку склали працівники та керівник ВАТ Херсонського суднобудівельного заводу, кількість досліджуваних складала 15 осіб серед яких 11 чоловіків та 3 жінки. Вік досліджуваних від 21 до 46 років.

Загальну кількість досліджуваних склали 45 осіб.

Для досягнення поставленої мети були використані наступні психодіагностичні методики:

1) Методика визначення стилю керівництва трудовим колективом (В. П. Захарова та А. П. Журавльова). Метою даної методики є визначення стилю керівництва трудовим колективом.

2) Методика «Оцінка соціально-психологічного клімату в колективі за полярними профілями». Методика діагностує рівень сформованості групи як колективу.

3) Методика «Діагностика рівня розвитку малої групи». Метою даної методики є визначення рівня розвитку малої групи.

З метою визначення взаємозв'язку між стилем керівництва, рівнем розвитку групи та соціально-психологічним кліматом колективу, нами було проведено кореляційний аналіз в середині кожної групи досліджуваних. До процедури кореляційного аналізу увійшли показники за вищезазначеними методиками.

В педагогічному колективі нами було встановлено наступну залежність між показниками: чим сильнішим є прояв демократичного стилю, тим вище ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату ($r = 0,56, p \geq 0,05$). Також рівень сприятливості має позитивний кореляційний зв'язок з рівнем розвитку групи ($r = 0,59, p \geq 0,05$).

Тобто, систему способів, методів і форм практичної діяльності директора колектив розглядає як прояв демократичного стилю керівництва, що позитивно сприяє на соціально-психологічний клімат колективу. Це проявляється в колегіальності прийняття рішень, врахуванні думок і, за можливості, побажань підлеглих, передачі частини повноважень підлеглим. Завдяки цьому підвищується сприятливість соціально-психологічного клімату це характеризується ціннісно-орієнтаційною єдністю та згуртованістю, наявністю умов для самореалізації й самоствердження особистості, задоволенням професійною діяльністю, відсутністю негативних лідерів і негативних психологічних груп, переважанням почуття симпатії-притягання між працівниками, взаємною відповідальністю й вимогливістю. Завдяки високому показнику соціально-психологічного клімату педагогічний колектив знаходиться на рівні розвитку автономії. Отже, на ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі впливає рівень розвитку групи та стиль керівництва.

Провівши кореляційний аналіз за показниками в первинному колективі ми встановили: чим сильнішим є прояв авторитарного стилю керівництва, тим слабший прояв ліберального стилю керівництва ($r = -0,88$, $p \leq 0,001$); чим вище рівень розвитку групи, тим меншим становиться прояв авторитарного стилю керівництва ($r = -0,53$, $p \leq 0,05$); чим нижче ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату, тим нижче є рівень розвитку групи ($r = 0,53$, $p \geq 0,05$).

В первинному колективі низька ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату. Це характеризується тим, що у колективі переважає пригнічений настрій, песимізм, спостерігається конфліктність, агресивність, антипатії людей один до одного, присутнє суперництво; члени колективу проявляють негативне ставлення один до одного; критичні зауваження носять характер явних чи прихованих, люди дозволяють собі принижувати особистість іншого, кожен вважає свою точку зору головною і нетерпимий до думки інших. При низькому рівні даного показнику знижується і рівень розвитку групи, тому що, щоб досягти високого рівня розвитку, групі повинна бути притаманна соціально-психологічна зрілість, а первинному колективу це не притаманно. Низький рівень даних показників можна пояснити тим, що даній групі властиве плінність кадрів, низький рівень мотивованості до праці та небажання вкладати зусилля у спільний продукт.

При низькому ступені сприятливості соціально-психологічного клімату, знижується рівень розвитку групи та сильнішає прояв авторитарного стилю керівництва.

Проаналізувавши результати кореляційного аналізу в виробничому колективі, нами було встановлено наступну залежність між показниками: чим вище ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату, тим сильнішим є прояв авторитарного стилю ($r = 0,59$, $p \geq 0,05$) та вищий рівень розвитку групи ($r = 0,53$, $p \geq 0,05$). Тобто, це свідчить про те, що керівник виробничого колективу використовує авторитарний стиль керівництва, але це позитивно впливає як на соціально-психологічний клімат, так і на рівень розвитку групи. Дану залежність можна пояснити тим, що в такому типі колективу дуже важливо, щоб кожен виконував свою частину роботи, тому що від цього залежить кінцевий результат. При цьому кожен повинен дотримуватись ряду правил та інструкцій від цього залежить безпека їх життєдіяльності. Тому такому колективу і потрібен

керівник, який має хороші лідерські якості, вміння керувати діями підлеглих, вміє впливати на колектив силою наказу та попередженням. Даний показник буде позитивно впливати на соціально-психологічний клімат, тому що відносини будуються на принципах співпраці, взаємної допомоги, доброзичливості; члени колективу беруть участь у спільних справах, всередині колективу існує взаємне розташування, розуміння. При зростанні ступеня сприятливості соціально-психологічного клімату сильнішає авторитарний стиль та підвищується рівень розвитку групи.

Таким чином, нами були обрані методики, які досліджували фактори, що впливають на соціально-психологічний клімат, а саме, стиль керівництва, рівень групи та сприятливість соціально-психологічного клімату. Після чого був проведений кореляційний аналіз між показниками.

Було встановлено, що в педагогічному колективі переважає демократичний стиль керівництва, високий ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату, а рівень розвитку групи знаходиться на рівні автономії. На ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі впливає рівень розвитку групи та стиль керівництва. При високому ступені сприятливості соціально-психологічного клімату сильнішає демократичний стиль та підвищується рівень розвитку групи.

В первинному колективі переважає демократичний стиль керівництва, низький ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату, рівень розвитку групи знаходиться на рівні розвитку кооперації. При низькому ступені сприятливості соціально-психологічного клімату, понижається рівень розвитку групи та сильнішає прояв авторитарного стилю керівництва.

В виробничому колективі переважає авторитарний стиль керівництва, середній ступінь сприятливості соціально-психологічного клімату, рівень розвитку групи знаходиться на рівні автономії. При зростанні ступеня сприятливості соціально-психологічного клімату сильнішає авторитарний стиль та підвищується рівень розвитку групи.

Отже, в залежності від виду колективу (педагогічний, виробничий та первинний) обрані нами показники (соціально-психологічний клімат, стиль керівництва та рівень розвитку групи) по різному проявляються та впливають на колектив.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко В. В. Соціально-психологічний клімат колективу та особистість / В. В. Бойко, А. Г. Ковальов, В. Н. Панфьоров. – К.: Думка, 1983. – 207 с.
2. Калущка Л. Вплив стилю керівництва на ефективність управління персоналом / Л. Калущка // Соціально-економічні проблеми і держава. – 2012. – Вип. 2 (7). – С. 74-80.
3. Саврук О.Ю. Стілі керівництва: сутність та характерні риси / О.Ю. Саврук. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2009. – С. 387-393.

ОСОБЛИВОСТІ ЕФЕКТИВНОГО ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОК

М.Ю. Троцан

Херсонський державний університет,

tm.italiana@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

Н.О. Олейник

Постановка проблеми. Необхідність дослідження гендерних аспектів менеджменту обумовлена динамічним залученням жінок до управління економікою. Традиційно психологічна актуальність даної проблеми усвідомлюється тепер в навіть таких віддалених галузях як економіка. Так виник один з наймолодших напрямів економічної науки – гендерна економіка. В Україні гендерні проблеми в економіці, зокрема, участь жінок в управлінні, є достатньо актуальними. Виникли нові сфери і форми зайнятості, пов'язані з розвитком інформаційної і ринкової інфраструктури, де жінки займають гідне місце. Зростає кількість зайнятих жінок в нових сегментах ринкової економіки. Жінки складають половину електорату, помітно впливаючи на суспільний вибір. В умовах становлення ринкової економіки в Україні значно розширюється дрібний і середній бізнес, в якому керівниками стають жінки. Ця тенденція відповідає процесам, що відбуваються в країнах з розвинутою ринковою економікою, де жінки очолюють приблизно 30 % малих і середніх фірм. Передбачається, що в недалекому майбутньому ця частка складе 50 % підприємств. Особливого значення набуває питання про роль і місце жінки в системі менеджменту для таких видів діяльності як готельне і ресторанне господарство, туризм, оптова і роздрібна торгівля, обслуговування, де частка жінок досягає 90 %. Таким чином, аналіз демографічної ситуації та сучасних тенденцій розвитку економіки дозволяє прогнозувати подальше зростання жіночого компоненту в економіці, і зокрема, в управлінні.

Отже, **метою статті** є аналіз психологічних особливостей гендерного компоненту ефективного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз показує, що в сучасній вітчизняній теорії і практиці менеджменту жінці відводиться вельми скромна роль. Жінки розглядаються, швидше, як група із специфічними інтересами, ніж як велика половина суспільства. Принцип рівних прав і можливостей формально декларується, але майже не реалізується в системі менеджменту, що склалася. Відомо, що положення жінки в суспільстві залежить від прийнятих в даному середовищі статево-рольових стереотипів поведінки, від традиційних для даного соціуму культурних, психологічних і соціальних стандартів [1; 2]. Прийнято розрізняти традиційно чоловічі і жіночі ролі – професії, посади, сфери

діяльності [4]. Підкреслимо, однак, що цей поділ, як правило, носить традиційно-побутовий, а не науково обґрунтований характер, оскільки в більшості випадків він ніяк не пов'язаний з особливостями жіночої психіки та інтелекту. З проведеного аналізу є підстави стверджувати, що в нашій економіці склалася гендерна асиметрія, що призвела до прихованої дискримінації жінок у сфері управління [10]. Вона помітно виявляється при гендерному аналізі різних рівнів управління. Якщо в нижчих і середніх ланках частка жінок в апараті управління є значущою, і це ні у кого не викликає здивування, то представництво жінок на вищому рівні управління у край незначне.

Характерним для громадської думки є те, що на рівні вищого керівництва особистість жінки викликає підвищену увагу і сприймається критичніше, ніж будь-який чоловік. Прихована дискримінація жіночої статі виразно простежується при аналізі управлінської літератури, де гендерний аспект займає явно підлегле положення.

Результатом багатьох досліджень стало емпіричне обґрунтування висновків, що жінки мають вельми сприятливі якості для здійснення ефективного управлінської діяльності, а за деякими параметрами жінки мають явні переваги для успішного здійснення управлінських функцій [7; 10]. Але, разом із тим існують спроби представити діяльність жінки-керівника в спрощеному вигляді виходячи з альтернатив моделей управління – «залізна леді» і «старша сестра». «Залізна леді» холодна, авторитарна, самовпевнена і добре знає про свою силу. Вона досконало володіє закулісними прийомами, відкидає дискусії і обмін думками як неефективний засіб. Вона сувора і вимоглива до підлеглих, в системі мотивації спирається на покарання, від підлеглих чекає дисципліни і поступливості, цінує в них головним чином, професійні здібності.

Навпаки, «старша сестра» спирається на колективні форми ухвалення рішень, заохочує дискусії і полеміку. Будучи сама неординарною особою, вважає за краще, щоб поряд з нею працювали такі ж сильні колеги. Прихильна до підлеглих, чекає від них повної віддачі. Вона цінує в своїх співробітниках відчуття єдиної команди. Для «старшої сестри» важливі не тільки професійні, але і моральні, психологічні якості працівників. Не сприймає інтриг, розвиває гласність, конструктивну критику. У системі мотивації переважно використовує

винагороди, заохочує новаторство і творчий підхід до справи. Безумовно, ці два типи жінки-керівника є досить полярними, а в реальній практиці управління можуть давати різні поєднання.

Проведений аналіз наукових джерел дозволив нам виділити ряд особливостей, які підтверджують, що жіночий стиль управління набагато різноманітніший за своїми проявами. Отже складений нами перелік цих особливостей полягає в наступному.

1. Мотивація трудової діяльності жінки має певні відмінності. Відома п'ятирівнева піраміда потреб А. Маслоу в гендерному аспекті зазнає значних коректур на кожному ступені. Так наприклад, жінки мають рухливу мотиваційну структуру, вони можуть реагувати з великими відмінностями. Наприклад, якщо жінка відчуває себе соціально захищеною, щаслива в шлюбі, родині, то вона надає менше значення своїм відносинам з колегами і, як правило, не прагне до лідерства в організації. Проте, вона ж може прагнути ствердження самостійного статусу в цілях самоактуалізації і підтвердження власної «повноцінності».

2. У управлінні персоналом жінка-керівник більше уваги приділяє відносинам між членами колективу, її більше хвилює сфера міжособистісних відносин, ніж керівника-чоловіка. Жінка більш чутливо реагує на морально-психологічний клімат в колективі, спирається на технологію «знаків уваги»: проявляє емпатію, чуйність в розумінні душевного стану і морально-етичних колізій.

3. Жінка емоційніша, і ця риса особливо характеризує жіночий стиль управління. При ухваленні рішень жінка-менеджер частіше покладається на свої відчуття, інтуїцію, знамениту жіночу логіку, вона схильна поводитися як цілісна особистість, чуйна до більшості аспектів проблеми, що мають для неї також і емоційне значення. Але внаслідок підвищеного рівня емоційності жінка більш образлива, болючіше реагує на критику, грубість що не дозволяє їй завжди бути об'єктивною і поводитися конструктивно. Зайву емоційність вважають серйозним недоліком жіночої моделі управління, оскільки вона є джерелом несправедливості і невпевненості, причиною багатьох конфліктів.

4. У взаєминах із зовнішнім середовищем жіночий стиль управління відрізняється великою гнучкістю, ситуативністю, умінням адаптуватися до обставин, що склалися. Відмова від скарг на неможливість перетворень і пошуку винуватих дає можливість жінці-керівникові успішно діяти в рамках заданих обмежень, наполегливо і послідовно досягати реалізації поставлених цілей. Гнучкість і дипломатичність у поєднанні з наполегливістю дозволяють жінці ефективно будувати взаємини з діловими партнерами, знаходити у них взаєморозуміння і підтримку. Жінка уміє поєднувати і оперативно перемикається з однієї соціальної ролі (менеджер, бізнес-леді) на іншу (дружина, дочка, мати). Проте встановлено, що приблизно третина нервових

розладів жінок походить від зіткнення її соціальних ролей — керівника на роботі і виконавця будинку [3; 9].

5. Завдяки терплячості діяльність жінки-менеджера спрямована на послідовні, поступові перетворення без орієнтації на миттєвий результат. Така стратегія «маленьких кроків» виправдана в ситуаціях невизначеності і приносить свої плоди в економічних умовах, що склалися в сучасній Україні. Ці ж обставини визначають схильність жінки-керівника до тактичного, а не стратегічного планування, що часто виявляється більш виграшним в сучасній ситуації.

Встановлено, що жінки мають детальний і зважений підхід, «смак» до дрібниць: вони значно краще сприймають і аналізують деталі, подробиці подій, уміють провести логічний аналіз елементів цілого. Повнота і точність такого диференціального аналізу абсолютно недосяжна для більшості чоловіків. Проте чоловіки краще можуть уявити подію в цілому, оцінити стратегічні тенденції явища, встановити інтегрований зв'язок між частинами цілого.

6. Стиль керівництва жінки-менеджера відрізняється більшою демократичністю, готовністю до співпраці і колегіального ухвалення рішень при умілому делегуванні повноважень і відмові від дріб'язкової опіки підлеглих. Для реалізації ухвалених рішень характерним є чіткий розподіл функцій виконання, надання допомоги у разі потреби. При організації контролю за ходом виконання рішень превалює поетапна форма у вигляді регулярних поточних перевірок, недопущення затягування небажаної ситуації.

7. Жінкам-менеджерам властива така риса, як схильність до повчань. Нерідко ця риса не подобається підлеглим, а особливо чоловікам. Інтерпретація цієї особливості добре вкладається в парадигму «трьох Я», розроблену Е. Берном, згідно якої формування особи проходить по трьом блокам: «дитяче Я», «батьківське Я» і «доросле Я». Будь-яка інформація, що поступає, послідовно проходить названі блоки і визначає поведінку людини.

8. Ще одна визначальна особливість жінки-керівника — допитливість. У більшості випадків вона реалізується в позитивному напрямі як прагнення розширювати свій кругозір через спілкування, встановлення нових контактів, збір додаткової інформації. Проте нерідко ця риса приводить до збору і розповсюдження недостовірних відомостей (чутки, плітки) і їх використання при ухваленні рішень, що неминує знижує їх якість.

9. У екстремальних ситуаціях жінка демонструє не стратегію страху і уникнення, а активного протистояння. Внутрішнє чуття допомагає жінці успішно діяти в кризових ситуаціях. Використовуючи різні моделі поведінки, жінка знаходить оптимальні шляхи, в умовах що склалися.

10. Поширена думка про те, що конфлікти мають, як правило, «жіноче обличчя», не підтверджується спе-

ціальними дослідженнями. Встановлено, що чоловіки і жінки конфліктують приблизно з однаковою частотою, але причини і форми прояву конфліктів у них різні. Жінки активно спрямовують свою негативну енергію в зовнішнє середовище. При цьому вони володіють м'якими конфліктними технологіями, швидше і легше «відходять» і заспокоюються.

Висновки. Розглянуті особливості поведінки жінки-керівника, дозволяють спростувати традиційне уявлення про обмежені можливості ефективності жінки-менеджера і, в цілому, думку про меншу ефективність «м'якого» жіночого менеджменту в порівнянні з

«жорсткою» чоловічою моделлю управління. Аналіз управлінських ситуацій свідчить, що жінка здатна на жорсткі управлінські технології, але в «м'якій пластичності». Жінки-менеджери досягають успіхів не в результаті копіювання чоловічого стилю управління, а за допомогою творчого використання своїх здібностей, реалізації внутрішньо властивих тільки жінці рис і якостей.

Є надія, що саме Україна з її національним менталітетом і традиційною пошаною до жінки-матері, берегині та трудівниці – шукатиме і знаходитиме нові гендерні моделі управління заради свого майбутнього процвітання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алешина Ю.Е. Полоролевая дифференциация как комплексный показатель межличностных отношений супругов / Ю.Е. Алешина, И.Ю. Борисов // Вестник Московского университета. – Сер.14. : Психология. – 1989. – № 2. – С. 44-53.
2. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 3-16.
3. Алешина Ю.Е. Ролевой конфликт работающей женщины / Ю.Е. Алешина, Е.В. Лекторская // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 80-88.
4. Васильченко О.М. Психологічні особливості сучасних українки і українця (етносоціальні уявлення студентства) / О.М. Васильченко // Жінка в державотворенні України. Уряду України. Президенту та законодавчій владі. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників: Міжвідомчий наук. зб. – К. : Науково-дослідний інститут – Проблеми людини, 2001. – Т. 23. – С. 249-254.
5. Винославська О.В. Дослідження гендерної специфіки самоменеджменту викладачів у технічному університеті / О.В. Винославська // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. пр. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. Володимира Даля. – 2004. – № 2 (7). – С. 3-13.
6. Груздева Е.Б. Совмещение женщинами профессиональной и семейной ролей: проблемы и пути их решения / Е.Б. Груздева // Интеграция женщин в процесс общественного развития. – М. : Логос, 1994. – С. 321-355.
7. Пампуха Л.О. Гендерні стереотипи рольових диспозицій жінки-керівника / Л.О. Пампуха // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2005. – № 1 (9). – С. 119-125.
8. Пампуха Л.О. Чинники внутрішньоособистісних конфліктів у жінок керівників / Л.О. Пампуха // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С.Костюка АПН України. – Том 7. – Вип. 4. – С. 286 -294.
9. Чирикова А. Женщина во главе фирмы (проблемы становления женского предпринимательства в России) / А. Чирикова // Вопросы экономики. – 2000. – № 3.
10. Чаффинс С. «Стеклянный потолок»: занимают ли женщины в США должное положение в обществе? / С. Чаффинс // Лидерство. Психологические проблемы в бизнесе. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. – 176 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ НА ПРОБЛЕМУ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.И. Тукальская

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
mail@grsu.by

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор Т.В. Казак*

Разделение мотивации на внутреннюю и внешнюю в психологии используется достаточно давно, однако долгое время существовало множество разногласий относительно того, что понимать под этими типами мотивации. Х. Хеккаузен писал: «Совершенно очевидно, что поведение описывается как мотивированное либо «изнутри, либо «извне». Это противопоставление почти столь же старо, как и сама экспериментальная психология мотивации», но «до сих пор не существует единства взглядов по вопросу о том, чем различается внутренне и внешне мотивированное поведение» [2, с. 717-718].

При *внутренней мотивации* деятельность сама по себе представляет для субъекта интерес и ценность, сопровождается переживанием радостной увлеченности её содержанием и процессом выполнения; в случае *внешней мотивации* выполняемая деятельность является средством достижения других, внешних по отношению к её содержанию результатов, к которым стремится субъект. Долгое время внутренняя и внешняя мотивация противопоставлялись друг другу.

Эдвард Дисси и Ричард Райан разработали оригинальный теоретический подход к объяснению механизмов функционирования внутренней и внешней мотивации, который является частью их теории самодетерминации (СДТ). В рамках теории самодетерминации рассматривается континуум характерных типов мотивации: от амотивации (отсутствие осознанной мотивации деятельности), через внешнюю мотивацию, при которой поведение регулируется обещанным вознаграждением и наказанием (экстернальная регуляция), частично или полностью присвоенными внешне заданными правилами, целями, ценностями (соответственно интроецированная регуляция) до собственной внутренней мотивации, связанной с интересом к выполняемой деятельности [5].

Центральной идеей в рамках теории самодетерминации является идея о трех базовых потребностях, лежащих в основе внутренней мотивации и обеспечивающих оптимальное функционирование, творческие достижения и психологическое благополучие субъекта. У субъекта постулируется существование трех базовых потребностей, лежащих в основе внутренней мотивации – в автономии (самодетерминации), компетентности и связанности с другими людьми. Потребность в автономии означает потребность чувствовать выбор

и собственную детерминацию своего поведения. Под потребностью в компетентности понимается стремление чувствовать оптимальный уровень вызова и быть эффективным, справляясь с задачами той среды, в которой находится индивид. Потребность в связях с другими людьми означает желание иметь надежную связь со значимыми людьми и быть понятым и принятым ими.

Потребность в самодетерминации самая важная, ключевая для функционирования внутренней мотивации. Для поддержания и усиления внутренней мотивации субъект должен переживать свое поведение как самодетерминированное. Потребность в компетентности также важна, однако недостаточна для поддержания внутренней мотивации [3].

Исследования показывают, что внутренняя мотивация деятельности положительно связана с решением творческих задач, задач, требующих понятийного мышления и когнитивной гибкости, является предиктором использования более эффективных учебных стратегий, настойчивости, продуктивных копинг-стратегий, академических достижений [1, с. 57].

Дисси и Райан полагают, что внутренняя и внешняя мотивация не существуют отдельно друг от друга, как два противостоящих друг другу полюса, между ними существуют взаимопереходы, и эти трансформации регулируются с помощью процесса интернализации, который является механизмом, реализующим переход от регуляции с помощью внешних факторов к саморегуляции. То есть интернализация представляет собой некоторый континуум.

В теории организмической интеграции Э. Дисси и Р. Райан обращаются к рассмотрению континуума внешней мотивации, с выделением особенностей каждого типа, его детерминант и последствий. В теории утверждается, что важно не количество, а качество мотивации, именно оно определяет уровень настойчивости, результативность деятельности и психологическое благополучие. Внутри внешней мотивации выделяются четыре типа регуляции – экстернальная, интроецированная, идентифицированная и интегрированная регуляция, каждая отражающая свой тип интернализации внешних требований и отличающаяся уровнем автономии.

Рассмотрим уровни внешней мотивации, предложенные Дисси и Райан [4]:

– На самой нижней ступени интернализации уровень экстерналиной регуляции – поведение регулируется обещанными наградами и угрозой наказания. Этот уровень характеризуется отсутствием ощущения самодетерминации поведения; ему соответствует внешний локус каузальности, поскольку оно осуществляется под контролем других людей.

– На следующем уровне интроецированной саморегуляции – поведение субъекта регулируется частично присвоенными правилами или требованиями, которые побуждают его действовать так, а не иначе. Он выполняет деятельность теперь уже под влиянием внутренних причин, которые, тем не менее, имеют контролируемую межличностную природу.

– Еще более прогрессивный, третий уровень интернализации, идентифицированная саморегуляция, имеет место тогда, когда субъект испытывает ощущение собственного выбора данной деятельности, принимая внешние цели и ценности, ранее регулировавшие ее осуществление, идентифицируясь с ними. Субъект начинает сам считать важным поведение, которое он прежде совершал под влиянием внешней регуляции.

– Интегративный уровень предполагает интеграцию и ассимиляцию всех текущих идентификаций. Это наиболее автономная и самодетерминированная форма внешней мотивации. Этот уровень символизирует конечный пункт процесса интернализации внешних требований. Вместе с внутренней мотивацией он представляет собой базис для самодетерминированного функционирования субъекта.

Подводя итог анализу теории организмической интеграции, можно отметить, что четыре типа внешней регуляции деятельности, выделяемые в рамках данной теории, не являются исчерпывающими и покрывающими все возможные типы внешней мотивации. С точки зрения Дисси и Райан, это объясняется логикой выделения типов внешней мотивации, отражающих различные уровни интернализации внешних требований и, соответственно, в них кристаллизована разная степень фрустрации потребности в автономии.

Актуальность исследования внешней мотивации связана, в первую очередь с тем, что большинство видов продуктивной деятельности, к которым относится учебная деятельность, базируются главным образом на ней. Внутренняя мотивация представляет собой достаточно хрупкое и редкое явление. Поэтому контроль и стремление стимулировать учебную деятельность наградами и наказаниями, к числу которых относятся, прежде всего, оценки и критика, чрезвычайно распространены в современных вузах. Исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации, показывают, что оценки и материальные награды запускают внешнюю экстерналиную мотивацию и снижают внутреннюю, под их влиянием субъект может достигать достаточно высоких результатов в учебной деятельности (рутинного характера),

но значительно более низких результатов в выполнении когнитивно сложных видов деятельности, требующих понятийного мышления и креативности.

Описанию влияния различных внешних и внутренних событий иницирующих и регулирующих внутреннюю мотивацию посвящена теория когнитивной оценки Дисси и Райан. Она исходит из того, что самодетерминация и компетентность являются фундаментальными понятиями позволяющими объяснить влияние различных факторов на внутреннюю мотивацию. Как утверждает Э. Дисси в своей теории когнитивной оценки, для проявления внутренней мотивации люди должны испытывать не только компетентность или эффективность, но и ощущать своё поведение как самодетерминированное. Для этого требуются либо непосредственная поддержка автономии и компетентности со стороны внешнего окружения, либо внутренние ресурсы, являющиеся обычно результатом предшествующей поддержки воспринимаемой автономии и компетентности [4].

Рассмотрим три основных положения теории. Первое положение касается переживания автономии, являющегося наиболее важным, определяющим для внутренней мотивации. Внешние события, которые способствуют переживанию субъектом внутреннего локуса каузальности осуществляемой им деятельности, т.е. восприятия ее как автономной, предпринятой по собственной воле, будут усиливать его внутреннюю мотивацию к этой деятельности. События (факторы, ситуации), которые приводят субъекта к ощущению, что некоторые внешние факторы являются первопричиной и регулятором его активности (т.е. к переживанию им внешнего локуса каузальности), способствуют ослаблению внутренней мотивации.

Второе положение касается другого критически важного фактора влияющего на внутреннюю мотивацию – потребности быть компетентным. Оно звучит так: «Внешние события будут способствовать усилению внутренней мотивации личности в той мере, в какой они ведут к усилению восприятия субъектом своей компетентности, в то время как события, ведущие к восприятию субъектом собственной некомпетентности, будут способствовать ослаблению его внутренней мотивации» [5, с. 325].

В третьем положении утверждается, что события внешней среды различаются по тому, насколько они интерпретируются индивидом как контролирующие, информирующие, или амотивирующие.

Контролирующими являются внешние события, которые воспринимаются субъектом как принуждение думать, чувствовать или вести себя строго определенным образом, не предполагающее осуществление собственного выбора и инициативу со стороны субъекта деятельности, т.е. они подрывают ощущение самодетерминированности поведения субъекта.

Информирующими являются события, которые воспринимаются субъектом как предоставляющие свободу выбора (или ее принципиальную возможность) и снабжающие информацией относительно степени эффективности его деятельности. Были выделены три условия, которые способствуют восприятию события как информирующего: возможность выбора или отсутствие лишних давлений и контроля, информация о степени успешности выполнения деятельности, признание чувств индивида.

Наконец, амотивирующими являются события, которые воспринимаются как не содержащие информации о степени эффективности выполнения деятельности, так что не могут быть удовлетворены ни потребность в компетентности, ни потребность в личностной причинности (автономии). Это состояние

потери мотивации близко к описанному М. Селигманом и его коллегами феномену выученной беспомощности. Теория когнитивной оценки помогает объяснить множество феноменов, связанных с поведением субъекта, вызванного своеобразием восприятия воздействующего на него окружения.

Таким образом, к компонентам мотивации учебной деятельности относят внутренний и внешний. При внутренней мотивации деятельность сама по себе представляет для субъекта интерес и ценность, сопровождается переживанием радостной увлеченности её содержанием и процессом выполнения. В случае внешней мотивации выполняемая деятельность является средством достижения других, внешних по отношению к её содержанию результатов, к которым стремится субъект.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордеева Т.О / Т.О. Гордеева, В.В. Гижицкий, О.А. Сычёв, Т.К. Гавриченко // Психологический журнал. – 2016. – № 2. – С. 57–68.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – С.717–718.
3. Deci E., Ryan R. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. Deci, R. Ryan. – New York: Plenum, 1985.
4. Deci E., Ryan R. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health / E. Deci, R. Ryan // J. Canadian psychology. – 2008 b. – Vol. 49. – P. 182–185.
5. Deci E., Ryan R. The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior / E. Deci, R. Ryan // J. psychological inquiry. – 2000. – Vol. 11. – P. 319–338.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОВ ПРАВИЛЬНОГО ПРОИЗНОШЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Х.Х. Умарова, Н.Х. Абдукадырова, Г.Н. Убайдуллаева

Джизакский государственный педагогический институт, Узбекистан

Одним из основных вопросов в преподавании иностранных языков, является проблема обучения студентов общаться на иностранном языке, отличительной особенностью которого является произношение.

В нашей стране большое внимание уделяется изучению иностранных языков, поэтому необходимость устранения проблем и недостатков в этой области, совершенствование существующего уровня образования, является предметом рассмотрения этой статьи [1]. В этом контексте введение английского языка в рамках учебной программы начальной школы и включение преподавателей английского языка с начальным образованием в дошкольные учреждения являются важными шагами для формирования языковых знаний детей. Для достижения эффективного проведения урока важно, чтобы учебники содержали всю информацию, необходимую для овладения языком. Однако, несмотря на имеющиеся возможности, ученики старших классов и даже ученики колледжа также сталкиваются с трудностями при аудировании на уроке. Это из-за звуков английского языка, которые сильно отличаются от узбекского языка, с его звуками и правилами произношения. Непрерывные и короткие тональные звуки, которые тесно переплетаются, варьируются в переменных и переписывание букв требует от учащихся постоянного внимания. Независимо от того, насколько хорошо грамматика, способность общаться свободно не достаточна. Исследователи обнаружили, что изучение иностранного языка требует знания 100% фонетических и фонологических особенностей языка, 50% или 90% его грамматических особенностей. Изучение практической фонетики языка должно быть соизмеримо с первым шагом на новом языке. Например, в случае 7-го класса FLY HIGH английский учебник содержит упражнения для произношения слов. Однако не содержит каких-либо предварительных правил или руководящих принципов [3].

1. Find the letter/letter combinations with the sound (ai).
Irish, ice-cream, Hi, library, polite, dialogue, night, right, kind, sign, wild, July, sky.

2. Read aloud.

tidy, fight, blind, butterfly, kite, high, find, bye, light, eye, smile, dinosaur, nine, dinning

Ученик завершает упражнения, исполняя такие упражнения вместе с поддержкой учителя. Однако эти слова не могут быть прочитаны независимо по тексту или транскрипции. В этом причина недостатков речи. «Практическая фонетика включает в себя

все аспекты речевой деятельности - речь, слушание, чтение и произношение, а также грамматику, лексику и стилистику». Значение англоязычных шрифтовых фонологических особенностей, особенно с точки зрения произношения и письма высокая. Единственная проблема заключается в том, что одно слово, которое неверно истолковано в речи, может изменить весь смысл и ученики не имеют представления о том, что именно они говорят на английском языке. Конечно, это не означает, что необходимо большинство часов начальной школы тратить на изучение фонетики. Обилие строгих правил практической фонетики может снизить энтузиазм. В этой ситуации наиболее точным выбором является организация идеального учебника и качественного обучения. Первоначально в начальных классах ученики должны создать представление о языке, идентифицируя и различая с родным языком. В этом случае английский язык сравнивается с тем же произношением на узбекском языке. Основная цель этого курса – перевести психологические способности учеников на английский язык и произнести их на английском языке построив таким образом фундамент.

Но строительство фундамента знаний требует от учителя большого терпения и интеллектуальных навыков. Правила произношения должны излагаться простым и легким способом, чтобы ученики не нарушали собственную фонетику. В то же время новые методы и технологии используются для быстрого и легкого изучения английского языка. Рассказ – один из самых полезных способов, которые особенно полезны при изучении прямого произношения и привлекательной речи, таких как получение RP (Received Pronunciation) [1].

Игровые условия:

– Каждый столбец должен содержать ярлык для отображаемого голоса (слово начинается со звука).

– Слова в слове находится под буквой. Это слово игнорируется, если строка отображается под неправильной буквой.

– Слова не будут использоваться более одного раза.

– Учитель определяет продолжительность игры.

– Студент, который пишет наиболее заметное слово, будет победителем до конца установленного времени.

С помощью этой игры ученики смогут сознательно осмыслить звуки слова и создать способность читать слова с помощью транскрипции.

В школьных учебниках есть небольшое количество интересных историй и сказок, которые вызывают особый интерес ученика. Сначала ученики могут читать сборники рассказов и повторять их (пересказывать), или проигрывать самые интересные истории и сказки в виде небольшой сценки (ролевая игра). Это позволяет учителю одновременно исправлять дефекты интонации текста и тональности. Это также легче запоминать новые слова [2].

Кроме того, использование современных технологий в обучении играет решающую роль в развитии возможностей прослушивания детей. Различие между определенными разделами каждого урока для прослу-

шивания повышает эффективность правильного произношения, потому что:

- четкое произношение на английском языке зависит от правильного произношения слов и правильного использования слогов;
- спикеры должны выразить точки или запятыя в конце грамматического предложения, уменьшив уровень интонации;
- произношение слов и фраз зависит от произношения слогов;
- интонации могут помочь выразить разные чувства и эмоции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуазимов А.А., Дустбабаева У., Рахмонбердиева У.Х., Аскарлова Н.М., Камбарова М.А. Теоретическая фонетика английского языка. – Ташкент : Укитувчи, 1992. – С. 3-4.
2. Алимова К., Мухаммедова Н. "Becoming a teacher" Brewerton, "Фан технология". - 2006. – С. 20-34.
3. "FLY-HIGH" учебник для 7-х классов. – Ташкент : Янгийул полиграф сервис, 2013. – 76 с.

ВПЛИВ КОМП'ЮТЕРНИХ ІГОР НА ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ

Л.А. Фисина

Херсонський державний університет,

lilia.fisina@yandex.ua

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

І.Р. Крупник

На сьогоднішній день практично кожна родина має персональний комп'ютер та вихід в інтернет. За статистикою сучасні діти все більше часу проводять за ПК. Проблематика «комп'ютер – дитина» у сьогоднішній актуальна як ніколи. Комп'ютер часто заміняє дітям спілкування із батьками, однолітками, заняття в гуртках. Батьки цілий день перебувають на роботі і не можуть контролювати час, проведений дітьми за комп'ютером, і тематику ігор, в які грають їх діти. Перед педагогами та перед батьками постає проблема надмірного захоплення школярами комп'ютерними іграми.

Мета статті – проаналізувати вплив комп'ютерних ігор на пізнавальну діяльність дітей.

Аналіз останніх досліджень. Вивченням ефективності використання комп'ютерних програм та мультимедіа-технологій в навчальному процесі займаються Т. Баджет, Т. Воген, Д. Джонасен, М. Кирмайер, У. Рош, К. Сандлер. Дослідники зазначають, що засоби мультимедіа традиційно використовуються як інформаційні системи для створення конструкторських навчальних середовищ. Ті ж самі аспекти використання мультимедіа-технологій в навчальному процесі відзначають і українські вчені О.Ю. Чекстере, С.Д. Максименко, М.Л. Смульсон.

Багато вчених Ю.М. Горвиць, Є.В. Зваригіна, Г.М. Клейман, О.І. Корганова, Л. Марголіс, С.Л. Новосолова, В.В. Рубцов, Л.Д. Чайнова, О.К. Тихомиров акцентують увагу на позитивному впливі інформатизації навчальної діяльності на розвиток дітей, вказуючи, що персональний комп'ютер має широкі можливості для розвитку логічного і творчого мислення дитини. Однак сам процес формування мислення учнів при комп'ютеризованому навчанні на сучасному етапі розвитку вітчизняної психології залишається недостатньо невивченим.

Вклад основного матеріалу. Розвиток інформаційних технологій впливає на всі сторони суспільного життя. Для сучасної системи освіти притаманна технологізація педагогічного процесу. Адже зараз спостерігається впровадження нового виду навчання – інноваційного, який є одним із сучасних засобів інтелектуального розвитку дітей. Використання комп'ютерів, як правило, має розвиваючу спрямованість.

У порівнянні із традиційними формами навчання ПК володіє наступними перевагами:

– виклад інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає у дітей великий інтерес;

– комп'ютер є стимулом пізнавальної активності дітей, адже містить в собі образний тип інформації, що допомагає зосередити увагу дітей середнього шкільного віку;

– ПК дозволяє працювати, враховуючи індивідуальні особливості: темп і кількість розв'язуваних ігрових навчальних завдань, що дозволяє дитині почувати себе впевнено у вирішенні поставлених перед нею задач;

– комп'ютерні ігри дозволяють моделювати такі життєві ситуації, які важко побачити в повсякденному житті (зміну пір року, перетворення лялечки в метелика, несподівані та незвичайні природні явища).

– комп'ютер дуже «милостивий» до користувачів, завжди дає час для виправлення помилок [4].

Так як ПК часто використовуються не тільки для навчання, а й для ігор, то перед батьками постає питання їх правильного вибору. Тобто потрібно обирати такі ігри, які будуть розвивати дитину і навчати корисним навичкам. Під "комп'ютерними іграми" маються на увазі широкий спектр програм і технічних пристроїв, на які вони інстальовані. Вплив комп'ютерних ігор на людину має такі важливі параметри, які знаходяться у змісті комп'ютерної гри, у її складності, що має здатність розвивати когнітивні і моторні навички, яких вимагає ігрова діяльність. Навіть початківцю зрозуміло, що звичайні комп'ютерні копії традиційних карткових ігор або лото чинять зовсім інший психологічний вплив, ніж ігри, що симулюють реальну ситуацію (політ на літаку, подорож по невідомій країні тощо). Тому надзвичайно важливим є питання жанрової класифікації ігор.

Створення правильної класифікації комп'ютерних ігор з описанням їх психологічного змісту може наблизити нас до розуміння механізмів впливу конкретної гри на користувачів [2, с. 237].

Основні жанри комп'ютерних ігор можна умовно розділити на дві категорії - рольові і нерольові, однак у кожній з них існують свої різновиди. Варто зауважити, що ігри одного жанру можуть мати між собою багато спільного, а також можна зустріти в одній грі одразу кілька жанрів. Отже, умовно всі комп'ютерні ігри можна класифікувати так:

– Адрентурні (пригодницькі). Візуально вони нагадують мультимедійний фільм, однак мають інтерактивні властивості – є можливість управляти перебігом подій у грі. Для того щоб вдало вирішувати поставлені завдання необхідно бути кмітливим і мати розвинене логічне мислення. Головною метою в подібних іграх є пошук тієї чи

іншої речі. Подорожуючи в ігровому просторі великих розмірів персонаж при вирішенні проблеми має можливість використовувати ті чи інші засоби, які доцільно використовувати в тій чи іншій ситуації.

– Стратегії. Головна мета цих ігор навчитися управляти ресурсами, корисними копалинами, військом, енергією тощо. При цьому необхідно здійснювати довготривале планування і слідкувати за ситуацією. Стратегічні ігри розвивають у користувачів посидючість, здатність до планування своїх дій, тренують різнопланове мислення.

– Аркадні. Для даного виду характерний поділ гри на місії, коли нагородою і метою є право переходу до наступного рівня. Найчастіше, наприкінці кожного епізоду гравцеві необхідно подолати супротивника. Для такого жанру характерна система набору бонусів та нагород, які надаються гравцеві за особливі заслуги, наприклад за швидкість проходження або перемогу над сильним ворогом тощо. Ігри цього жанру тренують увагу, пришвидшують реакції.

– Рольові. В іграх цього типу в розпорядженні гравця є невеликий загін персонажів, кожен з яких має певну роль чи виконую визначену функцію. Мета героїв - об'єднанням спільних зусиллями дослідити віртуальний світ і разом з цим виконати поставлену на початку гри ціль. Ціллю може бути пошук певного артефакта. На шляху до досягнення мети виникають різні перешкоди, які треба подолати. Тут в роботі показує себе головний принцип рольової гри – використання погіршеного персонажу в потрібний час і в потрібному місці.

– 3D-Action. Цей жанр характеризується як розважальний. Такі ігри розвивають моторні функції, але гірше - пізнавальні, при цьому є сумнівними для розв'язання завдань морального виховання.

– Логічні. Користь цих ігор полягає в тому, що вони здатні розвивати навички логічного мислення, особливо у школярів. Здебільшого ігри цього жанру є одним завданням чи набором кількох головоломок, які повинен вирішити геймер. Типовими представниками цього жанру є різноманітні задачі, котрі вимагають перестановку фігур чи моделювання малюнка.

– Симулятори (імітатори). Гра має в назві певний префікс, наприклад: авто-, авіа- та ін. Перші імітатори з'явилися спільно з аркадними іграми. На сьогоднішній день в ігровому світі можна знайти імітатори майже всіх технічних засобів – літаків, парусних човнів... У цих іграх

багато уваги приділяють реалізму відповідних реакцій віртуального середовища, характеристики персонажів.

– Отже, впровадження комп'ютерних програм та мультимедійних технологій у практику навчання школярів дає змогу:

– поєднати інноваційні дидактичні функції ПК з можливостями традиційних засобів навчання;

– збагатити і наповнити виховний та навчальний процес новими формами роботи;

– налаштувати навчальний процес під кожного учня;

– використати інноваційні методики, що сприятимуть більш ефективному засвоєнню знань;

– створити розвиваючі, навчально-пізнавальні комп'ютерні ігри та вправи.

Використання інноваційних технологій значно підвищує зацікавленість дитини у навчанні, робить процес засвоєння нових знань та уявлень про оточуюче більш швидшим та охотнім, сприяє вдосконаленню навиків та закріпленню старого матеріалу, розвиває логічне мислення, покращує пізнавальну активність, сприяє розвитку багатьох психічних процесів [9].

Але комп'ютерні ігри можуть мати деструктивний вплив на психіку дитини, коли час гри не обмежується батьками. Особливу небезпеку складають саме діти молодшого та середнього шкільного віку, у яких психіка ще не зміцніла. Різний вплив комп'ютерних ігор на особистість пояснюється використанням спеціальними прийомами, якими часто користуються розробники ігор. Наприклад, бачення світу очима комп'ютерного героя проковує ідентифікацію з персонажем, і людина може втрачати зв'язок з реальним життям [1, с.18].

Висновки. Комп'ютерні ігри є чудовими помічниками у засвоєнні нових знань. Вони стимулюють оволодіння новим матеріалом, забезпечують досягнення дітьми певного рівня інтелектуального розвитку, який необхідний для подальшої навчальної діяльності. В процесі гри у дитини розвиваються позитивні емоційні реакції. Заняття з використанням комп'ютерних навчальних програм, розвивальних ігор та вправ пробуджують у дітей зацікавленість і прагнення досягти поставленої мети. Але разом з користю комп'ютерні ігри можуть мати і негативні наслідки. Комп'ютерні ігри – яскравий приклад того, що повинен зберігатися принцип золотієї середини, оскільки цей вид захоплення здатен викликати психологічну залежність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова С.В. Вредные привычки. Избавление от зависимостей / С.В. Баранова. – Ростов на Дону : Феникс, 2009. – 186 с.
2. Ботьбот Т.Ю. Компьютерная зависимость / Т.Ю. Ботьбот, Л.Н.Юрьева. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 322 с.
3. Владимірова Н.А. Дидактические игры на уроках информатики / Н.А. Владимірова // Информатика и образование. – 2007. – № 4. – С. 48-51.
4. Грамолин В.В. Обучающие компьютерные игры. / В.В. Грамолин // Информатика и образование. – 2007. – №4. – С. 63-65.
5. Федоров А. В. Школьники и компьютерные игры с "экраным насиліем" / А.В. Федоров. – М. : Педагогика, 2005. – 336 с.
6. Цымбаленко. С. Б. Подросток в информационном мире: практика социального проектирования / С.Б. Цымбаленко. – М. : НИИ школьных технологий, 2010. – 256 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБОВОГО СКЛАДУ СЛУЖБ ПЕРСОНАЛУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

С.В. Харченко, І.Б. Сізон

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського,
xsv-2011@ukr.net

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук
О.П. Ковальчук*

Діяльність завжди викликана певними мотивами. Керівник, який уміє активізувати інших, досягає значних успіхів. Знання з мотивації необхідні кожному, хто намагається спонукати до діяльності інших людей або прагне працювати цікаво, легко і невимушено. Сучасний стан розвитку Збройних Сил України зумовлює необхідність вивчення різних джерел активності особового складу служб персоналу Збройних Сил України, які адекватно відображаються у відповідних емпіричних індикаторах професійної діяльності та індивідуальних стратегіях професійного зростання.

Огляд публікацій показує, що хоча проблематика професійної мотивації і належить до традиційних психологічних досліджень, разом з тим питання професійної мотивації військовослужбовців, у тому числі військовослужбовців служб персоналу Збройних Сил України, глибоко та послідовно не вивчалися. Усвідомлення необхідності створення адекватних умов для повноцінного функціонування особового складу служб персоналу Збройних Сил України в умовах професійної діяльності, значущість цього завдання в контексті особистісно-професійного розвитку військовослужбовців служб персоналу Збройних Сил України і зумовили вибір зазначеної вище теми статті.

Мета роботи полягає у виявленні особливостей прояву професійної мотивації особового складу служб персоналу Збройних Сил України.

Для досягнення мети було поставлено завдання: теоретично проаналізувати проблеми професійної мотивації у сучасній психології.

Проблема психологічного вивчення професійної діяльності в сучасній науці посідає чільне місце в ряді наукових напрямків психології. Взагалі проблема діяльності виступала предметом уваги вітчизняних та зарубіжних досліджень. У сучасній психології діяльність розглядається як одна з провідних категорій, що є джерелом рушійних сил розвитку особистості, та як складова життєвої стратегії особистості [1]. Разом з тим на сьогодні в науковій літературі поняття діяльності ще не отримало свого загальноприйнятого визначення.

Зокрема, можна розглядати діяльність – як процес, за допомогою якого реалізується те або інше ставлення людини до оточуючого його світу, інших людей, до задач, які ставить перед нею життя тощо. Терміном

діяльність позначаються ті процеси, які, здійснюючи те або інше ставлення людини до світу, являють собою відповідні їм потреби [9; 10]. Враховуючи вищезазначене можна зробити висновок, що основними компонентами діяльності є потреби і мета.

Діяльність можна поділити на “внутрішню” або психічну і “зовнішню” (фізичну) активність людини, регульовану усвідомлюваною метою. Враховуючи, що активність передбачає наявність певної потреби, як збудника активності, можна сказати, що у якості основних компонентів діяльності виокремлені потреби та цілі.

Отже, найбільш часто під діяльністю розуміють певну форму вияву активності людини, що спрямовується її потребами і мотивами.

Крім цього, до основних психологічних характеристик діяльності відносять активність, усвідомленість, цілеспрямованість, наочність і системність будови [9; 11]. Разом з цим, структура діяльності може зазнавати істотні зміни залежно від умов, видів і форм її реалізації.

Треба зазначити, що різні види людської діяльності як соціальної категорії, формуються і розвиваються в процесі історичного розвитку суспільства. Діяльність будь-якої окремої людини включена в систему суспільних відносин, поза яких вона взагалі не існує.

Таким чином, основним видом діяльності людини є соціально обумовлена, усвідомлена, цілеспрямована праця, головні характеристики якої властиві зокрема професійній діяльності. Треба відзначити, що професійна діяльність обов'язково припускає наявність відповідних знань, умінь і навичок в тій або іншій конкретній галузі, які підтверджені наявністю документа.

Психологічному аналізу професійної діяльності приділялася значна увага в багатьох науково-прикладних напрямках психологічної науки, зокрема в психології праці, інженерній психології, психології управління. Тому, для визначення придатності до майбутньої професійної діяльності необхідно проводити тестове обстеження і створювати ряд методичних розробок для психологічного вивчення професійної діяльності [11].

Досліджуючи професійну діяльність, по-перше, зупинимось на визначенні у науковій літературі поняття “професія”. Одним із давніх визначень професії є: “діяльність, за допомогою якої певна особа бере участь у житті суспільства, як спосіб, що служить головним

джерелом матеріальних засобів для існування, а також як те, що має визнаватися за професією особистісною самосвідомістю даної особистості”.

Можна визначити кілька дефініцій цього поняття:

1. Професія як спільність людей, що займаються близькими проблемами і ведуть приблизно однаковий спосіб життя (тобто будь-яка професія накладає свій відбиток на все життя людини).

2. Професія як область долання сил, пов'язана з виділенням

(і уточненням) самого об'єкта і предмета професійної діяльності.

3. Професія як діяльність і область вияву особистості.

4. Професія як система, що історично розвивається.

5. Професія як реальність, творчо сформована самим суб'єктом праці.

Таким чином, професія – це діяльність, що має власну мету та власні продукти, норми, засоби, які визначаються соціальною функцією та технологією тієї сфери суспільного виробництва, яку дана діяльність обслуговує.

Отже, в цілому можна стверджувати, що професійна діяльність – це вид трудової діяльності, що включає комплекс професійних обов'язків, занять та потребує від людини певної підготовки, відповідних знань, умінь та навичок.

До основних характеристик професії відносять:

- обмежений вид трудової діяльності;
- діяльність є суспільно корисною;
- діяльність передбачає спеціальну підго-

товку;

- діяльність виконується за певну винагороду, моральну й матеріальну, котра дає людині можливість не тільки задовольняти свої основні потреби, а й є умовою її всебічного розвитку;

- зміст діяльності дає людині соціальний і суспільний статус.

Разом з характеристиками трудової професійної діяльності в науковій літературі пропонуються різні класифікації професій.

У сучасній науці найбільш відома типологія професій, де критерієм виступає ставлення людини (суб'єкта праці) до предмета праці. В залежності від особливостей основного предмета праці всі професії за поділяються на п'ять головних типів: людина-природа (біономічні спеціальності); людина-техніка (технономічні спеціальності); людина-людина (соціономічні спеціальності); людина-знакові системи (сигнономічні спеціальності); людина-художній образ (артономічні спеціальності).

Враховуючи специфіку діяльності та вищезазначені поняття діяльність особового складу служб персоналу Збройних Сил України, з нашої точки зору, слід віднести до соціономічних професій, тому що вона, перш за все, передбачає роботу з людьми.

Відповідно до Концепції військової кадрової політики у Збройних Силах України на період до 2020 року, яка затверджена наказом Міністерства оборони України № 342

від 26.06.2017 р., *служба персоналу* – структурний підрозділ органу військового управління, з'єднання, військової частини, військового навчального закладу, установи або організації (посадова особа, на яку покладені завдання кадрової роботи, де штатом не передбачено відповідного органу або окремої штатної посади), який призначений для проведення (реалізації) державної військової кадрової політики та політики з питань проходження державної служби у Збройних Силах, комплектування Збройних Сил особовим складом у мирний час, а також військовозобов'язаними в особливий період, забезпечення проходження військової служби (трудової діяльності) громадянами України відповідно до законодавства України.

Беручи до уваги визначення та вищезазначене, можна виділити основні особливості професійної діяльності особового складу служб персоналу Збройних Сил України. Отже, ця діяльність:

- передбачає роботу з людьми;
- заснована на цінностях спілкування і взаємодії;
- є самостійною працею в межах завдання;
- є виконавчою;
- є організаторською.

Таким чином, для цього виду діяльності обов'язковим є професійний компонент (професійна компетентність) і управлінський компонент. Отже, система професійної діяльності особового складу служб персоналу Збройних Сил України містить у собі складові, притаманні безпосередньо цій професійній діяльності і управлінській діяльності.

Професійна діяльність особового складу служб персоналу Збройних Сил України є соціономічною.

До представників соціономічних професій взагалі висувається ряд вимог:

– по-перше, вони повинні мати організаторські та управлінські здібності, які надають можливість керувати групою, колективом, суспільством людей, виховувати людей певного віку;

– по-друге, здійснювати дії з обслуговування матеріальних, духовних та соціальних потреб людства.

У представників цієї професії повинна бути й розвинена міміка, пантоміміка, виразні особливості зовнішності, навіть одягу. Цілий ряд професій типу “людина – людина” вимагає від працівника певного рівня точності та координації професійних дій. Серед вимог до вказаного типу професій виступає також вміння добре володіти письмовою та усною мовами (чіткість, виразність, зв'язність тощо), вміння спілкуватися з різними верствами населення у відповідності до моральних та юридичних норм суспільства. Протипоказаннями до вибору професій цього типу є дефекти мовлення, замкненість в собі, явні фізичні недоліки.

Проте професій і спеціальностей типу “людина – людина” налічується дуже багато. Кожна з них характеризується своїми задачами, змістом, специфічними особливостями. Класифікація соціономічних професій приведена у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація соціономічних професій

Професії, які припускають безпосередній вплив на особистість			Професії, які не мають вагомого впливу на особистість		
“педагоги”	“юристи”	“медики”	“культпрацівники”	“продавці”	“контролери”
Професії, спрямовані на розвиток особистості			Професії, спрямовані на відновлення функцій організму і психіки особи	Професії, спрямовані на задоволення потреб в організації дозвілля і отриманні інформації	Професії, спрямовані забезпечення руху продуктів праці

Таблиця 2

Структура професійної діяльності особового складу служб персоналу Збройних Сил України

Структура професійної діяльності		
Професійна компетентність		Професійна спрямованість
- Система професійних умінь, пов'язана зі сферою діяльності, в якій реалізуються управлінські функції - Соціальна компетентність - Психологічна культура		Професійні мотиви Управлінські мотиви (мотивація до реалізації управлінських функцій)

Професійна діяльність особового складу служб персоналу Збройних Сил України у залежності від їх функцій, обов'язків, посади та рівнів у кар'єрній ієрархії виявляється пов'язаною з особливостями професійної діяльності усіх перелічених професій категорії соціономічних.

Зважаючи на те, що особовий склад служб персоналу Збройних Сил України є суб'єктами, які забезпечують здійснення управлінських функцій, зокрема функцій планування, організації, мотивації і контролю, їх професійна діяльність відрізняється рядом особливостей, характерних професіям, які умовно віднесені до категорії таких, що передбачають у системі цілей вплив на особистість і перш за все до таких, які відрізняються розвивальною спрямованістю.

Структура професійної діяльності особового складу служб персоналу Збройних Сил України як представників соціономічних професій включає професійну компетентність, обов'язковою складовою якої є система професійних умінь, пов'язана зі сферою діяльності, в якій реалізуються управлінські функції; соціальна компетентність; психологічна культура та професійна спрямованість, як сукупність професійних та управлінських мотивів. Вищезазначене можна надати у вигляді таблиці (табл. 2).

Визначена структура професійної діяльності дає змогу визначити місце мотивації в структурі діяльності особового складу служб персоналу Збройних Сил України як представників соціономічних професій.

Наявність даних компонентів свідчить про продуктивність професійної діяльності особового складу служб персоналу Збройних Сил України.

Висновки. Теоретичним аналізом встановлено, що професійна діяльність особового складу служб персоналу Збройних Сил України є соціономічною управлінською діяльністю, яка включає комплекс професійних обов'язків, передбачає роботу з людьми, основана на цінностях спілкування і взаємодії, є самостійною працею в межах завдання, є виконавською й організуючою.

Зважаючи на те, що військовослужбовці служб персоналу Збройних Сил України є суб'єктами, які забезпечують здійснення управлінських функцій, їх професійна діяльність відрізняється рядом особливостей, характерних професіям, які нами умовно віднесені до категорії таких, що передбачають у системі цілей вплив на особистість і перш за все до таких, які відрізняються розвивальною спрямованістю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : учебное пособие / В.А. Бодров. – 2-е издание. – М.: Пер Сэ, 2006. – 511 с.
2. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх. – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин. держ. університету ім. Лесі Українки, 1998. – 124 с.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації / С.С. Занюк – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для вузов / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
5. Ковальчук О.П. Теоретичні основи дослідження мотивації професійної діяльності військовослужбовців / О.П. Ковальчук // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – 2011. – Вип. 2 (21). – С. 135–140.

6. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору: [навчальний посібник] / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
7. Левченко Т.І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності; Монографія / Тетяна Левченко. – Вінниця: Нова книга, 2011. – 448 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность : [пер.с англ.] / Маслоу А. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
9. Осьодло В.І. Методика діагностики професійної мотивації / В.І. Осьодло // Вісник Національної академії оборони України : зб. наук, праць. – 2007. – № 2 (4). – С.142-151.
10. Хміляр О.Ф. Залежність ціннісних орієнтацій молодих військовослужбовців від особливостей їх характеру: навч.-метод. посіб. / О.Ф. Хміляр, Ю.М. Хміляр; Нац. акад. оборони України. – К., 2010. – 52 с.
11. Царьов Ю.О. Науковий потенціал і мотивація у вищих військових навчальних закладах / Ю.О. Царьов // Психологія і суспільство. – 2010. – N 4. – С. 137–140.

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ

І.М. Шайдерова

Херсонський державний університет
Науковий керівник: доктор психологічних наук,
доцент І.С. Попович

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. У сучасній лінгвістиці в останні десятиліття особливу актуальність набуває проблема „стать і мова”. У центрі уваги цих досліджень знаходяться соціальні і культурні фактори, що визначають відносини культури і суспільства до чоловіків та жінок, поведінку індивідів у зв'язку з приналежністю до тієї чи іншої статі, стереотипні уявлення про чоловічих і жіночих якостях – усе, що переводить проблематику статі зі сфери біології в сферу соціального життя і культури [3].

Проблема спілкування перетворилася в наш час на одну з найактуальніших у теоретичному і практичному аспектах. Спілкування - це міжособистісна та міжгрупова взаємодія, основу якої становить пізнання одне одного і обмін певними результатами психічної діяльності (інформацією, думками, почуттями, оцінками тощо). Іншими словами, спілкування – це взаємодія двох або більше людей, спрямована на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження взаємин і досягнення загального результату.

Вважається, що спілкування є однією з найважливіших умов об'єднання людей для будь-якої спільної діяльності. Це стосується також навчання і виховання, у процесі яких відбувається опосередкована спілкуванням спільна діяльність людей, одні з яких передають, а інші засвоюють накопичений людством досвід. У спілкуванні людина, з одного боку, виявляє для себе та для інших свої якості, а з іншого – розвиває і формує їх. Спілкуючись з іншими людьми, особистість засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні норми, цінності, знання і способи діяльності, формуючи себе як особистість і суб'єкт діяльності [5].

Належність людини до певної статі відіграє важливу роль у процесі формування особистості, на що впливає багато чинників, серед яких одне з чільних місць належить мові. Кожен народ має власний життєвий досвід, що закріпився в мові та культурі. Досвід кожного народу унікальний, внаслідок чого будь-яка мова має власну картину світу – вона несе певні відомості про навколишнє середовище, про його структуру й орієнтування в ньому. Разом із засвоєнням мови в нашій підсвідомості закладається внутрішній план можливих дій, створюються моделі вчинків, які реалізуються у відповідній ситуації. Суспільство приписує жінкам та чоловікам різні ролі, різні норми поведінки, а також формує в них різні сподівання – і все це відбито в мові. У повсякденному спілкуванні ми не просто говоримо, а й закріплюємо свої уявлення про те, що означає бути

чоловіком чи жінкою, а також про те, як їм слід поводитися й розмовляти в суспільстві. Мова, як відомо, не лише відбиває та відтворює зміни в суспільстві, а й, у свою чергу, здатна впливати на ці зміни. Наприклад, те, як мова репрезентує чоловіків і жінок, має велике значення, оскільки це, в свою чергу, впливає на формування ставлення в суспільстві до обох статей та на усталення стереотипів [7].

Щоб зрозуміти наукову природу спілкування, можна скористатися підходами, в основі яких лежить роль, яку відіграє для нас Інший, з яким ми вступаємо в контакт: монособ'єктивний, полііндивідний, інтеріндивідний та суб'єкт-суб'єктний [1].

Згідно з монособ'єктивним підходом, для людини, спілкування - епізод з її життя, в якому інша людина не відіграє помітної ролі.

Полііндивідний підхід до спілкування ґрунтується на уявленні, що індивід не просто один, а один з-поміж інших.

В основі інтеріндивідного підходу лежить згода, тобто однакове розуміння людьми ситуації. Під час такого спілкування люди поступаються одне одному, пристосовуються одне до одного. Спілкуючись, люди обмінюються інформацією, узагальненнями, думками, почуттями. Тому спілкування можна охарактеризувати так: комунікація, приймання і передання інформації (зрозуміло, що інформацію можна отримати також завдяки спостереженню); взаємодія, взаємовплив, обмін думками, цінностями, діями; сприймання та розуміння одне одного, тобто пізнання себе та іншого.

Отже, на сьогоднішній день категорія "спілкування" є однією з центральних у психологічній науці поряд з категоріями "мислення", "діяльність", "особистість", "відносини" [2]. Вивчення проблеми спілкування в нашій країні за останні 25-30 років стало одним з провідних напрямків досліджень, що пояснюється потребою сучасності отримати достатньо повну картину психічного життя людини в контексті дії соціальних факторів (спілкування, зокрема), які це життя визначають, а також навчитися дані фактори ефективно використовувати.

Вступаючи до вищого навчального закладу, студенти стикаються з рядом проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до нових умов навчання, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи і виробничих колективів, втрати роками закріплених взаємин з колективом та формуванням нових навичок, а також з невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки.

Формування і розвиток особистості, реалізація її якостей і цінностей, встановлення взаємин з іншими людьми, пізнання світу відбувається через спілкування як природну потребу людини. Дефіцит спілкування, дружніх взаємин викликає ускладнення і навіть напруженість у стосунках, конфлікти між людьми. У спілкуванні дуже важливим є необхідність зрозуміти, що кожна людина - найбільша цінність суспільства. А тому? слід поважати кожного, з ким спілкуєшся. В цьому контексті особливо актуально постає проблема культури мовлення та особливостей міжособистісного спілкування студентів.

Саме у спілкуванні найкраще виявляються гуманні якості людини, відповідність її поведінки загальноприйнятим моральним нормам та принципам. Саме тому культура мовлення студентів - це чи не найяскравіший показник стану їх моральності, духовності, культури взагалі.

Особливу актуальність набуває питання про те, наскільки гендерні особливості: по-перше, впливають на стиль спілкування чоловіка і жінки; по-друге, чи є відмінності між спілкуванням? Та чи впливають різні фактори на комунікативну поведінку?

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою вивчення гендерних особливостей спілкування та виявлення труднощів у спілкування серед студентів.

Мета і завдання дослідження полягає в розкритті структури, функцій та видів, потреби у спілкуванні, виявленні гендерних аспектів міжособистісного спілкування студентів та у розкритті комунікативних бар'єрів.

Виклад основного матеріалу. Щоб вирішити поставлені завдання, ми досліджували психологічні аспекти (а саме: стиль спілкування та мотив, який спонукає спілкування, комунікативні бар'єри). Були обрані методики О.В. Смірної «Ваш стиль спілкування» [8], методика Ю.Л. Орлова «Тест на потребу у спілкуванні» [4] та методика діагностики "перешкод" у встановленні емоційних контактів за В.В. Бойком [6], які були проведені на студентах, кількість досліджуваних - 42 чоловік: 21 дівчат і 21 хлопців.

При проведенні методики О.В. Смірної «Ваш стиль спілкування», визначалась манера спілкування. Брало участь 14 чоловік - 7 дівчат і 7 хлопців. Наведені результати свідчать про те, що 11 з 14 студентів помірно агресивні, мають достатньо здорового самолюбства і тому нерідко домагаються успіху. До критики ставляться доброзичливо, якщо вона ділова і без претензій. Лише 3 досліджуваних отримали нижчі результати. Вони надмірно миролюбні, що зумовлено недостатньою впевненістю у власних силах і можливостях. Їм не завадить побільше рішучості. До критики «знизу» ставляться доброзичливо, але побоюються критики «зверху».

Після цього ми застосували U-критерій Манна-Уїтні - непараметричний статистичний критерій, що використовується для оцінки різниці між двома вибірками за стилем спілкування.

При обробці результатів дослідження непараметричним статистичним критерієм Манна-Уїтні, ми отримали наступні результати:

Uемп = 22.5 (при рівні значущості $p \leq 0.01$ UKр = 6, $p \leq 0.05$ UKр = 11)

Наведені результати свідчать про те, що стиль спілкування дівчат і хлопців майже не відрізняються.

При проведенні методики Ю.Л. Орлова «Тест на потребу у спілкуванні» досліджувані виявляли мотив, який спонукає до спілкування. Під час проведення методики брало участь 14 чоловік - 7 хлопців та 7 дівчат. Наведені результати свідчать про те, що у 7 з 14 студентів середня потреба у спілкуванні. 4 - отримали нижчі результати. 3 - отримали низькі результати (немає потреби у спілкуванні)

Після цього ми застосували U-критерій Манна-Уїтні - непараметричний статистичний критерій, що використовується для оцінки різниці між двома вибірками за потребою у спілкуванні. При обробці результатів дослідження непараметричним статистичним критерієм Манна-Уїтні, ми отримали наступні результати:

Uемп = 20.5 (при рівні значущості $p \leq 0.01$ UKр = 6, $p \leq 0.05$ UKр = 11)

Результати свідчать про те, що потреба спілкування дівчат і хлопців майже не відрізняються. Це може бути обумовлено тим, що гендерні відмінності студентів нашої вибірки не впливають на рівень потреби у спілкуванні.

При проведенні методики діагностики "перешкод" у встановленні емоційних контактів за В.В. Бойком брало участь 14 чоловік - 7 хлопців та 7 дівчат. Отримані результати: 8 з 14 студентів емоції зазвичай не заважають спілкуватися, у 3 студентів є деякі проблеми у повсякденному спілкуванні та ще у 3 - "емоції на кожен день", певною мірою ускладнюють спілкування з оточуючими. При обробці результатів дослідження непараметричним статистичним критерієм Манна-Уїтні, ми отримали наступні результати:

Uемп = 23.5 (при рівні значущості $p \leq 0.01$ UKр = 6, $p \leq 0.05$ UKр = 11)

Тобто, "перешкоди" у встановленні емоційних контактів спілкування дівчат і хлопців майже не відрізняються. Це може бути обумовлено тим, що гендерні відмінності студентів нашої вибірки не впливають на емоційний стан особистості.

Висновок. Отже, проблема спілкування перетворилася в наш час на одну з найактуальніших у теоретичному і практичному відношеннях. Взаємодії супроводжують людину все життя. А людина культурна - це особа не лише вихована, освічена, але і гідна пошани з боку оточуючих. Тому проблема усвідомлення власного взаємозв'язку себе з іншими, уміння будувати взаємовідношення і взаємодію зі світом, людьми і самим собою - одне з найважливіших завдань.

Враховуючи результати наведених та інших досліджень, можна зробити висновок про те, що немає значних відмінностей у мовленні жінок і чоловіків, так само як не існує окремої "жіночої" чи "чоловічої" мови. Чоловік або жінка говорять саме так, а не інакше, залежно від обговорюваної теми, а також ситуації, в якій відбувається спілкування.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у ретельнішому дослідженні гендерних особливостей студентів в освітньому середовищі і виявленні конкретних психологічних аспектів спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов А. Роскошь человеческого общения./ А. Борисов. – М., 1998 – 144 с.
2. Журавлев А.Л. Социальная психология. Учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с. (Серия «Высшее психологическое образование»).
3. Кобякова І.К. Лінгвокомунікативні аспекти гендерних конструктів (в англійських фразеологізмах) / І.К. Кобяков // Вісник СумДУ. Серія Філологія. – Суми: Вид. центр СумДУ. – 2007. – № 2. – 138 с.
4. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник Тест для визначення рівня потреби у спілкуванні / В.В. Москаленко, Ю.М. Орлов, В.І. Шкуркін, Л.П. Орлова. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
5. Оськін Є. Особливості спілкування учасників навчального процесу у ВНЗ [Електронний ресурс] / Є. Оськін // Навчально – науковий Юридичний інститут. – 2007 – Режим доступу: <http://law.nau.edu.ua/molod-i-zakon/470-oskin>
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский - Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
7. Скорик М.М., Основи теорії ґендеру: Навчальний посібник. / М.М. Скорик – К.: “К.І.С.”, 2004. – 536 с.
8. Філоненко М.М. Психологія спілкування. Підручник / М.М. Філоненко – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З АУТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

О.О. Швестко

Херсонський державний університет,

aleksa.ks@ukr.net

Науковий керівник: кандидат психологічних наук

Н.О. Олейник

Постановка проблеми. Актуальність даної теми обумовлена постійним зростанням кількості дітей з аутичними розладами. Ще в 2000 р. вважалось, що поширеність цього захворювання складає 5-26 випадків на 10000 дітей, але зараз випадки таких розладів зустрічаються частіше, ніж ізольовані глухота і сліпота разом узяті, синдром Дауна, цукровий діабет або онкологічні захворювання дитячого віку. За десять років кількість дітей з аутизмом зросла в 10 разів [3].

У даний час все частіше зустрічаються діти з порушенням розвитку в емоційно-вольовій сфері. Вони являють собою поліморфну групу, що характеризується різними клінічними симптомами і психолого-педагогічними особливостями. Найбільш важкі емоційні порушення зустрічаються при аутичних розладах, зокрема при синдромі раннього дитячого аутизму. Дослідження емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку має особливе значення, тому що на початку шкільного навчання і в процесі адаптації до нього зростає напруга і тривожність дитини.

Метою наведеного в статті дослідження було теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей емоційно-вольової сфери дітей з аутичними розладами.

У контексті даного дослідження окремо означимо емоційно-вольову сферу дітей з аутистичними розладами. Провідні особливості порушеної емоційності – асинхронія та нерівномірність її розвитку. Клінічно це виявляється поєднанням складних, зокрема й соціальних, емоцій із затримкою розвитку простих видів емоційного реагування [2].

Недостатня увага до дитини значно знижує розвиток її емоційної сфери. Діяльність дитини в соціумі надає позитивний результат у розвитку, розумінні, усвідомленні поведінки та в процесі спілкування з дорослими й однолітками. Невід'ємною частиною у розвитку емоційної сфери є психологічний супровід, оточуючий основні сторони життєдіяльності дитини [1].

Нами було проведено емпіричне дослідження особливостей емоційно-вольової сфери дітей з аутичними розладами. Вибірку дослідження склали 2 групи. Перша група – 20 дітей старшого дошкільного віку, віком від 5 до 76 років, які страждають аутизмом. Друга група – 20 дітей старшого дошкільного віку, віком від 5 до 7-6 років, які нормально розвиваються.

З метою з'ясування особливостей емоційно-вольової сфери дітей з аутичними розладами використано наступні методики: методика «Зразок і правило» (А. Венгер); тест «Розфарбуй малюнок» (Є. Кравцова); методика «Четвертий зайвий»; методика «Читання казки».

За методикою «Зразок і правило» (А. Венгер) були отримані наступні результати (див. табл. 1).

Таблиця 1
Результати дослідження за методикою «Зразок і правило» (А. Венгер) (n*=40)

Рівні	1 гр.**		2 гр.***	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	9	45%	3	15%
Середній	8	40%	11	55%
Високий	3	15%	6	30%

*n – загальна кількість дітей; **1 група – діти з аутизмом; ***2 група – діти, що нормально розвиваються

Високий рівень організації дій відзначається у 15% групи дітей із аутизмом та 30% групи дітей, які нормально розвиваються. До середнього рівня ми віднесли 40% дошкільників 1 групи та 55% дітей 2 групи. Низький рівень показали 45% групи дітей із аутизмом та 15% групи дітей, які нормально розвиваються.

Результати даної методики графічно відображено на рис. 1.

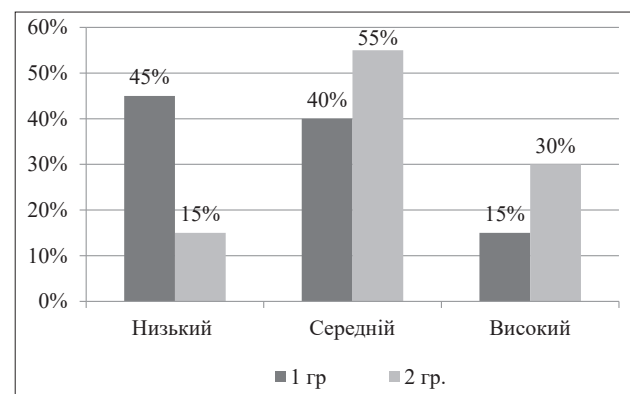


Рис. 1. Графічне зображення результатів за методикою «Зразок і правило» (А. Венгер)

За тестом «Розфарбуй малюнок» (Є. Кравцова) ми отримали такі результати (табл. 2).

Таблиця 2
Результати дослідження за тестом
«Розфарбуй малюнок» (Є. Кравцова) (n*=40)

Рівні	1 гр.**		2 гр.***	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	7	35%	3	15%
Середній	11	55%	12	60%
Високий	2	10%	5	25%

*n – загальна кількість дітей; **1 група – діти з аутизмом; ***2 група – діти, що нормально розвиваються

За результатами методики можемо зазначити, що низький рівень довірливості мають 35% 1 групи та 15% дітей 2 групи, середній рівень довірливості показали 55% дітей 1 групи та 60% дошкільників 2 групи. Високий рівень довірливості мають 10% дітей із аутизмом та 25% дітей, які нормально розвиваються.

Результати даної методики графічно відображено на рис. 2.

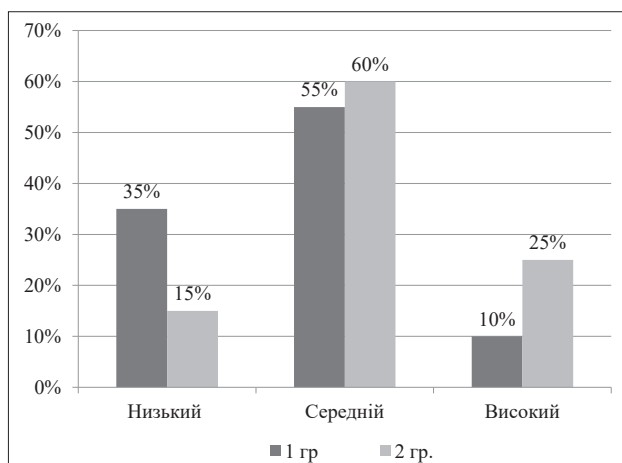


Рис. 2. Графічне зображення результатів за тестом «Розфарбуй малюнок» (Є. Кравцова)

За методикою «Четвертий зайвий» ми отримали наступні результати (табл. 3).

Таблиця 3
Результати дослідження за методикою
«Четвертий зайвий» (n*=40)

Рівні	1 гр.**		2 гр.***	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	5	25%	3	15%
Середній	12	60%	13	65%
Високий	3	15%	4	20%

*n – загальна кількість дітей; **1 група – діти з аутизмом; ***2 група – діти, що нормально розвиваються

Високий рівень інтелектуального розвитку відзначається у 15% групи дітей із аутизмом та 20% групи дітей, які нормально розвиваються. До середнього рівня ми віднесли 60% дошкільників 1 групи та 65% дітей 2 групи. Низький рівень показали 25% групи дітей із аутизмом та 15% групи дітей, які нормально розвиваються.

Результати даної методики графічно відображено на рис. 3.

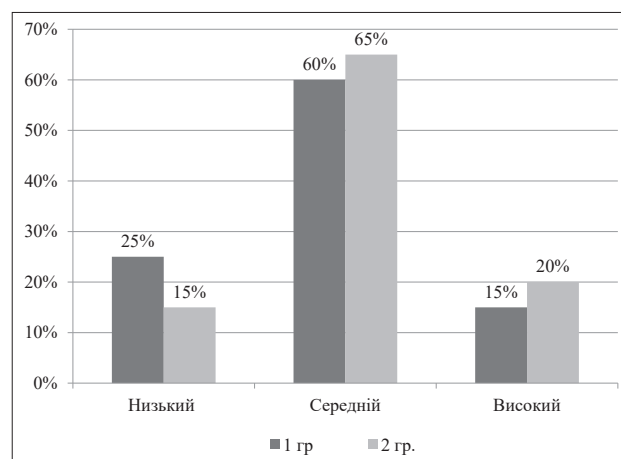


Рис. 3. Графічне зображення результатів за методикою «Четвертий зайвий»

Результати методики «Читання казки» дозволили зробити такі висновки (табл. 4).

Таблиця 4
Результати дослідження за методикою
«Читання казки» (n*=40)

Рівні	1 гр.**		2 гр.***	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	8	40%	1	5%
Середній	10	50%	12	60%
Високий	2	10%	7	35%

*n – загальна кількість дітей; **1 група – діти з аутизмом; ***2 група – діти, що нормально розвиваються

За результатами методики можемо зазначити, що низький рівень мотивації мають 40% 1 групи та 5% дітей 2 групи, середній рівень мотивації показали 50% дітей 1 групи та 60% дошкільників 2 групи. Високий рівень мотивації мають 10% дітей із аутизмом та 35% дітей, які нормально розвиваються.

Результати даної методики графічно відображено на рис. 4.

За для виявлення розбіжностей між групами нами було використано критерій Манна-Уїтні (для порівняння незалежних вибірок). Результати вказано у таблиці 5.

Аналізуючи результати бачимо, що за критерієм U-Манна-Уїтні значимі розбіжності між групою дітей із аутизмом виявлено за рівнем організації дій, рівнем довірливості та рівнем мотивації.

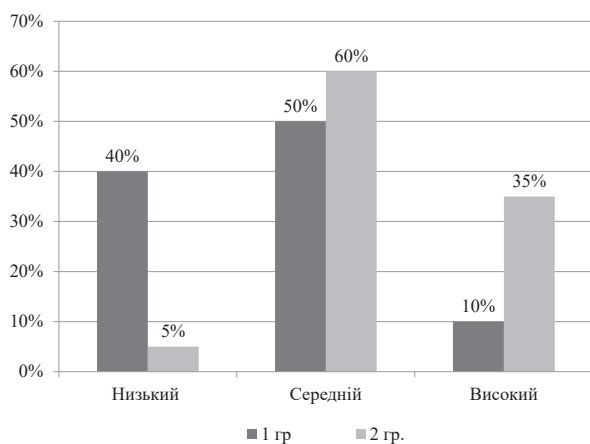


Рис. 4. Графічне зображення результатів за методикою «Читання казки»

Висновки. Таким чином, емоційно-вольова сфера – це система регуляції емоцій і поведінки людини, яка реалізує її ставлення до явищ навколишнього світу і дозволяє адекватно взаємодіяти з іншими людьми. Гіпотеза про те, що емоційно-вольова сфера дітей з аутичними розладами має певні особливості підтвердилась. Проведене емпіричне дослідження дозволяє стверджувати, що рівень організації дій, довільності та мотивації у дітей з аутичними розладами значно нижчий, ніж у дітей, які не мають психічних діагнозів.

Перспективами подальших досліджень є поглиблене вивчення даного питання, розробка корекційної програми щодо розвитку емоційно-вольової сфери дошкільників з аутизмом та її впровадження.

Таблиця 5

Порівняльний аналіз результатів дослідження за критерієм Манна-Уїтні

Шкали	Сума рангів (1 група)	Сума рангів (2 група)	Значення критерію Манна-Уїтні (критичне значення 114)
Рівень організації дій	269,5	523,5	86,5
Рівень довільності	353,5	466,5	110,5
Рівень інтелектуального розвитку	385,5	434,5	175,5
Рівень мотивації	317	503	107

ЛІТЕРАТУРА

1. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития / О.К. Агавелян. – Челябинск : Издатель Татьяна Лурье, 1999. – 356 с.
2. Изотова Е.К. Эмоциональная сфера ребенка : теория и практика / Е.К. Изотова, Е. В. Никифорова. – М. : Академия, 2004. – 235 с.
3. Скрипник Т.В. Феноменология аутизму : Монографія / Т.В. Скрипник. – К. : Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Б.О. Щербак

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка,
Shcherbak.tetiana1325@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Т.І. Щербак*

Постановка проблеми. Значення інноваційної діяльності в сучасному світі важко переоцінити. Продукування, прийняття та поширення інновацій стає в сучасному світі неодмінною умовою розвитку суспільства та держави. Потреба в інноваціях обумовлюється рядом об'єктивних причин і, перш за все, прискоренням темпів суспільного життя, швидкою зміною організаційних, предметних, інструментальних процесів, їх змістового наповнення.

Нове тисячоліття потребує людей, готових сприйняти виклики та зміни навколишнього середовища як належну складову власного способу життя, здатних відповісти на зміни та відповідальних за свій розвиток. Для стійкого прогресивного розвитку сучасному суспільству необхідні професіонали, що володіють здатністю створювати, оцінювати, впроваджувати нововведення. Трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, темпи розвитку, впровадження інноваційних технологій привели до необхідності підготовки творчої особистості, здатної своєчасно і адекватно сприймати і оцінювати нову інформацію, самостійно приймати рішення, генерувати оригінальні професійні ідеї. Затребуваними виявляються такі якості особистості як активність, конкурентоспроможність, прагнення до досягнень, вміння адаптуватися в швидко мінливих умовах соціального середовища та ін.

Створювані соціально-економічні відносини висувують нові завдання в питаннях цілеспрямованого впливу на особистість, а відтак і до проблеми формування готовності до інноваційної діяльності. В даний час проблема вивчення інноваційної готовності стає все більш актуальною, зумовлюючи характер і спрямованість змін у всіх сферах життя сучасного суспільства. Проблема формування готовності особистості до інноваційної діяльності багатоаспектна, але її рішення, перш за все, пов'язано з необхідністю вирішення основного протиріччя: між соціальним замовленням на підготовку конкурентоспроможного фахівця і можливістю його реалізувати.

Однак, можна з впевненістю констатувати, що в даний час національна інноваційна система відчуває гостру нестачу кадрів з високим рівнем інноваційної культури і професійних компетенцій; постає потреба в побудові науково обґрунтованої системи поглядів, принципів і пріоритетів щодо формування та розвитку інноваційної активності. Негативні тенденції в інноваційній активності суспільства в цілому та молоді зокрема, є однією з проблем, що стоять на шляху ефек-

тивного використання цього потенціалу. Складність розвитку інноваційної сфери полягає в непристосованості старої системи управління інноваціями до нових умов і вимог соціально-економічного розвитку. Сьогодні недостатньо представлені науково-теоретичні роботи з вивчення психологічних умов формування готовності до інноваційної діяльності, розвитку інноваційного потенціалу та інноваційної активності особистості. Тому в сучасних умовах формування інноваційного потенціалу та інноваційної активності особистості приділяється особлива увага.

Вивчення інноваційної готовності являє собою фактично необмежене поле для подальших наукових досліджень. При цьому, на наш погляд, побудова теоретичних конструктів має стати не самоціллю, а необхідною умовою для подальшої розробки практичних рекомендацій, покликаних (за умови їх активного використання) сприяти більш ефективному використанню інноваційного потенціалу особистості.

Проблематика загальної інноватики та готовності до інноваційної діяльності стала предметом наукових досліджень Т.І. Гузенко, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, І.І. Коновальчук, О.І. Мичко та ін.

Мета статті теоретично дослідити психологічні особливості готовності до інноваційної діяльності.

Для розуміння сутності і конкретизації основних понять необхідно впорядкувати термінологічне поле проблеми і звернутися до ретроспективи їх становлення в науці.

На початку ХХ століття оформилася нова область знання – наука про нововведення – інноватика, яка виникла як відображення загостреної потреби у впровадженні нових ідей.

Поняття «інновація» закріпилося у науковому обігу в ХІХ столітті із розпалом другої науково-технічної революції, а відтак, і збільшенням значення наукових винаходів. Саме з цим періодом пов'язують виникнення поняття «інновація», яке в перекладі з латинської «*in novatio*» дослівно означає «в бік оновлення» [4].

«Інновація» визначається в залежності від відмінностей в методологічних підходах, серед яких можна виділити два основних [1-5]:

1) інновація розглядається як результат творчого процесу;

2) інновація розглядається як процес впровадження нововведень.

Інновація виникає в результаті творчого застосування знань і містить дві важливі складові: креативність в будь-

якому своєму прояві (творча, наукова чи інша) і набір знань. При цьому знання дуже важливі, але основою є творчий підхід, а культура і традиції визначають більшою мірою рівень креативності та її форму [1, с. 59-60].

Поняття «інновація» та «нововведення» є важливим для розгляду інноваційних процесів та дають змогу розкрити сутність цього явища через його структуру. Змістовно вони є спорідненими, але не тотожними. Одночасно, сутність інновації неможливо визначити без розкриття зв'язків з поняттями "інноваційний процес" та "інноваційна діяльність". Поняття "інноваційний процес" є ширшим та містить всі етапи функціонування нового від моменту задуму до реалізації [3, с. 270].

Інноваційна діяльність – це система дій суб'єктів інноваційного процесу спрямованих на ефективне забезпечення його організації, функціонування й управління.

Психологічна готовність до інноваційної діяльності в цьому випадку виступає як цілісний психологічний феномен, що являє собою єдність когнітивного (знання інновацій, способів їх застосування та ін.), афективного (позитивне ставлення до інновацій, емпатії, переважання позитивних емоцій у професійній діяльності та ін.) і конативного (діяльнісного) компонентів. Основною характеристикою психологічної готовності до інновацій є креативність, висока відповідальність і творча активність.

Компоненти структури психологічної готовності до інноваційної діяльності та їх ключові характеристики [4; 5]:

- позитивне ставлення до інноваційної діяльності;
- усвідомлення професійної та особистісної значущості набутих умінь, знань і навичок;
- прагнення до досягнення успіху;
- прагнення оцінювати свій професійний і особистісний досвід з позицій інновацій;
- позитивне ставлення до перспектив інноваційної діяльності;
- мотивація професійного саморозвитку та самовдосконалення;
- наявність адекватної самооцінки;
- толерантність суб'єкта діяльності до нововведень (прийняття нових ідей, готовність змінювати схеми свого мислення);
- прийняття інноваційного середовища як зовнішньої умови і розвитку власного інтелектуально-особистісного потенціалу;

– оптимальний рівень обізнаності про інноваційні технології;

– уявлення і знання про творчий характер професійної діяльності;

– усвідомлення необхідності проведення інноваційних реорганізацій;

– наявність умінь, навичок та знань про сутність і специфіку інноваційних технологій;

– сформованість загальнотеоретичних і методичних знань;

– знання структури і особливостей побудови процесу рішення завдання;

– вміння успішно застосовувати інноваційні технології;

– вміння приймати рішення у використанні нового;

– формулювати цілі і підходи до застосування інновацій;

– прогнозувати шляхи впровадження нововведень, результатів інноваційної діяльності;

– розробляти концептуальні засади та етапи роботи;

– здійснювати оцінку, контроль і корекцію, з урахуванням мінливих ситуацій;

– впевненість в успіху;

– мобілізація поведінкової активності на досягнення цілей;

– ініціативність, рішучість, цілеспрямованість;

– почуття обов'язку і особиста відповідальність за кінцевий результат;

– відкритість новому досвіду;

– гнучкість поведінки, креативність;

– готовність до ризику, рішучість в нестандартних ситуаціях;

– творче мислення; творча ініціатива;

– прогресивність;

– готовність до оволодіння сучасними інноваційними процесами.

Висновки: готовність до інноваційної діяльності постає як внутрішня потреба, яка утворює внутрішню інноваційну позицію особистості; важливий компонент професійної готовності та передумова ефективної діяльності, максимальної реалізації її можливостей, розкриття творчого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гузенко Т. І. Чинники впливу інноваційного менеджменту на формування креативної особистості / Т. І. Гузенко, С. В. Конопелько // Теоретико-методологічні засади управління навчальним закладом: розвиток творчого потенціалу дитини та педагога : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 листопада 2014 року, м. Херсон) / за ред. Л.М.Назаренко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – С. 57-62.
2. Клочко В. Е. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» / В. Е. Клочко, О. М. Красноярдцева // Вестник Томского государственного университета, 2010. – № 339. – С. 151–155.
3. Коновальчук І. І. Акмеологічні засади освітньої інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми: «Мрія» ТОВ, 2011. – Т. 1. – С. 269–272.
4. Красноярдцева О. М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды / О. М. Красноярдцева // Вестник Томского государственного университета., 2012. – № 358. – С. 152-157.
5. Мычко Е. И. Проблема психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности / Е. И. Мычко // Психологическая наука и образование, 2013. – № 4. – С. 23-27.

САМООЦЕНКА КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ «РЕФЛЕКСИВНЫМ МЫСЛИТЕЛЕМ» НА ПРИМЕРЕ КУРСАНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.С. Эльзессер

Тихоокеанский государственный медицинский университет,
der_falter@mail.ru

*Научный руководитель: кандидат философских наук,
профессор В.И. Пузько*

Современная концепция образования, определенная федеральным законом «Об образовании» от 29 декабря 2012 г., диктует требование соответствия форм обучения склонностям, способностям и потребностям обучающихся. Другой важной задачей образования является формирование мотивации получения образования в течение всей жизни [1]. Таким образом, обучающийся является активным субъектом собственного образования, а выстраивание образовательной стратегии должно учитывать его доминирующий стиль учения. В понимании термина «стиль учения» мы следуем за М.А. Холодной: это «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании – присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением» [5, с. 252].

Учащийся, осведомленный о своём стиле учения, получает возможность определять для себя оптимальную учебную стратегию и более эффективно управлять собственным процессом учения [3; 4]. Отсюда задачей настоящего исследования стало изучение возможностей выявления обучающимся своего стиля учения методом самонаблюдения, на примере курсантов морских специальностей среднего специального образования.

Теоретико-методологическую основу работы составили принципы субъектно-деятельностного подхода (о единстве развития, сознания и деятельности; об активности субъектности в деятельности) и положения когнитивной психологии (о доминировании когнитивных процессов в целостном развитии личности; о влиянии индивидуальных когнитивных стилей и когнитивных стилей учения на деятельность) в работах отечественных (М.А. Холодной, И.П. Шкуратовой) и зарубежных (Ж. Пиаже, Д. Колба, П. Хани, А. Мэмфорда) психологов. Авторами были отобраны психодиагностические методики, созданные на базе единого методологического материала когнитивной психологии, отвечающие задачам исследования: 1) методика «Самооценка стилей учения», созданная на основе модели Д. Колба, П. Хани, А. Мэмфорда [2]; опросник стилей деятельности (адаптация А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой «СД-40»). Эмпирической базой исследования стали группы курсантов среднего профессионального обра-

зования в объёме 35 респондентов: группа направления «Судовождение» (СДВ) в составе 18 респондентов, группа направления «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики» (ЭМХ) в составе 17 респондентов. Группы были отобраны с применением методики «Самооценка стиля учения», которая указала на преобладание в данных группах субъектов стиля учения «рефлексивный мыслитель», что означает утверждение респондентами присутствия у себя высокого уровня рефлексии, предполагающего развитую способность к самонаблюдению и самоанализу.

Были сформулированы следующие гипотезы:

H0: у респондентов с доминирующим стилем учения «рефлексивный мыслитель» по методике «Самооценка стиля учения» расхождения между показателями доминирующих стилей по методикам «Самооценка стиля учения» и «СД-40» не отличаются от аналогичных расхождений у субъектов других стилей учения.

H1: у респондентов с доминирующим стилем учения «рефлексивный мыслитель» по методике «Самооценка стиля учения» значимо реже наблюдаются расхождения между показателями доминирующих стилей учения по методикам «Самооценка стиля учения» и «СД-40».

Непосредственно перед проведением процедуры исследования, респондентам была озвучена краткая инструкция, в соответствии с которой им предлагалось ознакомиться с методическим материалом «Самооценка стиля учения» В.И. Пузько на основании описаний когнитивных стилей учения, приведенных в моделях П. Хани, А. Мэмфорда и Д. Колба и подумать, к какому стилю учения («активист», «прагматик», «теоретик», «рефлексивный мыслитель») они могли бы себя отнести. Напротив этого стиля респондентам было предложено поставить галочку.

В таблицах 1, 2 представлены результаты по 2 методикам в каждой группе респондентов. В столбике «Совпадение» «0» обозначает отсутствие у одного субъекта стиля учения совпадения по стилю учения в двух методиках; «1» обозначает совпадение у одного субъекта стиля учения по стилю учения в двух методиках.

Таблиця 1

Сопоставление стилей учения по двум методикам респондентов группы 501.21

Группа						501.21		
Специальность						Судовождение		
№	Пол	АК	ПР	ТР	РМ	СД-40	«Самооценка»	Совпадение
1	м	7	7	9	8	ТР	АК	0
2	м	4	5	7	7	РМ	АК	0
3	ж	6	5	3	1	АК	АК	1
4	м	6	8	4	4	ПР	АК	0
5	м	3	6	5	8	РМ	АК	0
6	м	4	4	3	5	РМ	АК	0
7	м	8	7	6	6	АК	АК	1
8	м	4	9	6	8	ПР	ПР	1
9	м	5	9	8	9	РМ, ПР	ПР	1
10	м	4	5	6	7	РМ	ПР	0
11	м	3	7	6	7	РМ, ПР	ТР	0
12	м	3	9	8	9	РМ, ПР	ТР	0
13	ж	7	8	8	6	ТР, ПР	РМ	0
14	м	5	8	9	7	ТР	РМ	0
15	м	6	8	6	8	РМ, ПР	РМ	1
16	м	6	8	7	8	РМ, ПР	АК, РМ	1
17	м	5	7	8	9	РМ	РМ	1
18	м	4	9	6	8	ТР	АК	0

Условные обозначения: № - номер исследовательского материала субъекта стиля учения.

Таблиця 2

Сопоставление стилей учения по двум методикам респондентов группы 503.11

Группа						503.11		
Специальность						Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики		
№	Пол	АК	ПР	ТР	РМ	СД-40	Самооценка	Совпадение
1	м	7	6	7	5	АК, ТР	АК	1
2	м	7	8	8	8	РМ, ТР, ПР	АК	0
3	м	3	9	6	8	ПР	ПР	1
4	м	5	9	8	9	ПР, РМ	ПР	1
5	м	1	9	10	10	РМ, ТР	ПР	0
6	м	8	7	7	5	АК	ТР	0
7	м	4	9	10	8	ТР	ТР	1
8	м	4	8	9	7	ТР	ТР	1
9	м	2	7	8	5	ТР	ТР	1
10	м	6	7	6	4	ПР	РМ	0
11	м	9	10	10	10	РМ, ПР, ТР	РМ	1
12	м	2	9	8	8	ПР	РМ	0
13	м	8	10	7	8	ПР	РМ	0
14	м	3	6	9	9	ТР, РМ	РМ	1
15	м	8	5	9	9	РМ, ТР	РМ	1
16	м	7	10	9	9	ПР	РМ	0
17	м	4	6	7	9	РМ	РМ	1

Анализ результатов группы «СВО» указывает:

1) 7 респондентов из 18 указали на совпадение доминирующего стиля учения по обоим методикам. Так в таблице 1 респондент под № 3 по обоим методикам имеет стиль учения «активист».

2) 6 респондентов указали на наличие у себя двух равноценно представленных стилей учения по методике «СД-40». Так в таблице 1 респондент № 15 по методике «Самооценка стиля учения» – «рефлексивный мыслитель», по методике «СД-40» – «рефлексивный мыслитель» и «прагматик».

3) 11 респондентов дали разные результаты доминирующего стиля учения по двум методикам. Так в таблице 1 респондент № 1 имеет по методике «Самооценка стиля учения» стиль учения «теоретик», а по методике «СД-40» – «активист».

Анализ результатов сравнения группы «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики» (503.11) указывает на наличие тех же тенденций.

1) 10 респондентов из 17, т.е. значительное большинство, указали на совпадение при определении доминирующего стиля учения по обоим методикам. И 5 из них имели стиль учения «рефлексивный мыслитель». Так в таблицах 1-2 показано что респондент № 17 по обоим методикам имеет стиль учения «рефлексивный мыслитель».

2) У 7 респондентов наличие двух равноценно представленных стилей учения по методике «СД-40». Так в таблице 3.8 респондент № 14 по методике «СД-40» имеет стили учения «рефлексивный мыслитель» и «теоретик», по методике самооценки его стиль учения «рефлексивный мыслитель».

3) 7 респондентов дали разные результаты доминирующего стиля учения по двум методикам. Так в

таблицах 1-2 показано что респондент № 6 имеет по самооценке стиль учения «активист», а по методике «СД-40» – «теоретик».

У респондентов, которые показывают по разным методикам принадлежность к разным стилям учения, необходимо развивать процессы самонаблюдения за особенностями своих когнитивных процессов и особенностей деятельности с целью более эффективного использования форм профессионального обучения.

В экспериментальных группах респондентов разных направлений среднего профессионального морского обучения значительный объем (половина) респондентов показали совпадение стиля учения по обоим методикам. Половина респондентов, указавших на совпадение стилей учения, имеют стиль учения «рефлексивный мыслитель».

Для представителей стиля «рефлексивный мыслитель» характерны вдумчивость и осторожность: предварительный скрупулёзный сбор и анализ информации при необходимости принимать решение, потребность в тщательном рассмотрении ситуации с разных точек зрения, поиске и формулировании собственных решений. В учебной деятельности таким обучающимся требуется время на размышление, взвешивание фактов и рефлексия. Присущая представителям данного стиля склонность к рефлексии позволила им определить методом самооценки в методике «Самооценка стилей учения» свой стиль учения более точно, согласованно с результатами опросника «СД-40», по сравнению с представителями других стилей.

Можно утверждать, что гипотеза о том, что у группы респондентов с доминирующим стилем учения «рефлексивный мыслитель» по результатам двух методик достаточно высокое совпадение результатов определения стиля учения, подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017).
2. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: Флинта, 2013. 224 с.
3. Люкшина Д.С., Петрова Ю.И. Отношение студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности // Тихоокеанский медицинский журнал. 2016. Т. 61. № 3. С. 96-98.
4. Торопчина С.В. Ползуновский альманах. №4. 2005. С. 125-128.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
6. Эльзессер А.С. Типы стилей учения и индивидуальные когнитивные стили студентов разных специальностей: дис. ... магистра психологии. Морской гос. университет, Владивосток, 2015.

КЛАСИФІКАЦІЯ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ В РОЗРІЗІ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ

В.В. Юзюк

Херсонський державний університет,
vita.skad.98@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент С.І. Бабатіна

Актуальність теми: Нині питання про природу людських потреб, та їх значення в діяльності людини привертає все більше уваги багатьох дослідників. Гуманістична психологія і гуманістичні теорії особистості розглядали людину як самоактуалізуючу особистість, але в ході того, що суспільство є динамічним, розвиваються різні технології, несприятливі умови життя, негативний вплив соціуму і т. ін. актуалізація та самоактуалізація не є першочерговою потребою для людини. Відповідно чим вище потреби у людини, тим більше потрібно зусиль для їх задоволення. У будь-якому випадку вся діяльність людини спрямована на задоволення потреб і поліпшення умов життя.

Актуальність порушеної теми полягає в тому, що потреби кожної людини важливі в її становленні, зростанні та розвитку як особистості. Адже, поки не задоволені потреби першого рівня за теорією А. Маслоу, що лежать в основі піраміди, потреби більш високих рівнів повною мірою будуть не задоволені.

Мета: Вивчення та аналіз класифікації потреб особистості в розрізі гуманістичного підходу.

Гуманістична психологія особистості – це напрям у сучасній психології який виник в 50-ті роки ХХ ст. Теорія названа гуманістичною, саме тому, що визнає своїм предметом особистість як унікальну цілісну систему. Вона розглядає особистість не як дисгармонічну істоту, обтяжену проблемами, комплексами і приречену на трагічне існування у ворожому і відчуженому світі, а як на істоту гармонічну. Також гуманістична психологія вивчає здорові, гармонічні особистості, які досягли вершини особистісного розвитку, вершини «самоактуалізації» особистості і для яких є характерною орієнтованість на майбутнє, вільна реалізація своїх можливостей, віра у себе і можливість досягнення «ідеального Я».

Родоначалниками гуманістичного напрямку є: К. Роджерс, В. Франкл, А. Маслоу [3]. Одним з основоположників гуманістичної теорії особистості є американський психолог Абрахам Маслоу який стверджував, що ядро особистості утворюють гуманістичні потреби в добрі, моральності, доброзичливості, з якими народжується людина і які вона може реалізувати в певних умовах. Однак ці потреби в самоактуалізації задовольняються лише за умов задоволення інших потреб і передусім фізіологічних.

Ієрархію потреб, згідно за А. Маслоу, складають: [3, с. 330] (див. рис.1).

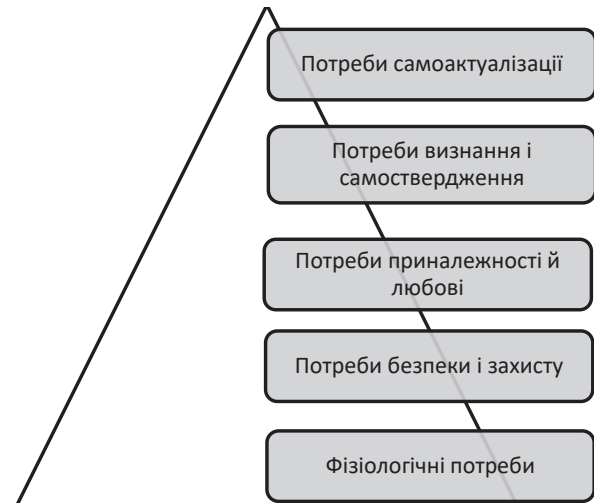


Рис. 1. Ієрархія потреб А. Маслоу.

Ключовим моментом у концепції ієрархії потреб А. Маслоу є те, що потреби ніколи не бувають задоволені за принципом все або нічого. Потреби частково збігаються, і людина одночасно може бути мотивована на двох і більше рівнях потреб. Маслоу зробив припущення, що середня людина задовольняє свої потреби приблизно в наступній ступені: 85% – фізіологічні, 70% – безпека і захист, 50% - любов і приналежність, 40% – самоповага і 10% – самоактуалізація. До того ж потреби, що з'являються в ієрархії, виникають поступово. Люди не просто задовольняють одну потребу за іншою, але одночасно частково задовольняють і частково не задовольняють їх. Слід також зазначити, що неважливо, наскільки високо просунулася людина в ієрархії потреб: якщо потреби більш низького рівня перестануть задовольнятися, людина повернеться на даний рівень і залишиться там, поки ці потреби не будуть у достатній мірі задоволені.

Розглянемо більш детально категорії потреб А. Маслоу і з'ясуємо, що включає в себе кожна з них. **Фізіологічні потреби.** Самими основними, сильними і невідкладними з усіх людських потреб є потреби, істотні для фізичного виживання. У цю групу включаються потреби: у їжі, воді, кисні, у фізичній активності, сні, захисті від екстремальних температур і в сенсорній стимуляції. Ці фізіологічні потреби безпосередньо стосуються біологічного виживання людини і повинні

бути задоволені на якомусь мінімальному рівні перш, ніж будь-які потреби більш високого рівня стануть актуальними [3, с. 333].

Звичайно, соціальне і фізичне оточення забезпечує задоволення первинних потреб для більшості людей. Однак, якщо у людини одна з цих потреб залишається незадоволеною, вона дуже швидко стає настільки домінуючою, що всі інші потреби зникають або відходять на задній план. Хронічно голодна людина навряд чи прагне складати музику, робити кар'єру чи будувати чудовий новий світ. Така людина занадто зайнята пошуками хоч якоїсь їжі.

Потреби підтримки життя є вирішальними для розуміння поведінки людини. Руйнівний вплив, який чинить на поведінку недолік їжі або води, описано в численних експериментах і автобіографіях.

Наступним рівнем в ієрархії становлять **потреби безпеки та захисту**, коли фізіологічні потреби в достатній мірі задоволені, для людини набувають значення інші потреби, які часто називають потребами безпеки і захисту. Сюди включені потреби: в організації, стабільності у законі і порядку, у передбачуваності подій і у свободі від таких загрозливих сил, як хвороба, страх і хаос. Таким чином, ці потреби відображають зацікавленість у довготривалому виживанні [1, с. 51].

А. Маслоу припустив, що прояв потреб безпеки і захисту простіше всього спостерігати у немовлят і маленьких дітей через їх відносної безпорадності і залежності від дорослих. Немовлята, наприклад, демонструють реакцію переляку, якщо їх несподівано впускають чи злякають гучним шумом або спалахом світла. Дитина зі зламаною ногою може відчувати страхи, страждати від нічних кошмарів і виявляти потребу в захисті та втіхи, не надто очевидну до нещасного випадку.

Інший показник потреби в безпеці – перевага дитиною певного роду залежності, стабільного розпорядку. За А. Маслоу, маленькі діти найбільш ефективно функціонують у сім'ї, де, принаймні до певної міри, встановлено чіткий режим і дисципліна. Якщо дані елементи відсутні в оточенні, дитина не відчуває себе в безпеці, вона стає тривожною, недовірливою і починає вишукувати більш стабільні життєві території. А. Маслоу далі зауважував, що батьки, які виховують дітей, нічим не обмежуючи і все дозволяючи, не задовольняють їх потребу в безпеці і захисті. Якщо від дитини не вимагають, щоб він лягав спати в певний час або їв через якісь регулярні проміжки часу, це тільки викличе замішання і переляк. У цьому випадку у дитини не буде в оточенні нічого стабільного, від чого можна залежати.

Потреби безпеки і захисту також великою мірою впливають і на поведінку людей, що вийшли з дитячого віку.

Абрахам Маслоу припустив, що певні типи невротичних дорослих людей (особливо obsesивно-компульсивний тип) в основному мотивовані пошуками безпеки. Деякі невротичні хворі ведуть себе так, як якщо

б насувалася велика катастрофа, несамовито намагаючись організувати свій світ надійну, стабільну, чітко організовану структуру, де не могли б з'явитися нові, непередбачені обставини. Потреба в безпеці хворого неврозом "часто знаходить специфічне вираження в пошуку захисника: більш сильної людини або системи, від яких він може залежати" [1, с. 52]. **Потреби приналежності і любові.** Третій ряд у піраміді А. Маслоу складають потреби приналежності і любові. Ці потреби починають діяти, коли фізіологічні потреби і потреби безпеки і захисту задоволені. На цьому рівні люди прагнуть установлювати стосунки прихильності з іншими у своїй родині і/або в групі. Групова приналежність стає домінуючою метою для людини. Студенти, які навчаються далеко від дому, робляться жертвами потреби приналежності, пристрасно бажаючи, щоб їх визнали і прийняли в групі однолітків.

Потреби приналежності і любові відіграють значну роль у нашому житті. Дитина пристрасно хоче жити в атмосфері любові і турботи, у якій всі його потреби задовольняються, і вона отримує багато ласки [2].

Саме А. Маслоу стверджував, що потреби приналежності і любові часто не задовольняються суспільством, у результаті чого розвиваються дезадаптація та патологія. Багато неохоче відкривають себе для близьких відносин, так як бояться бути відкинутими. Абрахам Маслоу вважав, що є доказ суттєвої кореляції між щасливим дитинством і здоров'ям у зрілому житті. Такі дані, з його точки зору, підтримують тезу, що любов є основною передумовою здорового розвитку людини. **Потреби самоповаги.** Коли наша потреба любити інших і бути ними любимими достатньо задоволена, ступінь її впливу на поведінку зменшується, відкриваючи дорогу потребам самоповаги. А. Маслоу розділив їх на два основних типи: самоповага і повага іншими.

1) Перший включає такі поняття, як компетентність, упевненість, досягнення, незалежність і свобода. Людині потрібно знати, що вона гідна людина, може справлятися з задачами і вимогами, що пред'являє життя.

2) Повага іншими включає в себе такі поняття, як престиж, визнання, репутація, статус, оцінка і прийняття. У цьому випадку людині потрібно знати, що те, що вона робить, визнається й оцінюється значимим іншими.

Задоволення потреб самоповаги породжує почуття впевненості в собі, гідності і усвідомлення того, що особистість необхідна у світі. Навпроти, фрустрація цих потреб приводить до почуття неповноцінності, безглуздості, слабкості, пасивності і залежності. Це негативне самосприйняття, у свою чергу, може викликати істотні труднощі, почуття порожнечі і безпорадності в зіткненні з життєвими вимогами і низьку оцінку себе, порівняно з іншими. Діти, чия потреба в повазі і визнанні заперечується, особливо схильні низько оцінювати себе [3, с. 338].

А. Маслоу підкреслював, що здорова самоповага ґрунтується на заслуженій повазі іншими, а не на славі, соціальному становищі або лестощів. Отже, досить ризиковано будувати задоволення потреби в повазі на думці інших, а не на власних здібностях, досягненнях та автентичності. Якщо наша самоповага залежить від сторонньої оцінки – ми знаходимося в психологічній небезпеці. Для того, щоб бути міцним, самоповага має ґрунтуватися на нашій дійсній значимості, а не на зовнішніх факторах, які перебувають поза межами нашого контролю.

Очевидно, що потреби поваги в житті виражаються дуже різноманітно. А. Маслоу визначив, що потреби поваги коли вони досягають максимального рівня, їх розвиток припиняється в зрілості, а потім, у середні роки, їх інтенсивність зменшується. Тому є дві причини. По-перше, дорослі зазвичай набувають більш реалістичної оцінки своєї дійсної значимості і цінності, тому потреби поваги більше не є провідними силами в їх житті. По-друге, більшість дорослих вже мали досвід поваги і визнання, що дозволяє їм рухатися до більш високих рівнів зростаючої мотивації. Ці положення частково можуть пояснити припущення А. Маслоу, що справжня самоактуалізація зустрічається тільки після досягнення зрілого віку.

Потреби самоактуалізації. І нарешті, якщо усі вищезгадані потреби в достатній мірі задоволені, на передній план виступають потреби самоактуалізації. Маслоу охарактеризував самоактуалізацію як бажання людини стати тим, ким вона може стати. Людина, що досягла цього вищого рівня, домагається повного використання своїх талантів, здібностей і потенціалу особистості. Отже, самоактуалізуватися – значить стати тією людиною, якою ми можемо стати, досягти вершини нашого потенціалу. Говорячи словами Маслоу: «Музиканти повинні грати музику, художники повинні малювати, поети повинні складати вірші, якщо вони, зрештою, хочуть бути в мирі з самими собою» [3, с. 340].

Самоактуалізація не обов'язково повинна приймати форму творчих зусиль, що виражаються у створенні творів мистецтва. Батько, спортсмен, студент, викладач або робітник біля станку – всі можуть актуалізувати свій потенціал, виконуючи щонайкраще те, що вони роблять; специфічні форми самоактуалізації дуже різноманітні. Саме на цьому вищому рівні ієрархії потреб люди сильніше всього відрізняються один від одного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляева Л.А. Человек и его потребности : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Л.А. Беляева. – Екатеринбург, 2009. – 165 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. Н. Мухина, Т. Гутман // Мастера психологии. – 2014. – №3. – С. 97-100.
3. Хьел А. Теория личности / А. Хьел, Д. Зиглер // Мастера психологии. – 2014. – №3. – С. 330-340.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОСТАВЛЕННЯ В СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ РОЗВІДКАХ

І.В. Яворська-Ветрова

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

psychologygroupkiev@gmail.com

Постановка проблеми. Запит сучасної системи освіти на максимальне наближення навчання і виховання особистості до її індивідуальних особливостей та обдарувань актуалізує проблему дослідження розвитку самосвідомості особистості, формування ціннісного ставлення до самої себе. Такий підхід «дасть змогу дитині пізнати себе, розвинути себе на основі власних здібностей і у дорослому віці максимально самореалізуватися. Останнє є неодмінною умовою особистого щастя й динамічного та несуперечливого суспільного прогресу» [6, с. 7]. Дослідники (К.О. Абульханова-Славська, І.С. Кон, Г.С. Костюк, Д.О. Леонтьєв, С.Р. Пантілеєв, Н.І. Сарджвеладзе, В.В. Столін, Т.М. Титаренко та ін.) наголошують, що реалізація особистісного потенціалу, «особистісного проекту» (Н.В. Чепелева), неможлива без адекватного ставлення людини не тільки до оточуючого світу, а й до самої себе. Зупинимось на деяких новітніх наукових розвідках цього феномена.

Завдання статті полягає в аналізі вивчення проблеми самоставлення у вітчизняних психологічних працях останнього десятиліття.

Вклад основного матеріалу. У сучасних психологічних дослідженнях самоставлення визначається як полімодальна емоційно-ціннісна система, що посідає особливе місце в системі ставлень особистості. Вона є «однією зі складників суб'єктивного ядра особистості та структури її самосвідомості, виражає особливості ставлення людини до самої себе і забезпечує центрування її внутрішнього простору й формування смислового вектору її життєвого шляху» [4, с. 210].

Самоставлення як складна багаторівнева емоційно-ціннісна система проходить в онтогенезі певні етапи розвитку на основі активного засвоєння інформації про власне «Я», інтегруючи та ієрархізуючи її, збільшуючи міру суб'єктивності особистості. У дитинстві «саме дорослий виступає ніби зв'язком між переживаннями та подіями, які відбулися в житті дитини, і їх тлумаченням. Тобто дорослий має змогу наповнювати значенням та смислом життя дитини, а це позначається на формуванні досвіду дитини щодо соціуму та щодо себе самої (досвід зовнішній та досвід внутрішній)» [5, с. 217]. У дошкільному та молодшому шкільному віці через взаємодію, спілкування «батьки закладають основи усвідомленого ставлення до життя та до його розуміння, власне, як і ставлення дитини до себе» [5, с. 217].

Виходячи з трактування самоставлення як «установленого почуття, що виникає на основі самосприйняття,

самооцінки, Я-образу та оцінки значущого оточення» [1, с. 6], І. Андрійчук здійснила вивчення особливостей самоставлення у структурі особистості старших підлітків. Дослідниця вказує, що в формуванні самоставлення беруть участь як когнітивна складова (процеси сприймання, пам'яті, логічного мислення) так і емоційне відображення дійсності, а механізмом пізнання підлітками самих себе виступає особистісна рефлексія [1, с. 7]. За результатами емпіричного дослідження І. Андрійчук дійшла висновку про те, що на підлітковому етапі онтогенезу «становлення власного «Я», саморозвиток відбувається на фоні прийняття себе і цілісного позитивного ставлення до себе. Якщо ж у ставленні до себе у підлітка переважає негативне самоставлення, то це призводить до розвитку почуття нерозуміння себе, неприйняття, що порушує процеси збалансованості між «Я-концепцією» та реальною поведінкою, провокує внутрішні конфлікти особистості» [1, с. 13]. Водночас, наявність аспектів самозвинувачення, бачення передусім своїх недоліків не тільки провокує зниження самооцінки у підлітків, але й детермінує потребу в самопізнанні, самозміні, саморозвитку.

Як наголошує Н.М. Токарева, підлітковий вік відзначається серією критичних змін, що детермінують зміщення центру регуляції ззовні у внутрішній план, формування психологічних механізмів самодетермінації, ключовими вимірами якої «є свобода, що розвивається шляхом поступового набуття спонтанною активністю ціннісного обґрунтування, особистісної доцільності і смислової регуляції, та відповідальність, що розвивається шляхом інтеріоризації механізмів регуляції поведінки все більш високого рівня». Суб'єктивне відчуття суперечності між активністю та регуляцією, як у латентних, так і відкрито конфліктних формах, становить, за визначенням О.Р. Калітеєвської та Д.О. Леонтьєва, сутність кризи підліткового віку, розв'язанням якої є «інтеграція активності і регуляції у вільній самодетермінованій активності зрілої особистості» [9, с. 171].

Власне саме позитивне самоставлення особистості поряд із її особистісними домаганнями і перспективами, автономією, самоефективністю виступає показником самодетермінованої особистості. За визначенням Л.З. Сердюк, самоставлення людини «значною мірою визначає оцінку навколишньої дійсності, формування уявлень про світ і себе самого, забезпечує прогнозування своєї соціальної ефективності та ставлення до себе навколишніх, регулює міжособистісні взаємини, постановку і досягнення

цілей, впливає на процеси самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації та наряду із соціальним статусом і установкою особистості до зовнішнього світу, становить зміст системи «особистість – соціальний світ» і є однією із структурних одиниць диспозиційного ядра особистості» [8, с. 123]. Самоставлення розглядається дослідницею специфічним механізмом випереджальної регуляції життєдіяльності. При цьому неадекватне самоставлення справляє негативний вплив на соціально-психологічний розвиток особистості, породжує зниження самооцінки, невпевненість у собі, появу негативних рис характеру, комплексу неповноцінності, відмову від життєвих перспектив [8, с. 152]. Указуючи, що будь-яка зміна самоставлення переживається як загроза руйнування самоідентичності, пов'язана з внутрішньоособистісними конфліктами, Л.З. Сердюк окреслює різні аспекти захисту самоставлення особистості: на мікроструктурному рівні – це звернення до аутокомунікації, на макроструктурному рівні – до «вивчення ставлення до себе як результату осмислення себе як суб'єкта тих чи інших життєвих відносин» [8, с. 158]. Ще один аспект захисту самоставлення реалізується на рівні організації та характеру взаємодії його структурних компонентів. Дослідницею проаналізовано вплив механізмів психологічного захисту самоставлення на формування адаптаційних стратегій особистості, її домагань, цілей, життєвих перспектив, особистісних якостей, на визначення магістральної лінії самоздійснення загалом.

У сучасних наукових дослідженнях питання самоставлення та його впливу на процеси самоактуалізації, самовдосконалення, самореалізації вивчаються у різних сферах життєдіяльності. Так, С.В. Карсканова [2] розглядає позитивне ставлення до себе компонентом багатовимірної інтеграційної моделі психологічного благополуччя особистості. У дослідженні І.М. Євченко [3] встановлено, що позитивне самоставлення, самоприйняття, формування цілісного образу Я та адекватної самооцінки, розвиток емоційної саморегуляції, впевненості у собі слугує ефективним засобом формування психологічної здатності до конструктивного самоствердження особистості. І навпаки, низький рівень самоповаги, аутосимпатії, самовпевненості, саморозуміння, екстернальний рівень суб'єктивного контролю, несформований образ Я та низька самооцінка є характерними для самопригнічення – найменш продуктивної стратегії самоствердження. Порушення системи ставлень, зокрема, емоційно неблагополучне ставлення до себе при соматичних захворюваннях і фізичних дефектах вивчалось С.І. Сейдаметовою [7]. Так, дослідницею виявлено, що при довгостроково існуючому ортопедичному дефекті негативне самоставлення стає фронтальним, охоплює всі структурні компоненти, в яких не лишається зон, вільних від конфлікту. Самоставлення жінок з нещодавно набутим дефектом характеризується підвищеним порогом до

усвідомлення власного «Я», зниженням самоповаги, очікуванням негативного ставлення від інших, сумнівами у власній цінності, конфліктністю у внутрішньому плані особистості. Г.В. Чайкою [11] досліджувалися особливості самоставлення комп'ютерних гравців, а також напрями корекційної роботи для створення позитивної Я-концепції у групах студентів залежно від їх ігрових пререференцій.

У дослідженні А.В. Федорця обґрунтовано визначення самоставлення, яке відображає рівень розвитку особистості в контексті її самореалізації (зокрема, у сфері спортивної діяльності), та є цілісною системою, що включає в себе численні зв'язки з іншими індивідуально-психологічними особливостями і, водночас, обумовлено ними. Автор досліджував кореляцію когнітивних та афективних компонентів самоставлення із об'єктивними (вікові та статеві особливості) та суб'єктивними чинниками, у якості яких розглядалися індивідуально-психологічні властивості особистості, а саме: нейродинамічні властивості, мотиваційні властивості, самоконтроль, «усвідомлена присутність», тривожність, самооцінка і рефлексія. Автором виявлено три загальних типи самоставлення особистості спортсмена: «інтроспективно-невпевнений» тип, загальними чинниками якого є регулятивні властивості, а саме висока особистісна тривога та висока інтроспекція з мотивацією до уникнення невдач; «гармонійний» тип – загальні чинники: регулятивні властивості (самоконтроль, «усвідомлена присутність»), нейродинамічні властивості (рухливість нервових процесів), системна рефлексія та мотивація до успіху; «тривожно-самозвинувачувальний» тип, в якості чинників – регулятивні властивості (висока особистісна тривога), нейродинамічні властивості (сила нервових процесів з боку гальмування), мотивація до уникнення невдач [10, с. 18-19]. Аналізуючи процес становлення самоставлення у спортивній діяльності, «в періоди перемог і поразок», А.В. Федорець наголошує на його подвійній природі цього: воно є соціальним феноменом і, водночас, функціонує як стійке особистісне утворення, що виражає єдність уявлень і переживань особистості щодо своєї цінності, концептуалізуючись в «узагальнене емоційно-ціннісне або емоційно-оціночне ставлення особистості до себе» [10, с. 6].

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, можна констатувати, що проблеми самоставлення присутні в актуальному спектрі досліджень у різних галузях сучасної вітчизняної психології. Визначальним при цьому є положення про те, що вивчення психологічної природи самоставлення, чинників його становлення та механізмів захисту, виявлення особистісних ресурсів формування зрілого ставлення до себе є необхідними умовами дослідження закономірностей становлення та технологій розвитку самодетермінованої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук І. Феномен самоставлення в структурі особистості підлітка / Іванна Андрійчук // Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія "Психологія" / ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), І. Галян (редактор розділу) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск тридцять сьомий. – С. 4–15.
2. Карсканова С.В. Психологічне благополуччя особистості як основа фахового зростання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / Світлана Вікторівна Карсканова. – К., 2012. – 18 с.
3. Євченко І.М. Психологічні засади формування у студентів здатності до самоствердження : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Ірина Миколаївна Євченко. – Одеса, 2013. – 18 с.
4. Мацевко Н. Феномен самоставлення в психології / Н. Мацевко // Психологія особистості. – 2010. – № 1. – С. 202–210.
5. Назарук О.М. Теоретичний аналіз особливостей самоставлення особистості / О.М. Назарук // Актуальні проблеми психології. – Т. IX. Етнічна психологія, історична психологія, психолінгвістика / За ред. С.Д. Максименка, М.-Л.А. Чепи. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2010. – Вип. 5. – С. 216–221.
6. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник наукових праць. – К.: Видавничий дім «Сам», 2017. – 400 с.
7. Сейдаметова С.І. Особливості системи ставлень та її психокорекція у жінок з одностороннім укороченням нижньої кінцівки травматичного генезу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.04 "Медична психологія" / Севіль Ільмійівна Сейдаметова. – Харків, 2014. – 23 с.
8. Сердюк Л.З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід : монографія / Людмила Захарівна Сердюк. – К.: Університет «Україна», 2012. – 323 с.
9. Токарева Н.М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія / Наталя Миколаївна Токарева. – Кривий Ріг: ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС», 2015. – 448 с.
10. Федорець А.В. Психологічні чинники самоставлення особистості спортсмена: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" / Антон Володимирович Федорець. – К., 2013. – 23 с.
11. Chaika G.V. Approaches to computer players' self-concept correction / Г.В. Чайка // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НПН України. – Том IX. – Вип.11. – К., 2017. – С. 579–584.

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК ПОНЯТТЯ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

А.О. Яловенко

Херсонський державний університет,

alinalvnk@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент С.І. Бабатіна

Самоактуалізація – процес повного розгортання особистісного потенціалу, розкриття в людині того кращого, що закладено в ній природою, а не задається культурою ззовні. Самоактуалізація не має зовнішньої мети і не може задаватися соціумом: це те, що йде зсередини людини, виражаючи її внутрішню (позитивну) природу.

Поняття "Самоактуалізація" – одне з ключових понять у гуманістичній психології. При цьому різні дослідники в різні часи вкладали в нього різний зміст, у зв'язку з чим у визначенні самоактуалізації існують серйозні розбіжності

Реальність самоактуалізації складна, і далеко не всяка самоактуалізація радує і людину, і оточуючих. Самоактуалізація зустрічається активна і пасивна, глибока та поверхнева, гармонійна і проблемна..

Гуманістична психологія - це напрям в західній психології і психотерапії, орієнтований на пізнання особистості, цілісної людини в її вищих, специфічно людських проявах. Як самостійна течія, гуманістична психологія виділилася на початку 60-х років ХХ століття. Вона ґрунтується на принципах екзистенціальної філософії. На відміну від біхевіоризму і психоаналізу, котрі фактично заперечували свободу людини і підпорядковували всі її прояви діям стимулів, гуманістична психологія розробляє питання свободи і розвитку здорової творчої особистості, регулюючої ролі я-концепції, самоактуалізації та самореалізації, вищих цінностей, смислів, глибинного міжособистісного спілкування, відповідальності, автономії, психічного здоров'я [3, с. 82].

Представники гуманістичної психології розглядають людину як унікальну цілісність, активне і творче створіння, яке володіє свободою вибору згідно своїх цінностей і сенсів. Звідси впливають методологічні особливості гуманістичної психології: перевага віддається аналізу окремих випадків і ідеографічному підходу; головною психічною реальністю визнається переживання людиною світу і себе у світі.

Одним із важливих показників в досягненні до вершини самоактуалізації був час особистості, її орієнтація на певний модус часу: минулого, теперішнього, майбутнього. Людина може жити в теперішньому, але весь час думати про минуле, а саме, про позитивне минуле. Позитивне ставлення до минулого може відбивати приємні події, які людина дійсно пережила. З точки

зору психології, те, що люди думають про своє минуле, впливає на їх думки, почуття і поведінку в більшій мірі, ніж те, що дійсно сталося в минулому. Відома фраза Ф. Ніцше «Те, що не вбиває нас, робить нас сильніше» добре відображає дану позицію. Люди, які пережили негативні події, нові спогади про них позитивно, можуть стати життєрадісними і оптимістичними.

Як і у випадку з позитивним минулим, часова перспектива негативного минулого оцінює ваше ставлення до подій. Негативне ставлення може бути пов'язано з реальним неприємним досвідом. Але воно також може бути пов'язано з більш пізньої негативної реконструкцією спочатку сприятливих подій. Ніхто не може змінити минулого. Але кожен може змінити своє ставлення і свої переконання стосовно цього минулого. Змінювати своє ставлення непросто, але ви, без сумніву, вже робили це. Можна порівняти зміну відношення до часу зі зміною напрямку течії річок. В обох випадках маленькі зміни з плином часу можуть привести до великих результатів

Часова перспектива більш наочно проявляється в тому, як люди взаємодіють з навколишнім світом, як вони ставляться до тієї чи іншої ситуації.

Теоретична концепція, яка лягла в основу методики ZPTI, продовжує традицію К. Левіна, розглядаючи часову перспективу як фундаментальний процес індивідуального і соціального функціонування. Згідно з автором методики Ф. Зімбардо, часова перспектива – це несвідомий процес, в результаті якого неперервний потік особистого і соціального досвіду розподіляється по часовим категоріям, або рамкам, які допомагають впорядковувати, узгоджувати і надавати сенс подіям [1, с. 127]. Ці когнітивні рамки можуть відображати циклічні, повторювані часові патерни або ж унікальні, неповторювані лінійні моменти з життя індивіда. Вони використовуються для кодування, зберігання та відтворення досвіду, а також для формування очікувань, цілей, непередбачуваних обставин та уявних сценаріїв.

Автори методики стверджують, що вимірювана часова перспектива впливає на багато важливих суджень, рішень і дій. Наприклад, домінуючий вплив на поведінку індивіда може мати минуле через згадування подібних попередніх ситуацій, співвідношення затрат і винагород минулого рішення. Ці спогади можуть бути ностальгічними і позитивними, або ж сумними,

травматичними і негативними, і вони можуть відтворитися точно або ж спотворитися. Таке фокусування на минулому може значно впливати на інтерпретацію і відповідь на теперішню ситуацію життя. Для інших прийняття рішення може залежати від антиципацій і очікувань, сконструйованих через уявне подовження теперішнього у майбутнє, а також підрахунку витрат у актуальній ситуації та можливих винагород у майбутньому. Індивідуальна тенденція акцентувати ту чи іншу часову рамку виробляє стійке часове уподобання, внаслідок якого деякі індивіди будуть більше орієнтовані на майбутнє, інші більше орієнтовані на теперішнє чи минуле. Однак поєднання часових орієнтацій буде адаптивним і оптимальним для психологічного і фізіологічного здоров'я індивіда лише у випадку гнучких переходів від однієї часової орієнтації до іншої в залежності від вимог ситуації, наших потреб і цінностей [7; 8].

Перша емпірична демонстрація корисності інструменту, який вимірював би відмінності у часових уподобаннях, була проведена А. Гонсалесом та Ф. Зімбардо 1985 року: у їхньому дослідженні, виконаному на більш, ніж 12 000 респондентах, вимірювалися відмінності між теперішньо-орієнтованими та майбутньо-орієнтованими індивідами. В результаті проведеного факторного аналізу, крім диференціації орієнтацій на теперішнє і майбутнє, авторами було виділено окремі часові фактори як в межах теперішнього, так і в межах майбутнього. Отримані шкали в подальшому очищалися і модифікувалися з метою стабілізації факторної структури опитувальника, збільшення факторних навантажень окремих пунктів та підвищення внутрішньої консистентності шкал. Була також додана орієнтація на минуле. В результаті було залишено 56 тверджень, які входять у кінцеву версію ZPTI та надійно відтворюють п'ять факторів опитувальника. Перший фактор – *Негативне минуле* – відображає загальне негативне, відразливе сприйняття власного минулого. Завдяки реконструктивній природі минулого, таке негативне відношення може бути обумовлене як справжнім досвідом неприємних чи травмуючих моментів, так і негативною реконструкцією не вкрай складних ситуацій, або ж поєднанням обох варіантів. Другий фактор – *Гедоністичне теперішнє* – відображає гедоністичне, ризиковане ставлення до власного часу життя і передбачає насолоду моментом, незважаючи на подальші наслідки своєї поведінки. Третій фактор – *Майбутнє* – вимірює загальну майбутню орієнтацію. Ця шкала передбачає, що у поведінці домінує докладання зусиль заради поставлених цілей і можливих винагород у майбутньому. Четверта шкала – *Позитивне минуле*. На відміну від першого фактору, який передбачає травму, біль і жаль, цей фактор відображає тепле, сентиментальне відношення до минулого, коли минулий досвід і часи бачаться приємними, „крізь рожеві окуляри” і з ноткою ностальгії. Останній, п'ятий фактор – *Фаталістичне теперішнє* – виявляє фаталістичне, безпомічне відно-

шення до життя, індивіди з такою часовою орієнтацією вірять в долю і впевнені, що не можуть впливати ні на теперішні, ні на майбутні події свого життя [1].

Одним із перших дослідників часу у психології був Вільям Джеймс, який вважав даний концепт настільки важливим, що автор присвятив цілий розділ сприйманню часу у своїх „Принципах психології” (1950). Пізніше, разом з революцією біхевіоризму, увага дослідників обмежено фокусувалася на часовій протяжності поведінкових реакцій. Цей вузький підхід був відкинутий Куртом Левінім, чия модель життєвого простору включала також вплив минулого і майбутнього на актуальну поведінку індивіда. Існуючу в даний момент сукупність уявлень індивіда про своє психологічне минуле і майбутнє К. Левін визначає як часову перспективу (1951) [3, с. 263].

Метою статті є виявити роль та розкрити розуміння поняття «самоактуалізація особистості» у психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасних умовах помітно зросла міра свободи у виборі способу життя, мислення і характеру діяльності кожної людини. У сучасній психологічній науці склалася традиція, в основі якої покладено віра в людину, в її здатність максимально реалізувати своє природне, соціальне, екзистенціальне призначення, а також визнання права особистості на індивідуальний життєвий вибір.

Особливо актуальною постає проблема особистісного успіху, яка розглядається як успішна самореалізація, прагнення до самоактуалізації. Потреба в самоактуалізації і самореалізації є основними властивостями зрілої особистості. Ідея самоактуалізації – центральна, або принаймні надзвичайно значуща для багатьох сучасних концепцій про людину. Наприклад, вона займає провідне місце в гуманістичній психології, яка вважається одним з найбільш потужних і інтенсивно розвиваючих напрямків сучасної психологічної науки і практики.

Прагнення до саморозвитку і самоактуалізації не є основною ідеєю про досягнення абсолютного ідеалу. Ідеальним бути важко, та й навряд чи потрібно. На рівні буденної свідомості можна погодитися з думкою, що, мабуть, важче лише жити з ідеальною людиною [4, с. 294].

Прагнення до самореалізації та самоактуалізації представляють величезну цінність самі по собі. Вони є показником особистісної зрілості і одночасно умовою її досягнення. Крім усього іншого самоактуалізація і саморозвиток – є джерело довголіття людини. А також самоактуалізація сприяє професійній успішності, що неодноразово підтверджувалося експериментальними даними.

Самоактуалізація є актуальною, бо у процесі самоактуалізації формується та усвідомлюється специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості і тому складають основу саморегуляції її

соціальної поведінки, а також у процесі самоактуалізації розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії з соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей.

Поняття самоактуалізації активно досліджується в наші дні, сьогодні можна знайти масу наукових робіт, присвячених вивченню цієї проблеми.

На думку психологів-гуманістів, люди роблять вільний вибір, а не керуються несвідомими силами. Кожен індивід, що робить вибір, наділений відповідальністю за розвиток системи цінностей, яка буде служити для нього направляючою силою в досягненні осмисленого та повноцінного життя. Таке досягнення в розрізі гуманістичної психології отримало назву самореалізація, або ж самоактуалізація.

Психологи-гуманісти в дискусіях з прибічниками традиційної психології докоряють останнім тим, що вони втрачають конкретну людину в масі статистичних даних. Адже, основний акцент необхідно перенести на унікальність індивідуума, що має потенціал для пізнання самого себе і тим самим – для пізнання інших [2].

Д.О. Леонтьєв у своїх дослідженнях неодноразово посилається на популярну теорію самоактуалізації, що була запропонована іншим видатним дослідником А. Маслоу. Зокрема, він наголошує на тому, що різні автори називають її (теорію самоактуалізації) по-різному: самоактуалізація, самореалізація, інтеграція, психічне здоров'я, індивідуалізація, автономія, креативність, продуктивність, – але всі вони згодні в тому, що все це синоніми реалізації потенцій індивіду, становлення людини в повному сенсі даного слова, а саме становлення того, ким реально може стати людина.

Також важливий вплив на розвиток гуманістичної психології зробили теорії особистості за Абрахамом Маслоу, Гарднером Мерфі, Джорджем Келлі.

Зокрема, А. Маслоу не виступав проти психоаналітичної теорії особистості настільки різко, як це робив

К. Роджерс, проте він хотів додати до неї більш світлу та здорову сторону. Науковій громаді він запропонував теорію мотивації, яка отримала широку популярність та плідно викладалась у всіх вступних курсах психології, а також в літературі, присвяченій темам мотивації та особистості.

Для одного індивідуума самоактуалізація може виразитись в області мистецтва, для іншого – в науці, а для третього – в підкоренні гірських вершин. Маслоу вважав, що самоактуалізовані люди є найбільш здоровими і що вивчення цінностей цих людей може привести до формування науково обґрунтованої універсальної етичної системи. На думку дослідника, така система могла б включати такі цінності як: істина, добро, краса, веселість, справедливість та радість.

Ті, кого можна назвати самоактуалізованими людьми, досягають «вершинних» або ж «пікових переживань», в яких вони піднімаються над своїм звичайним рівнем буття, знаходять свої найвищі таланти і стають єдиними з космосом, живучи повноцінним життям тут і зараз, переживаючи ейфорійне блаженство. Ті, кому не вдалося досягти самоактуалізації, стають невротичними, хворими та позбавленими автентичності.

Отже, у кожної людини є своє «істинне Я», або внутрішня сутність, - це і є автентичність, яка вже достатньо розвинута та зрозуміла індивідууму. Проте, можна говорити, що потреба в самореалізації у такому випадку відпадає. Щоб досягти автентичності або ж самоактуалізації, людина повинна активізувати свою особистість, живучи у згоді зі своєю внутрішньою сутністю. Для Абрахама Маслоу ідея самоактуалізації стала глибоким та комплексним питанням не лише у розрізі теорії особистості, але і в цілій філософсько-світоглядній системі.

Різні дослідники називали самоактуалізацію по-різному, але всі вони були згодні з тим, що самоактуалізація - це становлення того, ким реально може стати людина. Я вважаю що самоактуалізація – є центральним поняттям гуманістичної психології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л. Психотерапия. Психологические модели / Л. Бурлачук [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0432/2_0432-1.shtml
2. Маслоу А. Мотивация и личность. / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
3. Зинченко В.П. Современный психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2007. – 490 с.
4. Сенік О. Часова перспектива студентів і їх психологічне благополуччя / О.М. Сенік // Наукові студії із соціальної та політичної психології. –К.,2011. – Вип. 28(31). – С.109-119.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Є.І. Яницький

Криворізький державний педагогічний університет,
yegor.revival@gmail.com

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Н.М. Макаренко

Вступ. Люди всього світу вивчають іноземні мови, щоб мати переваги на ринку праці, вільно спілкуватися з людьми інших країн, поглинати більше інформації тощо. Особливо важлива ця проблема для студентів, які вчать мови. Відповідно нас, як майбутніх вчителів англійської мови, цікавить означена тема. Тому мета дослідження: висвітлити психологічний аспект відношення до вивчення іноземних мов, визначити основні проблеми при вивченні мов студентами, розробити рекомендації щодо підвищення ефективності навчання іноземним мовам.

Вивчення іноземних мов – це не тільки оволодіння іншомовною компетентністю, а й комунікативної гнучкістю, здатністю до пізнання, емоційною стійкістю, а також умінням психологічно включитися в процес навчання. Ефективність такого багатостороннього процесу оволодіння іноземною мовою безпосередньо пов'язана з психологічною готовністю учня засвоювати і застосовувати іноземну мову як на уроці, так і в життєвій ситуації, вірити в свої здібності, не боятися робити помилки і не відчувати «сорому» в спілкуванні на нерідній мові, тобто вміти долати психологічні бар'єри.

У психології розроблений ряд психологічних теорій і концепцій, які пов'язані з психологічними особливостями процесу оволодіння іноземними мовами. Так, специфіка навчання іноземним мовам студентів розглядаються у ряді фундаментальних робіт таких педагогів та психологів, як Г.А. Китайгородська з роботою «Методичні основи інтенсивного навчання іноземним мовам» [5], Т.М. Шепеленко – «Проблеми мовознавства та педагогіки» [2], Н.В. Евдоксина – «Психологічні особливості вивчення іноземної мови студентами у технічних ВНЗ» [3], Б.В. Беляєв – «Нариси з психології навчання іноземним мовам», І.А. Зимня – «Психологія навчання іноземним мовам у школі» [1] та інші. Також науковці (зокрема, О.А. Журавлева, Л.Ю. Зінов'єва, І.В. Леушина, В.Д. Теніщів, Г.Г. Ханцева, І.А. Цатурова, Л.А. Шестопова) присвятили свої дослідження питанням навчання іноземним мовам студентів технічних вищих навчальних закладів

На початку 2016 року експерти з «International Education Center» та «Education First» провели дослідження серед країн на знання англійської як іноземної мови. Швеція зайняла перше місце, а друге – Нідерланди. Україна посіла 34 сходинку, що не є високим результа-

том, та опинилась серед країн з середньо-низьким рівнем вільного володіння англійською мовою [4]. Тому початком нашого дослідження стала потреба у з'ясуванні причин низького рівня володіння іноземними мовами серед студентів. Основними причинами, на наш погляд, є: недієва програма і не досить якісне викладання у навчальних закладах; відсутність потреби та мотивації знати іноземні мови всередині держави. Саме тому перед студентами, хто вивчає мови завжди з'являються деякі перешкоди: недооцінка своїх можливостей; недостатня увага практиці мови; відсутність мотивації; відсутність насолоди від процесу; неефективний розподіл часу між слуханням, читанням, письмом та говорінням; відсутність зв'язку між знаннями; очікування швидкого результату; мовний і психологічний бар'єр. Основна проблема з вище згаданих – мовний бар'єр – термін, який позначає труднощі у спілкуванні людей через їх належність до різних мовних груп. В Оксфордському словнику цей термін визначається так: Language barrier – is a barrier to communication between people who are unable to speak a common language. Залежно від джерела виникнення психологічні бар'єри можна поділити на психофізіологічні, інформаційні, емоційні, оціночні, смислові та міжкультурні.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження проводилося у лютому-березні 2018 року у Криворізькому державному педагогічному університеті серед студентів, які зацікавлені у вивченні мови, вчать на факультеті іноземних мов. Загальна вибірка – 11 студентів 1-3 курсів. Програма дослідження складалася з трьох етапів: підготовчого, консультативно-діагностичного для збору інформації щодо визначення проблем, які виникали при вивченні іноземної мови та індивідуальні особливості сприймання інформації у студентів, аналітичного. Були використані наступні методи:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури для заглиблення у тему
2. Спостереження та бесіди
3. Метод анкетування: за допомогою опитування, яке було складене нами спеціально для даної роботи і включало основні питання про перешкоди у вивченні іноземної мови (в даному тесті – англійської), зокрема психологічні, та методи їх подолання. Авторська анкета включала в себе питання з відкритою відповіддю, з варіантами відповіді. Наприклад,

- Що викликало найбільші труднощі при вивченні англійської (або іншої) іноземної мови?
- Як ви подолали мовний бар'єр і які аспекти його подолання ви б виділили?
- Чи важко було розуміти носіїв у процесі вивчення мови?
- Найбільшу трудність в отриманні інформації та її розумінні у вас виникає під час: а) читання текстів; б) сприйняття мови носіїв на слух або напишіть свій варіант.
- Вам легше: а) розуміти мову на слух; б) говорити самому?

Отримані дані тестування, які наведені нижче у діаграмах, можуть свідчити, що більшість студентів має найбільше проблем з граматичною частиною вивчення іноземної мови. Це може бути зумовлено тим, що граматики – фундаментальна частина мови і в ній дуже багато матеріалу і різних нюансів, які треба засвоїти. Щодо мовного бар'єра, у більшості він почав зникати тільки при регулярній і тривалій практиці, спілкуванню з носіями, що є важливим аспектом в його подоланні.

Наступна перешкода, яка виникає у студентів під час поглинання інформації – це сприйняття на слух. Як показали результати, тільки 1 досліджуваний з 11 має більше труднощів під час читання текстів, а не слухання. Все ж таки більшість має проблему саме під час слухання.

Але якщо аналізувати пункт “що є легшим для студента: говоріння чи розуміння на слух”, тут виявилось, що більшість має труднощі у говорінні, тобто майже всі розуміють інформацію, але говорити важко, що є станом «learned helplessness». Причиною цього може бути: *буквальний переклад* з української на англійську (або іншу мову). Хоча важливо все ж таки донести саму суть, а не точно перекласти; *грозміздість мовних конструкцій*. Краще просто і коротко висловити думку, ніж дуже довго доносити інформацію складними реченнями.

Також, якщо аналізувати відповіді студентів, можна зробити висновок, що більшість вивчає іноземну мову, щоб бути конкурентоспроможним, подорожувати країнами світу та для загального саморозвитку.

Результати представлені у відсотковому вигляді у діаграмах (див. рис. 1-3):

Найбільші труднощі у вивченні ін. мови

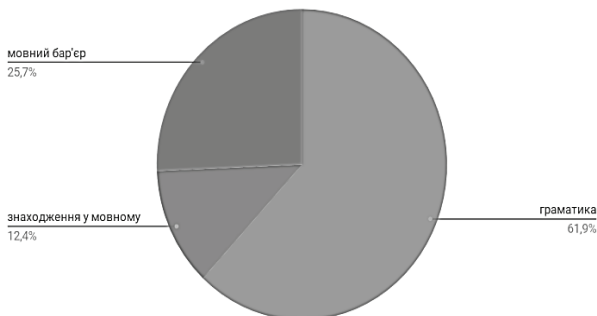


Рис. 1. Найбільші труднощі у вивченні іноземної мови

Як бачимо, найбільше труднощів у студентів виникає саме з граматикою.

Найбільша трудність в отриманні інформації та її розумінні виникає під час:

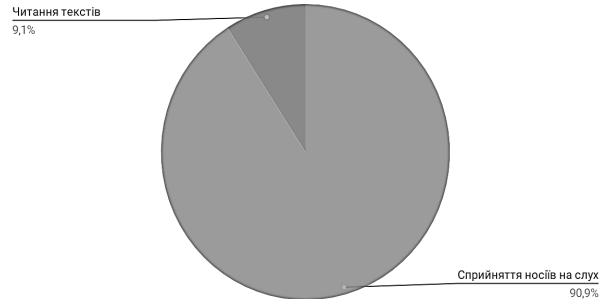


Рис. 2. Труднощі, які виникають у студентів в отриманні інформації та її розуміння.

Студенту легше

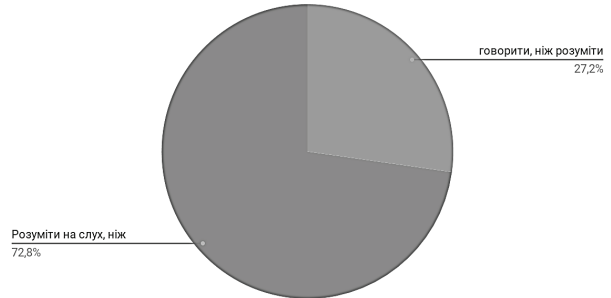


Рис. 3. Складність говоріння та розуміння

Як бачимо, майже більшість має проблеми саме у передачі думок, ніж у їх розумінні, під час слухання інших людей.

Висновок. Підводячи підсумки, слід сказати, що незважаючи на неідеальну систему викладання іноземних мов в навчальних закладах, яку треба змінювати, на сьогоднішній день існує немало молодих людей, які зацікавлені у вивченні мов та навіть самі виділяють основні проблеми їх вивчення і труднощі, з якими вони зустрічаються. Всі, хто вивчає мови проходять крізь майже однакові психологічні проблеми у процесі навчання (психологічний та мовний бар'єр, недостатня мотивація, тощо). Для підвищення ефективності навчання іноземних мов студентами, треба враховувати різні психологічні особливості та використовувати методи для позбавлення бар'єрів та інших проблем у студентів. У вивченні мови важлива систематичність та регулярність, а не швидке поглинання інформації, яка згодом забудеться. Також важливо змінити підхід до вивчення іноземних мов не тільки на рівні навчального плану, але й на більш глобальному. Адже середовище (держава та система освіти) не завжди мотивує нас знати іноземні мови, але якщо якимось чином це робиться, то достатніх умов для цього все одно немає. Тому учням та студентам залишається звертатись до репетиторів, ходити на курси та шукати нові шляхи, щоб добре вивчити мову та подолати всі труднощі у процесі її освоєння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М., 1991. – 222 с.
2. Шепеленко Т.М. Проблемы языкознания и педагогики / Т.М.Шепеленко. – М., 2017. – 125 с.
3. Евдоксина Н.В. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами технических ВУЗов / Н.В. Евдоксин. – Астрахань, 2006, – 279 с.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М., 1986. – 175 с.
5. Yulia Serdyuk. The reality of learning English in Ukraine: Стаття [Електронний ресурс] // Режим доступу: <https://112.international/opinion/do-you-speak-english-the-reality-of-learning-english-in-ukraine-3243.html>

Відповідальність за зміст поданих до друку статей несуть автори. Редакційна колегія Збірника може скорочувати та редагувати матеріали. Редколегія залишає за собою право відхиляти матеріали, що не відповідають прийнятим вимогам.

Наукове видання

ІНСАЙТ

**Збірник наукових праць студентів,
аспірантів та молодих вчених
Випуск 15**

ISBN 978-966-916-518-3

Підписано до друку 11.04.2017 р. Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Наклад 300 примірників. Гарнітура Arial. Друк різнографія.
Ум.-друк. арк.34,41. Обл.вид. арк. 28,10.
Замовлення №0418-73.

Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39 95 80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.