

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ»**

(18-19 квітня 2014 року)

м. Одеса
2014

УДК 159.9+316(063)
ББК 88.0+60.5я43
А 43

Актуальні питання сучасної психології та соціології. Матеріали А 43 міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 18-19 квітня 2014 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2013. – 120 с.
ISBN 978-617-7041-96-1

У збірнику представлені матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної психології та соціології». Розглядаються загальні питання психології, історії психології, соціальної психології, психології соціальної роботи, юридичної та політичної психології, педагогічної та вікової психології, соціальної структури та соціальної відносини та інші.

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

УДК 159.9+316(063)
ББК 88.0+60.5я43

ISBN 978-617-7041-96-1

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

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Васюк К.М. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РІЗНИХ ФОРМ ЕГОЦЕНТРИЗМУ	6
Карапетрова О.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	10
Колонтаєвська І.О. УПРАВЛІНСЬКА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ГАРМОНІЙНОГО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ІНЖЕНЕРА	15
Костіна Т.О. ВИЗНАЧЕННЯ ВИДІВ НЕПРОДУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	18
Кравченко В.Ю. ПОСТАНОВКА ПИТАННЯ ДОВІРИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	21
Приходько А.Ю., Кубриченко Т.В. ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ У СТУДЕНТОК ЗІ СТАТЕВОГОМОГЕННОЇ ТА СТАТЕВОГЕТЕРОГЕННОЇ ГРУП.....	24
Скворцова С.Р. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ З ЇХ ПРОФЕСІЙНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ.....	27
Шаповал Я.Г., Кубриченко Т.В. КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ ДОНЬОК НЕПРАЦЮЮЧИХ ЖІНОК	31

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Климбовская Л.Н. ПРИЧИНИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ: МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ	37
Маєр Ю.В., Шамне А.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ-СІРІТ ТА УЧНІВ ГІМНАЗІЇ.....	40
Фоменко Ю.С., Коваленко В.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАГНЕННЯ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЧОЛОВІКА ТА ДРУЖИНИ	45

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Алексеева Ю.А. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВІРИ ОСОБИСТОСТІ.....	50
--	----

Гріньова О.М. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	53
Комар Т.В. СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ВНЗ	57
Матвієвська Ю.О. ЗАЛЕЖНІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВІД ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЛЮДИНИ	61
Повалій Л.В. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН	65

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Босенко І.І. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	70
Прокопенко О.А. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК СКЛАДОВА КОМПЛЕКСНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	74

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Наугольник Л.Б., Бурбан Н.В. ЗНАЧЕННЯ І РОЛЬ ЕМОЦІЙ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	78
Сисак В.І. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ПРАЦІВНИКІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ МНС УКРАЇНИ	82

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Макарчук А.В. ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У РОБІТНИКІВ CALL-CENTRE (ЦЕНТРІВ КОМУНІКАЦІЇ)	87
--	----

ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ СОЦІОЛОГІЇ

Іванова Ю.С. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ГОЛОВНИЙ ФАКТОР ІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ У СУСПІЛЬНЕ ЖИТТЯ	92
---	----

СОЦІАЛЬНІ СТРУКТУРИ ТА СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ

Набокова О.А. ФОРМИ ПРОЯВУ МАРГІНАЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ	96
---	----

СПЕЦІАЛЬНІ ТА ГАЛУЗЕВІ СОЦІОЛОГІЇ

Кльов М.В.

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ТА СТРУКТУРАЛІЗМ В СИСТЕМІ
СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 101

Кравцов С.О.

ПРОФЕСІЯ В ЕМПІРИКО-СОЦІОЛОГІЧНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ 104

Кравчук М.О.

СПЕЦИФІКА ОБ'ЄКТА СОЦІАЛЬНО-НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
В КОНТЕКСТІ АНАЛІТИЧНОГО ПІДХОДУ ДЖ.СЬОРЛЯ 109

Олійник К.І., Захарова Т.Й.

ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ 114

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Васюк К.М.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Донецький національний університет*

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РІЗНИХ ФОРМ ЕГОЦЕНТРИЗМУ

Не дивлячись на значний обсяг досліджень з психологічних проблем особистості, праць з вивчення окремих прикладних проблем не так вже й багато. Однією з найсуперечливіших і мало досліджених тем є егоцентризм. В психологічній науці початок досліджень егоцентризму поклав в своїх працях Ж.Піаже. Основою розвитку особистості він вважав інтелект, мислення, тому в психології егоцентризм був спочатку заявлений як феномен пізнавальної діяльності. Оцінка цього явища Ж.Піаже була більш схильна до негативної, тому що дитяче мислення розглядалось, як «незріле», порівняно з дорослими.

Серед відомих критиків Ж.Піаже були також М.Доналдсон, Дж.Фодор, М.Хьюз, Е.Гібсон. М. Маратсос і М.Доналдсон провели серію експериментів з дослідження дитячого егоцентризму з метою перевірки твердження Ж.Піаже стосовно його природи [1;3]. Експерименти показали, що валідність досліджень Ж.Піаже можна поставити під сумнів. У подальшому зарубіжні дослідження Д.Елкінда, Р. Енрайта, Р.Уайтга, Ф.Райса та ін, а потім і вітчизняних (Л.Ф.Обухова, В.А.Запорожець, Л.Венгер, Б.Петров) [2] розширили вікові рамки контингенту досліджуваних. Дослідження перемістилися на сферу підліткового віку. Д.Елкінд виділив нові форми прояву егоцентризму («особистий міф», «уявна аудиторія», максималізм), які розглядали егоцентризм через призму емоційної сфери. Згодом Р.Енрайт додав ще й таку форму як «сфокусованість на собі», яка досить органічно вписалася до переліку особистісно-афективних форм егоцентризму та відтоді включена в список шкал відомої методики дослідження егоцентризму, адаптованої Т.В.Рябовою.

Метою нашого дослідження є перевірка припущення Т.В.Рябової про те, що егоцентризм має вікову динаміку [4].

Об'єкт дослідження: форми егоцентризму особистості.

Предмет дослідження: вікові особливості прояву форм егоцентризму.

Гіпотезами дослідження були припущення про те, що:

1) різні форми егоцентризму мають відмінності у рівні вираженості на різних вікових етапах;

2) з віком вираженість егоцентризму зменшується у всіх формах, але не зникає повністю.

Для підтвердження гіпотези використовувалися методики: «Тест егоцентричних асоціацій Т.Сцутрової та «Тест егоцентризму» Р.Енрайта в адаптації Т.В.Рябової. вибірка складалась з 463 осіб віком від 11 до 67 років, які були поділені на 5 вікових груп. В ході дослідження виявилось, що ці відмінності не є такими вже й однозначними. Кожна форма егоцентризму має свої специфічні профілі розвитку в онтогенезі і потребує окремого розгляду.

Таблиця 1

Зведена таблиця середніх показників рівня вираженості основних форм егоцентризму від підліткового до похилого віку

Вікові групи	Середні показники вираженості основних форм егоцентризму			
	Еготизм	Особистий міф	Уявна аудиторія	Сфокусованість на собі
Молодший підлітковий	16,42	13,95	13,66	16,12
Середній підлітковий	14,78	14,08	15	15,97
Старший підлітковий	14,18	15,09	14,33	16,98
Юнацький	15,27	14,29	14,01	18,05
Середньої зрілості	11,73	11,69	12,13	15,96
Пізньої зрілості	9,8	12,3	11,35	13,92

У показниках за шкалою «Еготизм», який є по суті вираженням егоцентричної спрямованості спостерігається стабільне зниження його рівня вираженості з віком. Рівень вираженості еготизму у 7-класників значно вищий за рівень еготизму у будь-якому іншому віці. Показник t-критерію Стьюдента стабільно зростає від однієї

вікової групи до іншої і завжди є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, навіть $p \leq 0,001$. У 14-річних підлітків темп зниження егоцентричних проявів уповільнюється, тому статистично достовірної різниці між 14, 15 і 17-річними не спостерігається, але у порівнянні з особами 30-40 років і старших, ці зміни все ж суттєві і статистично достовірні на рівні значущості $P \leq 0,01$. В юнацькому віці показник t-критерію Стьюдента знаходиться у межах статистичної достовірності на рівні $P \leq 0,01$, так само, як і різниця між середнім і похилим віком.

Отже у випадку з еготизмом ми бачимо повне підтвердження теоріям Ж.Піаже і його послідовників, що рівень егоцентризму зменшується з віком. Загалом, вікова динаміка показників «Еготизму» і статистичний аналіз вказує на те, що ця форма егоцентризму умовно може бути названа «когнітивною». Характер її зміни повністю відповідає описаному Ж.Піаже феномену когнітивного егоцентризму. Це стала особистісна властивість, яка з віком значно знижує рівень вираженості і практично не реагує на несприятливі умови життя, що загрожують цілісності Его людини, дестабілізують емоційну сферу. Три інші форми егоцентризму, що іменуються особистісно-афективними, мають відмінності не тільки за структурою і функціями, але й за походженням.

«Особистий міф» як форма егоцентризму вважався притаманним виключно підлітковому віку, але, як бачимо, в юнаків його показники навіть перевищують підліткові та й у середньому і похилому віці не спостерігається значного зниження середніх показників за цим критерієм. У молодшому і середньому підлітковому віці прогресування цієї форми егоцентризму незначне і статистично недостовірне. Певне загострення вираженості «Особистісного міфу» відбувається в юнацькому віці, що може пояснюватись зміною соціального статусу у зв'язку з переходом на навчання у вищу школу. Напевне, саме в цей віковий період відбувається інтенсивне становлення самосвідомості, ціннісної сфери, а отже, людина почуває себе унікальною. Це переживання, власне, і складає сутність «Особистого міфу». Але потім, у середньому і похилому віці, відбувається істотне зменшення його вираженості хоча різниця між цими віковими групами несуттєва. Очевидно, спад і стабілізація цієї форми егоцентризму відбувається після 20-25 років, коли повністю завершується формування вищих моральних структур особистості, її світогляду, спрямованості в цілому.

Дані, отримані за шкалою «Уявна аудиторія», мають свої специфічні ознаки, які відрізняють їх від інших форм егоцентризму. Суттєве підвищення показників за шкалою «Уявна аудиторія» відбувається у віці приблизно 14 років та в юнацькому віці. З віком теж відбувається його поступове зниження, тут загальна тенденція більшості форм егоцентризму збігається. У 12-13-річних підлітків показники за шкалою «Уявна аудиторія» достовірно нижчі за школярів, що старші всього на один рік (значущість $P \leq 0,05$). У 15 років загострення зменшується майже до рівня 7-класників, потім, як і у випадку з показниками за шкалою «Особистий міф» відбувається сплеск його вираженості у студентів (юнацький вік), а вже потім показники поступово знижуються протягом життя до похилого віку включно.

На відміну від показників «Особистого міфу», у випадку з «Уявною аудиторією» різниця між вибірками середнього і похилого віку статистично достовірна. Ці результати дають нам підстави стверджувати, що в похилому віці у переважної більшості людей егоцентризм не загострюється, як припускали деякі дослідники [3], а, навпаки, знижується, і навіть критичні ситуації не є достатньою підставою для його збільшення.

Результати порівняльного аналізу даних за шкалою «Сфокусованість на собі» мають зовсім відмінну від інших форм егоцентризму динаміку прояву. Так, його загострення приходить на юнацький вік. У межах підліткового відбуваються певні коливання, але вони не є значними. Можливо, цей феномен у підлітків компенсується за рахунок вікових особливостей, зокрема потреби у спілкуванні, прагнення підлітка бути прийнятим в групі, що само по собі є соціоцентричною тенденцією, або принаймні, екстравертованою, а «Сфокусованість на собі» – показник за своїм психологічним змістом, скоріше, нагадує інтровертовану форму егоцентризму. Підліток прагне спілкування, хоче бути прийнятим у групі, тому «Сфокусованість на собі» вступає в протиріччя з таким його бажанням. В юнацькому віці на перший план виступає індивідуалізм, власне Его, юнак прагне дослідити власну особистість, самореалізуватися, тому ця форма егоцентризму закономірно збільшується.

Наростання вираженості цієї форми егоцентризму в онтогенезі відбувається поступово і також поступово зменшується, утворюючи картину нормального статистичного розподілення, тому в середньому віці показник за шкалою «Сфокусованість на собі» досягає рівня

раннього та середнього підліткового віку. Цей факт явно спростовує гіпотезу про те, що егоцентризм лінійно зменшується з віком, та ті форми, які спочатку вважалися підлітковими характерні лише для цього віку. Цей закон має певний сенс лише для деяких його форм, але не для всіх. Тому різниця у показниках між середнім та підлітковим віком статистично недостовірна.

Таким чином гіпотеза підтвердилася частково. Отримані дані однозначно свідчать про складну природу феномену егоцентризму, тому твердження про те, що егоцентризм знижується з віком не зовсім коректне, зважаючи на індивідуальну картину вікової динаміки кожної з його форм, тому диференціацію егоцентризму за чотирма основними формами в подальшому нашому дослідженні вважаємо цілком обґрунтованою.

Список використаних джерел:

1. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / М. Доналдсон; [пер. с англ. В. И. Голода; науч. ред., предисл. и коммент. В. И. Лубовского]. – М. : Педагогика, 1985. – 191 с.
2. Дьяконов Г. В. Психология эгоцентризма и образы духовности / Г. В. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2004. – № 4. – С. 159–175.
3. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции / Т. И. Пашукова. – Кировоград : Центр.-Укр. изд-во, 2001 – 338 с.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / пер с англ. и франц., вст. ст. В. А. Лекторского, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.

Карапетрова О.В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні нововведення в системі освіти України та розвиток психологічної науки підсилюють актуальність питань самореалізації особистості у творчій діяльності. Як свідчить аналіз теоретичних

положень та практичний досвід, розв'язання даної проблеми стосується насамперед підліткового та старшого шкільного віку. Однак молодший шкільний вік є фундаментальним етапом становлення особистості дитини, оскільки в цей період самореалізація набуває актуальності у зв'язку із зміною соціального середовища, адаптацією до учнівського колективу. Проте потреби в навчальних успіхах та спілкуванні, що є базовими для цього віку, не завжди задовільняються навчальною діяльністю, що, у свою чергу, спричинює спад мотивації до провідної діяльності та створює значні труднощі для повноцінного розвитку дитини [1, с. 45].

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного креативного становлення (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко) і характеризується сенситивністю творчої діяльності (Я. Коменський, В. Сухомлинський, Л. Виготський та інші) та є оптимальним для особистісного розвитку дитини. В зазначеному аспекті особлива увага надається позашкільній діяльності як способу самопізнання, самовідкриття та самопрезентації особистості. Проте аналіз наукової літератури свідчить про обмежену кількість досліджень саме з цієї проблеми. Крім того, мало досліджувалися умови творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку в позашкільній діяльності.

Теоретичним підґрунтям для розуміння психологічних аспектів творчості слугують наукові ідеї вчених М. Бахтіна, Л. Виготського, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та інших. Вивчення низки джерел з педагогіки та психології творчості (В. Андрєєв, В. Богоявленська, В. Пархоменко, Н. Посталюк, О. Степанова, А. Шумілін та інші.) підтверджує думку про високу емоційну привабливість творчої діяльності, її універсальний вплив на всі аспекти життя людини [2, с. 98].

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дає змогу дійти висновку, що питання розвитку творчої особистості перебувають у царині уваги багатьох сучасних педагогів і психологів (В. Алфімов, В. Андрєєв, Д. Богоявленська, В. Кан-Калік, О. Коберник, В. Кузь, О. Кульчицька, Л. Левченко, А. Лук, В. Моляко, М. Поташник, І. Рогальська, С. Сисоєва, Т. Сущенко та інших).

Питанням саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації особистості присвячені праці К. Абульханової-Славської, Д. Богоявленської, Л. Виготського, І. Калошиної, Л. Когана, Л. Коростильової, А. Маслоу, Я. Пономарьова, К. Роджерса, В. Роменець та інших.

Самореалізація молодших школярів у колективі – це проблема, яка включає питання визначення умов, що сприяють самореалізації дітей у різних сферах суспільства, зокрема і в позашкільних колективах. Заняття в таких колективах, сприяють формуванню таких якостей як позитивне ставлення до себе, до життя, реалізації себе як особистості у сфері улюбленої діяльності, дають можливість дитині отримати досвід творчого самовираження у соціально – значущих формах (концерти, виставки, вистави), підвищують її соціальний статус [4, с. 22].

Отже вивченням самореалізації особистості займалися представники різних психологічних шкіл, але досить немає єдиної концепції самореалізації.

На сучасному етапі розвитку уявлень про самореалізацію представляється неможливим навіть класифікувати це поняття по формі – це є явищем, процесом, потребою, властивістю або чим-небудь іншим. Деякі дослідники продовжують вважати самореалізацію явищем, обумовленим природою людини, бути самоактуалізуючою істотою, а інші, заперечуючи цю зумовленість, воліють казати про процесуальну детермінацію [2, с. 50].

Складність вивчення самореалізації полягає ще й у тому, що самореалізація не може спостерігатися безпосередньо і об'єктивно, ми можемо спостерігати лише її ефекти і результати, відбиті в психіці суб'єкта. Самореалізацію важко виміряти в силу її високої суб'єктивності, важко контролювати в ході експерименту в силу впливу величезної кількості чинників, що ускладнює застосування вимірювальних і експериментальних методів дослідження [3, с.67].

Мета дослідження полягає у виявленні та експериментальному дослідженні умов успішної творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку в позашкільній діяльності.

Об'єктом дослідження: процес творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: соціально-психологічні умови творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку у позашкільній діяльності

На основі теаретичного аналізу означеної проблеми ми мали можливість визначити критерії, показники, компоненти та на їх основі рівні творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку у позашкільній діяльності.

Творча самореалізація молодших школярів розглядається нами як цілеспрямована активність особистості при реалізації власних

можливостей і здібностей в рамках особистісної значимої творчої діяльності. Вона проявляється у самостійному досягненні наміченої мети, критичності мислення, дослідницьких вміннях, самостійному управлінні власною діяльністю і самооцінці. Структура творчої самореалізації молодших школярів представлена наступними компонентами:

- Мотиваційний (здатність до цілепокладання).
- Інтелектуально-комунікативний (інтелектуально-комунікативні здібності).
- Змістовно-операційний (здатність до перетворюючої діяльності).
- Рефлексивний (здатність до самооцінки і самоврядуванню в творчій діяльності).

Одним з найважливіших факторів творчої самореалізації дітей є створення умов, що сприяють формуванню їх творчих здібностей: своєрідність здібностей і схильностей дитини, її творчі домагання, позитивність “Я-образу”, конструктивні взаємини з керівником.

Для перевірки означених умов ми провели емпіричне дослідження яке відбулося в будинку дитячої творчості м. Кам’янки-Дніпровської Запорізької області. Дослідженням було охоплено 140 осіб з них 100 дітей молодшого шкільного віку, 30 керівників. На пілотажному етапі дослідження ми за допомогою анкетування дітей керівників, та батьків, виявили наявний рівень творчої самореалізації у дітей учасників позашкільних закладів освіти.

Для вивчення “Я-образу” дітей використано емпіричні методи: спостереження, кольоровий тест ставлення Т. Еткінда-М. Люшера, проєктивний тест «Я і група», проєктивний тест «Кактус», тест на визначення емоційного рівня самооцінки А.В. Захарова.

У ході дослідження було виявлено, що діти, які мають позитивний “Я-образ”, мають переважно високий рівень творчої самореалізації. Діти з негативним “Я-образом” – низький рівень творчої самореалізації.

Для вивчення особливостей ставлення педагога – творчого керівника до дітей використано методику особистісного диференціалу, тест-опитувальник «Здатність педагога до емпатії» І.М. Юсупова, анкета для самооцінки толерантності вчителя.

Аналіз даних засвідчив, що в колективі, керівник якого має високий рівень прийняття, більшість дітей має “позитивний” “Я – образ” і високий та середній рівень творчої самореалізації.

Натомість у керівника з недостатнім рівнем прийняття в колективі більшість дітей має середній і негативний “Я-образ” і низький рівень творчої самореалізації.

З урахуванням результатів емпіричного дослідження розроблено комплексну розвивально-корекційну програму сприяння розвитку творчої самореалізації дітей у позашкільній діяльності.

Програма включає в себе два етапи:

1) інформаційно-консультативної роботи з керівниками творчих колективів;

2) розвивально-корекційна робота керівників (у співробітництві з психологом) з дітьми – учасниками колективу

Наступним етапом нашої роботи ми плануємо впровадження та перевірку ефективності розробленої нами програми.

Список використаних джерел:

1. Анохин Е. В. Формирование творческих способностей школьников в процессе коллективной познавательной деятельности / Е. В. Анохин // Педагогіка і методика навчання і виховання. Проблеми розвитку творчої особистості : зб. наук. праць Сумського пед. інституту імені А. С. Макаренка. – Суми : Видавничо-виробниче підприємство “Мрія –1” ЛТД, 1997. – 272 с.

2. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43 – 52.

3. Дерманова И.Б., Коростылёва Л. А. Некоторые аспекты феномена самореализации / Психологические проблемы самореализации личности. Под ред. Крылова А. А., Коростылёвой Л. А. – СПб.: изд-во СПбГУ, 1997. – С. 20-37.

4. Зайцева А. Творча самореалізація : теоретичні засади / А. Зайцева // Мистецтво та освіта. – 2007. – № 4. – С. 24–28.

Колонтаєвська І.О.

викладач,

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

**УПРАВЛІНСЬКА ПІДГОТОВКА
ЯК СКЛАДОВА ГАРМОНІЙНОГО ФОРМУВАННЯ
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ІНЖЕНЕРА**

Інженерна підготовка базується на вимогах майбутньої професійної діяльності, що визначається соціальними вимогами до професійної компетенції фахівця. Головним у цьому процесі залишається структурування знань через презентацію навчального матеріалу. Це пов'язано із тим, що фундаментальні дисципліни (математика, фізика, етика, соціологія, педагогіка, психологія та ін.) практично не відображають специфіку конкретної інженерної підготовки.

Пошук оптимальної моделі побудови навчального процесу студентів, що отримують психолого-педагогічну та управлінську підготовку у непедагогічних вищих навчальних закладах при обмеженій кількості годин, як зазначає автор роботи [1, с. 38], може відбуватися щонайменш у двох напрямках: методичному (за рахунок спеціальної організації навчального матеріалу, його концентрації та розподілу специфічних форм, методів та засобів навчання) та соціально-психологічному (завдяки використанню резервних можливостей психіки суб'єкта навчання в процесі формування міжособистісних стосунків).

Також у процесі проектування змісту управлінської підготовки необхідно орієнтуватися на характерні ознаки, що визначають інноваційність та продуктивність такої підготовки:

- концептуальність вихідних методологічних і теоретичних підходів до побудови педагогічного процесу;
- інтегральність у синтезі досягнень сучасної філософії, психології, соціології, педагогіки, інформатики та інших наук;
- системність структури, ієрархічної і змістовної єдності всіх її компонентів;
- стабільність результатів під час повторного використання технологій, у тому числі й іншими педагогами;
- чітка цільова орієнтація у визначенні педагогічних цілей;
- гнучкість і мобільність у здатності до вдосконалення, розвитку, пристосування до нових умов;

- варіативність у можливості досягнення бажаного результату різними способами;

- широке використання сучасних технічних засобів навчання, дидактичних матеріалів і методів, які активізують пізнавальну діяльність студента [2].

Оптимальним, на наш погляд, є саме методичний напрямок з певним переструктуруванням навчального матеріалу.

Під структуруванням навчального матеріалу ми розуміємо виділення головних елементів його змісту та визначення зв'язків між ними.

Л.О. Мазур визначає, що «привчені до формальних і спрощених рішень, ми не можемо зрозуміти, що суть проблеми поліпшення навчання, підвищення його ефективності полягає не в тому, щоб ще глибше зануритися в той або інший конкретний матеріал, і не в тому, щоб ще міцніше прив'язатися до тієї або іншої вузької сфери наукового пошуку. А в тому, щоб виявити зв'язки й залежності між різними науками, прослідити переходи між різними предметами та явищами, підкорити матеріал, який на перший погляд, здається розрізненим і навіть несумісним, єдиній універсальній логіці. А це означає, що навчальний процес буде орієнтований не на тренування механічної пам'яті, а на виховання розуму й серця. І якщо тут може йти мова про якийсь «поглиблення», то під ним, очевидно, слід розуміти саме структурування навчального матеріалу» [3, с.10–11].

Говорячи про необхідність структурування гуманітарних знань у професійній технічній освіті, О.М. Вознюк визначає доцільність застосування інтеграційного підходу, як одного «з ефективних шляхів подолання суперечностей між необхідністю забезпечити духовний розвиток особистості фахівця та традиційними способами вивчення гуманітарних дисциплін у вищому технічному навчальному закладі» [4, с.157].

Таким чином сьогодні особливого значення набуває необхідність структурування змісту підготовки інженерів з, на перший погляд, непрофільних для них дисциплін: управлінських і психолого-педагогічних.

В основі пошуку сучасного змісту при навчанні майбутніх інженерів гуманітарним наукам лежать принципи диференціації та інтеграції [5, с.164]. Займаючись структуруванням змісту управлінської підготовки інженерів ми виходили з того, що обсяг навчального часу, який виділяється на цю підготовку, є вкрай обмеженим, а для забезпечення ефективної управлінської

підготовки майбутніх інженерів має бути впроваджена наскрізна психолого-педагогічна підготовка. Окрім того, забезпечення ефективної управлінської підготовки майбутніх інженерів можливе лише при практичній спрямованості цієї підготовки. Це означає, що при формуванні її змісту необхідно враховувати основні особливості та нюанси майбутньої професійної діяльності інженерів: масштабність виробництва, залежність результату від діяльності кожного робітника, періодичне оновлення продукції, різноманітність технологічних процесів тощо.

Основною дисципліною з реалізації всіх аспектів управлінської підготовки майбутніх інженерів може бути «Психологія управління». Саме в цій дисципліні найбільш доцільно презентувати психологічні аспекти управлінської діяльності інженера, способи ефективного впливу на людей, організація спільної творчої діяльності у групах і колективах, вміння формувати й підтримувати сприятливий психологічний клімат у колективі, вчасно попереджати та вирішувати конфлікти.

Але це не єдина дисципліна в рамках якої може бути реалізована управлінська підготовка майбутніх інженерів. Вона може реалізуватися і в уже існуючих дисциплінах психолого-педагогічного циклу. Так, наприклад, автор роботи [6, с.547–548] пропонує структурування курсу «Основи педагогіки і психології» по трьох блоках:

1) особистісний розвиток (знання про психічний розвиток особистості; знання свого внутрішнього світу, своїх можливостей, якостей і здібностей та їх розвитку у напрямі самовдосконалення);

2) блок пов'язаний із професійним зростанням відповідно до суспільних соціально-педагогічних, психолого-педагогічних, дидактичних змін;

3) проблеми міжособистісної і професійної взаємодії і спілкування.

Ми ж вважаємо, що в рамках курсу «Основи педагогіки і психології» необхідно пропонувати навчальну тему, актуальну для майбутнього інженера, а саме: поняття інженерної психології, розкриття якої неможливе без елементів управлінської підготовки. Окрім того, матеріал курсу «Основи педагогіки і психології», на наше переконання, слід ділити на дві частини: загальну, що є обов'язковою для студентів усіх спеціальностей і містить фундаментальні знання з основ педагогіки і психології, і варіативну,

матеріал якої враховує основні нюанси майбутньої управлінської діяльності інженерів.

Список використаних джерел:

1. Радченко М.І. Проблема пошуку резервних можливостей особистості в процесі отримання базової психолого-педагогічної підготовки для другої спеціальності // Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства». – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2000. – С. 38–41.

2. Коновальчук І.І. Проектування інноваційних педагогічних технологій: стаття [Електронний ресурс] / І. І. Коновальчук. – 2005. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/7692/97/>

3. Мазур Л.О. Зміст навчання: методологія і логіка наукового пізнання // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція елементів змісту освіти». – Полтава : Інститут післядипломної освіти педагогічних працівників. – 1994. – С. 10–11.

4. Вознюк О.М. До питання інтеграції знань із гуманітарних дисциплін у професійних навчальних закладах технічного профілю // Педагогіка і психологія професійної освіти: Зб. наук. праць. – К., 2002. – № 5. – С. 155–161.

5. Новачек И., Поваляева М., Чумичева Р. Педагогическая интеграция в техническом университете // Высшее образование в России. – М., 2004. – № 4. – С. 164-165.

6. Дегтярьова Г.С. Зміст курсу «Основи педагогіки і психології» для підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників: особливості структурування // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. праць. – К., 2003. – С. 543–549.

Костіна Т.О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Академія муніципального управління*

ВИЗНАЧЕННЯ ВИДІВ НЕПРОДУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ

Сьогодні, в період фінансово-економічної кризи, що розгортається на фоні значних політичних змін, визріває питання пошуку нових шляхів для вирішення існуючих питань. Нагальною постає проблема у визначенні неперспективних паттернів поведінки, що перешкоджають досягненню поставлених цілей, відходу від них

та переорієнтація до більш ефективних форм вирішення значущих питань.

Важливий внесок у розробку видів непродуктивної поведінки зробили представники транзакційного аналізу. Однією із причин неуспіху вони виділили нехтування. Нехтування визначається як неусвідомлюване ігнорування інформації, значущої для вирішення проблеми [1]. Будь-яке нехтування супроводжується перебільшенням якоїсь риси наявної ситуації та одночасним применшенням, затушовуванням іншої. Ми часто не помічаємо потенціальних проблем, до того ж не розпізнаємо наших можливостей для їх вирішення. І, що найгірше, нам не вдається втілити у життя ті рішення, які ми все ж таки знаходимо.

Нехтування як таке не можна спостерігати безпосередньо, бо воно відбувається на рівні думок людини. Його можна відстежити на рівні матеріального прояву: у діях людини, її словах, твердженнях.

Процес нехтування підтримує наш світогляд: „не помічаючи” ті речі, які конфліктують з тим, у що ми віримо, або хочемо вірити, ми уникаємо зміни наших поглядів на світ, інших людей та самих себе.

Існує чотири типи пасивної поведінки, які вказують на те, що людина чимось нехтує [3]:

- Утримання від дії
- Зверхадаптація
- Нервозність
- Безпорадність або насильство.

Пасивність дуже сильна в організаціях і це є джерелом неуспіху багатьох з них.

Утримання від дії проявляється у тому, що працівник утримує себе від будь-яких дій, не робить нічого ефективно. Людина, яка виявляє таку пасивну поведінку, відчуває себе ніяково і їй здається, що вона втратила здатність мислити.

Зверхадаптація. Такий працівник буде погоджуватися з тим, з чим йому треба погодитися, бо цього (на його думку) хочуть від нього інші. Такий працівник не мислить самостійно, а мислить з позиції „чого хотів би менеджер”.

Нервозність (ажитація). Це нехтування здатністю діяти для вирішення проблеми. Проявляючи таку пасивну поведінку людина відчуває себе дуже незатишно і виконує безцільні повторювані дії в спробі позбутися цього почуття. Її енергія живить не дію,

спрямовану на вирішення проблеми, а нервозну активність (барабанить пальцями по столу, постукування ногою тощо).

Безпорадність або насильство. Проявляється у вигляді психосоматичних розладів чи у формі грубої поведінки. Безпорадність – це насильство, спрямоване всередину (на саму людину). Насильство спрямовано на інших (людей, або оточуючи предмети). Безпорадності та насильству часто передують періоди тривоги. У стані тривоги людина накопичує енергію, яку потім використовує для вирішення деструктивних завдань безпорадності або насильства. Такі форми поведінки не спрямовані на вирішення проблеми.

Як було зазначено, внаслідок нехтування проблеми лишаються не вирішеними. Отже, важливим питанням є визначення способу виявлення характеру та глибини нехтування. Цей інструмент розробили Кен Меллор та Ерік Сігмунд [2]. Вони класифікували нехтування за трьома ознаками:

- сфера
- тип
- рівень.

Сфера. Нехтування може мати місце у таких трьох сферах: я, інші люди та ситуація.

Тип. Існують три типи нехтування: нехтування стимулами, проблемами та можливостями.

Рівень. Відомо чотири рівні нехтування: нехтування наявністю, значимістю, можливостями зміни і власними здібностями.

Отже, пасивна поведінка заважає вирішенню питань і, як наслідок, загостренню кризових явищ. Такий паттерн постає перешкодою на шляху досягнення поставлених цілей. Як відомо, визначення та усвідомлення проблеми – це вже половина вирішення. Тому виявлення процесів нехтування (на різних щаблях) – є необхідною умовою розвитку будь-якої організації.

Список використаних джерел:

1. Стюарт Й., Джойнс В. Основи ТА: Транзакційний аналіз: Пер. з англ. – К.: ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.
2. Mellor K., Sigmund E. «Discounting» // Transactional analysis journal. – 1971. – V. 5. – № 3. – P. 295-302
3. Schiff A., Schiff J. «Passivity» // Transactional analysis journal. – 1971. – V. 1. – № 1. – P. 71-75.

Кравченко В.Ю.

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

ПОСТАНОВКА ПИТАННЯ ДОВІРИ В СУЧАСНОМ СУСПІЛЬСТВІ

В сучасному суспільстві існує проблема довіри. Довіра виникає через наявність в суспільстві різних соціальних ролей, рольової диференціації і соціальної сегментації. Рольові очікування, що панують в сучасному суспільстві, вимагають впевненості в них з метою його функціонування. Однак довіра не зводиться тільки до впевненості – невпевненості в рольових очікуваннях, а виникає тоді, коли відбувається вихід за межі очікуваних ролей. Вихід за межі нормативних ролей здійснюється через міжрольові конфлікти. «Чим більш диференційованою є система і чим активніше зростають ролі, тим більша вірогідність, що якійсь конкретній ролі (або набору ролей) буде надана певна лабільність, а це означає, що збільшиться вірогідність взаємоприспосування рольових очікувань. Збільшення невизначеності і взаємоприспосування рольових очікувань збільшує вірогідність виникнення довіри (або недовіри) як форми соціальних відносин» [2, с.39]. Ці умови виникнення довіри не можуть бути умовами існування довіри [2, с.32]. Свобода особистості (визнання особистості іншого), ввічливість (культура поведінки), самостійність, рефлексивність, здатність до взаємоприспосування ролей в межах статусу, соціальна та групова ідентичність, соціальна солідарність виступають умовами існування довіри в сучасних умовах розвитку суспільства [2, с.103].

Довіра – це очікування, що виникає в межах соціуму і полягає в тому, що інші члени цього суспільства будуть демонструвати правильну, чесну, солідарну поведінку, що є нормою для даного суспільства [3, с.26]. Дані нормативні очікування можуть бути пов'язані як із глибинними ціннісними орієнтаціями, так із професійно-соціальними нормами поведінки. У цьому контексті довіра є різновидом соціального капіталу, який набувається і використовується групою в цілому, що створюється в середовищі її членів генералізованої довіри [2, с.85]. Соціальний капітал – здатність людей заради реалізації спільної мети працювати разом в одному колективі [3, с.26]. Така здатність до асоціації залежить від

існування в соціумі норм і цінностей, притаманних всім його членам, а також готовність підкоряти свої інтереси інтересам групи. Довіра ототожнюється із соціальною солідарністю, що включає з одного боку: просту впевненість у системі ролевих очікувань (очікувань правильної поведінки), а з другого – що ці очікування обумовлюються спільною ідентичністю (подібністю сильних оцінок, духовною близькістю) [2, с.87]. Групова ідентифікація («феномен Ми») – свідоме і несвідоме ототожнення особистості із значущою групою, яка є колективним суб'єктом соціальної поведінки і пов'язана із поняттям соціальної і ролевої ідентичності [1, с.72]. Соціальна ідентичність – віднесення особистістю самої себе до певної соціальної категорії чи групи; ролева ідентичність – ідентичність, обумовлена соціальними ролями, тобто культурно прийнятними соціальними очікуваннями до відповідних видів поведінки згідно соціальних позицій [1, с.111].

Однак із розвитком капіталізму відбувається трансформація певної спільності в універсальне співтовариство, групової солідарності (заснованої на духовній близькості) в принцип приватного інтересу, солідарна група в індивіда, що впливає на ринковий обмін. «Тема довіри виникає там, де орієнтація уявлень про мораль змінилась на егоїстичні вчинки індивіда, що займається ринковим обміном» [2, с.101]. Довіра починає виступати в ролі фундаменту нової сучасної моралі – переоцінки цінностей. «Сучасність приносить із собою заміну критерію духовної близькості на критерій довіри індивіда до індивіда» [2, с.103].

Оскільки духовна близькість, соціальні солідарність як така зникає, то довіра може виникнути тільки тоді, коли міжособистісні стосунки реалізуються в дружбі і любові, або у відносинах між незнайомим людьми, які інституалізовані у складі системи взаємних очікувань, що досягається за допомогою принципів генералізованого обміну [2, с.105]. Між «первородною» довірою (дружба, любов) і генералізованою довірою існує напруження, і вони не можуть ототожнюватись в сучасному суспільстві. «Сучасне суспільство характеризується наявністю двох типів відносин, один з яких обумовлюється наявністю публічних, формальних, відносно визначених ролей (часто обмежені правовими рамками), а інший – взаємоприспосованими лабільними і відносно невизначеними ролевими очікуваннями» [2,с.170]. Основним моментом у них виступає інтеракція, а також відповідність поведінковим ролевим очікуванням у межах статусу.

У сучасну епоху постмодерну зникають фактори і умови, що служать формуванню та існуванню довіри (духовна близькість, соціальна солідарність тощо), однак потреба у довірі, безумовно, існує (виходячи з рольової диференціації і рольових конфліктів) і гостро постає у суспільстві. Таким чином, криза довіри характеризується двома моментами: 1) проблема збереження духовної близькості як механізму становлення довіри через швидкі зміни і глобальний розподіл праці; 2) інституалізація довіри як складової сучасних принципів генералізованого обміну ускладнює розходження між інституалізованими і «первородними» формами безумовності, де остання належить приватній сфері [2, с.190].

Для ефективного функціонування інститутів демократії і капіталізму у сучасному суспільстві потрібні культурні навички соціального середовища, тобто культура відіграє важливу роль у соціумі, якому можна довіряти. «Закон, договір, економічна цілісність є необхідними, але не достатнім базисом стабільності і благополуччя в постіндустріальний вік – вони повинні опиратися на такі речі, як взаємодія, моральні обов'язки, відповідальність перед суспільством і довіра, які, в свою чергу, живуть традицією, а не раціональним розрахунком» [3, с.29].

Список використаних джерел:

1. Горноста́й П.П. Личность и роль: Ролевой поход в социальной психологии личности / П.П. Гороста́й. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
2. Селигмен А. Проблема доверия / А. Селигмен. – М.: Идея-Пресс, 2002. – 296 с.
3. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма– М.: ООО Издательство АСТ ЗАО НПП Ермак, 2004. – 730 с.

Приходько А.Ю.

студентка;

Кубриченко Т.В.

кандидат психологічних наук, доцент,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ У СТУДЕНТОК ЗІ СТАТЕВОГОМОГЕННОЇ ТА СТАТЕВОГЕТЕРОГЕННОЇ ГРУП

Попри широку представленість у літературі результатів досліджень стратегій поведінки в конфлікті, видів, чинників та наслідків конфліктної взаємодії, а також окреслення психологічних особливостей міжособистісної взаємодії в студентських групах, наявність висновків про особливості взаємодії жінок і чоловіків в умовах різних за своїм статевим складом груп, особливості стратегій поведінки в конфлікті у студенток зі статевогетерогенної та статевогетерогенної груп досліджені недостатньо, що й обумовило науковий інтерес до вивчення обраної теми [1,2].

Об'єктом дослідження обрано стратегію поведінки в конфлікті, а *предметом* – особливості стратегій поведінки в конфлікті у студенток зі статевогетерогенної та статевогетерогенної груп. *Мета* роботи полягала у з'ясуванні відмінностей у стратегіях поведінки в конфлікті між студентками з гомогенної та гетерогенної за статевим складом академічних груп. Було висунуто припущення про можливі відмінності стратегій поведінки в конфлікті між студентками зі статевогетерогенної та статевогетерогенної академічних груп.

У дослідженні брали участь 60 студенток, віком 18-23 років, з яких 30 осіб – студентки, які навчаються у жіночих статевогетерогенних групах та 30 – студентки зі статевогетерогенних груп.

Для досягнення поставленої мети, вирішення задач дослідження й перевірки висунутих гіпотез в рамках роботи були застосовані такі *методи*: 1) методи теоретичного аналізу і синтезу, що дозволили сформулювати основні теоретичні положення, які лягли в основу емпіричного дослідження; 2) методи емпіричного дослідження, зокрема тести-опитувальники (методика «Визначення типових стратегій поведінки в конфліктній ситуації» К.Н.Томаса; методика «Діагностика рівня конфліктності особистості»; методика «Домінуючі стратегії конфліктної поведінки» (метафоричний варіант) Фетіскіна Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М); 3) *методи*

обробки даних, а саме методи математико-статистичного аналізу даних при обробці результатів та інтерпретаційні методи при якісному аналізі, описі та інтерпретації отриманих результатів. Для виявлення відмінностей було застосовано статистичний критерій U-Манна-Уїтні [3].

Дослідження відмінностей стратегій поведінки в конфлікті між студентками, які навчаються у гомогенній та гетерогенній за статевим складом групах дозволило виявити статистично значущі відмінності за показниками таких стратегій: «суперництво», «співробітництво», «компроміс» та «пристосування» (таблиця 1).

Таблиця 1

**Відмінності стратегій поведінки у конфлікті між студентками
статевогомогенної та статевогетерогенної груп
(за методикою К.Н.Томаса)**

Групи досліджуваних	Стратегії конфліктної поведінки (середні групові значення)			
	суперництва	співробітництва	компромісу	пристосування
студентки гомогенної групи	36.7	25	37.4	22.7
студентки гетерогенної групи	24.4	36	23.6	38.3
Значення U-Манна-Уїтні	U _{емп} = 266.5 p<0.01	U _{емп} = 286 p<0.01	U _{емп} = 243.5 p<0.01	U _{емп} = 215.5 p<0.01

Отримані результати свідчать про те, що якщо студентки зі статевогомогенної групи більш схильні застосовувати у вирішенні конфлікту стратегії компромісу і суперництва, то студентки зі статевогетерогенної групи – стратегії пристосування та співробітництва.

З'ясування домінуючих стратегій конфліктної поведінки студенток зі статевогомогенної та статевогетерогенної за складом груп показало наявність статистично значущих відмінностей за такими типами стратегій: стратегія компромісу «Лисиця», стратегія суперництва «Акула», стратегія співпраці «Сова» та стратегія пристосування «Ведмедик» (таблиця 2).

Таблиця 2

**Домінуючі стратегії конфліктної поведінки студенток
зі статевогомогенної та статевогетерогенної груп**

Групи досліджуваних	Стратегії конфліктної поведінки (середні групові значення)			
	тип II «Акула» (суперництво)	тип III «Ведмедик» (пристосування)	тип IV «Лисиця» (компроміс)	тип V «Сова» (співпраця)
студентки гомогенної групи	36.9	26.1	37.5	23.3
студентки гетерогенної групи	24.1	34.9	23.5	37.7
Значення U-Манна-Уїтні	U _{емп} = 257.5 p<0.01	U _{емп} = 317 p<0.01	U _{емп} = 239 p<0.01	U _{емп} = 234.5 p<0.01

Як видно з таблиці 2, у студенток зі статевогомогенної групи більш високими є показники зі стратегій типу IV «Лисиця» (стратегія компромісу) та типу II «Акула» (стратегія суперництва), а у студенток статевогетерогенної групи – показники стратегій типу V «Сова» (стратегія співпраці) і типу III «Ведмедик» (стратегія пристосування). За стратегією типу I «Черепашка» (стратегія ухиляння) значущих відмінностей не встановлено.

Дослідження показало наявність статистично значущих відмінностей між студентками зі статевогомогенної та статевогетерогенної академічних груп за показником рівня конфліктності (таблиця 3).

Таблиця 3

**Рівень конфліктності студенток зі статевогомогенної
та статевогетерогенної груп**

Групи досліджуваних	Рівень конфліктності
студентки гомогенної групи	36.5
студентки гетерогенної групи	24.3
Значення U-Манна-Уїтні	U _{емп} = 262.5 p<0.01

З таблиці 3 видно, що дівчата, які навчаються у статевомогогенній групі, характеризуються більш високим рівнем конфліктності порівняно із студентками статевогетерогенної групи.

У цілому, проведене дослідження дозволило виявити таке:

1) у студенток, які навчаються в групі зі статевомогогенним складом, переважають стратегії компромісу та суперництва, а у студенток зі статевогетерогенної групи – стратегії співробітництва та пристосування;

2) дівчата зі статевомогогенної групи характеризуються більш високим рівнем конфліктності, аніж дівчата зі статевогетерогенної групи.

Результати дослідження можуть бути використані у практичній діяльності соціально-психологічних служб закладів освіти.

Подальші перспективи вивчення проблеми вбачаються у з'ясуванні відмінностей у стратегіях поведінки в конфлікті між студентами (дівчатами та хлопцями), які навчаються у статевомогогенних та статевогетерогенних групах.

Список використаних джерел:

1. Зінчина О. Б. Конфліктологія: навчальний посібник / Зінчина О. Б. – Харків: ХНАМГ, 2007. – 164 с.

2. Коваль І.А. Психологічні особливості конфліктів у процесі спільної учбової діяльності студентів: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / І.А. Коваль, Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К. – 2003. – 18 с.

3. Максименко С. Д. Експериментальна психологія / С. Д. Максименко, Е.Л. Носенко. – К.: 2008. – 360 с.

Скворцова С.Р.

студентка;

Науковий керівник: Кутепова-Бредун В.Ю.

старший викладач,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ З ЇХ ПРОФЕСІЙНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ

Важливим фактором, що визначає життя та діяльність людини є її самооцінка. Поняття самооцінки формувалось впродовж довгого часу, уточнювалось та змінювалось. Дослідженням та вивченням

даного феномена займалось чимало авторів, як закордонних, так і вітчизняних. Першим серйозним дослідником самооцінки був У. Джемс, який вперше поставив цю проблему в психології. Надалі питаннями самооцінки в цілому та в різних контекстах займалися такі вчені, як А. Адлер, К. Хорні, К. Роджерс, Б.Г. Ананьєв, В.В. Столін, Е. Еріксон, С.Л. Рубінштейн, Л.І. Божович, Р.С. Немов, А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський, А.М. Прихожан, С.А. Будасі та ін.

Самооцінка – досить складне утворення людської психіки та визначається як цінність, значимість, якою індивід наділяє себе в цілому чи окремі сторони своєї особистості, діяльності та поведінки [3]. Вона виникає на основі узагальнюючої роботи процесів самосвідомості, яка проходить різні етапи, і знаходиться на різних рівнях розвитку в ході становлення самої особистості. Тому самооцінка постійно змінюється, вдосконалюється. Процес становлення самооцінки не може бути кінцевим, оскільки сама особистість постійно розвивається, а отже, змінюються і її уявлення про себе та ставлення до себе.

Одною з детермінант формування самооцінки особистості є задоволеність або незадоволеність людини собою, своєю діяльністю, що виникає в результаті досягнення успіху або невдачі. Важливу роль тут відіграє професійна спрямованість людини, адже кожна професія висуває перед людиною деякі вимоги, і те, як людина відповідає цим вимогам, зумовлює успішність та результативність цієї професійної діяльності, а це впливає на самооцінку людини, її самосприйняття.

Від рівня ж самооцінки залежить рівень домагань, складність завдань та цілей, що людина ставить перед собою, що, в свою чергу, впливає і на вибір людиною професії [4]. Процес професійного самовизначення включає розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтації, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала. Особистісне самовизначення людини відбувається на основі освоєння суспільно вироблених уявлень про ідеали, норми поведінки та діяльності. В даний час соціальна орієнтація багато в чому визначає професійну самосвідомість людини, її професійне самовизначення і професійний вибір.

Самооцінка багато в чому визначає формування цілого ряду професійно важливих якостей. Насамперед, це впевненість в собі, ініціативність, конкурентоспроможність, цілеспрямованість, наполегливість, вміння обирати завдання, що за своєю складністю

відповідають власним можливостям [2]. Тобто, бачимо, що зв'язок самооцінки та професійної спрямованості двосторонній.

Становлення професійної Я-концепції та професійної спрямованості особистості відбувається в період юнацтва та молодості, адже саме цей вік є центральним періодом становлення світогляду, деяких рис характеру і соціального інтелекту. В цей період відбувається дорослішання, формування самостійності та незалежності, продовжуються процеси ідентифікації та соціалізації. Студентський вік характеризується тим, що в цей період досягаються розквіту свого розвитку інтелектуальні та фізичні можливості, змінюється ставлення до самого себе, що забарвлює всі дії людини.

Зважаючи на складні та мінливі умови життя та навчальної діяльності студентів, можна казати про актуальність подібного роду досліджень, що дозволять розкрити особливості зв'язку самооцінки та професійної спрямованості для розробки оптимальних умов навчання, корекційних та консультативних програм роботи зі студентами та професіоналами різного професійного спрямування, проведення профвідбору та профпідбору, підвищення ефективності професійної діяльності спеціалістів різних професійних напрямків.

На основі аналізу літературних джерел з питань самооцінки та професійної спрямованості особистості в концептуальній гіпотезі було припущено, що існують відмінності самооцінки у студентів, що навчаються за різними професійними напрямками.

Результати та висновки. Для перевірки висунених концептуальної та емпіричних гіпотез було проведено емпіричне дослідження на вибірці, що налічувала 60 досліджуваних віком від 19 до 24 років, які були розподілені на 3 групи по 20 осіб в залежності від професійної спрямованості (навчальної спеціалізації): психологи, програмісти та економісти. У дослідженні була використана методика Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М. Прихожан та методика дослідження самооцінки особистості С.А. Будасі. Застосувавши статистичні методи обробки отриманих результатів нами було встановлені наступні висновки.

В результаті емпіричного дослідження не було виявлено значимих відмінностей між рівнем самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн у студентів – програмістів, психологів та економістів. Це свідчить про відсутність яскраво окресленого взаємозв'язку між самооцінкою та професійною спрямованістю. Однак, слід зауважити, що найвищі середні показники самооцінки в цілому (0,5)

та стосовно окремих властивостей особистості (вмінь та здібностей – 74,45) виявились у представників з психологічною спрямованістю навчання. Це свідчить про те, що люди, що обрали професію психолога більш впевнені в собі, ініціативні та рішучі. Це можна пояснити тим, що ці студенти мають більше знань з цього приводу, більше розуміються на власних якостях, їх адекватній оцінці, ймовірно вони є також більш рефлексивними, впевненими у собі, мають так звану професійну свідомість. Найнижчими, але все ж високими, виявились результати за шкалою «вміння багато робити власними руками» (62,9).

Що стосується рівня домагань, з яким значно пов'язана самооцінка, то слід зазначити, що він у студентів факультету психології нижчий, але й найбільш адекватний (60-74) за студентів інших факультетів. Особливо це стосується сфери «вміння багато робити власними руками» (74,7).

Також зазначимо, що найнижчу самооцінку мають студенти-програмісти (0,355). При цьому рівні самооцінки різних сфер власної особистості знаходяться в рамках норми (68-72,65). В цій групі було виявлено, що середні показники за усіма шкалами рівня домагань є високими (77,45-87,45), що свідчить про їх неадекватність. Зазначимо, що самооцінка студентів-програмістів деякою мірою сформувалася під дією обраної ними професії, на основі оцінки їх іншими людьми. Тут варто наголосити, що дана професія менш за все (в порівнянні з іншими обраними нами в даному дослідженні) потребує спілкування з людьми, в чому, можливо, і криється причина їх низької самооцінки, бо, як відомо, самооцінка людей формується під впливом оцінок та думок оточуючих.

Виявлено значимі розбіжності в рівні самооцінки та рівні домагань стосовно вмінь та здібностей в групах психологів та економістів, при цьому рівень домагань вищий у студентів-економістів. Це може свідчити про більшу рефлексивність та самоусвідомленість психологів, про їхню більшу адекватність щодо оцінки своїх можливостей та складності цілей.

Також виявлені деякі невизначені відмінності, що свідчить про необхідність збільшення кількості досліджуваних для уточнення результатів.

Проведене емпіричне дослідження відкрило нові напрями вивчення феномену самооцінки у студентів різного професійного спрямування щодо виявлення причин, механізмів та наслідків виявлених закономірностей (високих та завищених рівнів

самооцінки та рівня домагань). Також вважаються перспективними дослідження самооцінки у професіоналів, що вже працюють за обраною професійною спрямованістю та їх порівняння зі студентами.

Список використаних джерел:

1. Белобрыкина, О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности / О.А.Белобрыкина. – Н.: 2009. – 127 с.
2. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? // Психологический журнал, 1992, Т.13, №4. – С. 99 – 100.
3. Психологический словарь / Под общ.ред. Петровский, А.В.; Ярошевский, М.Г. Психология. Словарь. М.: Политиздат; Издание 2-е, испр. 494 страниц; 1990.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
5. Сидоров К.Р. Самооценка в психологии // Мир психологии, 2006, №2, С. 224 – 234.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум. – Ростов н/Д, 2003.

Шаповал Я.Г.

студентка;

Кубриченко Т.В.

кандидат психологічних наук, доцент,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ ДОНЬОК НЕПРАЦЮЮЧИХ ЖІНОК

Висока значущість професійної діяльності для самоактуалізації жінки та встановлена специфіка психологічних характеристик непрацюючих жінок (висока тривожність, невпевненість у собі, орієнтація на невдачу, низька мотивація) [1], що не можуть не позначитись на особистості їх дітей, робить актуальним дослідження кар'єрних орієнтацій та рівня домагань доньок непрацюючих жінок.

Попри ґрунтовне дослідження авторами кар'єрних орієнтацій особистості (Дж. Голланд, Е. Шейн, А.О. Жданович, О.П. Терновська, А.В. Колодіна, О.Н. Полянська та ін.), рівня домагань

(Т. Дембо, Ф. Хоппе, М. Юкнат, Дж. Френк, В.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, Л.В. Бороздіна та ін.) та представленість в літературі висновків стосовно психологічних особливостей безробітних жінок, кар'єрні орієнтації та рівень домагань доньок непрацюючих матерів досліджено недостатньо, що і обумовило наш науковий інтерес.

Об'єктом дослідження стали кар'єрні орієнтації жінок, предметом – особливості кар'єрних орієнтацій та рівня домагань доньок непрацюючих жінок. Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей кар'єрних орієнтацій та рівня домагань доньок непрацюючих жінок.

З огляду на те, що мати виступає рольовою моделлю для доньки, при чому процес гендерної ідентифікації останньої не передбачає розототожнення з матір'ю [2;3], та з іншого боку, спираючись на висновки про психологічні особливості непрацюючих жінок, гіпотезу дослідження складо припущення про існування відмінностей у кар'єрних орієнтаціях і рівні домагань між доньками непрацюючих та працюючих жінок.

В емпіричному дослідженні взяли участь 60 дівчат (30 осіб – доньки непрацюючих жінок, 30 осіб – доньки працюючих жінок) віком 17-23 роки.

Для перевірки висунутої гіпотези було використано такі методи: 1) методи теоретичного аналізу, які дали змогу обґрунтувати психологічні особливості непрацюючих жінок, роль матері в становленні особистості доньки та схарактеризувати детермінанти кар'єрних орієнтацій і рівня домагань жінок; 2) методи емпіричного дослідження, зокрема низку психодіагностичних методик («Якоря кар'єри» Е. Шейна (адаптація В.А. Чикер і В.Е. Винокурової), методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн; методика діагностика мотивації досягнень А. Мехрабіана; методика спрямованості особистості Б.Басса); 3) математико-статистичні методи обробки даних та інтерпретаційні методи для якісного аналізу, опису та інтерпретації отриманих результатів. Оцінка значущості розбіжностей здійснена за допомогою критерію U-Манна-Уїтні, кореляційний аналіз – за допомогою коефіцієнта кореляції ρ -Спірмена.

Дослідження показало наявність статистично значущих відмінностей між доньками непрацюючих та працюючих жінок за показниками таких кар'єрних орієнтацій: «професійна

компетентність», «стабільність роботи», «виклик», «підприємництво» (таблиця 1).

Таблиця 1

Відмінності кар'єрних орієнтацій доньок непрацюючих та працюючих жінок

Групи досліджуваних	Кар'єрні орієнтації (середні групові значення)			
	професійна компетентність	стабільність роботи	виклик	підприємництво
доньки непрацюючих жінок	24,4	26,1	26,3	24,8
доньки працюючих жінок	36,6	34,9	34,7	36,2
Значення U-Манна-Уїтні	U _{емп} =267 p<0,01	U _{емп} =319 p<0,05	U _{емп} =324,5 p<0,05	U _{емп} =278 p<0,01

Як видно, у доньок непрацюючих жінок показники, представлених у таблиці 1 кар'єрних орієнтацій, значущо нижчі порівняно з відповідними показниками кар'єрних орієнтацій доньок працюючих жінок. За іншими видами кар'єрних орієнтацій (менеджмент, автономія, стабільність місця проживання, служіння та інтеграція стилів життя) значущих відмінностей виявлено не було.

Крім того, встановлено статистично значущі відмінності між доньками непрацюючих та працюючих жінок за показниками рівня домагань, самооцінки та мотивації досягнення успіху (таблиця 2).

Таблиця 2

Відмінності показників рівня домагань, самооцінки та мотивації досягнення успіху між доньками непрацюючих та працюючих жінок

Групи досліджуваних	Середні групові значення		
	рівень домагань	самооцінка	мотивація досягнення успіху
доньки непрацюючих жінок	35,8	26,5	24,9
доньки працюючих жінок	25,2	34,5	36,1
Значення U-Манна-Уїтні	U _{емп} =290,5 p<0,01	U _{емп} =329 p<0,05	U _{емп} =282 p<0,01

Якщо рівень домагань у доньок непрацюючих жінок вищий, ніж у доньок матерів, які працюють, то помітно нижчими є показники їх самооцінки та мотивації досягнення успіху.

Важливим уявлялось також дослідження показників спрямованості особистості, яка визначається як сукупність стійких мотивів, поглядів, переконань, потреб та установок, що формують орієнтацію на певну поведінку і діяльність та впливають на кар'єрні орієнтації людини: орієнтація на себе, орієнтація на спілкування, орієнтація на справу (таблиця 3).

Таблиця 3

Відмінності в спрямованості особистості доньок непрацюючих та працюючих жінок

Групи досліджуваних	Середні групові значення		
	орієнтація на себе	орієнтація на спілкування	орієнтація на справу
доньки непрацюючих жінок	26,5	38,6	23,5
доньки працюючих жінок	34,5	22,4	37,5
Значення U-Манна-Уїтні	U _{емп} =330 p<0,05	U _{емп} =207,5 p<0,05	U _{емп} =241,5 p<0,01

Як видно, якщо доньки непрацюючих жінок виявилися більш орієнтовані на спілкування, спільну діяльність з іншими людьми (при цьому зауважимо, що така орієнтація характеризується залежністю від думки інших, орієнтацією на соціальне схвалення), то доньки працюючих жінок – на себе та на справу.

Дослідження також показало наявність статистично значущих кореляційних зв'язків показників мотивації досягнення успіху та кар'єрних орієнтацій (таблиця 4).

З'ясувалося що, чим вище показники мотивації досягнення успіху у доньок непрацюючих матерів, тим вище показники таких кар'єрних орієнтацій, як «менеджмент» і «автономія» та нижче – «стабільність місця роботи», «стабільність місця проживання» та «виклик». У доньок працюючих жінок встановлений дещо інший характер зв'язку: чим вищими є показники мотивації досягнення успіху, тим вищими є показники таких кар'єрних орієнтацій, як

«менеджмент», «виклик» та «підприємництво» і нижчим – показник «стабільність місця роботи».

Таблиця 4

Зв'язок показників мотивації досягнення успіху та кар'єрних орієнтацій доньок непрацюючих та працюючих жінок

Кар'єрні орієнтації	Мотивація досягнення успіху	
	доньки непрацюючих жінок	доньки працюючих жінок
менеджмент	0,504**	0,378*
автономія	0,481**	-
стабільність місця роботи	-0,659**	-0,442*
стабільність місця проживання	-0,5**	-
виклик	-0,628**	0,573**
підприємництво	-	0,423*

* Зв'язок значимий на рівні $p \leq 0,05$

** Зв'язок значимий на рівні $p \leq 0,01$

Загалом, проведене дослідження особливостей кар'єрних орієнтацій та рівня домагань доньок непрацюючих жінок, дозволило сформулювати низку висновків:

1. Доньки непрацюючих жінок на відміну від доньок працюючих жінок мають значущо нижчі показники за кар'єрними орієнтаціями «професійна компетентність», «стабільність роботи», «виклик» та «підприємництво».

2. Доньки непрацюючих жінок мають вищі показники рівня домагань, ніж доньки працюючих жінок, при більш низьких показниках самооцінки та мотивації досягнення успіху.

3. Якщо доньки непрацюючих жінок більше зорієнтовані на спілкування з іншими людьми, то доньки працюючих матерів – на себе та на справу.

4. Чим вище мотивація досягнення успіху доньок непрацюючих жінок, тим вище показники кар'єрних орієнтацій «менеджмент» і автономія» та нижче – «стабільність місця роботи», «стабільність місця проживання» та «виклик».

Перспективи наукових досліджень даної проблеми вбачаються у з'ясуванні характеру зв'язку кар'єрних орієнтацій матерів та їх доньок і синів.

Список використаних джерел:

1. Завалишина О.Б. Психологические особенности профессионального самоопределения женщин – безработных: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.13 Завалишина Ольга Борисовна. – Тамбов, 2007. – 175 с.
2. Ильин Е.П. Пол и гендер. – С-Пб.: Питер, 2010. – 688 с.
3. Карabanова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 320 с.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Климбовская Л.Н.

докторант,

Научный руководитель: Крыжановский Р.А.

доктор экономических наук, профессор,

Христианский гуманитарно-экономический

открытый университет;

академік,

Украинская экологическая академия наук,

ПРИЧИНЫ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ: МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ

В последнее время в современном мире и особенно в постсоветских странах проблема девиантного поведения становится всё более острой и актуальной. Причины этого в Украине: низкий социально-экономический уровень жизни, чрезмерная занятость родителей, эпидемия разводов, существенные недостатки в работе образовательных учреждений, экологическая неустойчивость, экономический кризис и ухудшение политической ситуации. В результате нынешняя молодёжь взяла на вооружение широко распространённый способ социально-психологической адаптации к изменяющимся общественным условиям отдельных индивидов и социальных групп посредством девиантности.

Эти отклонения в поведении отражаются на изменениях в содержании ценностных ориентаций молодёжи, на неблагополучии в семейно-бытовых отношениях и на нестабильности страны в целом. Для решения всех этих общественно-значимых проблем, прежде всего, необходимо детально изучать причины предпосылок девиантного поведения.

Проблемой девиантности занимаются не только психологи, но и заинтересованные педагоги, философы, врачи и работники правоохранительных органов и социальных служб.

Объяснить причины, условия и факторы, детерминирующие это социальное явление, стало насущной задачей многих исследователей и учёных. Ее рассмотрение предполагает поиск ответов на ряд фундаментальных вопросов, среди которых вопросы о сущности категории «норма» (социальная норма) и об отклонениях от нее. В стабильно функционирующем и устойчиво развивающемся обществе ответ на этот вопрос более или менее ясен. Социальная норма – это необходимый и относительно устойчивый элемент социальной практики, выполняющий роль инструмента социального регулирования и контроля. «Социальная норма, – отмечает Я. И. Гилинский, – определяет исторически сложившийся в конкретном обществе предел, меру, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности людей, социальных групп, социальных организаций». [1]

Социальная норма находит свое воплощение (поддержку) в законах, традициях, обычаях, т.е. во всем том, что стало привычкой, прочно вошло в быт, в образ жизни большинства населения, поддерживается общественным мнением, играет роль «естественного регулятора» общественных и межличностных отношений. Английский мыслитель Клайв С. Льюис склонен видеть в моральных нормах своего рода «инструкции», «обеспечивающие правильную работу человеческой машины». [4]

Но в реформируемом обществе, где разрушены одни нормы и не созданы даже на уровне теории другие, проблема формирования, толкования и применения нормы становится чрезвычайно сложным делом. Можно понять полное горечи высказывание А. Солженицына: «Какая это реформа, если результат ее – презрение к труду и отвращение к нему, если труд стал позорным, а жульничество стало доблестным?». [7] Такой же вывод можно сделать исходя из оценки сегодняшней политической ситуации в Украине.

Конечно, общество не может долго оставаться в таком положении. Девиантное поведение значительной массы населения, особенно молодёжи, воплощает сегодня максимально опасные для страны разрушительные тенденции.

Чтобы эффективно решать вопросы с лицами социально-негативного (девиантного) поведения, необходимо выявить основные факторы, обуславливающие их формирование. По данным различных исследований девиантного поведения человека, таких факторов достаточно много, и потому различные авторы

группируют их по различным основаниям. Это позволяет наиболее полно представить всю сложность причин формирования отклоняющегося поведения на различных этапах возрастного развития. К таким группам факторов и их составляющих следует отнести:

1. Биологический фактор – отклонения в психическом и физиологическом развитии.
2. Социальный фактор – негативные факторы среды формирования личности.
3. Педагогический фактор – недостатки в воспитании ребенка, подростка.
4. Психологический фактор включает в себя наличие у ребенка психопатии или акцентуации отдельных черт характера.
5. Духовный фактор – важно, какой дух владеет человеком.

Отклонения в поведении начинают проявляться ещё в подростковом возрасте. Их можно отнести к временным изменениям в поведении за счет переходного периода от детства к юности, и после этого периода зачастую поведение индивида приходит в норму. Но, есть личности, у которых происходит так называемое «застревание» девиантного поведения и вне возрастных рамок. То есть, отклонения могут проявиться не только в переходном возрасте, но и намного позже в студенческие годы и даже в зрелом возрасте.

Для того, чтобы выявить девиантное поведение и в дальнейшем его предотвратить, провести профилактику (если есть предпосылки к отклонениям), либо откорректировать (если девиантное поведение выявлено), перед психологами, педагогами и специалистами в данной области стоят задачи поиска форм, методов и технологий работы с дезадаптированными личностями. Такие методы нужно проводить ещё в подростковом возрасте, когда человек начинает формироваться как личность, на базе образовательных учреждений, чтобы воспитать в человеке положительные волевые качества и личностные черты характера.

В формировании сильной, зрелой личности очень важен духовный подход. Влияя на эмоциональную, волевою, рациональную стороны духовного мира подростка, нужно помнить, что основа его положительных черт – это правильно сформированное мировоззрение. Именно в подростковом и юношеском возрасте складываются в виде системы более или менее устойчивые представления об окружающем мире, об общественных требованиях, выраженных в правовых и моральных нормах.

Молодой человек, освоивший эти нормы, становится последовательным в выборе положительных целей и планов, сознательно противопоставляя свои поступки, свой образ мыслей и усвоенную систему ценностей чуждым обществу представлениям, взглядам и действиям, он может лучше разобраться в сложных жизненных ситуациях, увидеть общественную значимость своих поступков и никогда не преступать рамок, установленных общественными нормами.

Список использованных источников:

1. Девиантология – Deviantology: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. Гишинский. – СПб.: Юрид. центр Пресс, 2004 (Акад. тип. Наука РАН). – 518 с.
2. Зейгарник Б. В., Братусь Б. С. Очерки по психологии аномального развития личности. – М., 1980.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности. – Ростов–на–Дону, 1997.
4. Льюис Клайв Стейплз. Любовь. Страдание. Надежда: Притчи. Трактаты: Пер. с англ. -- М.: Республика, 1992. – 432 с.
5. Олпорт Г. Личность: норма и аномалия. – М., 1980.
6. Петровский В. А. Психология неадаптивной личности. – М., 1992.
7. А. Солженицын. Россия в обвале. М.: изд. «Русский путь», 1998 г.
8. Социальная педагогика: Курс лекций. / Под общей ред. М. А. Галагузовой – М., 2000.

Маєр Ю.В.

випускник-магістр;

Шамне А.В

*кандидат психологічних наук, доцент,
Криворізький національний університет*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ-СИРІТ ТА УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Сучасний етап розвитку психологічної та педагогічної науки зумовлює гостру постановку питання про особливості розвитку особистості вихованців дитячих будинків. Офіційна українська статистика констатує щорічне зростання числа дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. Сформовані підходи до виховання

сиріт, організація життєдіяльності дітей в дитячих будинках, в значній мірі засновані на ідеології «Довірливого піклування», ускладнюють процес формування позитивних ціннісних орієнтацій вихованця. В результаті, звикнувши до того, що про них постійно дбають, випускники дитячих будинків, вставши на самостійний шлях, розраховують на заступництво, а не на власні внутрішні ресурси, тому часто губляться в жорстких життєвих умовах. Низький рівень сформованості ціннісних орієнтацій у випускників дитячих будинків є причиною того, що значна їх частина потрапляє в кримінальне середовище [5, с. 154-156].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав неоднозначність розуміння цінностей і ціннісних орієнтацій. Цінності трактують як категорію, що відображає уявлення людини про належне і визначальне в її діяльності, як реальні факти, джерелом яких є потреби людини (Дж. Дьюї, І. Кант, А. Мейнонг, Г. Спенсер), як суть предмета, явища та їх властивості, які потрібні людям певного суспільства або класу і окремій особистості в якості засобів задоволення їхніх потреб та інтересів, як особистісні смисли (А. Н. Леонтьєв, В. П. Тугарінов) [1, с. 8-12]. Поняття «ціннісна орієнтація» було введено в соціальній психології і, ставши предметом вивчення різних наукових дисциплін, також трактується неоднозначно. Ціннісні орієнтації визначаються як якісь суспільно значимих установок особистості на ті чи інші види соціальних цінностей (В. А. Ядов) [3, с. 233-237]; як система установок, що виникають в результаті об'єктивації індивідом попереднього громадського або особистого досвіду, як основа мотивації його поведінки, готовності свідомо реагувати в даній ситуації (А. Г. Здравомислов, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, В. М. Мясичев, Б. Б. Ольшанський); як ставлення людини до об'єктивних цінностей суспільства (Т. К. Ахаян, З. І. Васильєва, Я. М. Гудечек, М. Є. Дуранов, М. Г. Казакіна, А. В. Кир'якова, Б. С. Круглов) [2, с. 56-67]. У своїх дослідженнях А. Айнсворз, Дж. Боулбі, У. Голдфарб, Й. Лангмейер, Р. Ліптон, З. Матейчик, К. Прінгл, С. Прованс, А. Фрейд, С. Хант, Дж. Хілтон, Р. Спітц та інші змістовно та достатньо глибоко вивчили характер наслідків для дитини її ранній інституалізації і з'ясували, наскільки ці негативні наслідки відсутності реального і безпосереднього контакту з матір'ю і в цілому суттєвої стислості контактів із дорослими можуть бути подолані або хоча б зміксовані на наступних етапах дорослішання розвиваючої особистості. Ми розуміємо ціннісні орієнтації як певну

систему відносин і установок особистості, що дозволяє освоювати загальнолюдські цінності, пізнавати і покращувати навколишній світ і реалізувати свій особистісний потенціал [5, с. 112-115].

Експериментальна частина дослідження була організована на базі Дитячих будинків № 2, 3 та 4 м. Кривого Рогу і Криворізької гімназії № 49. На етапі діагностики використовувався метод спостереження та методика М. Рокіча «Ціннісні орієнтації». При обробці отриманих даних використовувалися якісні та кількісні, статистичні методи. За даними психодіагностичного дослідження ми бачимо наступні результати (таблиця 1):

Таблиця 1

Показники термінальних цінностей підлітків

№ п/п	Термінальні цінності	Вихованці дитячих будинків	Учні гімназії
1	Конкретні цінності	8,5	10,7
2	Абстрактні цінності	10,5	8,2
3	Професійна самореалізація	10,4	9,1
4	Особисте життя	7,8	10

Із таблиці ми бачимо, що на першому місці у дітей-сиріт виходять абстрактні цінності та цінності професійної самореалізації, чого не можна сказати про звичайних підлітків, які виховуються в сім'ях. Адаже у дітей, що проживають разом із батьками переважають конкретні цінності та цінності особистого життя. Перш за все це можна пояснити тим, що на даному етапі життя за дітей, які проживають та виховуються у дитячих будинках все вирішує в основному держава та керівництво дитячого будинку. Тому зіштовхнутися із конкретними цінностями їм майже не випадає нагоди. Вони роблять все, що їм наказують, «живуть за розкладом», мають певні обмеження, вихователі мало прислухаються до думки цих дітей. Поняття конкретних цінностей та їх місце в житті для таких підлітків ще не є надто відкритим. Вони звикли до того, що за них вже вирішили, хто із ними поряд, як вони живуть, чим вони займаються. Тому на перший план у них виступають абстрактні цінності.

Щодо їх прагнення до професійної самореалізації, то це можна пояснити перш за все тим, що вихованці дитячого будинку потрапили до даного закладу, в основному, із сімей, які не могли за

законом їх виховувати, батьки яких поводитися аморально та не реалізували себе у житті. Тому діти, побачивши таке життя, хочуть реалізуватися самі, щоб не переживати таку ситуацію знову. Діти ж із сімей надають перевагу конкретним цінностям, бо завдяки своїм умовам соціалізації вони більш наближені до них та особистого життя. Вихованці закладів закритого типу «поставили» цінність особистого життя на останнє місце. Це можна пояснити також тими умовами, де вони раніше виховувалися. Сироти не до кінця усвідомлюють, що таке родина та її цінність для життя. Адже їх досвід або був скалічений власними батьками, які не дали змогу відчувати всіх гарних моментів родинного спілкування та турботи, або ж взагалі, діти навіть не знають, що таке сім'я, бо їх покинули ще в пологовому будинку.

Крім термінальних цінностей виділяють також цінності інструментальні. Аналізуючи показники цінностей за даним критерієм нами також були виявлені певні відмінності (таблиця 2).

Таблиця 2

Показники інструментальних цінностей підлітків

№ п/п	Інструментальні цінності	Вихованці дитячих будинків	Учні гімназії
1	Етичні цінності	9,9	9,1
2	Цінності спілкування	9,1	9,9
3	Цінності справи	9,3	11
4	Індивідуалістичні цінності	10,4	9,7
5	Конформістські цінності	8,3	10,1
6	Альтруїстичні цінності	11,1	8,8
7	Цінності самоствердження	10,5	9,9
8	Цінності прийняття інших людей	10,3	9,6

На першому місці у підлітків-сиріт виступають альтруїстичні цінності та цінності самоствердження. Альтруїзм, як протилежність егоїзму, притаманний вихованцям дитячого будинку саме тому, що їхня соціалізація проходить в умовах групи, тобто такі підлітки завжди знаходяться серед своїх однолітків (в умовах дитячого будинку). Їм з самого початку прищеплюють думку про те, що необхідно дбати один про одного, що кожен із них має рівні права, що за будь-яку витівку відповідатиме вся група. Діти-сироти

привчені до того, що у так званій «сім'ї» (групі вихованців) всі однакові, кожен із них отримує однакову «порцію» уваги та піклування. Серед таких дітей панує правило: «Один за всіх і всі за одного». Так, альтруїстичні цінності у підлітків із сімей посідають останнє місце. Причиною цього є те, що більшість із них є єдиною дитиною у сім'ї, тому вся увага батьків та родичів прикута лише до них. Тому вони не вважають, що їх благополуччя залежить від благополуччя всієї групи, їм в більшій мірі притаманний егоїзм. Також слід відмітити таку відмінність між цими двома вибірками, як конформістські цінності. У дітей-сиріт дана група цінностей посідає останнє місце, тоді як підлітки із сімей надають таким цінностям першість. Конформізм проявляється у почутті спільності себе із соціальним оточенням. Так як діти-сироти дещо «відірвані» від цього соціального середовища, то цінності ототожнення себе з іншими, «не такими як вони», підкорення прийнятим нормам і правилам, прийнятим у суспільстві, для них не є обов'язковими. У них сформувалися свої правила поведінки і життя в умовах саме їхнього соціального оточення, які вони не бажають змінювати та вважають, що так правильно, що вони не зобов'язані підкорюватися іншим.

З огляду на все вищесказане ми можемо зробити висновок про те, що ціннісні орієнтації у підлітків, які перебувають в особливих умовах соціалізації, (в закладах закритого типу) та підлітків, які виховуються в сім'ях мають суттєві відмінності. Це залежить від умов, в яких вони проживають, цінностей, правил і норм, які прийняті в їхньому оточенні та від багатьох інших об'єктивних та суб'єктивних факторів. Проблема ціннісних орієнтацій вихованців дитячих будинків потребує подальшого та більш конкретного дослідження, адже такі діти все ж рано чи пізно опиняються в умовах «реального світу», де є багато того, що їм не відомо та того, що вони не приймають самі для себе, що лише ускладнює їх міжособистісні стосунки з оточуючими та суспільне життя в цілому.

Список використаних джерел:

1. Лиханов А. Дети без родителей/ А. Лиханов. – Москва: Просвещение, 1987. – 271 с.
2. Мухина В. С. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / В. С. Мухина. – Москва: Просвещение, 1991. – 223с .
3. Орлова Н.Н. Опыт формирования ценностных ориентаций детей-сирот в учреждениях интернатного типа / Н. Н. Орлова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: Научно-методический

журнал. Серія: Педагогіка. Психологія. Соціальна робота. Ювенологія. Соціокинетика. – 2008. – №2. – С. 233-237.

4. Пархимович А. А. Плани и надежды детей-сирот / А. А. Пархимович // Мониторинг общественного мнения. – 2008. – №3 (87). – С. 93-102.

5. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот/ Л. М. Шипицына. – СПб, изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 628 с.

Фоменко Ю.С.

студентка;

Коваленко В.В.

старший викладач,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАГНЕННЯ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ЧОЛОВІКА ТА ДРУЖИНИ

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

Ідея реалізації людиною закладених в неї можливостей стала основою сучасних теорій самоактуалізації, проте не зважаючи на значну кількість уваги з боку вчених, й досі не існує єдиного загальноприйнятого підходу до розуміння чи визначення феномену самоактуалізації особистості. Закордонні та вітчизняні вчені досить часто співвідносять поняття самоактуалізації з такими поняттями як самореалізація, самоздійснення, самовдосконалення, особистісне зростання, інтеграція, психічне здоров'я, індивідуалізація, автономія тощо [6].

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

Поняття «самоактуалізація» є одним з ключових для гуманістичної психології. Загалом представники даного напрямку (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл) під

самоактуалізацією розуміють генетично притаманну людині, вроджену тенденцію до безперервного розгортання свого безмежного творчого потенціалу у різних сферах життєдіяльності.

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

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

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

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

Ретельно проаналізувавши літературу, ми прийшли до висновку, що на самоактуалізацію особистості у шлюбі може впливати значна кількість факторів, серед яких: сенсожиттєві орієнтації особистості, вікові характеристики особистості, етап становлення подружніх стосунків, очікування та сімейні ролі, співучасть та співпереживання, довіра, ступінь близькості та задоволеність власними стосунками, наявність спільних інтересів, а також професійна самовизначеність та приналежність [2].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Таблиця

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

Показники тестів	Групи досліджуваних		Значення t-Стьюдента та рівень значущості розбіжностей
	Жінки (N=30)	Чоловіки (N=30)	
Орієнтація в часі	6,7333	9,3833	$t_{емп} = - 3,530$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Цінності	8,5667	6,9667	$t_{емп} = 2,742$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Гнучкість в спілкуванні	7,2500	5,8500	$t_{емп} = 2,888$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Цілі в житті	18,0667	20,9000	$t_{емп} = - 3,199$ $p < 0,01$

			розбіжності значущі
Локус контролю – життя	23,9000	27,7000	$t_{емп} = - 2,990$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Соціальні потреби	16,1667	20,1667	$t_{емп} = - 2,915$ $p < 0,01$ розбіжності значущі
Потреби у визнанні	19,2000	22,7667	$t_{емп} = - 3,094$ $p < 0,01$ розбіжності значущі

Як ми бачимо з таблиці, за методикою САМОАЛ існують значущі відмінності у прагненні чоловіка та дружини до самоактуалізації за такими шкалами: орієнтація у часі, цінності та гнучкість у спілкуванні. За методикою СЖО спостерігаються значущі відмінності за шкалами: цілі та локус контролю – життя. І за методикою «Діагностика ступеню задоволеності основних потреб» спостерігаються відмінності за шкалами: соціальні потреби та потреби у визнанні. Слід зазначити, що всі вищезазначені відмінності знаходяться на рівні значимості $p < 0,01$.

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

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

Підсумовуючи, можна сказати, що ми досягли поставленої мети та підтвердили наші гіпотези. Теоретична значущість роботи полягає в розширенні та поглибленні наукових уявлень про самоактуалізацію як психологічний феномен, що є одним з основних механізмів розвитку особистості. Практична значущість даного

дослідження полягає у можливості використовувати отримані результати при подальшій роботі з подружніми парами.

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

Список використаних джерел:

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

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Алексєєва Ю.А.

докторант,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВІРИ ОСОБИСТОСТІ

Соціально-політичні та економічні події, які в останні роки відбуваються у нашій країні, активно впливають на процес розвитку суспільної свідомості людей у сфері їх моральних і духовних відносин. Помітними стали прояви деформації в системі ціннісних орієнтацій молодого покоління, простежується зниження значущості в життєвому просторі етичних норм і принципів, які врегульовують поведінку. У молоді відмічається посилення егоїстичних тенденцій, низький рівень розвитку духовних цінностей і почуттів, викривлення моральної мотивації. Все це спричиняє у підростаючого покоління, особливо юнацького віку, кризу духовності, зневіру в себе, сумніви у власних потенційних можливостях та зумовлює втрату сенсу життя, поширення ненормативних форм поведінки. Така ситуація вимагає актуалізації вивчення віри, як духовного та психологічного феномена, що впливає на розвиток особистості.

Теоретичний аналіз феномена «віра» як такого на засадах філософського контексту показав, що вперше в науковий зворот поняття «віра» вводиться в античній філософії, як допоміжна категорія при вивченні процесів пізнання (Платон, Арістотель). Вивчення віри як філософської категорії розпочалося в епоху Середньовіччя, коли вона була протиставлена знанню. Це дозволило філософам (Д.Скот, П.Абеляр) дослідити проблему співвідношення раціонального та ірраціонального у вірі. Філософи епохи Відродження (Р.Бекон, Т. Гоббс, Д.Локк) розвивали ідею віри-гіпотези. Виходячи з цього, віра можлива там, де недостатньо знань, і коли відбувається досягнення знань віра зникає. В епоху Просвіти (Д.Юм, П.А.Гольбах) починають з'являтися протиріччя між буденною та релігійною вірою. Представники класичного німецького ідеалізму (І.Кант, І.Г.Фіхте) ототожнили віру зі

способом пізнання морального закону. В подальшому філософи екзистенціоналісти (С.К'єркегор, К.Ясперс) розглядали віру як цілісне релігійно-етичне явище [1; 2].

У сучасній філософії віра розглядається як стан суб'єкта, тісно пов'язаний з духовним світом особистості, що виникає на основі певної інформації про об'єкт. Більше того сутність віри виражена в ідеях і образах, що супроводжуються емоцією впевненості й низкою інших почуттів та служать мотивом, стимулом, установкою і орієнтиром людської діяльності. Віра, з одного боку, характеризується здатністю індивіда некритично сприймати певні погляди на природу, суспільство, людське мислення, переважно як непорушну сутність життя, що не потребує доказів, як істину. З іншого боку, шлях від незнання людини до знання лежить через її віру.

Аналіз психологічної літератури засвідчив, що явище віри тою чи іншою мірою привертало увагу багатьох дослідників.

У зарубіжній психології цей феномен розглядали: К.Г.Юнг [8], Е.Фромм [11], В.Франкл [8], Е.Еріксон [8]. Сутність поняття «віра» визначалась наступним чином: установка вірності власному закону, як довіра людини власному моральному рішення слідування обраним життєвим шляхом (К.Г.Юнг); базова установка людини, яка визначає весь її досвід, що дозволяє їй ставитись до реальності без ілюзій і при цьому жити за вірою (Е.Фромм); віра у над-сенс, заснована на внутрішній силі, яка робить людину більш життєздатною (В.Франкл); вітальна потреба, яка формується на основі почуття базової довіри до світу (Е. Еріксон).

Серед представників російської та вітчизняної психології феномен віри вивчали: О.Г.Асмолов [3], В.І.Слободчиков [9], Б.С.Братусь [5], Р.Д.Грановська [7]. Віру розглядали як мотиваційно-сміслову установку індивідуальності, що формується в діяльності, у справах і вчинках людини і змінюється разом з її долею (О.Г.Асмолов); як основу розвитку її «Я», що визначає її вчинки, судження, норми поведінки і відносини (В.І.Слободчиков); загальнопсихологічний феномен свідомості, специфічність якого полягає у внутрішньому прийнятті певного образу (Б.С. Братусь); особливий психічний стан, який виникає у досить невизначеній ситуації, при умові дефіциту точної інформації про досяжність поставленої мети, але коли існує можливість для успішної дії чи успішного результату (Р.Д.Грановська).

Сучасні напрацювання українських психологів у цьому напрямку дозволили визначити розуміння поняття «віра» більш повно. Віра людини М.В.Савчином розглядалась як дологічне волевиявлення, що полягає в інтуїтивному осягненні свого покликання реалізувати об'єктивно існуючий сенс життя, ситуації, іншої людини [10, с. 232]. М.Й. Боришевський презентує віру як ціннісну орієнтацію, яка сприяє духовному смовдосконаленню особистості [4, с. 534]. Інша вчена Н.Д. Володарська розглядає віру як основу для духовного розвитку особистості [6, с.95].

У сучасній науковій психологічній літературі ще не досягнуто узгодженого розуміння цього поняття, немає чіткої диференціації релігійної та нерелігійної віри. Так в більшості психологічних дослідженнях феномен віри ототожнюється з релігійною вірою (Б.С. Братусь, Р.Д. Грановська, М.В.Савчин, О.М. Двойнін, С.О. Белорусов, А.О. Олійник, М.Й. Боришевський, Н.М.Савелюк). Нерелігійна віра розглядалась лише в деяких дослідженнях як світська (Е.Фромм) та буденна (Р.Д. Грановська).

Як бачимо, поняття «віра» залишається вельми розпливчастим і нечітким, сам термін є неоднозначним, варіативним та розчиняється в різноманітті формулювань, втрачаючи свій самостійний статус в психологічній науці. Практично не представлено досліджень, присвячених аналізу нерелігійної віри, не вивчено закономірностей та механізмів розвитку віри у різних вікових періодах. Тому важливим завданням вікової психології є вивчення змістових складових поняття «віра», її генези, психологічних механізмів та закономірностей.

Список використаних джерел:

1. Антология мировой философии / Под ред. В.В. Соколова и др. – М.: Мысль, 1969. – Т.1. – Ч.2.– 936 с.
2. Антология мировой философии / Под ред. В.В. Соколова и др. – М.: Мысль, 1970. – Т.2. – 776 с.
3. Асмолов О.Г. Психология личности: Учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367с.
4. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія]. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
5. Братусь Б.С., Инина Н.В. Вера как общепсихологический феномен сознания человека // Вестн.Моск.ун-та.– М.: Изд-во МГУ, 2011. – № 1. – Сер. 14. Психология. – С. 25 – 39.
6. Володарська Н.Д. Віра у вищу ідею як стратегія пошуку сенсу життя // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. пр. Інституту

психології ім. Г.С.Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: ГНОЗІС, 2009. – Т.ХІ. – Ч. 5. – С. 91-100.

7. Грановская Р.Д. Психология веры. – СПб.: Питер, 2010. – 480 с.

8. Райгородский Д.Я. Психология личности. Хрестоматия. – Самара: «БАХРАХ-М», 2006. –Т.1. – 512 с.

9. Райгородский Д.Я. Психология личности. Хрестоматия. – Самара: «БАХРАХ-М», 2006. –Т.2. – 544 с.

10. Савчин М.В. Духовний потенціал людини (Навчальне видання): [монографія]. – Вид. 2-ге, пер.доп. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. – 508 с.

11. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.

Гріньова О.М.

кандидат психологічних наук, доцент,

Педагогічний інститут

Київського університету імені Бориса Грінченка

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

На сучасному етапі становлення Української держави загострення соціально-політичної та економічної кризи зумовлює кризу соціальну. Остання проявляється на рівні окремої особистості і часто призводить до переживання індивідумом почуття пригніченості, розгубленості, стресів та депресивних станів. За таких умов формування у сучасних українців свідомого й відповідального ставлення до власного життя, планування власного майбутнього, шляхів і засобів реалізації цих планів надзвичайно ускладнюється. Зазначена проблема є особливо актуальною й соціально значущою для молодого покоління українців, яке має здійснити вибір свого подальшого життєвого шляху, тобто самовизначитись у професійному, сімейному, соціальному і інших модусах життєдіяльності. Усе це обумовлює високу актуальність і соціальну значущість дослідження у молодого покоління українців такого особистісного новоутворення, як життєва перспектива, оскільки становлення саме цього психічного феномену значною мірою обумовлює здатність особистості до свідомого й відповідального прогнозування, планування й проектування власного життєвого шляху.

Проблема життєвої перспективи у психологічній літературі не є новою. Як зазначає А.Є.Левенець, дослідження життєвої перспективи у психологічній науці здійснювались переважно в часовому (Б.В.Зейгарнік, К.Левін, Л.Франк) й ціннісно-смысловому (К.О.Абульханова-Славська, Є.І.Головаха, А.А.Кронік) аспектах.

Так, згідно з К.Левінім, часова перспектива являє собою систему поглядів особистості на власне минуле й майбутнє [5]. Л.Франк підкреслює суб'єктивність часової перспективи. Згідно з автором, особливості усвідомлення й ставлення індивідуума до різних етапів власного життя значною мірою обумовлюються специфікою його особистісного розвитку, а також наявним життєвим досвідом [8]. В.І.Ковальов підкреслює високу значущість дослідження модусу майбутнього часової перспективи. А сам зазначений феномен трактує як сукупність уявлень особистості про майбутнє крізь призму історії власного життєвого шляху в цілому [3].

У подальших роботах радянських, сучасних російських і українських вчених проблема часової транспективи все більше досліджується у контексті не стільки певних часових меж життя людини, скільки у нерозривному взаємозв'язку зі становленням ряду особистісних новоутворень, які відображають процес осмислення, планування й проектування особистістю власного життєвого шляху (життєвими цілями, планами, програмами, життєтворчістю тощо). Тому у дослідженнях авторів (К.О.Абульханова-Славська [1], Є.І.Головаха [2]) вживається поняття не “часова перспектива”, а “життєва перспектива”. Так, згідно з Є.І.Головахою, життєва перспектива являє собою складну систему взаємозв'язків бажаних і небажаних, однак ймовірних для особистості подій. Становлення цієї картини очікуваного майбутнього індивідуума відбувається в нерозривній єдності з його ціннісними й смисложиттєвими орієнтаціями [2]. У роботах К.О.Абульханової-Славської проблема життєвої перспективи особистості вивчається в нерозривній єдності з феноменом стратегії життя. Автор зазначає, що основною передумовою побудови головної стратегічної лінії всього процесу індивідуального розвитку людини є її власна життєтворча активність. Проте успішність смисложиттєвого самовизначення і подальшої самореалізації особистості значною мірою обумовлюється її здатністю до побудови адекватної життєвої перспективи, тобто – прогнозування й врахування особливостей соціальної ситуації власного розвитку, об'єктивних обмежень можливостей власної життєтворчості. Наявність непереборних

соціальних факторів зумовлює необхідність корекції життєвих цілей і планів особистості [1]. На відміну від К.О.Абульханової-Славської, В.Г.Панок і Ю.А.Прівалов розглядають життєву перспективу особистості не лише як усвідомлення тих соціальних обмежень, які можуть призвести до ускладнення чи неможливості реалізації її життєвих планів, але і як потенційну можливість особистісного зростання в майбутньому. Автори підкреслюють високу значущість врахування власної активності особистості як важливої складової життєвої перспективи, оскільки сама особистість здатна до вчинків, які можуть кардинально змінити її соціальні умови життя [7].

У дослідженнях з проблеми життєвого шляху особистості підкреслюється значущість вивчення подій [1]; [4]; [6]; [7]. Під останніми автори розуміють такі “точки біфуркації”, проходження яких може значною мірою змінити життєву перспективу й подальший життєвий шлях особистості. У таких “точках біфуркації” індивідуум має здійснити вибір одного варіанту життєвого шляху, тобто – самовизначитись. Такий життєвий вибір потребує значних інтелектуальних, афективних та вольових зусиль. Результат такого вибору значною мірою обумовлюється особливостями морально-духовних особистісних утворень особистості.

Дослідження проблем здійснення життєвих виборів, вчинків, самовизначення у віковому аспекті має високу актуальність та соціальну значущість на етапі юнацького віку. Стрімка зміна соціальної ситуації розвитку, набуття соціального статусу дорослої людини, формування ряду особистісних новоутворень, необхідність самостійного планування й проектування власного майбутнього зумовлюють і активізацію становлення життєвої перспективи. Тому у дослідженнях сучасних психологів підкреслюється думка про те, що сензитивним періодом становлення життєвої перспективи особистості є юнацький вік [1]; [2]; [4]; [6]. Проте експериментальні дослідження різних аспектів даної проблеми представлені лише в окремих роботах. Так, А.Є.Левенець підкреслює, що юнацький вік є сензитивним періодом становлення життєвої перспективи особистості. Саме в юнацькому віці відбувається зростання диференційованості й узгодженості структурних компонентів цього феномену. А це, в свою чергу, зумовлює зростання здатності до орієнтації в часі, становлення позитивного самоствавлення й самопідтримки молоді. Водночас специфіка соціальної ситуації розвитку сучасних юнаків зумовлює домінування в їх життєвій перспективи не моральних, а матеріальних цінностей, що є

негативним явищем [4]. У роботах І.С.Муханової представлено результати порівняльного аналізу особливостей формування життєвої перспективи в молодшому й старшому юнацькому віці. Як і А.Є.Левенець, автор підкреслює, що під час юнацького віку відбувається активізація часового аспекту цього особистісного утворення, зокрема – значною мірою зростає здатність юнаків до орієнтації в часі, що свідчить про формування у них чітких уявлень про власне майбутнє, визначення життєвих цілей і життєвих планів [6]. Проте, як зазначає Є.І.Головаха, життєва перспектива, на відміну від життєвої програми, не завжди є оптимістичною [2]. Тому, згідно з І.С.Мухановою, значна кількість студентів старших курсів переживає стійкі почуття тривоги й невпевненості у власному майбутньому, в можливості досягти власних життєвих цілей. Згідно з автором, в юнацькому віці близька життєва перспектива (на найближчі декілька років) стає більш чіткою, що свідчить про зростання особистісної зрілості юнаків, планування й проектування ними власного життя. Водночас віддалена життєва перспектива стає нечіткою. Юнаки мало замислюються над стратегією власного життя в цілому і не мають чітких уявлень про бажаний результат власного самоздійснення особистості [6]. У свою чергу, неузгодженість найближчої й віддаленої життєвих перспектив, найбільш важливих цінностей, мотивів і смислів особистості з конкретними життєвими цілями і планами на подальших етапах онтогенезу може призвести до смислових конфліктів особистісного розвитку, труднощів у процесі власного смисложиттєвого пошуку, “ноогенних неврозів” за В.Франклом, втрати смислу життя в цілому.

Таким чином, здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що проблема життєвої перспективи у психологічній літературі не є новою. У дослідженнях цього психічного утворення в роботах зарубіжних і вітчизняних вчених відбувається зміщення акцентів з часового на ціннісно-смисловий аспекти вивчення зазначеного феномену. У дослідженнях сучасних авторів підкреслюється регулятивна функція життєвої перспективи у процесі побудови особистістю “стратегії” власного життя. Сензитивним періодом становлення життєвої перспективи є юнацький вік. Водночас проблема становлення життєвої перспективи в юнацькому віці вивчена недостатньо. У роботах сучасних психологів виявлено як позитивні, так і негативні особливості становлення життєвої перспективи у юнаків. Усе це

обумовлює високу актуальність і соціальну значущість подальшого дослідження проблеми життєвої перспективи в юнацькому віці.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К.А. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Головаха Е. И. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Ковалев В.И. Особенности личностной организации времени жизни / В.И.Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. – М., 1995. – С. 179-185.
4. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Вікова та педагогічна психологія” / А.Є.Левенець. – К., 2006. – 23 с.
5. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Левин К. – М.: Смысл, 2001. – 570 с.
6. Муханова І.Ф. Визначення поняття життєвої перспективи у сучасній молоді / І.Ф.Муханова // Тези доповідей Всеукраїнської наукової конференції “Актуальні проблеми психології малих груп”. – К., 2011. – С. 57-61.
7. Панок В.Г. Социальная активность личности старшеклассника / В.Г.Панок, Ю.А.Привалов . – К.: Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, Центр социальных экспертиз и прогнозов Института социологии НАН Украины, 1999. – 131 с.
8. Frank L.K. Time perspective / L. K. Frank // J. of Philosophy. – 1939. – Vol.4. – P. 293-312.

Комар Т.В.

доцент,

Хмельницький національний університет

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ФАХІВЦЯ В УМОВАХ ВНЗ

Темпи розвитку сучасної цивілізації вимагають радикальної зміни в галузі освіти, що виступає провідним компонентом культурного й соціального розвитку людини. Вища школа в кризовий період становлення нашого суспільства фактично відіграє роль, з одного боку, соціального стабілізатора, а з іншого, чинника інноваційного розвитку.

Теоретичний аналіз робіт учених дозволяє простежити різні підходи до дослідження проблематики професійної зрілості майбутнього фахівця в умовах ВНЗ. Низка авторів (І. Арановська, І. Зимня, О. Плешакова й ін.), розглядаючи структуру професійної зрілості, включають до її складу мотиваційний аспект (готовність до прояву), когнітивний аспект (володіння знаннями), поведінковий аспект (досвід прояву, уміння), ціннісно-значеннєвий аспект (ставлення), регулятивний аспект (емоційно-вольова регуляція). Інші дослідники (Т. Базаров, О. Булгаков, Т. Журавльова, О. Овсяник, М. Фірсов і ін.), впливаючи із професійних функцій і обов'язків сучасного фахівця, виділяють у професійній зрілості її складові. При цьому в ряді досліджень відзначається, що продуктивність фахівця залежить від необхідного співвідношення рівня майстерності, знання, досвіду, з одного боку, і особистісної зрілості – з іншої. (О. Портнова, О. Холодцева й ін.).

Сучасна система вищої професійної освіти (перехід на багаторівневу систему підготовки фахівців, підвищення рівня конкурентоспроможності ВНЗ, впровадження телекомунікаційних систем і широке використання інформаційних мереж Інтернет, Інтернет-тестування й освітньої діагностики) націлена на якісно новий рівень підготовки майбутніх фахівців, здатних до інноваційних технологічних рішень, які неординарно мислять і творчо орієнтованих.

У зв'язку із цим вітчизняна система освіти поставлена перед необхідністю вирішення складного завдання: по-перше, збереження фундаментального характеру навчання й підготовки кадрів, а по-друге, – освоєння інноваційної культури, новітніх інформаційних і психолого-педагогічних технологій. ВНЗ країни за останні десять років піддалися масштабним перетворенням, оновилися освітня система, активно використовуються психолого-педагогічні інновації (новоуведення, котрі модифікують, поліпшують, інтегрують освітню систему). По суті, зароджується гуманістична культура, оснащена передовими інформаційними технологіями.

Це повною мірою відноситься й до вітчизняних ВНЗ. Модернізація вищої школи є важливою стратегією загального національного розвитку країни. Здатність системи освіти задовольняти потреби суспільства й особистості визначає пріоритети розвитку освіти в Україні. У цих умовах вища школа здобуває новий вектор становлення особистісної зрілості майбутнього фахівця, здатного компетентно й оперативно діяти в

умовах суспільно-економічних змін та трансформацій: на сучасному етапі суспільного розвитку освіта є, тією ключовою сферою, від якої залежить не тільки рівень загальної культури й професійної підготовки людини, але й досягнення нею особистісної зрілості. В умовах інноваційної вищої професійної освіти – затребувані саме ті концепції, які відбивають основні положення психолого-педагогічної науки, згідно з якими процес одержання освіти – це насамперед формування особистості й становлення її в процесі опанування спеціальності й майбутньої професійної діяльності.

Важливо відзначити, що націленість на особистісну зрілість майбутнього фахівця, внутрішню свободу особистості визначається принципами державної політики в галузі освіти. Це впливає з контексту Національної концепції освіти України.

Разом з тим, зміни, що відбуваються в суспільстві й освіті виявляють суттєвий вплив на розвиток особистості, її професійну культуру, ставлення до світу в цілому. Майбутній фахівець-випускник вищої школи постає перед необхідністю осмислення сучасних вимог, що висуваються до нього суспільством і державою. Він повинен усвідомлювати, що від рівню його інтелекту й культури, професійної компетентності й конкурентоспроможності буде залежати його професійна кар'єра, а тому, і можливість самореалізації.

У зв'язку із цим освітньо-виховна система ВНЗ повинна забезпечити успішне становлення особистості майбутнього фахівця. Вітчизняна вища школа, що перебуває в умовах модернізації, націлена на пошук виховно-освітніх технологій, що дозволяють ураховувати творчу індивідуальність, різносторонню мотивацію, потреби й інтереси студентів, котрі навчаються у ВНЗ (О. Бондаревська, В. Давидов, В. Кузовльов, В. Лисовський, Б. Сосновський, Д. Фельдштейн і ін.).

Вищезазначене набуває особливої актуальності ще й тому, що у сучасні ВНЗ приходять розмаїтий контингент за своїми соціальними і моральними позиціями і установками. Розглядаючи низку цінностей людини як культурно-експертну оцінку зрілості її особистості, визначаючи базові цінності особистості, сучасна психологічна наука розглядає їх як план-схему, модель особистісного розвитку, яка може бути розширена, уточнена, конкретизована в реальних процесах виховання, навчання й самоосвіти. Стрижневою складовою процесу становлення майбутнього фахівця як особистості виступає її система ціннісних

орієнтації, а стадіальні зміни в цій системі – найважливіший показник якості зрілості вікового розвитку особистості (Л. Десфонтейнес, А. Петровський, В. Отрут і ін.).

Однак і на початку двадцять першого століття суспільство переживає кризу цінностей, яка далеко не сприяє успішному особистісному становленню навіть в умовах навчання в елітних ВНЗ. У техногенних умовах розвитку матеріальної культури й домінування штучного середовища суттєво змінюються зміст, структура ціннісних орієнтацій, соціальні установки при одночасному зниженні інтересу молодих людей до процесів саморозвитку й самовиховання (О. Асмолов, Г. Балл, Є. Головаха, П. Гуревич, І. Зимня й ін.).

Отже, модернізація вищої школи вимагає аналізу принципово нової соціальної ситуації розвитку майбутнього фахівця, його цінностей і ціннісних орієнтацій.

Список використаних джерел:

1. Зимня И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата образования / И.А. Зимня // Высшее образование сегодня, – 2003. – №5. – С. 34-42.
2. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. / Э.Ф. Зеер – Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – С. 123-140.
3. Исаев Е. И. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов / Е. И. Исаев, С. В. Пазухина. //»Вопросы психологии», 2004, № 5. – С.3-11.
4. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. / Л.А. Коростылева. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
5. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под. ред. Л.М. Митиной. Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. /А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Субетто А. И. Интеграционная модель выпускника вуза на базе системодеятельностного и компетентностного подхода. / А. И.Субетто. – Кострома: Изд-во КРУ им. Н.А.Некрасова, 2005. – 28 с.
8. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов. / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня, 2004. – № 3. – С. 37-43.

Матвієвська Ю.О.

студентка,

Науковий керівник: Кутепова-Бредун В.Ю.

старший викладач,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ЗАЛЕЖНІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВІД ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЛЮДИНИ

Хоча емоційний інтелект стали вивчати тільки в кінці минулого століття, останнім часом увага дослідників до цього феномену зростає. Адже психологія накопичує все більше експериментальних даних, які підтверджують припущення, що саме емоційний інтелект є важливим фактором ефективності та успішності людини. Складність теоретичних відомостей про емоційний інтелект та її вплив на ефективність роботи, досить високий. Ці обставини вже говорять про необхідність дослідження емоційного інтелекту [1; 2;].

Останнім часом у наукових дослідженнях дедалі частіше почали з'являтися дані про те, що успішність людини, професійне життя якої пов'язане із міжособистісними стосунками, переважно визначається її емоційною компетентністю, і значно меншою мірою залежить від загального рівня інтелектуального розвитку, власне, рівня знань [3].

У наш час дослідження феномену емоційного інтелекту, спроб його теоретичного обґрунтування та шляхів розвитку набуває все більшого поширення, особливо у професійних сферах, пов'язаних із спілкуванням. Цей інтерес викликаний у першу чергу новими можливостями практичного застосування спеціальних знань, умінь і навичок, що підвищують ефективність та успішність діяльності [5].

Новизна нашої роботи полягає в тому, що проблема дослідження емоційного інтелекту в контексті професійно значущих якостей особистості залишається до цих пір ще недостатньо вивченою. Емоційний інтелект педагогів та людей з економічною освітою ще досить мало досліджений, про залежність емоційного інтелекту від типу професії людини майже немає інформації. Проте, людина, яка володіє емоційним інтелектом в достатній мірі, живе легко (цікаво, конструктивно), без напруги і надриву, і дуже часто знаходить правильне рішення багатьох життєвих проблем. Високі показники IQ зовсім не є гарантією кар'єрного успіху. Значну роль

грає наше вміння спілкуватися з людьми, вміння перейматися командним духом і здатність повести за собою, вміння чинити опір стресу і здатність зберігати оптимістичні погляди на життя, незважаючи на невдачі. При цьому чим вищий ранг працівника, чим вище рівень відповідальності за виконання кінцевої мети, тим вище повинен бути і рівень емоційного інтелекту [4].

Об'єктом нашого дослідження стали люди із педагогічною та економічною освітою, а *предметом* – залежність рівня емоційного інтелекту від професійного спрямування людини.

Метою нашої роботи полягала в детальному аналізі феномену емоційного інтелекту та дослідженні особливості залежності емоційного інтелекту від професійної спрямованості людини.

Була сформульована наступна концептуальна гіпотеза: існує певна залежність рівня емоційного інтелекту від професійного спрямування особистості.

Для перевірки гіпотези ми використали наступні психодіагностичні методики: опитувальник емоційного інтелекту «ЕmIn» Д. В. Люсіна та методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка.

В якості реципієнтів виступали вчителі середньої школи та економісти фінансового управління, які склали 2 групи. В першу групу увійшли економісти (30 осіб, серед яких 21 – жіночої статі та 9 – чоловічої). Віковий діапазон даної вибірки складає 22-51 рік. В другу групу увійшли вчителі (30 осіб, серед яких 21 – жіночої статі та 9 – чоловічої). Віковий діапазон даної вибірки складає 19-61 рік.

Статистичні гіпотези дослідження сформульовані наступним чином:

1. H_0 : досліджувані групи 1 мають не вищі результати, ніж досліджувані групи 2.

2. H_1 : досліджувані групи 1 мають вищі результати, ніж досліджувані групи 2.

Обробка результатів здійснювалася за допомогою статистичного методу: оцінка значущості розбіжностей за допомогою F^* критерія Фішера.

Отримані результати емпіричних значень по шкалам МП (розуміння чужих емоцій), МУ (управління чужими емоціями), ВП (розуміння своїх емоцій), ВЭ (контроль експресії), МЭИ (міжособистісний емоційний інтелект), ВЭИ (внутрішньособистісний емоційний інтелект), ПЭ (здатність до розуміння своїх та чужих емоцій), ОЭИ (загальний рівень

емоційного інтелекту) опитувальника емоційного інтелекту «ЕІн» Д. В. Люсіна показали, що $\phi^*_{\text{емп}}$ знаходиться в зоні незначимості. Отже, гіпотеза H_1 відкидається.

Дані по шкалі ВУ (управління своїми емоціями) показали наступні результати:

Групи	«Є ефект»: завдання вирішене	«Немає ефекту»: завдання не вирішене	Суми
	Кількість досліджуваних	Кількість досліджуваних	
1 група	14 (46.7%)	16 (53.3%)	30 (100%)
2 група	20 (69%)	9 (31%)	30 (100%)

В даній шкалі $\phi^*_{\text{емп}} = 1.751$. Можна зробити висновок, що отримане емпіричне значення ϕ^* знаходиться в зоні невизначеності. Отже, гіпотеза H_0 відкидається.

Дані по шкалі УЭ (здатність до управління своїми та чужими емоціями) показали наступні результати:

Групи	«Є ефект»: завдання вирішене	«Немає ефекту»: завдання не вирішене	Суми
	Кількість досліджуваних	Кількість досліджуваних	
1 група	14 (46.7%)	16 (53.3%)	30 (100%)
2 група	21 (70%)	9 (30%)	30 (100%)

В даній шкалі $\phi^*_{\text{емп}} = 1.847$. Можна зробити висновок, що отримане емпіричне значення ϕ^* знаходиться в зоні невизначеності. Отже, гіпотеза H_0 відкидається.

Дані методики діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка показали такі результати:

Групи	«Є ефект» : завдання вирішене	«Немає ефекту»: завдання не вирішене	Суми
	Кількість досліджуваних	Кількість досліджуваних	
1 група	16 (53.3%)	14 (46.7%)	30 (100%)
2 група	22 (73.3%)	8 (26.7%)	30 (100%)

$\varphi^*_{\text{емп}} = 1.633$. Можна зробити висновок, що отримане емпіричне значення φ^* знаходиться в зоні незначимості. Отже, гіпотеза H_1 відкидається.

Отже, проведене емпіричне дослідження дозволило:

1) частково підтвердити гіпотезу про те, що у реципієнтів з педагогічною освітою рівень емоційного інтелекту вище, ніж у реципієнтів з економічною освітою ;

2) встановити статистично незначущі розбіжності в показниках.

Як бачимо з результатів емпіричного дослідження гіпотеза підтвердилася тільки по двом шкалам: шкала ВУ (управління своїми емоціями) і УЭ (здатність до управління своїми та чужими емоціями). Виходячи з назв цих шкал, ми бачимо, що вони взаємопов'язані. Таким чином, можна сказати, що представники економічних професій на високому рівні мають здатність управляти емоціями, визивати та підтримувати бажані емоції, тримати під контролем небажані. Економістам, згідно з результатами нашого дослідження, притаманно розуміти емоційний стан інших людей, відчувати їх внутрішній стан в даний момент.

Отримані нами результати дали змогу побачити, що рівень емоційного інтелекту залежить від не від професії людини, а від її особистісних якостей. Це і вміння оволодіти собою, вміння вчасно стримати свої емоції, вміння вести діалог самим з собою. Також проведене нами дослідження дало змогу переконатися в тому, що всі люди мають здатність до співпереживання іншим, незалежно від професійного спрямування.

Подальшу перспективу роботи в даному напрямку ми вбачаємо у дослідженні представників інших професій різного типу на встановлення залежності рівня емоційного інтелекту від

професійного спрямування, поділивши вибірку досліджуваних на групи за певним віком, а також збільшити вибірку досліджуваних.

Список використаних джерел:

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: «Альпина Бизнес Бук»; 2005. – 75 с.
2. Деревянко С. П. Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. М., 2009. – С. 90-113.
3. Калюжна Ю. І. Психологія взаємодії вчителя з учнями у педагогічному процесі / Ю. І. Калюжна // Постметодика. – 2010. – № 6 (97). – С. 22–26.
4. Непорожній Ю. О. Розвиток емоційного інтелекту як здатності бути лідером / Ю. О. Новак // Економічний простір. – 2008. – № 12/1. – С. 97–105.
5. Новак О. О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників / О. О. Новак // Постметодика. – 2010. – № 6 (97). – С. 41–48.

Повалій Л.В.

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

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

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

діяльності людей, впливаючи на їхній хід і результати, але й через їхнє особистісне ставлення до інших індивідів, самого себе.

Взаємовідносини є суб'єктивним зв'язком, який існує між людьми в соціальних групах та обов'язково передбачають взаємність, існування відповідного ставлення. Вони бувають діловими, дружніми, офіційними, особистими. Здатність створювати і підтримувати добрі взаємовідносини з оточуючими є однією з найважливіших складових активного способу життя, а міжособистісні взаємовідносини є суб'єктивними зв'язками, які існують між людьми в соціальних групах. Це певна система міжособистісних установок, орієнтацій, очікувань, які визначаються змістом спільної діяльності людей.

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

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

У педагогічній психології поняття «батьківсько-дитячі взаємини» розглядається різними авторами та охоплює такі визначення: як один з важливих компонентів батьківства (Р.Овчарова); як відносно стійке явище, зміст якого містить у собі амбівалентні елементи емоційно-ціннісного відношення й може змінюватися в певних межах (А.Бодальов, В.Столін); як цілісна система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з дитиною, особливостей сприйняття й розуміння характеру дитини, її вчинків

(Р.Овчарова, О.Савіна, В.Смєхов); як культурно-історичний феномен, історично мінливе явище, що перебуває під впливом певної системи запропонованих культурою й суспільством норм, цінностей і правил, що регулюють розподіл функцій виховання дітей у родині, зміст ролей, моделі рольової поведінки (А.Адлер).

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

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

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

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

Подібна двухфакторна модель була запропонована російськими психологами В.Гарбузовим, А.Захаровим, А.Співаковською, які

свою теорію взаємин вибудовують на двох основних факторах: емоційному (любов – ненависть) і поведінковому (домінування – підпорядкування). Ними було відзначено, що різний ступінь виразності характеристик цих двох компонентів дозволяє описати різні типи батьківсько-дитячих взаємин.

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

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

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

Вищеозначені компоненти (когнітивний, емоційний і поведінковий), на думку багатьох науковців, мають тотожне значення для вироблення певного стилю взаємин батьків з дитиною, і між ними існує тісний взаємозв'язок. При цьому когнітивний (уявлення) і емоційний (відношення) компонента становлять внутрішню основу певного стилю батьківсько-дитячих взаємин, який зовні проявляється у виховних впливах і способах ставлення батьків до дитини.

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

Список використаних джерел:

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

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Босенко І.І.

*молодший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Проблемі розвитку пізнавальної активності в навчальній діяльності присвячені численні праці у педагогіці (М.Данилов, В.Єсипов, Л.Лозова, М.Лісіна, Г.Щукіна, М.Скаткін, Т.Шамова та ін.), психологічні дослідження проблеми формування та розвитку пізнавальної активності молодших школярів, які спираються на теорію психічного розвитку особистості (Л.Божович, А.Петровський, С.Рубінштейн та ін.), загально-психологічну теорію діяльності (Б.Ананьєв, Л.Виготський, П.Гальперін, Н.Тализіна та ін.), психолого-педагогічні концепції активності особистості (А.Матюшкін, Н.Морозова, Т.Шамова) [6; 7].

На особливій важливості пізнавальної активності в розвитку, навчанні та вихованні молодших школярів із затримкою психічного розвитку наголошували Т.Власова, Н.Менчинська, А.Цимбалюк, констатуючи недостатність її сформованості та визначаючи специфіку впливу психічної діяльності (у процесах сприйняття, запам'ятовування, мислення) на її функціонування. Проблема пізнавальної активності школярів із ЗПР розглядалася дотично до проблем вивчення пізнавальної діяльності (Т. Єгорова, Т.Сак, Н. Менчинська, В. Лубовський та ін.), проблем організації навчальної діяльності (В.Лубовський, Н.Нікашина, К.Новакова, М.Певзнер, Т.Розанова, Н.Ципіна та ін.) [2; 3].

Незважаючи на чисельні дослідження, присвячені проблемі розвитку та формуванню пізнавальної активності, у педагогіці немає єдиного визначення цього поняття. Означена категорія розглядається в психолого-педагогічній літературі, як «стан готовності до пізнавальної діяльності» (М.Лісіна, Н.Половнікова), як «якість діяльності» (Т.Шамова) [6], як «процес діяльності

перетворення» (Л.Арістова), як «енергійна мислиннева діяльність» (М.Данилов, І.Литвиненко), як «властивість або якість особистості» (Г.Щукіна) [7] та як «риса особистості» (Л.Лозова). Всі ці визначення поняття активності однотайні у тому, що активність – це певна особливість людини, яка проявляється у пізнавальній діяльності [4, с.22].

На наш погляд, найбільш точним та доцільним визначенням пізнавальної активності є визначення, запропоноване В.Лозовою. Науковець стверджує, що пізнавальна активність – це риса особистості, яка виявляється у її ставленні до пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [4, с.25].

Найбільш детально структуру пізнавальної активності дослідили відомі психологи Ш.Амонашвілі та А.Матюшкін. За їхніми переконаннями, вона є неперервною та цілісною за своєю психологічною природою і складається з величезної кількості автономних одиниць, кожна з яких має свою мету. Такою пізнавальною одиницею Ш.Амонашвілі називає пізнавальну діяльність, яка є конкретним проявом пізнавальної активності [1].

У структурі пізнавальної активності Ш.Амонашвілі виділяє такі компоненти: мотив, як рушійну силу даної активності; об'єкт пізнання, що має дидактично організовану форму; способи і засоби дії об'єкта з метою його засвоєння; посередницьку роль педагога між пізнавальними силами школяра і об'єктом засвоєння; результат пізнавальної активності [1].

Пізнавальна активність школярів розвивається в постійному русі та взаємодії даних компонентів. Так, відбувається трансформація непрямих мотивів у прямі, мотиви дії; об'єкт пізнання весь час ускладнюється з точки зору його засвоєння школярами, удосконалюються та визрівають нові способи засвоєння, настає усвідомлення власних змін учнями, котрі і розглядаються ними як головні результати пізнавальної активності. Педагог у цьому процесі виступає посередником [1].

Разом з цим, А.Матюшкін, визначивши два основних типи активності (адаптивний і продуктивний), вважає доцільним виділити в їхній структурі наступні структурні елементи: тип потреб (мотивів), які викликають той чи інший вид активності; структура психічної регуляції активності; закономірності розвитку активності [5, с. 5].

Т. Шамоваю були виділені і обґрунтовані наступні компоненти пізнавальної активності: мотиваційний (напрямок і стійкість пізнавального інтересу), змістово-операційний (потяг до ефективного оволодіння знаннями) та волевий компонент, що включає мобілізацію сили волі учнів на досягнення конкретної пізнавальної мети [6].

Здійснений теоретичний аналіз дає підстави визначити пізнавальну активність як складне психологічне утворення особистості, що реалізується в навчальній діяльності. Порівнявши різні погляди авторів на структурні компоненти пізнавальної активності, доходимо висновку, що більшість з них мають подібний зміст. Це дозволяє нам об'єднати деякі з них в єдине ціле та виокремити власне бачення структури пізнавальної активності. На нашу думку, найбільш аргументованим є виділення мотиваційного, операційного та результативного компонентів пізнавальної активності.

Мотиваційний компонент включає в себе пізнавальні мотиви, потреби, які визначають відношення учня до пізнавальної діяльності. Під впливом взаємодії пізнавальної потреби та пізнавальних мотивів формується пізнавальна активність учнів.

Операційний компонент містить в собі мисленнєві процеси та розумові вміння (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо), які визначають характер діяльності. Останній – результативний – компонент включає в себе психічні новоутворення, які з'являються як результат прояву пізнавальної активності.

Безперечно, всі виділені компоненти пізнавальної активності знаходяться у взаємозалежності та взаємодії. Спробуємо розібрати зміст кожного з них на прикладі молодших школярів із ЗПР.

Теоретичний аналіз літератури показав, що у молодших школярів із затримкою психічного розвитку відзначається несформованість всіх структурних компонентів пізнавальної активності. У цих дітей гальмується формування основних психологічних новоутворень та психічних процесів, потрібних для розвитку пізнавальної активності [2].

Як показують дослідження Т.Єгорової, низька пізнавальна активність у дітей із затримкою психічного розвитку є причиною недостатньої продуктивності мимовільної пам'яті. А.Цимбалюк відзначала, що її джерелом є відсутність інтересу, низька продуктивність у виконанні розумових завдань, зниження

необхідного рівня психічного напруження тощо. У дітей із ЗПР переважають більш прості мисленнєві операції (аналіз, синтез), зниження рівня логічності і відволікання уваги, труднощі переходу до абстрактно-аналітичного мислення [3].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що проблема пізнавальної активності молодших школярів із затримкою психічного розвитку залишається ще недостатньо дослідженою, оскільки в дослідженнях відсутня загальноприйнята система критеріїв і показників сформованості пізнавальної активності, недостатньо вивчені закономірності формування пізнавальної мотивації.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження ми вбачаємо у дослідженні рівнів сформованості компонентів пізнавальної активності, розробці та апробуванні діагностичної методики пізнавальної активності, визначенні критеріїв її діагностики, що дозволить нам виявити потрібні психолого-педагогічні умови, які будуть сприяти поліпшенню навчальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили Ш.А. Вопросы психологии. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе. – № 5, с. 36-40.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. – 176 с.
3. Власова Т.А., Лубовский В.И., Цыпина Н.А. Дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1984. – 256 с.
4. Лозова В.І. Ціннісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Харків: «ОВС», 2000. – 175 с.
5. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4, с. 5-17.
6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1982. – 209с.
7. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

Прокопенко О.А.

*кандидат психологічних наук, науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК СКЛАДОВА КОМПЛЕКСНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Сучасна національна освітня парадигма вибудовується на засадах дитиноцентризму та гуманізації. Посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання гуманістичних засад освіти як найбільш відповідних принципам правової держави, є однією з передумов повноцінного залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку у систему суспільних відносин. Винятково важливого значення при цьому набуває не лише навчання, а психологічний супровід таких дітей.

А. Азарян, М. Баркаускайте, В. Гудоніс, Е. Джордан, Е. Кафьян, А. Колупаєва, А. Конопльова, Т. Лещинська, М. Малофєєв, Е. Новіцкі, Р. Сендизон, П. Становіч, Л. Шипіцина та інші одностайні у висновку щодо комплексності такого супроводу у єдності таких компонентів як педагогічний, медичний, психологічний, соціальний. Вагоме місце посідає психологічна допомога, спрямована на забезпечення оптимальних умов розвитку та навчання дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Психологічний супровід дітей з порушеннями психофізичного розвитку – це відстеження динаміки розвитку учня, процесів його соціалізації та адаптації, вплив на ці процеси з метою оптимізації соціальної ситуації розвитку дитини.

Важливими принципами супроводу таких дітей, як зазначають М. Жданова, Е. Козакова, Л. Шипіцина, є його неперервність, мультидисциплінарність, індивідуальність та системність [4, с. 67-68].

Визначаючи завдання і зміст супроводу дітей з обмеженими можливостями (А. Колупаєва, С. Литовченко, Т. Сак, Т. Скрипник, О. Таранченко та інші) наголошують, що його метою має бути адекватна соціалізація дитини [2; 4;]. Вагоме місце для цього в супроводі посідає психологічна допомога дитині, що базується на її потенційних можливостях, здібностях і динаміці розвитку.

Вчені одностайні у висновку, що психологічна допомога інтегрованим у масову школу дітям з порушеннями психофізичного розвитку є складовою комплексного психолого-медико-педагогічного супроводу. Н. Докшина, Л. Самбурська зазначають, що її ефективність буде тим вищою, чим узгодженішими будуть впливи з боку різних спеціалістів. Зміст супроводу зводиться до реалізації комплексної програми, складеної на основі всебічного обстеження дитини. Психофізична вада, яку неможливо повністю усунути, постійно перешкоджатиме нормальній інтеграції дитини у соціум однолітків. З огляду на це дитина потребуватиме не надання одноразової допомоги, а забезпечення умов для її оптимального розвитку впродовж усього навчання в школі [2, с. 98-100].

На думку Е. Воронцової, психолого-педагогічного супроводу потребують усі учні. Вчений трактує це поняття як відстеження динаміки розвитку дитини та процесів її соціалізації й адаптації [3, с. 77]. А супровід учня з психофізичними порушеннями передбачає не лише відстеження особливостей розвитку, а й активну психолого-медико-педагогічну допомогу, прогнозування труднощів адаптації з метою їх упередження.

Подібної думки дотримується вчений Л. Акатов, зауважуючи, що система цілеспрямованого психологічного впливу має здійснюватись у двох напрямках:

1) розвивальна діяльність – створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості;

2) корекційна діяльність – розв'язання в процесі розвитку дитини конкретних проблем, пов'язаних з виправленням вад розвитку психіки і властивостей особистості, неадекватних форм поведінки і самопочуття [1, с. 128-129].

Варто відмітити, що робота психолога передбачає не лише індивідуальні та групові корекційно-розвивальні заняття з дитиною, а й роботу з адміністрацією освітнього закладу, педагогічним і дитячим колективами, батьками. Так, А. Шевцов у психологічному супроводі виділяє такі складові: психічну діагностику, психологічне консультування, психологічний тренінг, психокорекцію, психотерапію [2, с. 203].

Натомість, І. Мамайчук виокремлює такі складові психологічної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку: психодіагностику; психологічне консультування; психокорекцію; психологічну підтримку [3, с. 120-124]. На основі психодіагностики та психологічного консультування, на її думку, здійснюється

прогноз подальшого розвитку дитини, а психокорекція та психологічна підтримка є компонентами власне психологічного супроводу. І. Мамайчук наголошує на тому, що психологічна допомога дітям означеної категорії має істотні специфічні особливості порівняно з психологічною допомогою здоровим одноліткам. Специфіка полягає в необхідності врахування структури дефекту, співвідношення збережених та ушкоджених сторін психіки, особливостей соціальної ситуації розвитку тощо. Вчений виділяє такі моделі психологічної допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку [3, с. 165-170]:

- педагогічна (надання допомоги батькам у вихованні дитини);
- діагностична (виявлення типу дизонтогенезу та визначення умов, необхідних для оптимального розвитку);
- соціальна (створення умов для соціальної адаптації);
- медична (лікування, реабілітація);
- психологічна (розробка адекватних методів психологічного впливу, надання всебічної психологічної допомоги).

Дослідження Т. Богданової, Н. Докшиної, Л. Самбурської, Т. Скрипник, Т. Титаренко, А. Шевцова, Л. Шипіциної та інших засвідчують, що одним із найвагоміших принципів психологічного супроводу дітей порушеннями психофізичного розвитку виступає його комплексність. Це означає, що робота психолога має одночасно реалізовуватись у декількох напрямках:

- надання психопрофілактичної та психокорекційної допомоги дитині;
- пояснення педагогам і батькам специфіки психічного розвитку дитини й тих обмежень, які він накладає на процес навчання і виховання; розкриття конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина, і прийомів його реалізації;
- психологічне консультування батьків, спрямоване на встановлення оптимальних взаємин у родині; попередження невротизації стосунків; створення психологічного комфорту для кожного члена сім'ї;
- робота з педагогами та учнівським колективом, в якому перебуває дитина з порушеннями психофізичного розвитку, у напрямку забезпечення атмосфери взаємодопомоги й підтримки.

Від так, теоретичний аналіз дозволив зробити висновок, що психологічний супровід дітей з психофізичними вадами в умовах інтегрованого навчання містить різні складові (психологічну

діагностику, психокорекцію, консультування, психопрофілактику, психологічну реабілітацію дітей і їхніх родин), реалізація кожної з яких значною мірою залежить від урахування психологічних особливостей дітей з психофізичними вадами й оцінки можливостей їхньої адаптації в умовах масової школи.

Список використаних джерел:

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья // Л. И. Акатов / – М. : ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
2. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: Монографія // А. А. Колупаєва / . – К. : Педагогічна думка, 2007. – 457 с.
3. Мамайчук И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития // И. И. Мамайчук / . – СПб. : Речь, 2004. – 352 с.
4. Шипицына Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка // Л. М. Шипицына / . – М. : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Наугольник Л.Б.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
Навчально-науковий інститут права та психології*

Бурбан Н.В.

*студентка,
Львівський державний університет внутрішніх справ*

ЗНАЧЕННЯ І РОЛЬ ЕМОЦІЙ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Емоційна сфера має значний вплив на всі прояви свідомості людини, очевидно, що й виконує надважливу функцію у діяльності особистості, що працює в особливих умовах. В педагогічній діяльності важливо уміти яскраво, експресивно та емоційно забарвлено подати матеріал. Зайва тривога заважає як хорошому виступу актора, так і адекватним діям працівника міліції, пожежника, шахтаря, лікаря швидкої допомоги, чи ін. Уміння керувати емоціями є запорукою успішної кар'єри як актора, адекватності дій охоронця, так і усіх інших представників професій, діяльність яких проходять в особливих умовах.

Слово «емоції» походить від французького слова «*émotion*», а також від латинського «*emoveo*» – приголомшую, хвилюю. Дослівно, емоції – це суб'єктивні реакції людини і тварин на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, що виявляються у вигляді задоволення або незадоволення, радості, страху і т.д.

Супроводжуючи практично будь-які прояви життєдіяльності організму, емоції відображають у формі безпосереднього переживання значущості (сенсу) явищ і ситуацій і служать одним з головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності і поведінки, спрямованих на задоволення актуальних потреб. На відміну від мислення емоції не тільки усвідомлюються та осмислюються, але й переживаються. Відображуючи можливі події, емоція є важливим компонентом будь-якого навчання. Вона підкріплює життєво важливі знання та «відсіває» ті, які не представляють для людини особливого значення [1].

Оскільки, мозок перебуває в постійному спілкуванні з клітинами тіла, то емоції виявляються в різноманітних периферичних змінах, що відображаються на всіх внутрішніх, вісцеральних процесах, від яких залежить життя організму [4, с. 21 – 24]. Спираючись на такі емоційні прояви, фізіологи підкреслювали позитивну пристосовну роль емоцій: вони приводять організм у стан готовності до термінового витрачання енергії, мобілізуючи усі його сили, які будуть потрібні, наприклад, у випадках страху, гніву чи болю, що дуже актуально для діяльності в особливих умовах.

Крім того, емоції виконують функцію мотивації, а також діагностичну функцію. Внаслідок своєї предметної зумовленості емоції визначають спрямованість діяльності. Це специфічна форма контролю за діяльністю, за її напрямом у вигляді переживань [1]. Отже, переживання виступають регулятором діяльності. Особливу роль відіграють емоції у міжособистісній взаємодії. Ставлення однієї людини до іншої може виражатися у прихильності, ворожості, неприязні, ненависті тощо. При цьому мають значення особистісні якості суб'єкта. Заздрість і ворожість, які виникли спочатку ситуативно, можуть при постійному внутрішньому дискомфорті перерости у стійку рису особистості, а надалі знищити, «спопелити» людину в прямому розумінні [5].

Емоції відіграють і моральну функцію – сигналізують про розходження між буттям та свідомістю, між вчинком та його моральним значенням. Важлива моральна категорія – сумління – формується саме на основі сигнальної функції про відхилення від нормальної поведінки [1].

У проведенню в лютому 2014 році емпіричному дослідженні 35 магістрантів Львівського державного університету внутрішніх справ, віком від 21 до 30 років, аналіз результатів за методикою «Шкала суб'єктивної задоволеності» показав, що серед досліджуваних задоволені життям на оцінку «10» троє опитаних студентів, що становить 8,6%; на «9» – 10 осіб (28,6%), на «8» і на «7» – по 7 осіб, що становить 20%, на «6» – 4 особи (11,4%), на «5» – 2 особи (5,7%), на «4» і на «3» по одному, що становить 2,9% (див.: рис. 1).

За методикою «Чи вмієте Ви бути щасливим» [6] високий рівень і низький рівень отримали по двоє осіб (5,7%), оптимальний рівень отримали 15 осіб, що становить 42,9%. Рівень щастя «50 на 50» набрали 16 опитаних, що становить 45,7%. Отримані результати означають, що у групі є двоє осіб, які вміють бути щасливими. Вони

радіють життю, не звертаючи уваги на неприємності і життєві негаразди. Вони життєрадісні, подобаються оточуючим своїм оптимізмом. 15 осіб серед усіх опитаних «оптимально» щасливі люди, і радості у їх житті явно більше, ніж печалі. Вони добрі, холонокровні, у них тверезий склад розуму і легкий характер. Їм не потрібно панікувати, стикаючись з труднощами, тверезо їх оцінювати. Оточуючим з такими людьми зручно (див.: рис. 1).

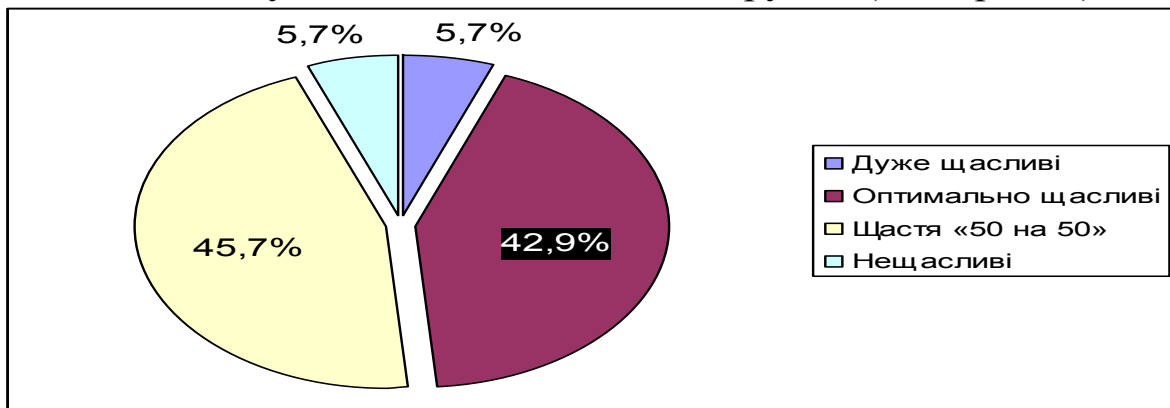


Рис. 1. Результати методики «Чи вмієте Ви бути Щасливими?»

За результатами методики «Тест на дратівливість за Раймондом Новаком» у досліджуваній групі низька дратівливість спостерігається у 18 осіб (51,4%). В них рівень роздратування досить низький. Лише деякі можуть похвалитися такою холонокровністю. Вони одна з найбільш спокійних людей нашого часу! У 9 (25,7%) спокій переважає над дратівливістю. В 7 (20%) опитаних наявна дратівливість, і, у 1 (2,9%) дратівливість вище середньої, тобто неприємності викликають у них гнів і обурення. Серед опитаних студентів, осіб, з високою дратівливістю, «вибухонебезпечних» і гарячкових немає (див.: рис. 2).

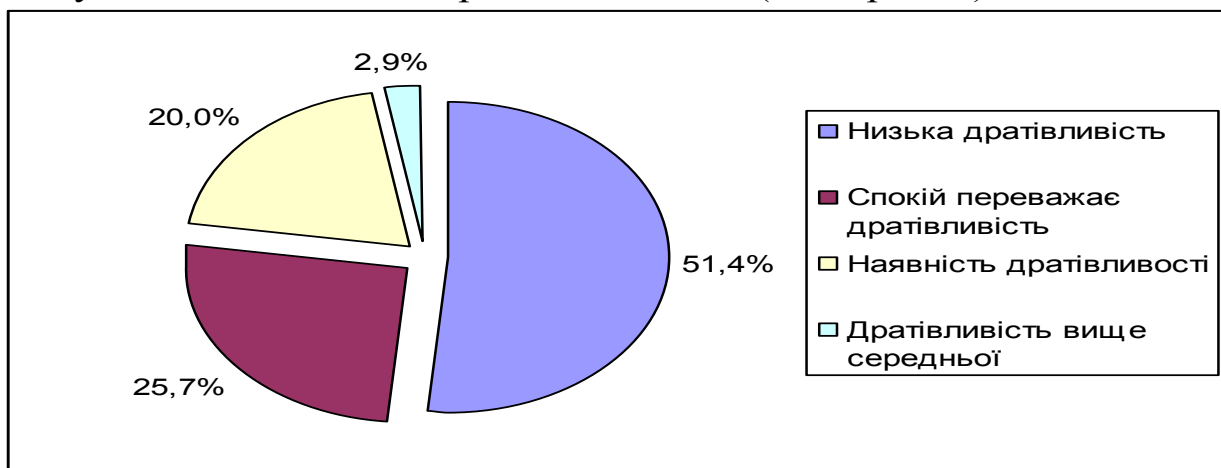


Рис. 2. Результати методики «Тест на дратівливість за Раймондом Новаком»

За методикою діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона [6, с. 206], отримано, що у двох осіб – 5,7% – високий рівень самотності, у 23 осіб (37,1%) – середній рівень самотності, і, у 20 осіб (57,1%) – низький рівень самотності (див.: рис. 3)

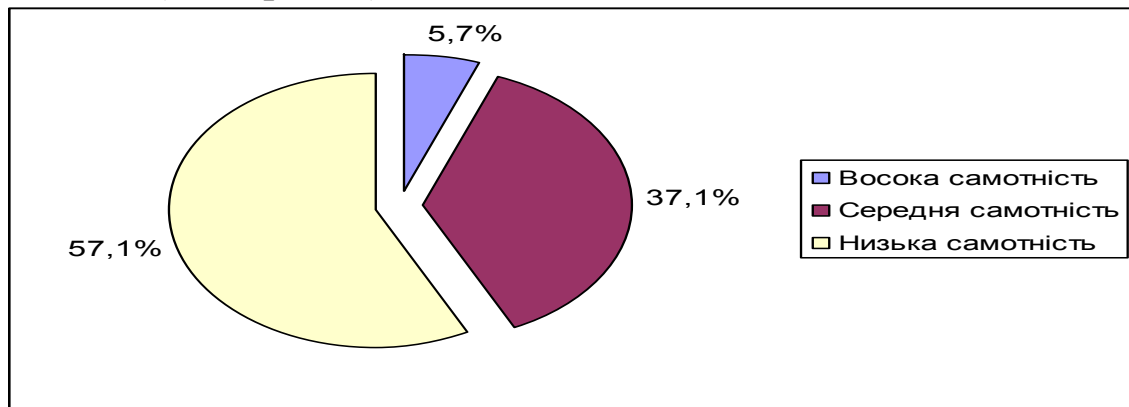


Рис. 3. Результати методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності Д. Рассела і М. Фергюсона

Отримані результати показують, що самотність, як соціально-психологічне явище, емоційний стан людини, пов'язана з відсутністю близьких, позитивних емоційних зв'язків з людьми та / або зі страхом їх втрати в результаті вимушеної або наявної психологічної причини соціальної ізоляції виражене у досліджуваній групі лише у 5,7%.

За Бостонським тестом стресостійкості отримано такі результати: у 16 (45,7%) опитаних спостерігається висока стресостійкість, у 19 (54,3%) – середня стресостійкість. Дуже вразливих досліджуваних, в яких спостерігається низький рівень стресостійкості серед опитаних немає. За методикою вимірювання рівня тривожності Дж. Тейлора (адаптація Т.А. Немчина) високий рівень тривожності виявлено у 17 (48,6%) опитаних, середній з тенденцією до високого – у 14 (40,0%), середній з тенденцією до низького – у 4 (11,4%) осіб.

Аналіз кореляційних зв'язків показує наявність статистично значимої оберненої кореляції діагностичного критерію «Дратівливість» з діагностичним критерієм «Здоров'я» з коефіцієнтом кореляції $r=-0,34$ з $p\leq 0,05$. Психологічний зміст цієї оберненої кореляції полягає в тому, що чим вища особистісна і соціальна ідентичність особистості «здоров'я», тим людина є менш дратівливою. Тобто, ведення здорового способу життя, ідентифікація себе як здорового члена суспільства і громадянина, призводить до зменшення дратівливості і навпаки.

Також аналіз кореляцій показав наявність кореляційного зв'язку діагностичного критерію «тривожність» з діагностичним критерієм «щастя» з коефіцієнтом кореляції $-0,52$. Цей обернений кореляційний зв'язок означає, що чим вищий рівень вираження емоцій щастя, тим людина є менш тривожною.

Отже, для успішної життєдіяльності та діяльності особистості, зокрема і в особливих умовах значення і роль емоцій є надзвичайно великими і важливими. Позитивні емоції та врівноваженість прямо залежать від почуття щастя, здоров'я, а також від особистісної і соціальної ідентичності особистості себе як психічно і фізично здорового члена суспільства і держави.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т.; гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982 – 1984. – Т.3: Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; под ред. [и с послесл.] А.М. Матюшкина. – 1983. – 369 с.
2. Додонов Б.И. В мире эмоций. / Б.И. Додонов. – Киев: Политиздат, 1987. – 300 с.
3. Экман П. Психология эмоций / перев. с англ. У. Кузин. / Пол Экман. – СПб.: Питер, – 2010. – 336 с.
4. Колберт Д. Смертельные эмоции: пер. с англ. / Дон Колберт. – М.: Триада, – 2009. – 304 с.
5. Наугольник Л.Б. Психология стрессу. Курс лекцій / Л.Б. Наугольник – Львів: Ліга-Прес, – 2013. – 130 с.
6. Розов В.І. Адаптивні антистресові психотехнології: навч. посібник / В.І. Розов. – К.: Кондор, 2005. – 278 с.

Сисак В.І.

студент,

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ПРАЦІВНИКІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ СИСТЕМИ МНС УКРАЇНИ

Службова діяльність працівників пожежно-рятувальної служби пов'язана з високим рівнем фізичної та психоемоційної напруги, необхідністю реагування в обставинах дефіциту часу та вітальної загрози.

Діяльність працівників пожежно-рятувальної служби протікає нерідко в напружених, небезпечних для життя обставинах, пов'язаних із ризиком. Особливо важкі надзвичайні обставини, викликані явищами й факторами природного, техногенного або соціального характеру, які нерідко порушують нормальне життя населення, суспільну безпеку. Подібні ситуації, умови, обставини роблять на всіх, у тому числі й на працівниках пожежно-рятувальних служб сильний психологічний вплив, створюють складності в рішенні професійних завдань, позначаються на успішності дій, вимагають від персоналу психологічної стійкості, особливої підготовленості, вміння діяти за таких умов [5].

Виконання своїх професійних обов'язків працівниками пожежно-рятувальних служб пов'язано зі значними нервово-психічними навантаженнями. В умовах такої інтенсифікації праці, при високих вимогах щодо її ефективності, гостро постає проблема психологічного розвантаження й корекції психічних станів працівників.

Як свідчить аналіз літератури, одним з найбільш діючих та використовуваних методів для корекції психіки є метод саморегуляції. Крім того, вважається, що саморегуляція психічних станів сприяє не тільки професійному, але й особистісному розвитку.

Саме ці обставини визначають необхідність застосування працівниками пожежно-рятувальних служб відомих їм і засвоєних у процесі життя способів та методів зняття напруги, зниження психічної втомленості, тобто прийомів саморегуляції психічних станів.

Функції свідомої саморегуляції дуже широкі. Так, за допомогою методів психічної саморегуляції кожен співробітник пожежно-рятувальної служби може поступово оволодіти прийомами регулювання своєї психічної активності й за рахунок цього підвищувати рівень особистої працездатності, позитивно впливати на емоційно-вольову сферу, протистояти формуванню професійної психологічної деформації, значно розширювати можливості своєї психіки, навчитись користуватись особистими потенційними резервами у своїй професійній діяльності [9].

Співробітникам пожежно-рятувальної служби важливо ознайомитись з трьома основними типами механізмів саморегуляції свого організму. Ці механізми забезпечують процес саморегуляції рівнів психічного стану в період бадьорості.

Перший тип механізму психічної саморегуляції базується на співвідношенні активності, яка циркулює в мозку, та активністю, яка знаходить вихід за межі мозку. У випадках, коли кількість імпульсів, які циркулюють у мозку людини, переважає кількість, що знаходять вихід у зовнішній простір, напруженість психічного стану людини значно зростає, і навпаки, напруженість психічної активності зменшується, коли кількість імпульсів, які знаходять вихід, перевищує. Тоді психіка людини перебуває в стані значно меншого напруження. Працівникам пожежно-рятувальної служби потрібно знати, що така циклічність нервової активності – нормальне явище: вона є основною умовою виконання мозком людини своїх функцій. У повсякденному житті людина здатна регулювати стан виникаючої напруги шляхом вольового зусилля.

Але буває так, що співробітник пожежно-рятувальної служби при виконанні службових зобов'язань раптово, під впливом сильних подразників (наприклад, загроза особистому життю через стихію) відчуває значну емоційну напругу. Але в силу специфіки ситуації працівник примушений гальмувати свою особисту природну рухову активність, необхідність у якій він у такому випадку відчуває (це може бути бажання негайного виходу зі скрутної ситуації, голосова активність, тощо) [7].

Другий тип саморегуляції в основі свого механізму передбачає зміну кількості нервових імпульсів з метою недопущення можливого психічного перенапруження. Це означає, що урівноважити інтенсивність нервових імпульсів можна за рахунок цілеспрямованої зміни тону конкретних груп м'язів та свідомої зміни частоти та інтенсивності дихання. Кожен працівник оперативної служби емпірично помічав, що м'язова активність добре стимулює психологічний настрій, викликає позитивні почуття, сприяє підвищенню рівня інтелектуальної діяльності.

Цей тип механізму психічної саморегуляції пов'язаний також зі зміною параметрів дихання людини, що призводить до припливу нервової імпульсації та змінює психічне напруження. Відомо, що вдих значно підвищує психічний тонус, а видих – знижує. Саме тому з метою, наприклад, значного підвищення тону нервової системи та в цілому психічної діяльності, працівник пожежно-рятувальної служби може контролювати темп свого дихання (вдих робити в повільному темпі, а видих – енергійно, швидко).

Третій тип саморегуляції психічної активності людини базується на взаємозв'язку її психічного стану та реагуванні психіки

на сигнали та умови зовнішнього середовища [3]. Практичне використання цієї закономірності дозволяє людині свідомо стимулювати (чи знижувати) активність своєї психіки. І це дуже розповсюджений шлях. До засобів, які дозволяють змінити психічну активність людини, відносять такі, як музика, поезія, кольори тощо.

Співробітнику пожежно-рятувальної служби корисно ознайомитись із існуючими закономірностями функціонування мозку та використовувати їх у процесі самостійної свідомої психічної саморегуляції.

Під методами психічної саморегуляції необхідно розуміти засоби, за допомогою яких людина може впливати на глибинні регулятивні механізми мозку з метою оптимізації свого психофізіологічного стану.

Знайомство з основними методами психічного самовпливу дозволить працівникам пожежно-рятувальних служб користуватись ними згідно з характером своїх особистих потреб й індивідуальності.

Аутотренінг – це метод самостійного психічного самовпливу з метою зміни психічної активності, корегування емоційно-вольового стану, підвищення загальної працездатності, подолання окремих захворювань, тобто вирішення багатьох проблем психічного та соматичного характеру [9].

Медитація – дуже ефективний метод психічної свідомої саморегуляції, який активно розповсюджується, дозволяє досягати значного самовпливу на психіку.

Медитація виконує важливу функцію, а саме: дозволяє досягти значної концентрації на об'єктах уваги (образ почуттєвої уяви) або навпаки, досягти повного розсіювання уваги. Медитація як зосередження характерна щоденно для кожної здорової людини.

Аутогіпноз – це метод психічного самовпливу, мета якого – формувати нові психологічні установки без логічного обґрунтування.

Методи емоційно-вольового самовпливу. Під методом емоційно-вольового самовпливу розуміють комплекс можливостей, особливостей, якостей людини за допомогою яких кожна здорова людина може контролювати, коректувати та упорядковувати свої дії [8].

Метод емоційно-вольового впливу передбачає користування такими засобами саморегуляції психічного стану, як самосповідь, самопереконання, самопримус, самонавіювання, самопідкріплення.

Всі ці способи є необхідними для організації спілкування з самим собою.

Уміння керувати своїм здоров'ям, емоційним станом, освоєння навичок стресостійкої поведінки – це перший і дуже важливий етап самопізнання.

Самопізнання дає можливість рятувальнику краще дізнатися свої особливості, здібності, свої сильні і слабкі сторони, дає можливість управляти механізмом психічної саморегуляції і є головною точкою саморозвитку та самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Алиев. Х. Метод управляемой психофизиологической саморегуляцией, Москва, 2003.
2. Антипов В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям. – М.: Владос – Пресс, 2002. – 465 с.
3. Безносков С.П. Особенности деятельности сотрудников внутренних дел // Психологическое обеспечение трудовой деятельности. – Л.: Издательство ЛДУ, 1987. – 96 с.
4. Безносков С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности // Психологическое обеспечение социального развития личности. – Л.: Издательство ЛДУ, 1989, – 74 с.
5. Васильев В.Л. Юридическая психология. – М.: Юридическая литература, 1991. – 464 с.
6. Гринберг Д. Управление стрессом. 7 издание. – СПб.: Изд-во «Питер», 2002.
7. Изард К.Э. Психология эмоций / Пер. с англ. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства – СПб: Питер, 2001. – 752 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕР СЭ, 2005.

ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ; ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Макарчук А.В.

студент,

Науковий керівник: Деркач Л.М.

доктор психологічних наук, професор,

завідуючий кафедри,

Дніпропетровський гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У РОБІТНИКІВ CALL-CENTRE (ЦЕНТРІВ КОМУНІКАЦІЇ)

На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливо актуальною стає проблема сформованості емоційного інтелекту у особистості. Зовнішнє середовище, в якому відбувається становлення особистості не є сталою комбінацією чинників впливу на її поведінку чи діяльність, а динамічним накопиченням складових, що постійно змінюються, мають своє значення і різновекторну спрямованість. До таких чинників відносять емоційний інтелект людини [5, с. 11].

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 під час трудової діяльності [5, с. 11].

Проблема емоційного інтелекту стала однією з найбільш актуальних психологічних проблем у контексті вивчення явища лідерства в організації [7, с. 278].

Термін „емоційний інтелект” почали використовувати на початку 1990-х років. Американські психологи П. Саловей і Дж. Майер застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей, як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, вміння ставити себе на місце інших людей, навички

роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими [9, с. 56].

Поняття «емоційний інтелект» відноситься до тієї галузі досліджень, в якій неодноразово вчиняється спроба науковими засобами відповісти на питання: «Що детермінує успіх життєдіяльності людини?» [9, с. 56].

Емоційний інтелект не містить в собі загальні уявлення про себе і оцінку інших. Він фокусує увагу на пізнанні та використанні власних і емоційних станів та емоцій оточуючих для вирішення проблем і регуляції поведінки [4, с. 82].

Мета дослідження: дослідити сформованість рівня емоційного інтелекту у операторів телефонного зв'язку.

Об'єкт дослідження: особливості емоційного інтелекту у робітників Call-centre (центрів комунікації).

Предмет дослідження: особливості сформованості емоційного інтелекту у робітників Call-centre, м. Дніпропетровська.

Задачі дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз основ дослідження емоційного інтелекту у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній та соціально-психологічній літературі.

2. Визначити діагностичний інструментарій, адекватний предмету, й меті дослідження.

3. Організувати і провести емпіричне дослідження емоційного інтелекту.

4. Реалізувати кількісний та якісний аналіз отриманих емпіричних даних. Емпіричне дослідження проводилося наступним чином:

На першому етапі було визначено рівень та особливості емоційного інтелекту у 80 працівників Call-centre у січні 2013 року.

На другому етапі емпіричного дослідження – січень 2014 р. – нами було здійснене повторне дослідження емоційного інтелекту у 60 (12 звільнилися, 8 відмовилися брати участь у дослідженні) працівників Call-centre, які брали участь у корекційній програмі щодо підвищення рівня емоційного інтелекту.

На третьому етапі було здійснене порівняння особливостей емоційного інтелекту у працівників Call-centre в залежності від тривалості їх стажу, а також визначено динаміку рівня емоційного інтелекту у групах працівників з різним досвідом роботи.

Проведення емпіричного дослідження у січні 2013 року та повторення його через рік – у січні 2014 року дало можливість

визначити особливості формування емоційного інтелекту в операторів Call-centre в динаміці. Для цього нами були порівняні особливості емоційного інтелекту у двох групах працівників з різною тривалістю стажу, визначені у 2013 році та при повторному дослідженні у 2014 році.

За методикою загального рівня емоційного інтелекту EQ у 2013 та у 2014 роках ми досліджували особливості емоційного інтелекту в операторів сотового зв'язку з тривалістю стажу до двох років та з тривалістю робочого стажу більше двох років. В операторів обох груп рівень емоційного інтелекту зростає протягом року професійної діяльності. Так, у групі працівників зі стажем до двох років на початку дослідження рівень емоційного інтелекту був значно нижчим, ніж в операторів із тривалим досвідом роботи. На другому етапі дослідження ми спостерігали збільшення емоційного інтелекту і в групі із стажем до двох років, і в групі досліджуваних із стажем більше двох років. Однак якщо порівнювати результати початкового і повторного дослідження у групі операторів зі стажем до двох років, то значимість відмінностей між ними є істотна і за коефіцієнтом Стьюдента становить $t_{емп} = 2,79$ при $p \leq 0,01 = 2,26$.

У групі опитуваних із тривалим стажем роботи також відбулося збільшення рівня емоційного інтелекту протягом року, однак відмінності середніх балів за коефіцієнтом Стьюдента значимими не стали і склали $t_{емп} = 2,149$ при $p \leq 0,01 = 2,26$.

Таким чином, можна зробити висновок, що формування емоційного інтелекту у працівників Call-centre найбільш динамічно відбувається протягом перших двох років професійної діяльності.

Визначення особливостей емоційного інтелекту за методикою «Визначення рівня емоційного інтелекту» Дж. Стайн за такими шкалами, як мотивація, прояв емоцій та соціальна інтуїція та емпатія у двох групах опитуваних залежно від стажу роботи були проаналізовані в динаміці на першому етапі дослідження в 2013 році та на другому етапі дослідження в 2014 році.

Отже, за всіма шкалами емоційного інтелекту відбулося збільшення середніх показників в обох групах досліджуваних. Причому за шкалами мотивації (35,24) та вираження емоцій (37,21) більш стрімкою динаміка розвитку даних якостей була у групі досліджуваних, стаж роботи яких не перевищував 2 роки. Середні показники у даній групі за цими шкалами виявилися відмінними на значимому рівні і за коефіцієнтом Стьюдента

склали: за шкалою мотивації $t_{емп} = 2,321$, за шкалою вираження емоцій $t_{емп} = 2,845$. За шкалою соціальної інтуїції (31,22) динаміка у групі операторів зі стажем до 2 років значимою не виявилася. Однак у групі досліджуваних, стаж яких перевищував 2 роки, рівень соціальної інтуїції (38,93) зріс на значимому рівні і за коефіцієнтом Стьюдента склав $t_{емп} = 3,214$. За рештою показників динаміка розвитку емоційного інтелекту в даній групі не стала істотною.

Таким чином, емоційний інтелект для операторів сотового зв'язку має важливе значення для досягнення ними професійного успіху. Адже особливістю їх професійної діяльності є спілкування з людьми, вирішення їх проблем та важливих клієнтських питань. Як відомо, у кожній професійній діяльності успіх залежить від навиків роботи, досвіду. Чим більше досвід роботи, тим краще відпрацьовані професійні навички, тим досконаліша професійна діяльність. У операторів сотового зв'язку головним навиком професійної діяльності є конструктивне спілкування з клієнтами, улагодження конфліктів, що безпосередньо пов'язано з емоційним інтелектом. А тому емоційний інтелект є їх професійно важливою якістю.

Отже, емоційний інтелект як властивість людини і організації не є постійною величиною, його можна розвивати. Розвиток EQ, на відміну від IQ, можна розвивати, як самостійно, так і за допомогою спеціальних тренінгів. Крім того, з віком EQ людини може зростати [2, с. 443].

Список використаних джерел:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. – № 3. – 15 с.
2. Врис М. Кетс де. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – С.440-444.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект – М.: АСТ, 2008. – С. 24
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе = Working with Emotional Intelligence. – М.: «АСТ», 2009. – С. 480
5. Зарицька В.В Психологія розвитку емоційного інтелекту у системі професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д.п.н.. – Запоріжжя, 2012. – С. 11- 21
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

7. Манфред Кэ де Ври Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта = The Leadership Mystique: A User's Manual for the Human Enterprise. – М.: «Альпина Паблицер», 2011. – С. 276-279

8. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual. Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997.-8-12p.

ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ СОЦІОЛОГІЇ

Іванова Ю.С.

студентка,

Національний авіаційний університет

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ГОЛОВНИЙ ФАКТОР ІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ У СУСПІЛЬНЕ ЖИТТЯ

Соціальний розвиток особистості здійснюється як процес, спрямований на одночасний розвиток особистісних якостей і освоєння соціальних ролей у різних сферах життєдіяльності. Тому соціалізація особистості є частиною цілісного процесу її становлення як соціального суб'єкта. Суспільство, яке піклується про самозбереження і прагне забезпечити безконфліктну життєдіяльність, намагається наділити молоде покоління навичками групового виживання, виробленими і сталими саме у цьому суспільстві.

Молодь – соціально-демографічна група з характерними для неї віковими, соціально-психологічними властивостями та соціальними цінностями, які обумовлюються рівнем соціально-економічного, культурного розвитку, особливостями соціалізації в суспільстві. Молодь – це не тільки майбутнє, оскільки вже сьогодні молоде покоління визначає зміст і характер майбутнього, несе в собі «дух нового часу».

Термін «соціалізація» являє собою сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює певну систему знань, норм, цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Соціалізація – процес, якому належить важлива роль у життєдіяльності, як суспільства, так і особистості, що забезпечує самовідтворення суспільного життя. Соціалізація охоплює всі процеси залучення до культури, навчання і виховання, за допомогою яких людина набуває здатність брати участь у соціальному житті [3].

З точки зору А.М. Караєва, під соціалізацією можна розуміти процес засвоєння особистістю зразків поведінки, цінностей і норм, прийнятих у суспільстві, в конкретних соціальних спільнотах. Вчений виділяє в соціалізації кілька аспектів. Соціалізація може

бути представлена як процес засвоєння соціальних норм, що стають невід'ємною стороною життя особистості не в результаті зовнішньої регуляції, а внаслідок внутрішньої необхідності наслідувати їх – це один аспект соціалізації. Другий аспект стосується характеристики її як істотного елемента соціальної взаємодії, який передбачає, що люди хочуть змінити свій власний імідж, поліпшити враження про себе в очах інших, здійснюючи свою діяльність відповідно до їх очікувань. Отже, соціалізація пов'язана з виконанням соціальних ролей особистості [2]. Вона являє собою двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

В.Т. Лісовський звертає увагу на той факт, що для основних етапів соціалізації відводиться характерна важлива роль виховному процесу. Соціалізація молоді – це об'єктивний процес її входження в соціальну сферу. В суспільстві існує цілеспрямований вплив на молодь у формі виховання підростаючого покоління. Цей процес здійснюється через систему різних соціальних інститутів, таких як держава, сім'я, школа, армія і ряду інших. Значення соціальних інститутів для процесу соціалізації молодих людей полягає, насамперед, у тому, що під їх впливом, в результаті запропонованих зразків поведінки відбувається засвоєння тих чи інших соціальних ролей, норм, правил, цінностей. Важливе місце в даному процесі належить первинним інститутам соціалізації особистості – сім'ї, системі освіти та виховання [4].

Роль сім'ї в даний час особливо значна для засвоєння цінностей, норм, правил поведінки, які притаманні даному суспільству, оскільки інші інститути соціалізації не завжди виконують свої функції. Разом із тим, в реалізації даного завдання сім'я стикається з труднощами, однією з яких є зростаюча зайнятість батьків у сфері економічного і матеріального забезпечення потреб членів сім'ї. Старше покоління (дідуся і бабусі) не завжди здатне повною мірою виконувати функції соціалізації, передавати свій накопичений життєвий досвід, культурні традиції й зразки поведінки молоді, оскільки різко змінилося соціальне середовище, яке вже не забезпечує життєздатність молодих поколінь на основі соціокультурного досвіду минулої епохи. Молоді доводиться

самостійно накопичувати свій життєвий досвід у нових умовах, і нерідко вона є більш пристосованою, ніж старше покоління.

За своїм змістом процес соціалізації молодшої людини в сім'ї спрямований на засвоєння соціальних ролей у сімейно-побутовій сфері, включаючи національні особливості виконання цих ролей – дітей, батьків і т.п. У родині закладаються основи знання національної культури: мови, фольклору та інших проявів народної художньої творчості. Тому, як зазначає Б.А. Ручкін, при вихованні в сім'ї слід приділяти більше уваги участі молоді у проведенні народних свят і національних обрядів. Народні традиції, як правило, передаються від одного покоління до іншого в сім'ї, за участю молодших членів сім'ї у виконанні різних свят і обрядів, в ході чого, молодші освоюють ритуально-знакові дії, старші передають їм зміст і сенс здійснюваних дій. Так відбувається зміцнення внутрішньосімейних зв'язків [2].

Система освіти та виховання в соціалізації особистості займає особливе місце, оскільки вона виступає як соціальний інститут, що забезпечує становлення цілісної особистості. Практично весь період дорослішання молодшої людини, аж до його вступу в самостійне трудове життя, проходить в освітніх установах різного типу. Тому можна вважати, що на певному етапі основним соціальним інститутом, що здійснює соціалізацію молоді, в сфері систематичного освоєння компоненту культури, стають загальноосвітні установи. Якщо в сім'ї відбувається освоєння особистістю соціокультурних стандартів і загальнолюдських норм і цінностей, то в рамках інститутів освіти та виховання відбувається засвоєння знань, реалізація здібностей і обдарувань особистості. В процесі соціалізації особистості, на етапі підготовки до трудової діяльності, що здійснюється передусім у процесі освіти і виховання, формуються професійно-значущі якості та соціально-моральні установки і цінності молодшої людини, соціально-психологічні якості особистості [1].

Серед нових каналів соціалізації молоді найбільше значення набувають ЗМІ та Інтернет. У ролі потужних каналів соціалізації виступає аудіовізуальний світ: телебачення, реклама, ігрові технології сучасних ЗМІ, а також діяльність радикально змінених соціальних організацій. На противагу глобальним розвиваються і посилюються регіональні та локальні традиції в сучасній духовній культурі підрастаючих поколінь, що необхідно враховувати в процесі роботи з молоддю [3].

Отже, для того, щоб сприяти успішній соціалізації сучасної молоді, яка відповідає цілям суспільного розвитку, що має позитивно спрямований вектор, необхідно, щоб умови, створені суспільством для становлення молодої людини, забезпечували його соціалізацію у всіх сферах суспільного буття, сприяли розвитку творчого потенціалу, формування здібностей і орієнтували на відповідний фізичний, психічний і моральний розвиток. Крім того, соціалізація підростаючого покоління повинна бути випереджальною, що враховує ймовірні зміни в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Борисова, Л.Г. Социология личности / Л.Г. Борисова, Г.С. Солодова. – Новосибирск, 1997. – 427 с.
2. Караев, А.М. Социализация молодежи: Методологические аспекты исследования / А.М. Караев // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2005. – №3. – С. 124-128.
3. Касьянов, В.В. Социология / В.В. Касьянов, В.Н. Нечипуренко, С.И. Самыгин. – Ростов-н /Д, 2000. – 306 с.
4. Лисовский, В.Т. Социология молодежи: Учебное пособие / В.Т. Лисовский. – СПб., 1996. – 141 с.

СОЦІАЛЬНІ СТРУКТУРИ ТА СОЦІАЛЬНІ ВІДНОСИНИ

Набокова О.А.

студентка,

Національний авіаційний університет

ФОРМИ ПРОЯВУ МАРГІНАЛЬНОСТІ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Для розуміння сучасних процесів і уміння прогнозувати можливий розвиток країни необхідно знати сутнісну природу маргінальності, зрозуміти її як цілісне явище, не обмежуючись вивченням окремих її сторін.

Поява маргінальної особистості пов'язана з деякими причинами як зовнішнього, так і внутрішнього характеру. Сучасний період характеризується ситуацією «масової патології ідентичності», коли людина переживає безсилля, відчуженість від світу, у тому числі і від самої себе. Пошук «своїх» в умовах соціокультурного плюралізму здійснюється через «інших». Причому «інші», як правило, розглядаються як «чужі». Основою маргінальної свідомості виступає неузгодженість норм і цінностей індивіда. Маргінальна особистість виявляє себе у своїх вчинках, тому важливим є розгляд маргінальної поведінки, як проміжної поведінки, що виражає особливе, проміжне положення людини в соціумі. Маргінальна поведінка за певних умов може зміщуватися до девіантної, але при цьому вона, за визначенням, не є девіантною.

Слід відмітити, що факторами маргіналізації в сучасному українському суспільстві є: спад в економіці, безробіття, міграція, зростання злочинності, розпад соціальної сфери, криза системи цінностей. У зв'язку з цим виділяються економічні, політичні й соціальні фактори маргіналізації сучасного українського суспільства. Особливим фактором маргіналізації є відсутність єдиної шкали цінностей в умовах переходу, що підсилює деструктивізм маргінальності. У цих умовах в українському соціумі зростає процес соціальної атомізації індивідів. Люди не виявляють зацікавленості до групових цінностей, замикаючись на принципі

самовиживання. Так, наприклад, специфічні особливості маргіналізації Криму пов'язані з погано організованими міграційними процесами. За рахунок мігрантів зростає кількість маргінальних елементів, які опинилися «на узбіччі життя» і орієнтовані на девіантну поведінку [2, с. 138].

Форми вияву маргінальності, їхній конструктивізм і деструктивізм залежать від суспільно-історичних умов, що складаються у суспільстві. Маргіналізацію можна розглядати як наслідок трансформаційних процесів у суспільній системі і як стан дезадаптації соціальних суб'єктів до умов соціальної реальності, що змінюються внаслідок кризи ідентичності. В умовах трансформації сучасного суспільства України зростає деструктивна спрямованість маргінальності. Типологізація маргінальності дозволила виділити форми її вияву, типи маргіналів. Маргінальність соціальної ролі, що характеризується перехідністю базового соціального статусу, призводить до появи нових професійно-статусних груп, безробітних. Структурна маргінальність, що породжує обмеженість доступу до соціальних ресурсів, призводить до появи таких маргінальних груп, як бідні, бездомні, безпритульні, кримінальні елементи. Їх характеризує ціннісне відчуження. Етнокультурні маргінали, що формуються в результаті міжетнічних шлюбів, міграцій, зазнають подвійної маргіналізації. Вони переживають труднощі, пов'язані з економічним, політичним становищем у країні, коли суспільство опинилося в ситуації переходу від однієї соціальної структури до іншої, а також труднощі адаптації в іноетнічному оточенні. У таких умовах ці групи стають податливим матеріалом у руках тих, хто за їхній рахунок намагається здійснити свої політичні амбіції(прикладом цього є Крим) [2, с. 140].

В умовах етнічного плюралізму й конфесіонального різноманіття, політичної й економічної нестабільності з особливою гостротою постає проблема пошуку оптимальних форм громадянської згоди. Одним з факторів, що впливають на становлення громадянської згоди, є маргінальність. Маргінали, перебуваючи в особливій проміжній ситуації, є сполучною ланкою. Своєю життєдіяльністю вони сприяють тому, що суспільство приходить до розуміння важливості інтеграції на основі громадянської згоди. Маргінальність має міжгруповий, міжсоціальний характер. Вона пов'язує тих, хто знаходиться по різні боки, будучи своєрідним містком між колишнім станом і сучасністю. Процес трансформації суспільства неможливий без

появи маргінальних прошарків. Однак сьогодні спостерігається надмірне збільшення їхньої кількості, у зв'язку з чим небезпечними стають масштаби і темпи маргіналізації в Україні.

Характерною рисою стану маргінальності в Україні є масова спадна мобільність в умовах загальної кризи, що носить вимушений характер, оскільки вона здійснюється під впливом зовнішніх факторів, пов'язаних із соціально-економічною й соціокультурною трансформацією суспільства загалом. Як фактори маргіналізації в Україні були виділені економічний, політичний і соціальний фактори. Особливим фактором є відсутність єдиної шкали цінностей в умовах переходу. Аналіз факторів маргінальності, виділення її типів служить підставою для виділення основних форм цього явища, а також типів маргінальних груп та індивідів. Конструктивні й деструктивні форми вияву маргінальності залежать від суспільно-історичних умов, що виникають, і обставин. Негативна спрямованість виявляється через відчуження, ескапізм, зростання девіантних форм поведінки, що є характерним для маргінальних груп, які опинилися на периферії соціуму. Позитивна – коли маргінальність як явище є своєрідним зв'язком, що скріплює суспільство, за допомогою якого здійснюється пошук нових способів дій, що відповідають мінливим умовам. Тут формуються перехідні соціальні групи, що сприяють перебудові соціальної структури суспільства на майбутнє.

Специфічні особливості маргіналізації Криму полягають у тому, що поряд із загальними з Україною каналами маргіналізації, у Криму ситуація посилюється через виникнення етнокультурної маргінальності, викликані кризою етнічної ідентичності: в становищі етномаргіналів опиняються не тільки окремі особистості – представники етнічних громад, але й цілі прошарки, які опинилися в проміжному становищі, які є відірваними від звичного їм середовища, і які пристосовуються до нових умов існування. Вони утворилися в результаті змішаних шлюбів або при відриві частини вихідної спільності в результаті зміни кордонів, а також міграції частини даного етносу в іншу країну, де вона і проживає в іноетнічному оточенні. В умовах складної економічної, соціально – політичної ситуації існує загроза використання етнодомінуючої ідентичності для розпалення міжетнічних конфліктів.

Одним із факторів впливу на встановлення громадянської згоди в умовах сучасної України може виступати маргінальність і в цьому її конструктивне значення. При цьому необхідно підкреслити, що

маргінальність – явище нейтральне, і її деструктивна або конструктивна спрямованість залежить від середовища вияву й здійснення. Маргінальність «відзначає» необхідність переходу до нових соціальних реалій, підштовхуючи індивіда до здійснення чогось нового й провокуючи якісні зміни в суспільстві. Вона здатна внести в навколишню соціальну дійсність якусь новацію. Маргінали, перебуваючи в особливій проміжній ситуації, виступають сполучною ланкою, коли суспільство приходить до розуміння необхідності інтеграції на основі громадянської згоди.

Процеси маргіналізації відбиваються ще в одній тенденції – ормуванні середнього класу. Середній клас – це насамперед високопродуктивні й широко інформовані, ініціативні та заповзятливі працівники. Саме інформаційно-інноваційний тип особи стає суб'єктом технічної модернізації та політичної демократизації. Тому представники середнього класу добре заробляють, володіють необхідним обсягом благ, задоволені працею, беруть активну участь в управлінні, сміливо дивляться у завтрашній день.

У суспільстві сформувався значний прошарок маргіналів, який складається з людей різного освітнього та професійного рівня. За даними обстеження робочої сили, на початку століття в Україні нараховувалося близько 20 млн осіб, яких відносять до маргінальних груп, що становить більше 40% населення у віці 15 років і старше. До маргіналів відносять: безробітних (більше 1 року); зайнятих та пенсіонерів, зарплати та пенсії яких нижче межі малозабезпеченості; працюючих, які перебувають у вимушених відпустках, жебраків та бродяг, зневірених осіб. До цієї групи все більше починають входити «неомаргинали» – особи високоосвічені, з розвиненою системою потреб, значними соціальними очікуваннями і суттєвою політичною активністю. Відбувається маргіналізація осіб з вищою освітою, які впливають на формування громадської думки [3, с. 1].

Процес маргіналізації суспільства призводить до створення нової, соціально відокремленої, системи цінностей, якій притаманні ворожнеча до існуючих суспільних інституцій, антагоністичні форми соціальної нетерпимості, схильність до спрощених і здебільшого радикальних рішень, крайній індивідуалізм або відчуття «стадності». Маргинали та неомаргинали становлять суттєвий потенціал соціальної нестабільності та громадської непокори в країні.

Список використаних джерел:

1. Білоус В.С. Соціологія у визначеннях, поясненнях, схемах, таблицях: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 2002. – 140 с.
2. Кемалова Л.И. Факторы маргинализации современного украинского общества: специфика Крыма // Культура народов Причерноморья. – 2006. – № 73. – С.136-142.
3. Лібанова Є. Соціальна стратифікація в Україні: Проблеми статистичного вимірювання// Статистика України, 2000. – №1.

СПЕЦІАЛЬНІ ТА ГАЛУЗЕВІ СОЦІОЛОГІЇ

Кльов М.В.

викладач,

Гуманітарний інститут

Національного авіаційного університету

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ТА СТРУКТУРАЛІЗМ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Освітні інститути тривалий час перебувають в фокусі соціологічного дослідження, адже суспільство, в якому вони перебувають, зазнає постійних модернізаційних та трансформаційних змін. Процеси інформатизації та глобалізації дають поштовх до розвитку диверсифікації та структуралізму в системі вищої освіти. Диверсифікація, спричинена появою нових культурних та економічних тенденцій, стає однією з тенденцій розвитку вищої освіти в другій половині ХХ століття. П. Тейксейра і А. Амарал вважають, що в сучасній вищій освіті доречно говорити про три види диверсифікації :

- системне розмаїття (відмінності між типами установ, що належать одній і тій же системі вищої освіти) ;
- структурне розмаїття (відмінності між вузами, які сформовані на основі історичного розвитку, юридичних законів, державного фінансування);
- програмне розмаїття (відмінності між програмами навчання та освітніми послугами) [7, с. 360] .

Варто зауважити, що аналіз тенденцій структурної диверсифікації зіштовхується з певного роду труднощами. Думки вчених щодо національної особливості структуралізації систем вищої освіти, вкрай суперечливі. Одні дослідники підкреслюють вроджену тенденцію вищої освіти до диверсифікації [3], натомість інші вважають, що в сучасному світі спостерігається тенденція до зменшення різноманітності в організації вищих навчальних закладів та створення єдиної прозорої системи вищої освіти для всіх країн. Держави – члени ЄС яскраво демонструють реалізацію вищезазначеної концепції, які в ході Болонського процесу

намагаються створити єдиний європейський простір вищої освіти з одночасним збереженням національних особливостей і традицій, національного розмаїття в сучасних системах вищої освіти.

Сучасні тенденції структуралізму забезпечуються масовістю, котра постає однією з найважливіших тенденцій освіти останніх десятиліть та в свою чергу призвела до широкому доступу до вищих навчальних закладів представників різних соціальних груп, збільшення числа навчальних закладів з правами та статусом університету, різноманітності програм вищої освіти як класичного, так і, більшою мірою, технічного та прикладного профілів. Ці тенденції забезпечили трансляцію знання, необхідного для розвитку сучасного рівня культури [4].

Варто зазначити, що з 1950 по 1997 роки чисельність студентів у всіх країнах світу зросла з 6,5 до 88,2 млн. чоловік, тобто збільшилася більш ніж в 13 разів. Кількість європейських студентів за цей час збільшилася з 2,5 до 21,8 млн. осіб, а кількість студентів Північної Америки з 2,4 до 16,0 мільйонів. За прогнозами, в найближче десятиліття, кількість студентів США досягне 16100000 чоловік [5, с. 2-8], а загальна кількість студентів в світі до 2025 року зросте до 150 мільйонів [8, с. 194].

Говорячи про сучасний світовий освітній простір, вищі навчальні заклади можна структурувати за такими ознаками:

- за секторами вищої освіти (університетський – неуніверситетський сектори);
- за освітніми рівнями (неповна вища, вища, післядипломна);
- за формами навчання (очна, заочна, очно- заочна, дистанційна, кооперативна);
- за правовим статусом та формами власності (державні, приватні, незалежні, релігійні, корпоративні) ;
- за рівнями визнання (акредитовані, неакредитовані);
- за типами вищих навчальних закладів (коледжі, університети, інститути, академії та ін.) [1, с. 219].

Однією з основних причин сучасних змін в організації та структурі вищої освіти стають нові форми конкуренції, які виходять за межі традиційних концептуальних та інституційних меж. Адже традиційні освітні інститути та методи навчання не задовольняють глобалізацію та зростання попиту на освітні послуги, про що свідчить поява застосування комп'ютерних технологій, дистанційного навчання, розвиток навчання в режимі он-лайн, поява нових структур, спеціалізованих на зазначеній діяльності. В

подібного роду умовах, виникає «вища освіта без кордонів», на ринку якого з'являється все більше нових дійових осіб і навчальних закладів, а саме: об'єднання університетів, корпоративні, віртуальні та франчайзингові університети; компанії, бібліотеки, музеї та інші заклади, засновані засобами масової інформації.

Саме поява дистанційного та віртуального навчання стирає просторові межі: сьогодні вища освіта не має жодних обмежень у національних кордонах і територіях, характеризується гнучкістю, та навіть деінституціональністю.

П. Скотт підкреслює суттєві відмінності між роллю університету як інституту новацій і стабільності. Глобалізація наступає на університет у трьох напрямках. По-перше, через тісну співпрацю університетів з національними культурами, по-друге, через стандартизацію процесу навчання під впливом засобів зв'язку та інформаційних технологій, появи глобальних мереж культури, по-третє, світові глобальні ринки підірвали витрати держави на соціальний розвиток, від яких залежали доходи університетів [6, с. 3].

Тож, в умовах глобалізації університет – це величезна корпоративна бюрократія. Масштаб сучасних перетворень, необхідних для успішної конкуренції в глобальному суспільстві знання, може перевищити здатність університету до адаптації. У таких умовах університети повинні взаємодіяти з самими різними установами, перекладаючи на них частину своїх функцій [2, с. 5].

Тому, традиційна система вищої освіти повинна адаптуватися до численних змін в суспільстві. На сьогодні модернізація суспільства породжує необхідність модернізації університетів, які в умовах глобалізації набувають все нових рис. XXI століття характерне тим, що головними в ньому постають питання адаптації до сучасних соціально-економічних і політичних змін, питання співпраці університету з мультикультурними державами, з одного боку, і глобальним космополітичним світом – з іншого. Такі тенденції породжують як серйозні небезпеки, так і грандіозні можливості для розвитку університетів і всього вищої освіти в цілому.

Все вищезазначене дає змогу визнавати широкомасштабні проблеми в освітній сфері, необхідність модернізації університетської освіти, адже освіта і наука – рушійні сили суспільного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Галаган, А. И. Проблемы государственного контроля и автономии вузов в России и некоторых зарубежных странах / Галаган А. И. // Социально-гуманитарные знания. – 1999. -№ 5. – С. 175-192.
2. Скотт, П. Глобализация и университет / Скотт П. // Alma Mater. – 2000. – №4. - С. 3-8.
3. Clark, B. R. Diversification of Higher Education / Barton R. Clark // The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education – Surrey: Pergamon, 1996. – P. 29-43.
4. Hodson, P. Quality Assurance in Higher Education: Fit for the New Millennium or Simply year 2000 Compliant? / P. Hodson & H. Thomas // Higher Education. – 2003. – Vol. 45. – № 4. – P. 375-387.
5. Klier, B. Education: Reflecting our Society? / B. Klier. – Wylie, Texas: Information Plus. Gale Group, 2000. – 184 p.
6. Morley, L. Quality and Power in Higher Education / Louise Morley. – Buckingham: Open University Press and SRHE, 2003. – xiii-200 p.
7. Teixeira, P. Private Higher Education and Diversity: An Exploratory Survey / P. Teixeira & A. Amaral // Higher Education Quarterly. – 2001. – № 4. – P. 359-395.
8. Van der Wende, M. C. Globalisation and Access to Higher Education / M. C. van der Wende // Journal of Studies in International Education. – 2003. – Vol. 7. – № 2. - P. 193-206.

Кравцов С.О.

*кандидат соціологічних наук,
старший науковий співробітник,*

*Науково-дослідний інститут соціально-трудо­вих відносин
Міністерства соціальної політики України*

ПРОФЕСІЯ В ЕМПІРИКО-СОЦІОЛОГІЧНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Існування професії на ринку праці – справа буденна. Як і повсякденним можна назвати існування професійної групи. Більшість досліджень у рамках соціології професій пртипадає на вивчення професії не як атомарного чинника, а швидше у взаємозв'язку з відповідною професійною групою. Даний конструкт відображає, за суттю, не саму професію, а її характеристику, оскільки вичленення її з професійної групи як чогось окремо взятого є проблематичним, і необхідно погодитися з тим, що і мало

вивченим: велика частина теоретичного розвитку професій зосередилася на визначенні професійної групи, поясненні підвищенні та пануванні професійних об'єднань, розвитку моделей професійної організації та обговоренні системи професій і вимог до знань. У такому ключі правомірним постає питання: а чи можливо власне розглянути (дослідити) професію без її носія? Якщо вона існує як соціальна система, то яка грань її «відчуття»?

Подібного роду питання ставляться і ставилися в різні часи, зокрема таким є структурно-функціональний підхід Т. Парсонса у вивченні особистості, а саме як функцію від тієї безлічі соціальних ролей, які притаманні будь-якому індивіду в тому чи іншому суспільстві. Отже, розділяючи людину на індивідуума й особистість, виокремлюється її фізіологія та соціально-психологічна складова. Таким же чином, на мою думку, можливим є обговорення і професії як окремо взятої соціальної системи. Саме такий підхід змушує задуматися про актуалізацію порушеного питання в моїй доповіді.

Чим представляється професія на ринку праці? Яка її соціальна значимість і складова ринку праці без її носія? У даному контексті, як нам здається, професію не слід розчленовувати або скоріше зіставляти з подібного роду видами трудової діяльності людини. Мається на увазі існування поряд професією таких термінів як заняття, кваліфікація, посада тощо. Тому, говорячи про професію як соціальну систему, ми будемо розуміти всю повноту сукупності трудової діяльності людини, що приносить певного роду дохід.

Розглядаючи підняту актуальність крізь призму наукової літератури, слід зазначити, що, на жаль, ступінь розроблення даного питання не значна. Тематика вивчення професій як окремого соціального конструкту вільно існуючого від природи людини та того, що нею створюється, нівелюється розумінням того, що все соціальне створено особистістю, соціумом. Без участі людини нічого соціального не може бути. Тому розглядаючи професію як окрему соціальну систему поза особистості, не слід розуміти її як певний об'єкт нестворений «руками» людини. Мова йде тільки про її існування в межах соціальної природи і про можливість пізнання професії як якогось соціального конструкту виділеного з загальної соціальної маси.

Деякі соціологи, тривалий час досліджуючи феномен професії (певний соціальний конструкт, існуючий окремо від її носія) сходилися на думці, що якщо професія є ключовим поняттям для соціологічного аналізу, так це тому, що крім професійної діяльності

як такої, вона включає в себе тип соціального досвіду та соціального статусу [1, с. 206]. Такі судження ґрунтувалися на численних соціологічних роботах свого часу. Професії розглядалися крізь призму різних галузевих соціологій, зокрема це соціології: праці, промисловості, освіти, економіки, професій і професійних груп і т.д. Значне коло робіт було опрацьовано в контексті загальних соціологічних теорій: соціальної структури, соціальної стратифікації та соціальної мобільності. Ученими-класиками з цього питання вважаються Л. Ребо, К. Маркс, Ф. Енгельс, Г. Спенсер, Е. Дюркгейм, П. Сорокін, В. Зомбарт, Т. Парсонс, М. Вебер, Г. Зіммель, Е. Хьюз та ін.

Так, Л. Ребо вказував на те, що «будь-яке добро церкви та будь-якої професії є релігійною функцією, рангом у соціальній ієрархії. Кожному за його здатність, кожному здатності за його працю» [2, с. 83]. Учений вбачив професію як церковну функцію, однак не поділяв її на види. На це вказував також і Г. Спенсер: «Яким чином професії виникли? Або, говорячи мовою еволюційної філософії, з якої соціальної тканини, раніше існуючої, вони диференціювалися? Безсумнівно, що професійні діяльності або, принаймні, деякі з них виникли з первинної політико-церковної діяльності. А коли політико-церковна діяльність диференціювалася на політичну та церковну, то ця остання зберегла за собою зародки всіх професійних діяльностей» [3, с. 375]. Але Г. Спенсер до професій відносив тільки ті, які, на його думку, виконували завдання зрощування та підвищення рівня життя. Тому до професій учений відносив лікарів, юристів, артистів, істориків, літературних діячів, скульпторів, вчених, вчителів та ін., тобто тих, хто мав певну автономію в своїй трудовій діяльності.

К. Маркс, Ф. Енгельс бачили в професії елемент розподілу праці. На відміну від Г. Спенсера і Л. Ребо вчені виділяли власне професії і окремо спеціалізації: «поділ праці, починаючись відділенням самих різних професій, йде до такого розподілу, коли розділяються робітники, зайняті виготовленням одного й того ж продукту, який має місце в мануфактурі» [4, с. 363]. Звичайно дуже важко переоцінити наукові погляди К. Маркса і Ф. Енгельса, але одночасно вчені не розглядали розподіл праці як позитив для працівника [5, с. 303].

До іншої думки про професію схилився класик соціології Е. Дюркгейм. Професію вчений ототожнював з професійною групою, кажучи про те, що тільки остання не дає суспільству розкладатися та

розмежовуватися, тому професійна група є поєднуючим чинником соціуму.

У контексті теоретичних напрацювань класиком соціології М. Вебером, поняття професії співвідноситься не стільки з соціально-економічною структурою суспільства, скільки з поведінкою індивідуума, його світоглядом і системою цінностей. «Beruf» з німецької перекладається і як професія, і як покликання, тому проблема професійного покликання проходить через всю його роботу. Професія розглядається вченим як специфікація, спеціалізація і комбінація функцій індивіда, становить основу постійної можливості матеріального забезпечення або заробітку [6, с. 715]. Досить цікаву думку виводить М. Вебер з позицій Лютера і німецьких містиків. Так, вчений пише: «градація в оцінці праці від «*orena servilia*» (низьких обов'язків) селян і далі за висхідною ієрархією, яка може бути пояснена специфічним характером чернецтва, милостинею, пов'язаної (з матеріальних причин) зі містом в якості свого місця перебування – така градація була однаково чужа як німецьким містикам, так і селянському синові Лютеру. І Лютер, і містики вважали всі професії рівноцінними та підкреслювали богоугодність соціального розшарування суспільства» [6, с. 130-131].

Представник німецької класичної школи, соціолог В. Зомбарт не відокремлював професію, заняття та інші види трудової діяльності один від одного. Його роздуми сходилися на тому, що «... тільки людська природа з її вимогами має визначальне значення в сенсі об'єднання окремих функцій роботи в єдину професію: *mensura omnium rerum homo ...*» [7, с. 44].

У радянський час дослідженнями соціології професій і власне сутність професійної назви роботи як явища займалися С. Струмилін, В. Подмарков, В. Шубкіна, В. Паніотто, Г. Чередниченко та ін.

Сьогодні цій тематиці приділяється незначна увага вчених. Тим часом, у більшості своїй, професія не розглядається як окремо існуюча від свого носія соціальна система.

Перераховані вище ідеї соціологічної думки в сукупності своїй є теоретичними напрацюваннями, ми ж своєю метою ставимо дослідження емпіричних практик, які склалися на ринку праці і в системі соціально-трудова відносин. Даний підхід було обумовлено тим, що розуміння з теоретичної точки зору професії як соціальної системи, окремо існуючої від її носія, до цих пір не

піддається осмисленню. На нашу думку, саме емпірика на даний момент може описати сутність цього соціального конструкту.

Говорячи про емпірики нагадаємо, що Україна одна з перших країн радянського союзу прийняла міжнародну практику в сфері класифікації професій. Перехід від радянської системи до Міжнародної стандартної класифікації занять 1988 дозволив країні вийти з суворої прив'язки до класового розподілу праці і максимально наблизитися до загальностатистичних систем визначення робіт і систематизації їх за видами економічної діяльності, рівнем освіти та підпорядкованості (в даному випадку мається на увазі український національний стандарт Національний класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій», який є для нас базисом при визначенні тієї чи іншої професії). Заглиблюючись у емпіричне вивчення професій на ринку праці та в системі соціально-трудових відносин, відзначимо, що «природа», в якій вони існують, має різноманітні характеристики: філологічні, соціально-економічні, соціально-психологічні та соціологічні. У рамках проведення конференції детально розглянемо кожен з цих характеристик.

Список використаних джерел:

1. Ленуар Р. Начала практической социологии / Р. Ленуар, Д. Мерлье, Л. Пенто, П. Шампань / Пер. с фр. А. Т. Бикбова, Д. В. Баженова, Е. Д. Вознесенской, Г. А. Чередниченко; отв. ред. и предисл. Н. А. Шматко; послесл. А. Т. Бикбова. – М. : Институт экспериментальной социологии; СПб. : Але-тейя, 2001. – 410 с.
2. M. Reybaud Louis. Etudes sur les réformateurs ou socialistes modernes / Louis Reybaud. – Paris, 1864. – 472 p.
3. Спенсер Г. Синтетическая философия / в сокращенном изложении Г. Коллинза / Г. Спенсер. – К. : Ника-центр, 1997. – 512 с.
4. Маркс К. Сочинения: издание 2, т. 23 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Полит-литература, 1960. – 908 с.
5. Маркс К. Сочинения: издание 2, т. 20 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Полит-литература, 1961. – 898 с.
6. Вебер М. Избранные произведения / пер. с немец. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
7. Зомбарт В. Собрание сочинений в 3-х томах. Том 1 «Буржуа: к истории духовного развития современного экономического человека» / В. Зомбарт. – С.-П. : Владимир Даль, 2005. – 638 с.

Кравчук М.О.

аспірант,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

**СПЕЦИФІКА ОБ'ЄКТА
СОЦІАЛЬНО-НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
В КОНТЕКСТІ АНАЛІТИЧНОГО ПІДХОДУ ДЖ.СЬОРЛЯ**

Дискусії щодо диференціації природничих та гуманітарних наук, які розпочалися ще на початку минулого століття, в контексті сучасних теоретико-методологічних пошуків в соціології розгортаються під знаком зближення цих двох корпусів знання. Представники деяких напрямів у філософії та методології науки взагалі наголошують на втраті значущості подібного роду розрізнення [1], зокрема таку позицію відстоюють автори, які працюють в контексті синергетичного та постнекласичного підходів. Не зважаючи на значні досягнення методології науки, яких було здійснено у минулому столітті, що дозволили спростувати ряд аргументів, які вказували на жорстку опозицію природничих та гуманітарних наук, заяви про остаточне зближення цих двох галузей знання виглядають все ж непереконливими, а в контексті теоретичних та емпіричних досліджень в соціології, можуть мати навіть негативні наслідки, адже специфіка природничих та гуманітарних наук зосереджена в об'єкті їх дослідження, і механічне ототожнення цих об'єктів постає грубою методологічною помилкою.

В цьому сенсі важливого значення набуває дослідження специфіки об'єкту соціологічного дослідження в контексті аналітичного підходу Дж. Сьорля. Власне, його аналіз варто розпочати з поняття інтенційності, під яким слід розуміти «...таку здатність свідомості, яка дозволяє бути спрямованою на, чи щодо об'єктів, а також стану справ у світі...» [2, 25], тобто вона задає своєрідне векторне спрямування мисленнєвої діяльності. Запозичуючи дане поняття з феноменологічної традиції, Дж.Сьорль здійснює його своєрідну модифікацію, зберігаючи однак загальне смислове навантаження як векторного спрямування свідомості. Принциповою відмінністю ж його версії інтенційності є дослідження її в якості колективного феномену, як того чинника, який обумовлює виникнення загальнозначущих інтенційних станів, які поділяються усіма членами суспільства, а також є умовою

соціальної взаємодії в якості здатності Я орієнтуватися на Інших у справі колективної постановки мети та її досягнення. На відміну від феноменологічного підходу він розглядає індивідуальну інтенційність лише в якості частини інтенційності колективної, однак, в той же час, наголошує на реалізованості інтенційних актів лише в свідомості індивіда. Тобто, з одного боку, колективна інтенційність постає чимось більшим за індивідуальний інтенційний акт, задаючи загальне тло орієнтацій індивіда, а з іншого боку – сам індивід через власні акти свідомості постає умовою конституювання колективної інтенційності, він є її носієм. Остання створює своєрідні тематичні контексти, лише в межах яких і можливе розгортання індивідуального інтенційного акту, так, скажімо, для формування турботи індивіда про певний об'єкт, його переконання про дещо, страху стосовно чогось мають бути сформовані самі поняття страху, турботи та переконання, які наявні у кожного члена суспільства, ці поняття можуть набувати різноманітних смислових відтінків, однак важливо, що вони є значимими для кожного як певний вектор дії. Підпорядкування індивідуальних інтенційних актів колективній інтенційності не носить жорстко детермінованого характеру, адже остання постає лише як фон для першої, складаючись з цілої мережі «...можливостей, здатностей, диспозицій..., які обумовлюють нас здійснювати власні інтенції» [3, 31]. В світлі даного аналізу це важливий момент, адже дозволяє перейти до теми онтологічного статусу соціального як об'єкту соціологічного дослідження.

Загалом, наша мова дозволяє виокремити два класи об'єктів. Стверджуючи, що атом має електрони, ми фіксуємо онтологічно об'єктивний, тобто незалежний від спостерігача об'єкт. В цьому випадку лінгвістично вдається зафіксувати внутрішнє значення об'єкту, яке жодним чином не залежить від спостерігача, а це означає, що ми маємо справу з тим, що Дж.Сьорль називає грубим фактом. Однак, мова дозволяє виявити й інший клас об'єктів, існування яких залежить від спостерігача, скажімо, твердження, що серце стиснув ниючий біль. В такому разі ми маємо справу з болем як онтологічно суб'єктивним об'єктом, який існуватиме доти, доки існує індивід, який стверджує про біль, та спільнота, яка має уявлення болю. Слід відзначити, що он-тологічний статус об'єкту не здійснює жорсткої детермінації його епістемологічного статусу. Скажімо, твердження про те, що атом є деяким позитивно зарядженим тілом, в яке поміщені електрони, є онтологічно об'єктивним, оскільки в структурі атома дійсно наявні електрони,

але має епістемологічно суб'єктивний характер, оскільки залежить від теоретичних упереджень автора, який розробив дану модель будови атома. Водночас, можливий випадок, коли онтологічно суб'єктивний об'єкт має епістемологічно об'єктивну силу, скажімо, курс валют, адже саме поняття грошей залежить від конвенційної згоди учасників господарських відносин, які можуть приписувати відповідну функцію мушлям, золоту чи паперовим розпискам, однак сам курс валют має об'єктивне значення і не залежить від спостерігача.

Творення людиною символічного світу, другої природи, себто культури відбувається через приписування засобами мови онтологічно об'єктивним, тобто грубим фактам додаткових функцій, що пов'язано із здійсненням колективних інтенційних актів. При чому, колективна інтенційність не просто здійснює приписування функції грубим фактам, вона забезпечує загальне визнання цих функцій, тим самим створюючи об'єкти, що мають епістемологічно об'єктивне значення.

Власне, будь-який соціальний факт вкорінений у колективній інтенційності, однак конструювання соціальної реальності не може бути обмеженим лише ним, це своєрідна перша сходинка формування соціального, тому ідея соціального факту має бути доповнена поняттям інституційного факту як особливого підкласу першого, чия специфіка полягає в тому, що він «вписаний в людські інституції» [4, 26]. В цьому відношенні можна було б розглядати гроші як приклад інституційного факту, адже, з одного боку, його існування можливе лише за умови функціонування найелементарніших відносин, які пов'язані з обміном товарів, тобто існуванням найпримітивнішої форми інституту ринку, що дозволяє називати певний об'єкт, скажімо, мушлю деяким еквівалентом грошей (мушля-як-гроші) лише в певному контексті (наявність ринку), а з іншого – декларація мушлі як грошей стає умовою можливості й формування відповідного інституту, адже можна цілком уявити – і історія має тому достатньо прикладів – ситуацію натурального господарства, коли відбувається виробництво товарів, що повністю покриває усі потреби родини, в цьому сенсі виникнення певних фінансових механізмів є неможливим доти, доки об'єктивно не виявиться певний надлишок продукції в одному господарстві та її потреба в іншому. В такому разі декларація мушлі як грошей в якості нейтрального еквіваленту обміну отримує перформативну силу, здійснюючи не лише іменування досі

невідомого явища, але й творення відповідного інституту, тобто обумовлює виникнення ринку. Перформативний акт створює контекст, конструктивні правила якого дозволяють у подальшому призначати функцію будь-якому грубому факту, так, скажімо, ця функція може бути приписаною золоту, солі, паперовим розпискам. Слід відзначити, що не всі соціальні факти є інституційними, так, скажімо, ніж, викрутка, сокира також є соціальними фактами, адже пов'язані з колективною інтенційністю, що приписує цим матеріальним об'єктам відповідні функції, однак ці соціальні факти залежать від загального визнання даної функції, а не від вписаності у певний інститут, а також не мають перформативної сили його творення. В цьому сенсі буття інституційних фактів пов'язано із певним типом соціальної взаємодії, що вони позначають, так, скажімо, гроші позначають взаємодію на рівні обміну товарами, влада вказує на відносини панування та підкорення тощо. Важливим моментом, що принципово відрізняє інституційний факт від соціального, є можливість конструювання в межах інститутів таких фактів, які виявляються незалежними від спостерігача, однак стосуються залежних від нього феноменів, адже, як ми показали вище, кожен інститут ґрунтується, як і факт, що його утворює, на колективній інтенційності. Так, скажімо, в галузі економіки існує явище рецесії, яке жодним чином не стосується колективної віри в нього, однак все ж перебуває у залежності від загального визнання грошей та інституту ринку, в такому разі можна говорити, що «рецесія є залежною від свідомості, але не інтенційно відносною» [2, 117], маючи об'єктивне значення, однак виникаючи у процесі розвитку відповідного інституту. Якщо соціальні факти є статичними, то інституційні факти мають динамічну природу і конструюють у власних межах своєрідні факти другого порядку, які перебувають в опосередкованій залежності від спостерігача. Саме інституційні факти конституюють соціальну реальність, в той час як соціальні факти складають світ культури як другої природи.

Власне, ми підійшли до ключового пункту даного розгляду, який дозволяє зафіксувати принципову особливість об'єкту соціально-наукового пізнання, адже в той час як «...природничі науки мають справу з властивостями, що не залежать від спостерігача, наприклад, силою, масою..., соціальні науки стосуються властивостей, які є залежними від спостерігача, таких як вибори...та соціальна організація» [3, 117]. В цьому сенсі об'єкт соціологічної науки є завжди онтологічно суб'єктивним, однак це у

жодному разі не означає втрати ним претензії на науковість, адже об'єктивне значення його для акторів, через свідомість яких він сконструйований та підтримує свою функціоналізацію, зберігається, про що вже йшлося вище. Запропонована Дж.Сьорлем диференціація онтологічно об'єктивних та онтологічно суб'єктивних фактів має ключове значення в дискусії щодо демаркації наук, про яку ми вже згадували, адже дозволяє чітко вказати на нездоланні відмінності, оскільки навіть відкриття нестабільних дисипативних структур в при-родознавстві, які, зазнавши найменшого впливу дослідника, можуть потрапити в точку біфуркації, не дає належних підстав подолати розрізнення, в будь-якому разі ці структури є онтологічно об'єктивними і не залежать від віри будь-кого в їх існування чи значущість.

Таким чином, соціальне постає конструктором, умови існування якого вкорінені в колективній інтенційності, що дає нам підстави говорити про те, що воно має онтологічно суб'єктивний характер, тобто залежить від віри самих акторів у значущість тих функцій, які були приписані грубим фактам, однак ця ж колективна віра забезпечує його епістемологічну об'єктивність. Водночас, другою важливою складовою соціального конструювання постає мова, яка виявляється своєрідним середовищем, в межах якого завдяки перформативним актам відбувається творення соціальних та інституційних фактів. Це означає, що суспільство як об'єкт соціологічного дослідження неминуче занурене у певний контекст, загальним тлом якого постає мова. Соціологія має справу з онтологічно суб'єктивною, але епістемологічно об'єктивною реальністю – і в цьому її принципова відмінність від природничих наук, а її залежність від контексту мови, яка відображає специфіку світоглядних орієнтацій суспільства, вказує на неможливість позаконтекстуального вивчення об'єкту соціологічного дослідження.

Список використаних джерел:

1. Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
2. Searle J.R. Making the Social World: The Structure of Human Civilization / J.R. Searle. – Ox. : Oxford University Press, 2010. – 208 p.
3. Searle J.R. Mind, Language and Society: Philosophy in the Real World / J.R. Searle. – N.Y. : Basic Books, 2008. – 192 p.
4. Searle J.R. The Construction of Social Reality / J.R. Searle. – N.Y. : Simon & Schuster, 1995. – 241 p.

Олійник К.І.

студентка;

Захарова Т.Й.

*кандидат філософських наук, доцент,
Хмельницький національний університет*

ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Однією з важливих проблем сучасного суспільства є гендерна рівність. Сьогодні гендерна нерівність вказує на прив'язаність людей до стереотипів, а також на неспроможність розвиватись економіці у всіх її проявах, беручи до уваги економічну активність як чоловіків, так і жінок.

В сучасній Україні досить добре помітно прояви гендерної нерівності. Дані прояви ми можемо побачити в нерівних можливостях чоловіків і жінок щодо освіти та працевлаштування, власності та розміру доходу.

Дослідженнями питання гендерної нерівності займались такі вчені, як Н. Ісакова, О. Красовська, Л. Кавуненко, О. Бойко, Г. Герасименко, В. Довженко, К. Карпенко, Е. Лібанова, О. Стрельник та ін.

Гендер – це соціальна стать на відміну від біологічної, і розвивається вона у процесі соціальної, культурної і мовної практики. Гендерний фактор, який враховує природну стать людини і її соціальні «наслідки», є однією з істотних характеристик особистості і потягом усього життя впливає на її усвідомлення своєї ідентичності [6, с.231].

Гендерна система виступає соціально сформованою системою нерівності за статтю. Гендер є одним із способів соціальної диференціації суспільства, який в поєднанні з такими соціально-демографічними факторами як раса, національність, вік утворює соціально ієрархію в суспільстві.

В сучасному світі ми маємо говорити вже не тільки про відмінності між континентами або країнами, але і про відмінності всередині них, оскільки сучасні суспільства є мультикультурними та багатонаціональними, що забезпечує різноманітність гендерних проявів.

Гендерне рівноправ'я означає справедливе поводження з жінками і чоловіками з урахуванням їх потреб. Це може припускати рівне поводження з ними або неоднакове поводження, яке, проте,

вважається рівноцінним з погляду прав, пільг, зобов'язань та можливостей. Гендерне рівноправ'я – це засіб, а гендерна рівність – мета. Для прикладу, доступ до освіти залежно від того, чи є дитина хлопчиком або дівчинкою. У деяких країнах, що розвиваються, навіть не дивлячись на те, що початкова освіта там обов'язкова і безкоштовна, дівчаток не посилають до школи, тому що в певні години дня вони повинні виконувати домашні обов'язки, і вважають освіту для дівчаток необов'язковою [2].

Існує кілька підходів до інтерпретації гендерної рівності:

- як природне і зумовлене функціональне функціональним значенням чоловічої і жіночої ролей;
- як відмінність, сконструйована у формі нерівності можливостей та життєвих шансів чоловіків та жінок;
- як нерівність класових позицій чоловіків і жінок, їх позицій в системі соціальної стратифікації;
- як конфлікт обох статей;
- як пригноблення жінок і чоловіків: все зумовлено традиційними ролями;
- гендерна нерівність як пригноблення жінок, насильство над ними [5, с. 152-153].

Концепція і практичне застосування гендерної рівності є центральними поняттями сталого розвитку суспільства. У гендерній рівності не йдеться про питання жінок. Мова йде про рівну участь чоловіків та жінок у покращенні умов як їхнього власного життя, так і життя громади.

Метою політики гендерної рівності і її практичного застосування є:

- підтримка рівноправної участі жінок поряд з чоловіками у прийнятті рішень для забезпечення стабільного розвитку суспільства;
- підтримка жінок та дівчат у реалізації своїх людських прав;
- зменшення гендерної нерівності у доступі до ресурсів та результатів розвитку, а також у здійсненні контролю над ними.

Для реалізації даної мети існує сім керівних принципів:

- гендерна рівність є інтегральною частиною всіх програм, проектів та стратегій;
- досягнення гендерної рівності вимагає визнання того, що кожна політика, програма чи проект різною мірою стосується чоловіків та жінок;

- досягнення гендерної рівності не означає того, що жінки стануть такими самими як чоловіки;
- наданням жінкам більших повноважень є центральним питанням у досягненні гендерної рівності;
- забезпечення рівної участі жінок та чоловіків у прийнятті економічних, соціальних та політичних рішень;
- гендерної рівності не можна досягти через партнерство між жінками та чоловіками;
- досягнення гендерної рівності вимагає спеціальних заходів для усунення гендерної нерівності людей [7].

Принцип гендерної рівності закріплений в Конституції України. Статті 3, 21, 23, 24 Конституції закріплюють рівність чоловіків та жінок в усіх сферах життя. Частина третя ст. 24 Конституції України, безпосередньо присвячена подоланню дискримінації стосовно жінок в Україні та наголошує на тому, що рівність прав жінок і чоловіків забезпечується: наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній та культурній діяльності, у здобутті освіти та професійній підготовці, у праці та винагороді за неї і так далі [4].

В Україні часто порушуються права, які проголошуються в галузі освіти, праці та винагороди за неї, хоча у 1980 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок». Цією дією України підтвердила потребу втілення в життя ідеї про рівність між чоловіками та жінками у всіх сферах життя. В Україні не сформована єдина державна політика, яка була б спрямована на комплексне розв'язання всіх проблем, пов'язаних з дискримінацією жінок.

Зараз в країні не спостерігається жодних гендерних обмежень в доступі до всіх рівнів освіти; більше того, серед населення, яке охоплене системою вищої освіти, існує помітний гендерний дисбаланс на користь жінок. Не простежується значних гендерних відмінностей і щодо можливостей доступу до ринку праці – рівні економічної активності та зайнятості українських жінок залишаються одними з найвищих у світі. Але чисельність зареєстрованих безробітних жінок постійно вища ніж чоловіків, такий факт зафіксовано на період 2013 року. (таблиця 1) [3].

Таблиця 1

**Кількість зареєстрованих безробітних за статтю у 2013 році
(на кінець звітного періоду, тис. осіб)**

	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень	Липень	Серпень	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень
Разом	564,5	589,1	571,6	534,7	501,0	465,3	451,5	435,4	422,1	394,6	423,8	487,7
Жінки	293,4	303,7	301,5	292,5	275,9	259,1	254,6	247,8	241,0	235,3	244,1	256,9
Чоловіки	271,1	285,4	270,1	242,2	225,1	206,2	196,9	187,6	181,1	159,3	179,7	230,8

Проблеми гендерної нерівності в Україні мають певні особливості: високий рівень зайнятості та освітньо-професійної підготовки жінок відзначається їх незначним представництвом у сфері прийняття рішень – в політиці, в керуванні економічними організаціями [1, с. 86].

Таким чином, в сучасній Україні жінки можуть стати каталізатором активних ринкових перетворень, що сприятиме демократизації суспільства і зміні обличчя національного бізнесу. Жінки є більш освіченою частиною, вони активніше схильються до різних форм перепідготовки та перекваліфікації. Якщо ж урахувати, що жінки сконцентровані сьогодні в тих секторах економіки, які в майбутньому будуть розширяться (торгівля, сфера послуг, банки, туризм, освіта), від рівня їх активності і від здатності суспільства використати цей потенціал дійсно залежить майбутнє країни.

Ситуація в сьогоднішній Україні потребує створення і реалізації державної програми подолання гендерної нерівності, адже зміни у становищі жінок в Україні можливі лише за умови послідовної державної гендерної політики.

Список використаних джерел:

1. Атаманюк Е.А. Гендерна рівність у сфері соціально-трудових відносин в Україні / Е.А. Атаманюк // Вісник Хмельницького національного університету. – 2010. – № 4. – С. 84-88.
2. Гендерна політика: соціально-трудові відносини. Конфедерація роботодавців України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua.
3. Кількість зареєстрованих безробітних за місцем проживання та за статтю у 2013. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>
4. Конституція України: Із змінами, внесеними згідно із Законом № 2222-IV від 08.12.2004 р . [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v020p710-10>

5. Стрельник О. Гендерна нерівність: теоретично-методологічні підходи до інтерпретації / О. Стрельник // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2005. – №4. – С. 147-154.

6. Тихоновська Г.С. Визначення поняття «гендер» та гендерні дослідження в сучасній лінгвістиці / Г.С. Тихоновська // Вісник Житомирського державного університету. – 2012. – №66. – С. 231-234.

7. Фозикош М.М. Проблема гендерної рівності в сучасному українському суспільстві . – [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.kds.org.ua/node/951/function.session-start>

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ**

**МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнєцова

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

Підписано до друку 24.04.2014. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,98. Тираж 100. Замовлення № 0414-45.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

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