

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«СУЧАСНА ПСИХОЛОГІЯ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»**
(27-28 березня 2015 року)

УДК 159.9(063)
ББК 88.0я43
С 42

Сучасна психологія: теорія і практика. Матеріали міжнародної конференції «Сучасна психологія: теорія і практика» (м. Київ, 27-28 березня 2015 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. – 112 с.
ISBN 978-617-7041-94-4

У збірнику представлені матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна психологія: теорія і практика». Розглядаються загальні питання психології, історії психології, соціальної психології, психології соціальної роботи, педагогічної та вікової психології, спеціальної психології та інші.

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

УДК 159.9(063)
ББК 88.0я43

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Боличева О.В. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ЗНАНЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	5
Васюк К.М. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РІЗНИХ ФОРМ ЕГОЦЕНТРИЗМУ	10
Гичко Ю.В. ПРИНЦИП СУПРОВОДУ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВІЙ СИТУАЦІЇ	14
Дем'янова А.І. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПСИХОТРЕНІНГУ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ.....	16
Демкова Д.Т. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН У КОНТЕКСТІ КРЕДИТНОЇ ЗАБОРГОВАНOSTІ ПЕРЕД БАНКОМ	21
Карапетрова О.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	24
Колода Д.Ю. ФЕНОМЕН ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ: КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ЯВИЩА В КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ТЕОРЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ.....	28
Колонтаєвська І.О. УПРАВЛІНСЬКА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ГАРМОНІЙНОГО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ІНЖЕНЕРА.....	32
Костіна Т.О. ВИЗНАЧЕННЯ ВИДІВ НЕПРОДУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	36
Кравченко В.Ю. ПОСТАНОВКА ПИТАННЯ ДОВІРИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	38
Лютак О.З. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАДАННЯ ПЕРШОЇ ДОПОМОГИ ВИМУШЕНИМ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМ	41
Санько К.О. ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	44
Скворцова С.Р. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ З ЇХ ПРОФЕСІЙНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ.....	47
Шаповал Я.Г., Кубриченко Т.В. КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ ТА РІВЕНЬ ДОМАГАНЬ ДОНЬОК НЕПРАЦЮЮЧИХ ЖІНОК.....	51
Шебанова В.І. ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ОСІБ З НЕГАТИВНИМ ТІЛЕСНИМ ДОСВІДОМ.....	56

Шевелев В.В. СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	60
Яковлева М.В. ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ В ІНШОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	64
Ясько В.Д. ВПЛИВ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	68

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Безушко О.Р. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ УСТАНОВКИ У ЮНАЦТВА СХОДУ І ЗАХОДУ	73
Веселовська Н.О. ВИЯВЛЕННЯ ПРИЧИН ВТЯГНЕННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ У ЗЛОЧИННУ ДІЯЛЬНІСТЬ.....	77
Климбовская Л.Н. ПРИЧИНЫ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ, ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ	80
Маєр Ю.В., Шамне А.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ-СИРІТ ТА УЧНІВ ГІМНАЗІЇ.....	84

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Аболмасова В.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА САМООЦЕНКУ И САМОЦЕННОСТЬ У ПОДРОСТКОВ	89
Bretman A.D. VARIANTS OF LIFE COURSE	91
Гуленко А.С. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА	94
Кузнєцова Л.М. ВПЛИВ СТРЕСОВОГО НАВАНТАЖЕННЯ НА МОТИВАЦІЮ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ.....	98
Майстренко Т.М. РЕФЛЕКСІЯ ДІЯЛЬНІСНО-ОПЕРАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	102

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Шибецька В.В. ФОРМУВАННЯ НАОЧНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	106
---	-----

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Боличева О.В.

викладач,

*Національний університет
фізичного виховання і спорту України*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ ЗНАНЬ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

На відміну від традиційної, пояснювально-ілюстративної форми занять, реалізація принципу персоніфікації знань відбувається у формі розвитку логіки групового процесу, як системного явища, де всі учасники мають можливість: 1) подієвого впливу на середовище; 2) самостійної постановки проблемних пізнавальних, учбових, професійних та взагалі життєвих завдань; 3) вибору учбово-пізнавальних траєкторій, виходячи з особистісних переваг і сенсів; 4) самостійної оцінки з врахуванням соціально-середовищних умов набутих знань.

Заняття вибудовуються таким чином, що учасники безпосередньо занурені в контекст професійної діяльності, мають можливість спостерігати та приймати участь в ситуаціях ефективної професійної діяльності (а саме, успіх у допомозі однокласникам та власне самому собі у досягненні спільних цілей в контексті учбового заняття чи самостійної роботи), це по-перше; по друге, мають практичну можливість ознайомлення та застосування на групі та у власному житті так звану «профіцитарну модель» взаємодії та допомоги – супроводження та фасилітації; по-третє, відповідальність за розвиток активності та процесів в групі розподілена між всіма учасниками, що сприяє розвитку саморегуляції в ситуаціях невизначеності, підвищує рівень довіри до себе, до власних уподобань, сенсів, стратегій, способів контролю та відповідальності тощо; четверте – це можливість визначати, довизначати та перевизначати особистісно значущі цілі (зони актуального та найближчого розвитку [4]) як сбереження конструктивної активності [5]; п'яте – брати безпосередню участь у створенні обстановки екологічного прийняття особистості, її спрямованостей та форм саморепрезентації та самопрезентації, що

загалом має взаємозбагачувальний ефект; шосте – зануритися та освоювати атмосферу фасилітуючих впливів, виходячи з того, що викладач та учасники здійснюють співдіяльнісну, сприяючу та фасилітуючу дію процесам особистісної та групової самоорганізації; сьоме – застосовувати свій життєвий досвід, який «виявляється у вибірковості до пізнання світу (змісту, вигляду і формі його представлення), стійкості цієї вибірковості, способах опрацювання учбового матеріалу, емоційно-особистісному відношенню до об'єктів пізнання який стає вирішальним і основоположним при навчанні» [1]. Це дає можливість сполучення репродуктивного рівня практики з набутими знаннями і «поступовими або несподіваними переходами» [5] до перетворюючого рівня, сполученого з життєвим контекстом та «картиною світу» учасників; восьме – спостерігати, сприймати, переживати та рефлексувати процес особистісної зміни як подій, що зв'язані з набуттям та інтеграцією нової ідентичності особистості – наприклад, педагог, а також процес системних групових змін.

В результаті персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії, у учасників спільного пізнавального процесу виникають чи проявляються нові можливості робити винаходи, відкриття, та власну теорію як форму самоорганізації знань, в тому числі і професійних. І таким чином, об'єктом методології персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії може виступати перцептивне, «життєйське» та наукове знання, яке отримане в результаті їх проведення, а предметом – закономірності, тенденції та динамічні процеси досягнення життєвих результатів чи збереження конструктивної активності. З'являються підстави та виникають умови для достатньої продуктивної та творчої трансформації наукових знань в практичні та особистісно-значущі і, навпаки, – особистісні життєйські повсякденні знання перетворюються в наукові, прикладні професійні.

В результаті теоретичного та експериментального дослідження [2, 3] був сформульований принцип персоніфікації, як той, що сприяє виникненню та інтеграції нової професійної ідентичності (Рис. 1).

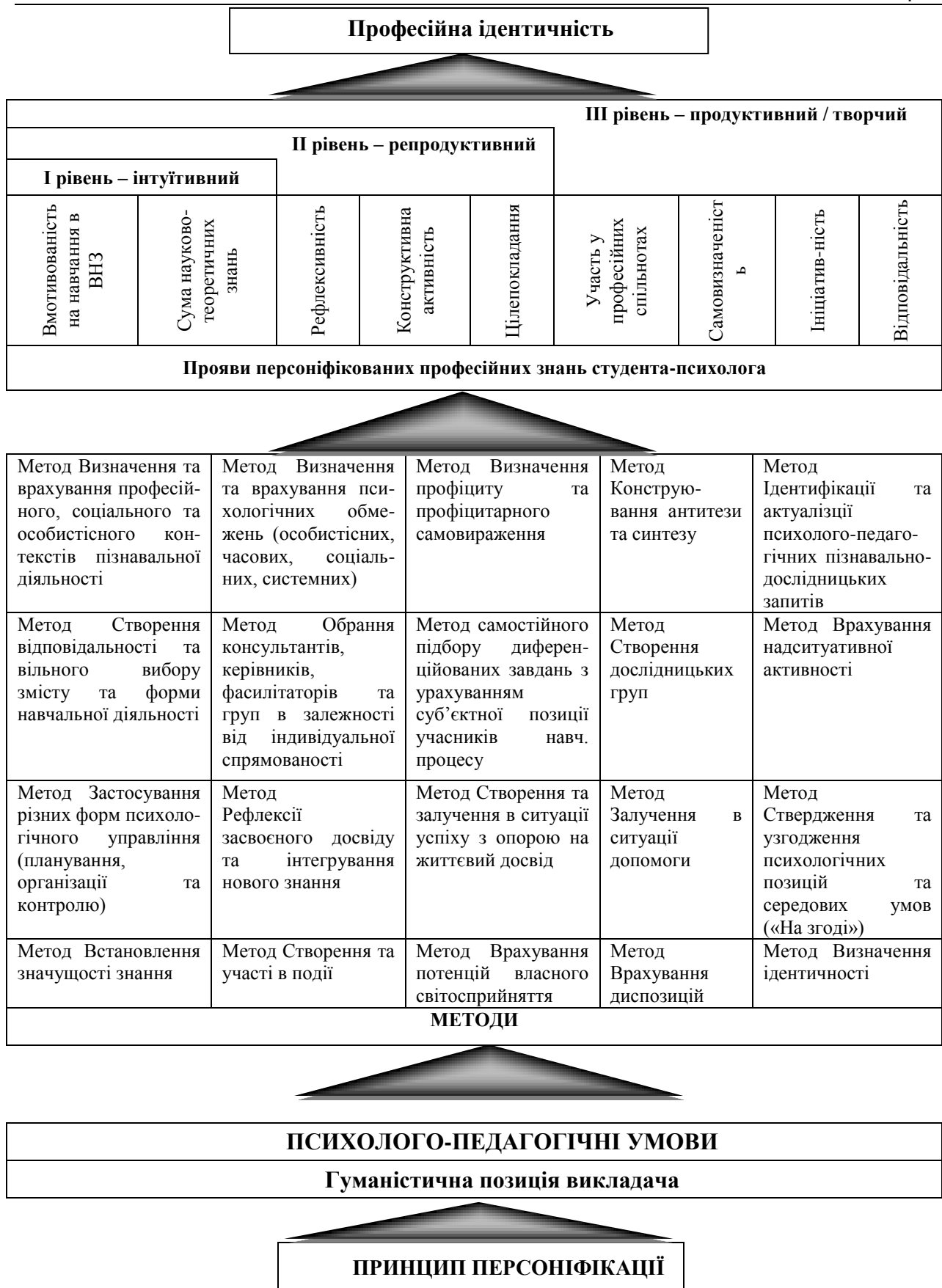


Рис. 1. Принцип персоніфікації

Джерело: розроблено автором

Узагальнюючи результати спостереження за навчальною діяльністю, використовуючи цей досвід в практичній психолого-

педагогічній діяльності, з'явилася можливість окреслити та виділити наступні моменти щодо сутісної, змістовної та формальної складових персоніфікованих взаємовідносин та взаємодії. Наприклад, спостерігаються такі форми пізнавальної діяльності, як феноменологічне творення ідеї (подвижництво); персоніфіковане теоретичне відтворення світу в знаннях; спеціалізоване учіння; мистецьке відтворення світу; дослідницька діяльність. З'являється можливість спостерігати та брати участь у реалізації сутності власного способу існування в професії, пізнаючи та перетворюючи предметний світ, світ стосунків та свого «Я». Така «перетворююча» чи «конструктивна активність» поступово чи несподіванно призводить до визначення властивої конкретній особистості системи значень та пріоритетів, що часто має афективний характер переживання. Афективне переживання, сполучене з усвідомленістю та уособленістю, визначають актуальні зони розвитку, «області перфекціонізму» – тут виникають ідеї та ідеали, які стають спонукальними та відкривають перспективні напрямки розвитку індивіда, та часто і його оточення. Ідея надлишку та профіциту реалізується в персоніфікованій взаємодії у формах «над-дії», або «зверх-дії» та спрямовується на «перевершення» існуючого стану самопроявів на новому рівні життєдіяльності. Ці прояви можуть носити стихійний, спонтанний характер доки індивід адаптується, починає поступово діяти по-новому, бере участь в нових взаємодіях, конструює нові взаємовідносини.

Персоніфікація професійних знань реалізується у засобах та формах діяння та протидіяння, пізнання (впізнання, дізнання, осягнення), а також перетворення, самоорганізації та самокерування. Переходячи від репродукції та відтворення до інтерпретованих «моделей» активності, індивід прямує відповідно логіці особистісного змінення до активності творчого самокерування в професійній діяльності.

В умовах персоніфікованої психолого-педагогічної взаємодії стає можливим проявлення таких здібностей індивіда, як:

- допитливість – стан актуалізації пізнавального інтересу, пізнавального пошуку, спрямованість до активного споглядання феноменів та явищ актуальної діяльності, активної взаємодії з ними, актуалізації способів участі та перетворення (реального чи ідеального), осягнення *природи* явищ та феноменів (екологічність пізнання). Цей процес іде від безпосереднього сприйняття (зняття

статусу «невідомого»), потім – «опредметнення», і далі – персоніфікації.

- знаттєлюбність – прагнення задовільнити пізнавальний інтерес і самотійно сформулювати відповідь на запит в умовах фасилітуючих впливів, побудувати певне завершення чи дійти «інсайту» (відносно конкретної пізнавальної ситуації – наприклад психологічної консультації), транслювати висновок значущій спільності чи індивіду, отримати «зворотній зв'язок», сприйняти «відзеркалення» та зробити загальний системний висновок в контекстних умовах та проміжок часу.

Персоніфікований психолого-педагогічний процес реалізує на практиці новітні принципи організації та побудови навчального процесу, такі, як: особистісно-діяльнісна спрямованість змісту, методики, організації навчально-виховного процесу формування професійних установок; теоретично обґрунтований прагматизм навчального процесу; співробітництво викладача зі студентами як колегами, суб'єкт-суб'єктні стосунки (діалог); розподілення відповідальності за процес; спільна продуктивна діяльність та «педагогіка співпраці»; принципи складності, відкритості, нелінійності, самоорганізації, гуманізму та відповідальності.

Список використаних джерел:

1. Башляр Г. Новый рационализм / Г. Башляр; пер. с франц. Ю. Сенокосова, М. Туровера; общ. ред. А. Зотова. – М.: Прогресс, 1987.
2. Боличева О. В. Проблематика досліджень феномена персоніфікації в освітньому процесі / О. В. Боличева // Вісник післядип. освіти: зб. наук. праць. – К., 2010. – Ч. 2. – С. 27-32.
3. Большчева Е. В. Несколько случаев спонтанности в ситуациях оказания психологической помощи. Психологическая помощь как естественный процесс и как профессиональная деятельность / Е. В. Большчева // Спонтанное творчество во всех сферах жизни. – Киев, 2012. – Электронное издание, с. 73-77. Режим доступа: <http://issuu.com/elenabolycheva/docs/creativspontan>
4. Выготский Л. С. Собр. соч: В 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1983.
5. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.

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. Уайтта, 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 Стюдента 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.

Гичко Ю.В.

викладач,

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

ПРИНЦИП СУПРОВОДУ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВІЙ СИТУАЦІЇ

Втрату звичного життєвого світу і частини себе у ситуації кризи неможливо заповнити лише матеріальною підтримкою, професійною перепідготовкою чи закликком узяти себе в руки [4, с. 83]. Основною формою надання такої допомоги може стати спеціально організований процес – психологічний супровід особистості у кризовій ситуації.

Супровід – особлива форма пролонгованої психологічної допомоги. У кожному конкретному випадку завдання супроводу

визначаються особливостями особистості, якій надається допомога, та ситуації, в якій здійснюється супровід. Діяльність супроводжуваних продовжується доти, поки не буде пройдений кризовий період. Результатом психологічного супроводу особистості повинна стати нова життєва якість – адаптивність, тобто здатність самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах із собою та оточуючими як у сприятливих, так і в екстремальних життєвих ситуаціях.

В психологічному супроводі, що розгортається в часі, можна виокремити три етапи [4, с. 84-85].

Діагностико-аналітичний етап передбачає оцінку ситуації: встановлення контакту, з'ясування, що відбувається, визначення, чи має місце гостра криза, і встановлення робочого контакту для подальшої діяльності. При цьому використовуються: бесіда з клієнтом, тестування, анкетування, спостереження, аналіз документації.

Власне діяльнісний етап пов'язаний з вирішенням специфічних проблем кризової ситуації клієнта. Перш за все, проводиться робота зі зняття гостроти переживання, формування адекватної самооцінки; здійснюється допомога в усвідомленні як зовнішніх, так і внутрішніх проблем, які привели до кризи і перешкоджають зміні дезадаптивних форм поведінки на адаптивні, а також формування стресодолаючої поведінки в процесі індивідуальної та групової роботи. Особливу увагу слід надати побудові нових взаємостосунків клієнта з оточуючими, тобто формуванню мережі психосоціальної підтримки. Окрім роботи з родичами і найближчим оточенням необхідний пошук можливостей надання підтримки з боку людей зі схожими проблемами або які знаходяться в аналогічних ситуаціях (робота з групою осіб, що пережили кризу). Крім того, ефективне рішення проблем людини, що знаходиться в кризовій ситуації, вимагає комплексного підходу та залучення можливих учасників подій: лікарів, психологів, юристів, а також фахівців таких установ, як Центр зайнятості населення, Управління соціального захисту населення, Центр соціального обслуговування населення та ін. Фахівець із соціальної роботи виступає при цьому в ролі посередника з метою активізації підтримуючих систем, залучення уваги формальних підтримуючих систем до проблем клієнта.

Контрольно-аналітичний етап – період осмислення результатів діяльності за рішенням тієї або іншої проблеми, обговорення досягнутого прогресу, аналіз змін (у поведінці, відновленні когнітивного контролю над ситуацією, психологічного стану). Якщо проблему можна вважати вирішеною і клієнт відчуває надію та

здатність у подальшому поліпшувати ситуацію самостійно, то цей етап може стати заключним. Якщо змін не спостерігається або вони незначні, цей етап може стати стартовим у проектуванні процесу супроводу (відбувається повернення на перший етап або даються рекомендації щодо відвідин групи взаємодопомоги).

Безперечно, визначені етапи є лише напрямками для роботи, оскільки конкретний зміст кризової допомоги визначається ситуацією в якій опинився клієнт і сутністю кризового стану.

Список використаних джерел:

1. Байкова И. А. Характеристика основных принципов кризисной интервенции [Электронный ресурс] / Ирина Анатольевна Байкова // Белорусская медицинская академия последипломного образования. – Режим доступа: http://www.belmapo.by/downloads/psihoterapiay/lekicii/harakter_krisisn_i_ntervencii.doc
2. Моховиков А. Н. Телефонное консультирование / А. Н. Моховиков. – М. : Смысл, 2001. – 269 с.
3. Психотерапевтическая энциклопедия / [под ред. Б. Д. Карвасарского]. – [2-е изд.]. – СПб., 2000. – 1024 с. – (Золотой фонд психотерапии).
4. Сафонова Л. В. Содержание и методика психосоциальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Сафонова. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 224 с.

Дем'янова А.І.

студентка,

Інститут педагогічної освіти

Миколаївського національного університету

імені В.О. Сухомлинського

Науковий керівник: Іванова Т.М.

викладач кафедри колекційної освіти,

Миколаївський національний університет

імені В.О. Сухомлинського

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПСИХОТРЕНІНГУ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ

Тренінг – форма активного навчання, спрямована на розвиток знань, вмій і навиків та соціальних установок.

Одним із перших у світі тренінг розпочав застосовувати Дейл Карнегі у 1912 році. Він заснував «Dale Carnegie Training», у якому досі проводяться тренінги з розвитку навиків публічного виступу, впевненості в собі, взаємодії в соціумі. Значний внесок у розвиток тренінгу зробив соціальний психолог Курт Левін, який разом з колегами створив тренінгові групи (Т-групи), спрямовані на підвищення комплексності загалом. К. Левін стверджував, що більшість ефективних змін в установках і поведінці людини відбувається у груповому, а не в індивідуальному контексті, тому, щоб виявити і змінити свої установки, виробити нові форми поведінки, людина повинна перебороти свою автентичність і навчитися бачити себе такою, якою її бачать інші.

У 1960 році виникає, опираючись на традиції гуманістичної психології Карла Роджерса, рух тренінгу соціальних і життєвих навиків, який застосовувався у професійній підготовці вчителів, конструкторів, менеджерів з метою психологічної підтримки та розвитку. Під керівництвом М. Форверга у Лейпцигському та Йенському університетах у 1970 році був розроблений метод, що має назву «соціально-психологічний тренінг». Засобами тренінгу виступають рольові ігри з елементами драматизації, які створюють умови для формування ефективних комунікативних навичок [2, с. 18].

Соціально-психологічний тренінг отримав значне поширення й у вітчизняній практиці. Перша монографія, у якій викладено теоретичні і методичні аспекти соціально-психологічного тренінгу, опублікована Л. Петрівською у 1982 році. Цю дату можна вважати початком ери соціально-психологічного тренінгу у вітчизняній психологічній практиці.

На сьогодні існує декілька видів тренінгу: тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності, мотиваційний тренінг, тренінг креативності тощо, які націлені на формування та розвиток умінь, навичок і компетентності у соціальній взаємодії. Тренінгові форми активно використовуються у роботі з дітьми, учнями, студентами, батьками, професіоналами соціономічної групи, керівниками підприємств та організацій і мають великі перспективи.

В Україні тренінги як вид психологічної роботи почали застосовуватися із середини 70-х років, насамперед фахівцями, що отримали психологічну освіту в Москві та Ленінграді. Поступово в Україні почала складатися й національна школа тренінгу, чому сприяли викладачі Київського національного університету ім.

Тараса Шевченка (професор В. Казмиренко), дійсний член АПР України Т. Яценко, а також практикуючі психологи (А. Гірник, Є. Білоножко, С. Дідковський, С. Дружинін, О. Живогляд, С. Хоружій) [1, с. 8].

У вітчизняній прикладній психології усвідомлення необхідності тренінгу психологічних умінь стало порівняно недавнім відкриттям, так само, як і розуміння того, що стосунки між психотерапевтом і пацієнтом можливо екстраполювати на площину стосунків між учителем і учнем, між психологом і потребуючим у допомозі. Цей підхід є перспективним і багатообіцяючим, оскільки спрямований на поглиблення інтелекту людини. І тепер створюються належні умови для розроблення та впровадження тренінгу психологічних умінь [3, с. 5].

Основна мета психологічного тренінгу, на думку В. Захарова, Л. Петровської, Н. Хрящевої, – підвищення компетентності у сфері спілкування. На наш погляд, найбільш повну класифікацію методів тренінгу наводить Ю. Ємельянов. Науковець об'єднує активні групові методи в три основні блоки:

1) дискусійні методи (групова дискусія, аналіз випадків із практики та ситуації вибору);

2) ігрові методи: дидактичні і творчі ігри, рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція, трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки);

3) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чуттєвості й сприймання себе як психофізичної єдності).

На думку науковця Л. Петровської, головне завдання психолога в групі психологічного тренінгу – завдавати і підтримувати норми групового спілкування. Вона виділяє такі норми (принципи) спілкування:

1) принцип «тут і тепер». У відповідності до цього принципу група повинна перетворитися на своєрідне об'ємне дзеркало, в якому кожен учасник побачив би себе під час виконання вправ;

2) принцип персоніфікації висловлювань, що означає добровільну відмову від безособових мовних форм, приховування власної позиції;

3) принцип пріоритетності мови почуттів. Згідно з ним учасники групи повинні концентрувати увагу на емоційних станах і проявах (своїх власних і партнерів з групи) під час зворотнього зв'язку;

4) принцип активності. Кожен учасник повинен бути включений до інтенсивної групової взаємодії з метою цілеспрямованого споглядання себе, партнера, групи загалом;

5) принцип конфіденційності полягає у рекомендації не розголошувати зміст спілкування, що розвивається в процесі тренінгу, за межі групи [4, с. 7].

Л. Столяренко стверджує, що соціально-психологічний тренінг розвиває вміння підтримувати спілкування, психологічного стимулювати активність партнера; максимально використовувати соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації для реалізації своєї стратегічної ситуації, у рамках якої розгортається спілкування; психологічно налаштуватись на емоційний тон партнерів по спілкуванню [6, с. 28].

Л. Мітіною (1994 р.) запропонована модель конструктивної зміни поведінки, що включає стадії і процеси, котрі відбуваються на кожній стадії. Виділяють чотири стадії зміни поведінки учасника тренінгу: підготовка, усвідомлення, переоцінка, дія. Модель об'єднує основні процеси зміни: мотиваційні (I стадія), когнітивні (II стадія), афективні (III стадія), поведінкові (IV стадія).

Для ефективної роботи на стадії підготовки завжди необхідний деякий «розігрів», створення мотивації змін. Для зняття напруги на цій стадії використовуються психогімнастичні ігри з релаксаційною спрямованістю.

Перехід на стадію усвідомлення відбувається завдяки когнітивним змінам. Це пов'язано з новими особливостями рефлексивних процесів. Рівень усвідомленості істотно підвищується завдяки спостереженню, протиставленню, інтерпретації можливих точок зору, позицій, способів і прийомів сприйняття і поведінки, що обговорюються у малих групах.

На думку І. Вачкова, стадія переоцінки супроводжується збільшенням використання не тільки когнітивних, а й афективних та оцінювальних процесів зміни. В учасників з'являється тенденція до осмислення впливу власної небажаної поведінки на безпосереднє соціальне оточення (сім'ю, студентську групу) і до переоцінки власної особистості [5, с. 126].

Рівень усвідомленості місця психологічного консультування в загальній системі роботи більшості практичних психологів-початківців – недостатній. Тому в тренінг-центрі, який було створено при дніпропетровському навчально-методичному центрі психологічної служби системи освіти у 2004 році, запровадили

короткі тренінги з консультування. Перші тренінги для практичних психологів-консультантів, які проводились у 2004-2005 рр., будувалися на програмах, опублікованих у працях А. Айві, Ф. Бурнарда, С. Васківської. З накопиченням досвіду групової роботи психологами-консультантами ці програми розформувалися і набули рис авторської розробки. У центрі уваги групової роботи були вже не окремі навички консультування, а особистість консультування.

Наступним етапом розвитку тренінгу консультування, стала супервізійна практика (2008 р.). Під час таких занять психологи, котрі мають власний консультативний досвід, намагаються допомогти колезі-консультанту якнайкраще відповісти на потреби клієнта.

Таким чином, протягом 5 років, завдяки спільній роботі тренера та учасників 10 груп практичних психологів (119 осіб), було відпрацьовано тренінг із консультування, що складається з 3 рівнів:

1. Тренінг базових навичок консультування для консультантів-початківців.

2. Тренінг формування індивідуального стилю консультування для психологів із певним досвідом консультування.

3. Супервізійний тренінг для психологів-консультантів, які мають постійну консультативну практику.

Про те, що така форма роботи відповідає проблемам практичних психологів системи освіти, свідчить факт, що кожного року, починаючи з 2004, вони отримують нові заявки на проведення тренінгу. Кожна нова група робить свій внесок у вдосконалення програми тренінгу [6, с. 23].

Зміни, що відбуваються у тренінгу, є результатом руху від зовнішнього до внутрішнього, від запропонованих у тренінгу зразків поведінки і діяльності до їх усвідомлення і включення в пізнавальні й регулятивні структури психіки у вигляді вмінь і навичок, настанов. При цьому враховується, що психічні утворення, які сформовані в тренінгу і виникли в результаті інтеріоризації зовнішнього професійного контексту, активізують самокорекцію, саморозвиток.

У результаті проведеного дослідження було окреслено специфіку розвитку психологічного тренінгу на території України. Зміни, які відбувались впродовж 45-ти років із впровадження тренінгової роботи у країні сприяли отриманню значних результатів. Відтак, використання тренінгових умінь у прикладній психології в

Україні стало порівняно недавнім відкриттям, так само, як і розуміння того, що стосунки між психотерапевтом і пацієнтом можливо екстраполювати на площину спілкування інших суб'єктів соціальної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Тренінгові технології у роботі психологічної служби вищого навчального закладу : навчальний посібник / За наук. ред. Н. О. Євдокимивої. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 558 с.
2. Гольштейн Арнольд, Хомик Володимир тренінг умінь спілкування : як допомогти проблемним підліткам / Пер. з англ. В. Хомик. – К.: Либідь, 2003. – 520 с.
3. Вітенко І. С., Борисюк А. С., Вітенко Т. І. Соціально-психологічний тренінг: цикл вправ для підготовки лікарів – медичних психологів : Навч.-метод. посібник / За ред. проф. Вітенка І. С. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2008. – 124 с.
4. Євдокимова Н. О. Професійно-психологічний тренінг як технологія становлення професіонала / Євдокимова // Актуальні проблеми психології / За ред. С. Д. Максименка. – Т. 7. – Вип. 20. – Ч. 1. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 128 с.
5. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 166 с.

Демкова Д.Т.

аспірант,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН У КОНТЕКСТІ КРЕДИТНОЇ ЗАБОРГОВАНОСТІ ПЕРЕД БАНКОМ

Сьогодні практично в усьому світі, і особливо у високорозвинених державах, простежується досить чітка тенденція переходу від кредиту як засобу досягнення певної мети (покупки автомобіля, оплати навчання тощо) до формування особливого стилю життя, який визначає наші споживчі потреби. В Україні ця тенденція також стає помітною. Кредитна культура формує нову етику української дійсності – етику випереджаючого споживання. Ж. Бодріяр пише з цього приводу: «Довгий час через певну сором'язливість кредит сприймався як моральна небезпека, тоді як

розрахунок готівкою відносився до числа буржуазних чеснот. Тепер більш актуальною є нова мораль: мораль випереджаючого споживання по відношенню до накопичення, мораль втечі вперед, форсованого інвестування, прискореного споживання і хронічної інфляції (збирати гроші стає безглуздо); звідси бере початок уся сучасна система, де річ спочатку купують, а потім вже викупають своєю працею» [1, с. 3].

На нашу думку, процес оформлення кредиту у банку безпосередньо пов'язаний зі зрілістю особистості та сформованістю її відповідальної поведінки. Об'єктивна сторона відповідальності пов'язана з об'єктивно-необхідними вимогами до свідомості і поведінки людини. Ці вимоги диктуються і покладаються на особистість у вигляді суспільного чи професійного обов'язку, норм моралі, заборон чи дозволів самих законів життя, не зважати на які людина вихована, відповідальна, совісна просто не може.

Відповідальність безпосередньо пов'язана зі свободою прийняття рішень, вибору цілей, методів і способів її досягнення. Вона пов'язана з вибором зовнішніх (у навколишньому світі) і внутрішніх (у самій особистості) можливих моделей поведінки у конкретній ситуації.

У вітчизняній психології існує ряд підходів дослідження відповідальності: психолого-педагогічний (К.А. Клімова, Л.С. Славіна, В.А. Горбачова, З.Н. Борисова, Ж.Е. Завадська, Л.В. Шевченко); соціально-психологічний (Л.А. Сухінська, В.С. Агєєв, Л.І. Грядунова, К. Муздибаєв, Т.Н. Сидорова), рольовий (Н.Д. Табунів, Н. Головка, А.Ф. Плахотний, С.Ф. Анісимов, А.І. Грядунова), структурний (В.П. Прядєїн, Т.Н. Сидорова, А.Г. Спиркін та ін), а також дослідження відповідальності в контексті життєдіяльності особистості (Ш. Бюлер, С.Л. Рубінштейн, К.А. Абульханова-Славська, К. Муздибаєв, Л.І. Дементій, І.А. Кочарян).

Дослідження відповідальності в зарубіжній психології проводилися в різних напрямках: етичному (Ж. Піаже, Л. Коульберг, К. Нелкама), причинності (Ф. Нідер), контексті вивчення локусу контролю (Ж.В. Роттер), в рамках теорії атрибутів (Д. МакКлелланд, Ж.В. Аткинсон, Р.А. Кларк).

Оскільки на Заході всі процеси щодо кредитування населення зародилися набагато раніше, ніж в нашій країні, то і дослідження, присвячені вивченню кредитної поведінки позичальника, почали активно проводитися там з 1970-х років. Серед основних аспектів

кредитування населення, які досліджуються західними вченими, найчастіше фігурують загальний обсяг боргу сім'ї, наявність окремих боргів у кожного з подружжя, кількість кредитних карток, частка коштів, що йдуть на щомісячне погашення боргу.

Найбільш відомими є класифікації дебіторів американських психологів Ансельма Бассано та Джона Бечмена:

– по Дж. Бечмену (John Bachman), в основу якої закладено принцип «ставлення до грошей і видатків»:

1. Безтурботні – не відкладають грошей на «чорний день» і у фінансовому плані живуть тільки сьогоднішнім днем.

2. Наївні – не усвідомлюють або не хочуть усвідомлювати, до яких наслідків можуть привести занадто великі суми боргів.

3. Жертви долі – з боржниками цієї категорії відбулася яка-небудь катастрофа. Дебітор в даній ситуації не зміг проявити достатню холонокровність і стресостійкість, в результаті чого почав котитися в «боргову» прірву.

4. Марнотратні – витрачають більше, ніж реально можуть собі дозволити.

5. Неетичні – з самого початку вирішують, що повертати борги вони не будуть.

6. Зубожілі – не достатньо забезпечені засобами для існування і беруть гроші в борг [5, с. 7].

– по А. Бассано (Anselm Bassano), яка характеризує поведінку боржника після виникнення заборгованості:

1) Панікери – продовжують брати в борг, щоб оплатити існуючі боргові зобов'язання. Оплати кредитором здійснюються за принципом ротації – сьогодні одному, наступного разу іншому, в надії, що хоча б на короткий термін вони залишать боржника у спокої. Головна риса – нездатність спокійно і логічно мислити і, як наслідок, правильно визначати пріоритетність платежів.

2) Плакальники – спочатку заперечують наявність боргу, а коли тиск посилюється, приходять у люті і починають в усьому звинувачувати кредитора або іншу особу, яка стягує борг.

3) Раціоналісти – діють згідно здоровому глузду, ранжують рахунки за ступенем важливості і відповідним чином здійснюють оплату, охоче йдуть на переговори з кредиторами і намагаються домовитися про такий графік платежів, який би відповідав їх реальним можливостям.

4) Шахраї – насміхаються над прийнятою в суспільстві мораллю, спочатку мають намір не платити і намагаються знайти шляхи зробити це з найменшими для себе втратами [4, с. 27].

Проте для ефективного виявлення потенційних боржників, на нашу думку, важливим є вивчення почуття відповідальності людей, які вирішили звернутись до банку за кредитом. Зростання частини заборгованості, яка є простроченою, загрожує банкам ростом банківських ризиків, відволіканням капіталу за рахунок створення резервів під можливі втрати, а також загальним зниженням прибутковості і рентабельності капіталу. Е. Фромм пов'язував відомий феномен «втечі від свободи» саме з тягарем відповідальності [3, с. 376].

Список використаних джерел:

1. Бодріяр Ж. Симулякри і симуляція // Київ: «Основи», 2012. – 230 с.
2. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. – Київ: Лібра, 2001. – 400 с.
3. Фромм Э. Психоанализ и этика. – Москва: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 568 с.
4. Шумович А.В. 100 шагов по сбору долгов. Практическое руководство по работе с должниками // Под ред. Ю. Быстрова // Москва: «Альпина Паблишер», 2009. – 258 с.
5. John Bachman «The Psychology of Debt», Credit & Collections World. White Paper, April, 2001. <http://www.creditcollectionsworld.com/04papr01.htm>.

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 амореалізація 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. Андреев, 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. Андреев, 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 зумовленність, 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 теоретичного 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 самотійному досягненні наміченої мети, критичності мислення, дослідницьких вміннях, самотійному

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 методичку 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.

Колода Д.Ю.

студентка;

Науковий керівник: Шпак Д.О.

кандидат історичних наук, доцент,

Миколаївська філія

Київського національного університету культури і мистецтв

ФЕНОМЕН ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ: КОГНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ЯВИЩА В КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ТЕОРЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ

В умовах сучасного суспільства і соціальних змін, особистість відчуває різні якісні та кількісні модифікації, стає поширеним таке

явище, як прагнення до самовдосконалення та ідеалізації себе. Одне з понять, яке використовують західні вчені для опису прагнення особистості до самовдосконалення, є перфекціонізм. Це складне, малодосліджене явище, його вплив може охоплювати всі сфери життя особистості. В таких умовах особливої актуальності набуває дослідження даного феномена, оскільки він відображає, і одночасно сприяє, руху особистості в напрямку самовдосконалення.

Метою даної роботи є дослідження феномену перфекціонізму, його складових і різновидів, в контексті розвитку основних підходів до визначення сутності явища.

У зарубіжній і вітчизняній науці єдиного і остаточного визначення поняття «перфекціонізму» не існує. Поняття «перфекціонізм» прийшло до нас з латинської мови: *perfectus* – «абсолютна досконалість». Поняття виникло в протестантському середовищі ХІХ століття, пізніше трансформувалося в класичний перфекціонізм І. Канта, Г. Лейбніца, марксистів і передбачало, насамперед, внутрішнє вдосконалення в моральності, розвиток талантів і обдарувань. Ніцшеанська філософія надлюдини також є різновидом перфекціонізму [1]. У філософії це поняття розглядається як моральна доктрина, в основі якої лежить ідея здібності людини і всього людства до вдосконалення. Між тим, термін, близький за значенням до перфекціонізму в психології почали вивчатися досить давно і, лише з часом, було виділено поняття перфекціонізм. Найбільш уживаними синонімами феномена перфекціонізму є «досконале», «краще», «ідеальне». Як відзначають західні дослідники, такі як П. Хьюїт, Г. Флет, С. Інгрем при неправильному співвідношенні перфекціоністських тенденцій, непропорційному їх розвитку виникає ризик формування невротичного перфекціонізму [6]. При так званому «нормальному» перфекціонізмі людина отримує задоволення від старанної роботи, прагне до саморозвитку та поліпшення результатів. При невротичному перфекціонізмі людині ніщо не здається достатньо досконалим.

На думку багатьох психологів, перфекціонізм являє собою не стільки гідність, скільки серйозну особистісну проблему, оскільки призводить до формування заниженої самооцінки, високої тривожності і в цілому негативно позначається на світовідчутті людини і результатах його діяльності. Перші наукові теоретичні спроби дослідження перфекціонізму в психології беруть свій початок з 30-х років ХХ ст. Проблема перфекціонізму стала

вивчатися на Заході, починаючи з 80-х років. Так, в 1978 році М. Холлендер вперше використав термін «перфекціонізм» для позначення такої риси характеру, яка проявляється у повсякденній практиці пред'явлення до себе вимог більш високої якості виконання діяльності, ніж того вимагають обставини [2].

У той же час Д. Бернс зробив важливе уточнення, додавши до визначення перфекціонізму когнітивний компонент – мислення в термінах «все або нічого», при якому допускаються тільки два варіанти виконання діяльності – повна відповідність високим стандартам або повний крах. У сучасній психології перфекціонізм – це прагнення суб'єкта до досконалості, високі особисті стандарти, прагнення людини доводити результати будь-якої своєї діяльності до найвищих стандартів. У зарубіжній клінічній психології та психотерапії теорії уявлень про перфекціонізм інтенсивно розроблялися з 60-80-х років ХХ ст. Умовно їх можна розділити на кілька періодів [5].

Перший з них це початковий етап. У класичних визначеннях даний конструкт включав один параметр – тенденцію особистості встановлювати надмірно високі стандарти і, як наслідок, неможливість відчувати задоволення результатами.

До другого етапу відноситься глибокий аналіз поняття, пророблений психотерапевтом когнітивного напрямку Бернсом, який визначив перфекціонізм як особливу «мережу когніцій», що включає очікування, інтерпретації подій, оцінки себе та інших. Згідно його описів, особи, які страждають на перфекціонізм, «схильні встановлювати нереалістично високі стандарти, компульсивно прагнути до неможливих цілей і визначати власну цінність виключно в термінах досягнень і продуктивності». Автор вносить важливе феноменологічне уточнення, додавши у визначення когнітивний параметр – мислення в термінах «все або нічого», яке допускає тільки два варіанти виконання діяльності.

У 1978 р. Хамачек дав визначення «здорового» і «невротичного» перфекціонізму. Ці дослідження можна віднести до третього етапу в розвитку уявлень про перфекціонізм. Вони показують, що перфекціонізм – складний феномен, пов'язаний як з нормальним адаптивним функціонуванням, так і з дезадаптацією. Нормальний перфекціоніст – це той, хто встановлює для себе високі стандарти, але при цьому не педантичний і відрізняється гнучкістю, може пристосовувати свої стандарти до існуючої ситуації.

А невротичний перфекціоніст встановлює для себе завищені стандарти і не залишає собі можливості допускати помилки [3].

Хамачек описав наступні складові невротичного перфекціонізму:

1. Стурбованість індивіда недоліками своєї діяльності. Нормальний перфекціоніст прагне до розумних і реалістичних стандартів, що веде до почуття самозадоволення і підвищення самооцінки. Невротичні перфекціоністи так сильно стурбовані недоліками своєї діяльності, що навіть самі несуттєві з них з великою ймовірністю призведуть перфекціоніста до відчуття, що він не відповідає своїм вимогам.

2. Сумнів в якості отриманого результату. Це не усвідомлення або оцінювання окремих недоліків, а загальне відчуття, що робота зроблена не задовільно.

3. Значимість очікувань та оцінок своїх батьків. Даний зв'язок з батьками розглядають як причину розладу і його джерело. Можна припустити, що перфекціоністи росли в обстановці, де любов і схвалення були обумовлені їх успіхами. Щоб отримати любов і схвалення, вони повинні робити все в досконалості. Перфекціоністи відчувають, що їхні батьки висувають вимоги, яким вони не можуть відповідати, і це означає потенційну втрату батьківської любові та прийняття. Ці моменти – істотна і, можливо, центральна складова перфекціонізму. Особи з високим рівнем перфекціонізму характеризуються більш високими показниками емоційної дезадаптації (симптоми депресії, тривожності, високого повсякденного стресу).

Таким чином, ми здійснили стислий когнітивний аналіз перфекціонізму, структури і різновидів перфекціонізму і його діагностичного інструментарію. Ми прийшли до висновку, що головним конструктором перфекціонізму є високі особистісні стандарти, які в своїй основі розглядаються як позитивні, якісні аспекти особистості і тільки в поєднанні з деякими характеристиками набувають негативного прояву. Перспективою подальшого дослідження перфекціонізму може бути вивчення особистісних якостей, пов'язаних з різними типологічними характеристиками людини, які проявляються в різній полярності.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Индивидуальная психология: некоторые теоретические аспекты проблемы / А. Адлер / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан //

История зарубежной психологии. – М. : Издательство МГУ, 1986. – С. 131–140.

2. Гаранян Н. Г. Перфекціонізм і психічні розлади (огляд зарубіжних емпіричних досліджень) / Н. Г. Гаранян // Сучасна терапія психічних розладів. – 2006. – № 1. – С. 31–41.

3. Ільїн Є. П. Перфекціонізм здоровий і невротичний: як розвинути перший і позбутися другого / Є. П. Ільїн [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://www.elitarium.ru/2012/03/23/perfekcionizm_zdorovyjj_nevrotiches_kijj.html

4. Лоза О. О. Психологічний аналіз феномену перфекціонізму: підході до визначення / О. О. Лоза // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К. : ГНОЗІС, 2009. – Т. IX. – Ч. VI. – С. 213–221.

5. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб. : Питер, 2002. – 1019 с.

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 якесь «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;
- зверх адаптація;
- 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 період 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 СУЧАСНОМУ 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 взаємоприсосування рольових очікувань. Збільшення невизначеності і взаємоприсосування 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 взаємоприсосування 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 рольових 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 рольової ідентичності [1, с. 72]. Соціальна ідентичність – віднесення особистістю самої себе до певної соціальної категорії чи групи; рольова 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, соціальна 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 рольовими очікуваннями» [2, с. 170]. Основним моментом у них виступає інтеракція, а також відповідність поведінковим рольовим 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. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой поход в социальной психологии личности / П.П. Горостай. – 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.

Лютак О.З.

*кандидат психологічних наук, доцент,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника*

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАДАННЯ ПЕРШОЇ
ДОПОМОГИ ВИМУШЕНИМ ПЕРЕСЕЛЕНЦЯМ**

Вимушені переселенці з Донецької та Луганської областей на даний час розкидані по всій території України. Це люди, які втратили майно, домівки, роботу, в багатьох випадках пережили насильство, втрату рідних і близьких людей, змушені покинути місця постійного проживання через страх за власне життя, життя дітей, через неможливість повернутись у зруйновані будинки тощо. Перша психологічна допомога полягає у наданні підтримки та консультування. Психологічне консультування вимушених переселенців вимагає нових форм і підходів.

Відомо, що переселенці на новому місці відчують «стрес акультурації», основними проявами якого є дезінтеграція й внутрішньоособистісна криза. У новій соціальній ситуації людина розгублюється, оскільки втрачає попередні культурні норми, схеми владних та економічних відносин, соціальний порядок.

На індивідуальному рівні у переселенців частіше проявляється тривожність, посттравматичний стресовий розлад, ворожість, агресія і депресія. На груповому рівні ці симптоми посилюються, оскільки «стрес акультурації» накладається, як правило, на попередній травматичний досвід мігрантів.

Ліфтон Р.Дж. у своїй «психоформаційній» теорії травматичних розладів доводить, що травма викликає психічну трансформацію, яка може протікати як у напрямку розладу психічних функцій, так і в напрямку розвитку глибинних здібностей до особистісного розвитку [1].

Особистісний розвиток неможливий без набору соціальних навичок. Brislin R.W. [2, р. 62] і Hummer S. [3, р. 277] підкреслюють значущість наступних навичок, потрібних вимушеним переселенцям.

1. Комунікативні навички як здатність висловити позитивне ставлення, повагу до іншої людини, відповідати, не засуджуючи, управляти інтеракцією, приймати рішення в невизначеній ситуації,

бути гнучким, висловлювати емпатію тощо. Ці навички ефективної комунікації по-різному виражаються в різних культурах.

2. Лінгвістичні навички як добре володіння мовою тієї місцевості, в яку потрапляєш.

3. Навичка «використання всіх можливостей», який полягає в умінні застосувати свої знання, професіоналізм, здібності в новій соціокультурній ситуації.

4. Навичка досягати поставленої мети навіть в умовах невизначеності та непередбачуваності.

5. Використання особистісного потенціалу як активізація рис, що сприяють ефективній діяльності в новій соціокультурній ситуації.

Порівнюючи дані різних дослідників, Т.Г. Стефаненко вивела узагальнений образ мігранта, який може ефективно пристосуватися до вимог зміненого середовища життєдіяльності. Це професійно компетентний комунікабельний індивід екстравертованого типу, що має високу самооцінку; в системі цінностей якого значне місце займають загальнолюдські цінності; відкритий для різних поглядів; небайдужий до оточуючих; при врегулюванні конфліктів схильний до співпраці. У той же час автор підкреслює, що немає якогось універсального набору якостей, які підходять для життя в будь-якій культурі [4].

Психологічна підтримка вимушених переселенців полягає також у формуванні позитивного образу місцевого населення, виробленні адаптаційних навичок, зменшенні соціальної ізоляції. З одного боку, взаємодія в їх середовищі полегшує переживання «культурного шоку»; з іншого – сприяє відсутності всебічних контактів з місцевим населенням, конфліктності, призводить до так званого «ефекту гетто», поширенню споживацьких настроїв.

У роботі з вимушеними переселенцями доцільно використовувати як індивідуальні, так і групові форми роботи. В індивідуальній роботі важливе значення має підтримуюча терапія з урахуванням особистісних характеристик клієнта, його колишнього соціального статусу, актуальною життєвої позиції, планів на майбутнє.

Г. Солдатова вказує на цілий ряд стратегій, які використовують вимушені мігранти в процесі освоєння негативного життєвого досвіду: «життя одним днем», стримування неприємних думок, почуття гумору, корекція очікувань і надій (вони повинні бути адекватними). Є й інші, негативні стратегії: алкоголізація, вживання

наркотиків, втеча у хворобу. Для вимушених переселенців характерні також ряд комплексів, а саме: «транзитний», «споживацький», «агресивний». «Транзитний комплекс» пов'язаний зі ставленням до нової ситуації як до тимчасового явища, що призводить до небажання вивчати місцеві звичаї і традиції, мову, до пасивності і байдужості. «Споживацький комплекс» виробляється під впливом заниженої самооцінки, оцінки себе як особистості, нездатною освоїти нову ситуацію, проявляється в постійному очікуванні підтримки і допомоги. «Агресивний комплекс» проявляється у неконтрольованій поведінці, звинуваченні оточуючих, спалахах гніву, презирства тощо [5, с. 290-294]. Такі реакції перетворюють життєву ситуацію в ще більш фруструючу. Тому психологу слід орієнтуватися на зрілі адекватні способи захисту у клієнта, допомогти йому виробити адаптивні стратегії поведінки і не використовувати руйнівні, деструктивні.

Серед групових форм роботи позитивний ефект мають групи зустрічей, тренінги асертивності. Розвиток навичок самодопомоги є ефективним з використанням методів позитивної психотерапії і з урахуванням культурного контексту.

Таким чином, головною умовою роботи психолога з вимушеними переселенцями є надання своєчасної психологічної підтримки. Звичайно, підходити до надання психологічної допомоги потрібно комплексно, виробляючи державні програми, але рішення проблем на індивідуальному і груповому рівні можливо із застосуванням індивідуального підходу з урахуванням культурного контексту.

Список використаних джерел:

1. Lifton R.J. Understanding the traumatized self Imagery, symbolization, and transformation // Wilson J.P., Nazel & Kahana B., (Eds.) Human adaptation to extreme stress. N.Y. & L.: Plenum Press, 1988. – P. 7-31.
2. Brislin R.W. Cross-cultural encounters. Fase – to – fase interaction. – New York. – 1981.
3. Hummer S. Intercultural communicative competence // Handbook of intercultural and international communication. – New York. – 1989.
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – Российское психологическое общество, 1998. – Часть 3. – С. 93.
5. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Под ред. Г.В. Солдатовой. – М.: Смысл, 2002.

Санько К.О.

аспірант,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ФЕНОМЕН ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Недооцінювання важливості емоційної сфери життя, її ігнорування ведуть до зростання числа афективних розладів, емоційних вибухів і конфліктів, до гнітючого стану незадоволеності собою і життям, до труднощів адаптації в життєвих ситуаціях і відчуття психологічного неблагополуччя.

Емоційна система розглядається як одна з основних регуляторних систем життєдіяльності. На думку К. Обухівського, поряд із загальною орієнтацією в світі необхідна також емоційна орієнтація. Вона полягає у здатності безпосередньо розпізнавати емоційні стани інших людей і свої емоційні стосунки з ними, тобто важливо мати розвинений емоційний інтелект.

В даний час спостерігається зростання інтересу до вивчення даного психологічного феномену. Це пов'язано як з безліччю «білих плям» в концептуальному полі емоційного інтелекту, так і з потребами прикладних досліджень.

Проблема емоційного інтелекту активно досліджується зарубіжними вченими, такими як: Д. Гоулман, Г. Орме, Дж. Мейер, П. Селовей, Д. Карузо, Р. Бар-Он, Дж. Сайаррочі, Д. Слайтер, Р. Робертс, Дж. Метьюс, М. Зайднер, П. Лопес, Р. Стернберг, Дж. Блок, М. Кетс де Вріс.

В даний час на пострадянському просторі вивченням емоційного інтелекту займаються: Д.В. Люсин, І.М. Андрєєва, М.А. Манойлова, Г.В. Юсупова, А.С. Петровська, Т.П. Березовська, А.П. Лобанов, Е.А. Лобанов.

В Україні вивчення емоційного інтелекту набуло значного поштовху в зв'язку з дослідженнями Н.В. Ковриги, Е.Л. Носенко, С.П. Дерев'янка, І.Ф. Аршави, О.І. Власової та ін.

Введення терміну «емоційний інтелект» в наукову парадигму передувала поступова зміна точки зору на співвідношення емоційних і пізнавальних процесів.

У ХХ-ХХІ століттях в західній історії вивчення емоційного інтелекту Дж. Мейер виділяє п'ять періодів:

- 1) 1900–1969 роки – дослідження емоцій та інтелекту були відносно відособлені;
- 2) 1970–1989 роки – в центрі уваги дослідників перебував взаємний вплив когнітивних і інтелектуальних процесів;
- 3) 1990–1993 роки – емоційний інтелект визначений в якості предмета психологічного дослідження;
- 4) 1994–1997 роки – емоційний інтелект популяризований;
- 5) з 1998 року по теперішній час – відбувається прояснення сутності феномену [2].

Визначення терміна «емоційний інтелект» як одного з основних видів інтелекту було сформульовано в 1990 році американськими психологами Дж. Мейєром і П. Селовеї у їх першій дослідній роботі, в якій вони запропонували методику його дослідження.

У 1994 році, на думку Дж. Мейєра [6], стався незвичний поворот подій: термін «емоційний інтелект» став популяризуватися, а сама галузь досліджень розширилася. Популяризація емоційного інтелекту бере свій початок з книги Д. Гоулмана «Емоційний інтелект» (1995). На матеріалах психологічних досліджень і опитувань Д. Гоулман довів, що успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту, скільки від здібностей управляти своїми емоціями. За Д. Гоулманом, емоційний інтелект – це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти емоціями як наодинці з самим собою, так і стосовно інших. Емоційний інтелект може допомогти людині в різних сферах життя [5].

У сучасній психологічній науці, на думку Дж. Мейєра, існують «два» емоційних інтелекта. Один з них, «популярний» емоційний інтелект, визначається різним чином, швидко набувається і служить кращим предиктором успіху в житті, в той час як «інший» емоційний інтелект є науковим феноменом [3].

Таким чином, аналіз теоретичних джерел з проблеми дослідження свідчить про те, що емоційний інтелект – це складне структурне утворення, що включає сукупність інтелектуальних здібностей для обробки емоційної інформації.

На сучасному етапі сформувалося декілька моделей емоційного інтелекту:

- Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо;
- К. Изарда; Д. Гоулман;
- Р. Бар-Она, Р. Купера.

Дві перші з них можна віднести до моделі здібностей (уявлення про емоційний інтелект як про перетин емоцій і пізнання), інші – до «змішаних» моделей (розуміння емоційного інтелекту як поєднання розумових і особистісних рис, притаманних кожній конкретній людині).

Моделі емоційного інтелекту, які розробляються на території пострадянського простору, зазнають на собі вплив зарубіжних підходів. Найбільш відомими є моделі емоційного інтелекту Д.В. Люсіна, М.А. Манойлової та Е.Л. Носенко, Н.В. Ковриги. Концепція емоційного інтелекту Д.В. Люсіна близька до моделей здібностей; підходи Е.Л. Носенко і М.А. Манойлової – до «змішаних» моделей емоційного інтелекту. Зрозуміло, що емоційний інтелект потребує чіткої концептуальної моделі, усередині якої буде розміщений даний конструкт [2].

Таким чином, в сучасній психології існує потреба в подальшому дослідженні феномену емоційного інтелекту, його передумов, шляхів його розвитку, яке відкриє реальну можливість оптимізації взаємин і діяльності людей, їх самореалізації через більш глибоке усвідомлення емоційних процесів і станів, що виникають у процесі міжособистісної взаємодії та самопізнання.

Розвиток емоційного інтелекту є значущим чинником підвищення психологічної культури суспільства в цілому і вирішення багатьох проблем суспільного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – М., 2006. – № 3. – С. 78-86.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии // Новополюцк : ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – М., 2008. – № 5. – С. 83-95.
4. Андреева И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – М., 2007. – № 5. – С. 57-65.
5. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций // М.: Смысл, 2000. – 549 с.
6. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова // М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
7. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига // К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
8. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха // М: «КСП+», 2003. – 272 с.

9. Caruso D. R. Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality / D. R. Caruso, J. D. Mayer, P. Salovey // Journal of Personality Assessment. – 2002. – V. 79. – P. 306-320.

10. Mayer J. D. Emotional intelligence meet traditional standard for an intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. R. Caruso // Intelligence. – 1999. – 27. – P. 267–298.

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 напрямами.

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 розотожнення з матір'ю [2; 3], та з іншого боку, спираючись на висновки про психологічні особливості непрацюючих жінок, гіпотезу дослідження склали 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).

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).

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	Uemp=330 p<0,05	Uemp=207,5 p<0,05	Uemp=241,5 p<0,01

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. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие. – М.: Владос-Пресс, 2004. – 320 с.

Шебанова В.І.

*кандидат психологічних наук, доцент,
докторант факультету психології,*

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

**ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ
У ОСІБ З НЕГАТИВНИМ ТІЛЕСНИМ ДОСВІДОМ**

У психологічній науці питання ідентичності особистості має широкий спектр теоретичних та практичних досліджень. Означене питання розглядається такими вченими, як К.О. Абульханова-Славська, Г.М. Андрєєва, Н.В. Антонова, М.М. Бахтін, Т.М. Березина, О.П. Белінська, Е. Еріксон, Дж. Марсія, А. Ватерман, Дж. Мід, Н.Л. Іванова, Т.В. Румянцева, Ю.Л. Качанов, Т.М. Титаренко, В. Франкл, К. Хорні та багато інших. Водночас назріла нагальна необхідність у вивченні питання про можливість трансформації особистісної ідентичності у осіб з негативним тілесним досвідом на тлі хронічної незадоволеності (зокрема, реальною або уявною надмірною вагою, власним тілом, собою та життям в цілому), що переживається особистістю як травмуюча ситуація та супроводжується кризою ідентичності.

Дослідження ідентичності в межах когнітивного підходу акцентують увагу на тому, що поведінка особистості в конкретній ситуації визначається спрямованістю її ідентичності. Людина буде свою поведінку відповідно до суб'єктивного розуміння ситуації у якій вона перебуває, що базується на особливостях сприйняття та особистісних оцінках.

Ми вважаємо, що здорова (зріла) життєва позиція визначає формування здорової зрілої особистості, яка здатна вирішувати життєві протиріччя, знаходити оптимальне співвідношення зовнішніх і внутрішніх вимог, та на цій основі формувати свою здорову тілесність, у т.ч. здорову харчову поведінку. Водночас ми переконані, що розлади харчової поведінки (субклінічні й клінічні форми, що проявляються перекрученими стратегіями харчової поведінки) обумовлюються внутрішнім конфліктом внаслідок неузгодженості між зовнішніми та внутрішніми вимогами. При цьому перекручені стратегії харчової поведінки – «стратегії переїдання» або «стратегії обмеження в їжі (аж до повної відмови від неї)» обираються суб'єктом у якості способу вирішення внутрішнього конфлікту. Однак внаслідок перекрученого

(компенсаторного) характеру стратегій харчової поведінки вони не здатні вирішити внутрішній конфлікт, і лише ініціюють формування **порушеного циклу харчової поведінки**. Етапи циклу можуть бути представлені у відповідних схемах:

У випадку анорексії: «уявна надмірна вага» → «намір знизити вагу» → «психологічний смисл їжі: їжа – ворог» → «обмеження в споживанні їжі» → «харчовий зрив¹» → «уявна надмірна вага» → повтор циклу.

У випадку булімії: «реальна або уявна надмірна вага» → «намір знизити вагу» → «внутрішній конфлікт між позитивними й негативними психологічними смислами їжі» → «поведінкові стратегії, які спрямовані на зниження ваги й обмеження в споживанні їжі» → «харчовий зрив – переїдання» → «реальна або уявна надмірна вага» → повтор циклу.

У випадку ожиріння, психогенного (компульсивного) переїдання:

«реальна надмірна вага» → «намір знизити вагу» → «конфлікт між наміром знизити вагу й позитивним психологічним смислом їжі» → «поведінкові стратегії, що спрямовані на зниження ваги й обмеження у споживанні їжі» → «харчовий зрив – переїдання» → «реальна надмірна вага» → повтор циклу.

При цьому результат боротьби на етапі «конфлікту» може завершитися не на користь «харчового зриву», а на користь «дієти» і «фізичних навантажень», що дійсно дозволить реально знизити вагу. Однак проблема в тому, що після завершення періоду дієти маса тіла знову зростає. У зв'язку із цим, *щоб виключити «харчові зриви», які провокують наростання ваги, необхідна трансформація смислів як «процесу схуднення», так і психологічного смислу їжі, смислу подолання труднощів, смислу свого «теперішнього» буття.*

Ми вважаємо важливим звернути увагу, що у випадку анорексії психологічний смисл їжі: «їжа – ворог»:

- з одного боку, загострює відкриту конфронтацію з соматичною складовою тілесності – фізіологічними (біологічними) потребами тіла: «щоб жити треба їсти»;

- з іншого боку, узгоджується з наміром «знизити вагу» (ідеальної психологічної складової). Відповідно, це підсилює мотивацію до підтримки обмежувальної харчової стратегії

¹ В даному випадку термін «харчовий зрив» вживається з позиції хворого на нервову анорексію, хоча насправді, кількість з'їденого найчастіше, значно менше нормального порційного об'єму їжі.

відповідно до психологічного смислу їжі («їжа ворог», «заборона на їжу – це найкраще, що я можу для себе зробити» і т.п.).

Крім того, підсилюється мотивація до підтримки інших поведінкових стратегій, які сприяють зниженню ваги. На наш погляд, *мотивація анорексиків як внутрішня сила (енергія боротьби)* – це результуючий вектор двох односпрямованих енергій, *результат поєднання намірів й смислів* (як односпрямованих тенденцій). Завдяки власній мотивації (внутрішній силі) суб'єкт здатний успішно витримувати й долати (хоча й дезадаптивно!) як зовнішній тиск оточуючих (близьких, лікарів та інших людей, які «змушують» їсти), так і внутрішній тиск власної тілесності (реальну потребу в їжі, відчуття голоду й апетиту тощо). При цьому, стратегії подолання (перекручені патерни харчової поведінки, надмірні виснажливі фізичні навантаження, прийом лікарських препаратів, очисні процедури та ін.), виконуючи для суб'єкта «позитивну» функцію (відповідно до його намірів та смислів), є безумовно дезадаптивними, оскільки призводять до різних серйозних функціональних порушень та повного виснаження організму.

У випадку страждання на ожиріння й психогенне переїдання, ми хочемо звернути увагу, що психологічний смисл їжі як джерела задоволення» (способу розрядки, розради, «вірного друга» тощо):

- з одного боку, вступає в протиріччя з наміром «зниження ваги» (як ідеальної психологічної складової),

- з іншого боку – узгоджується з потребами тіла (соматичною складовою тілесності: «щоб жити треба їсти») та потребами у відчуттях комфорту й задоволення (психологічної складової тілесності).

При цьому поведінкові стратегії частіше зміщуються на користь психологічного смислу їжі, що становить основу внутрішнього протиріччя, оскільки здійснюється всупереч наміру схуднути. Такий зсув поведінкових стратегій життєдіяльності стає «живильним» середовищем для виникнення й розвитку (на усвідомлюваному та неусвідомлюваному рівнях) відчуття безпорадності, переконання у власній неспроможності й неможливості позитивних змін. Інакше кажучи результуючий вектор (як результат двох різноспрямованих енергій – «наміру» та «смислу») виступає основою астенизації внутрішньої сили, що значно знижує впевненість суб'єкта у власному самовідчутті «Я можу». Відсутність переконаності в можливості боротьби та досягненні успішних результатів

обумовлює фіксацію на стратегіях, які дозволяють швидко і з мінімальними енергетичними витратами одержати відчуття комфорту, заспокоєння й задоволення. Найпоширенішим видом стратегій такого роду є переїдання. На наш погляд, фіксація на «стратегіях переїдання» обумовлюється не стільки потребою в їжі (соматичною складовою тілесності), скільки впливом її психологічної складової – можливістю отримати емоційну розрядку на несприятливі зовнішні ситуації; можливістю швидко й з мінімальними енергетичними витратами відчути комфорт, заспокоєння та задоволення.

Отже, стратегії переїдання як перекручені патерни харчової поведінки є дезадаптивними стратегіями з погляду *перспективи* (представляючи загрозу здоров'ю у вигляді різни хвороб, які несумісні з життям). Водночас, для певної категорії людей, у ситуації «тут і тепер», стратегії переїдання часто є єдиним вірним і надійним способом отримання задоволення (комфарту).

Ми вважаємо, що *поняття «стратегія харчової поведінки»* може виступати в якості одиниці аналізу досвіду буття з надмірною вагою на тлі хронічної незадоволеності вагою, у т.ч. у його крайніх варіантах – розладах харчової поведінки (як важкої життєвої ситуації). На наш погляд, дане поняття операціонально включає не тільки стратегії вибору їжі та особливості приймання їжі, але й *способи «поводження» зі своїм життям, принципи вирішення життєвих завдань, принципи відносин з їжею, тілом, собою як особистістю та з Іншими (ядром яких є смислові конструкти особистості: «Я та моє тіло», «Я та їжа», «Турбота про себе», «Прихильність до Інших»).*

З нашого погляду, негативний тілесний досвід, зокрема, реальна або уявна надмірна вага на тлі хронічної незадоволеності власною вагою переживається особистістю як травмуюча ситуація, що супроводжується *кризою ідентичності*, яка характеризується рольовим зсувом, порушеннями відчуття самототожності та смислових аспектів самовизначення. Крім цього спостерігається порушення часових аспектів ідентичності особистості, що характеризується наступними проявами: – звуженням часової перспективи та сфер мотивації («відсутністю позитива у майбутньому», «відсутністю майбутнього», «уявленнями ірреального майбутнього»); – переоцінюванням та переосмислюванням значимих життєвих ситуацій з погляду реальної травмуючої ситуації, що призводить до нового етапу

життя, знаходженню іншої (нової) ідентичності на основі інших (нових) смислів, зміні життєвих стратегій, у т.ч. змінюванні стратегій само презентації; – хворі з розладами харчової поведінки в основному фіксовані на подіях найближчого часу, які пов'язані з темою «їжі», «зниження ваги», «моделювання тіла», «відношення до тіла» та ін.

Шевелев В.В.

студент,

*Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена*

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблеме интеллекта посвящено большое количество работ, однако, с другой стороны, эта тема до сих пор остается наиболее дискуссионной. В психологии так и не сложилось однозначное определение интеллекта, несмотря на то, что это понятие активно используются в различных областях психологической науки. Подобного рода трудности не обошли стороной и исследования социального интеллекта. Социальный интеллект достаточно сложное, неоднозначно трактуемое психологическое явление, проблемы измерения которого, разработаны крайне слабо. Социальный интеллект – достаточно новое для отечественной психологии понятие, однако, история его изучения в США насчитывает уже более восьми десятилетий и большинство работ посвященных социальному интеллекту принадлежат американским исследователям. Современная психология испытывает дефицит исследований интегративного и обобщающего характера, поскольку научные представления о содержании и структуре социального интеллекта находятся в процессе развития [2; 4; 11].

Тем не менее, термин «интеллект» указывает на общеродовую принадлежность социального интеллекта к когнитивной сфере, а определение «социальный» закрепляет за ним активность субъекта в общении и социальном взаимодействии. Большинство исследователей склонны считать социальный интеллект способностью, либо совокупностью способностей, следовательно,

сопряженных с определенной деятельностью и являющихся личностным образованием. Социальный интеллект рассматривается, прежде всего, как отражение субъект-субъектных связей и отношений, в отличие, от логического и практического интеллектов, которые отражают сферу субъект-объектных отношений. Он связан с социальным поведением человека, взаимодействием с другими людьми [4; 5; 6; 7; 13].

Как правило, для определения социального интеллекта в литературе используется один из трех критериев (М.Е. Форд и М.С. Тисак): 1) способность к декодированию социальной информации – от навыков распознавания невербальных стимулов до вынесения верных социальных суждений; 2) эффективность или адаптивность социального поведения (поведенческие результаты); 3) любой социальный навык, который может быть измерен. Подобное разделение во взглядах на природу социального интеллекта нашло своё отражение и в характере методик – диагностирующих познавательные (связанные с переработкой вербальной и невербальной информации) и поведенческие проявления социального интеллекта. Объединение подходов к рассмотрению и диагностике социального интеллекта, одними из первых предприняли С. Космитски и О.П. Джон [2; 6; 12; 14; 15].

По мнению многих специалистов, этот конструкт обладает высокой экологической валидностью, позволяя объяснять и предсказывать успешность социальных взаимодействий человека, его адаптацию к различным системам взаимоотношений. Современной наукой выявлено влияние социального интеллекта на успешность в профессиональной деятельности и на самореализацию человека в целом [9].

К настоящему времени в психологии сложилась достаточно широкая палитра концепций социального интеллекта. Подходы к пониманию содержания и природы социального интеллекта можно классифицировать следующим образом [3; 5; 6; 8; 10; 11]:

- Социальный интеллект – самостоятельный вид интеллекта, обеспечивающий решение задач в сфере социальной жизни, направленный на решение жизненных задач. В социальном интеллекте выделяется когнитивная и поведенческая составляющие, которые в зависимости от позиции автора, по разному соотносятся.

- Социальный интеллект – это разновидность общего интеллекта. Социальный интеллект выполняет мыслительные операции с социальными объектами, сочетая в себе общие и

специфические способности. Отличительной особенностью данной позиции является взгляд на природу социального интеллекта как вторичного понятия по отношению к интеллекту общему.

- В некоторых случаях социальный интеллект отождествляется с одним из процессов его составляющим, чаще всего с социальной перцепцией или с социальным мышлением.

- Социальный интеллект представляет собой не столько способность, сколько знания, умения или навыки, приобретенные в течение жизни; социальный интеллект – это скорее компетентность в сфере социального познания, чем специальная способность.

- Социальный интеллект как интегральная способность общаться с людьми, включающая, помимо когнитивных процессов, личностные характеристики и уровень развития самосознания. В этом подходе усилена социально-психологическая составляющая социального интеллекта.

Несмотря на большое количество взглядов на природу социального интеллекта (вплоть до включения в его структуру личностных, социально-психологических и др. составляющих), остается открытым вопрос об обоснованности выделения социального интеллекта в качестве самостоятельной категории. С точки зрения психометрического направления, обоснованность доказательств должна вытекать из необходимости применения современной статистической методологии, содержательного соотношения нового конструкта с психологическими конструктами, имеющими четкое эмпирическое обоснование, операционализации конструкта как интеллектуального (когнитивного) по своему существу. При этом методики измерения интеллекта должны представлять собой задачи, предполагающие существование правильных ответов, решение которых должно предусматривать минимальность необходимого объема знаний, чтобы стало возможным выявление именно интеллектуального фактора, отличного от фактора компетентности. Операционализация конструкта должна охватывать различные аспекты способности и релевантного ей предметного содержания, а выбранные для определения конвергентной и дивергентной валидности методики должны обладать высокими психометрическими показателями [1; 2; 10; 12; 14].

В заключении хотелось бы отметить, что исследование социального интеллекта осложняется существованием ряд понятий, содержательно связанных с социальным интеллектом (социальные

навыки, социально-психологическая компетентность, мудрость и т.д.). В этом случае, выбор используемых терминов определяется базовым теоретическим подходом авторов, и задачами теоретических и прикладных исследований [5; 8; 9].

Список использованных источников:

1. Белова С.С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., Издательство ИП РАН, 2009. – С. 187-215.
2. Белова С.С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 109-119.
3. Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект: методики оценки и развития. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2003. – 103 с.
4. Лунева О.В. История исследования социального интеллекта (начало) // ЗПУ. – 2008. – № 4. – С. 177-182.
5. Лунева О.В. Социальный интеллект как категория социальной психологии // ЗПУ. – 2010. – № 1. – С. 146-151.
6. Лунева О.В. Теоретические основания концепции социального интеллекта // ЗПУ. – 2011. – № 3. – С. 231-236.
7. Общая психология (Под Ред. Р.Х. Тугушева, Е.И. Ггарбера). – М.: Эксмо-Пресс, 2006. – 560 с. (Образовательный стандарт XXI).
8. Савенков А.И., Нарикбаева Л.М. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста. // Одаренный ребенок. – 2007. – № 6. – С. 22-36.
9. Суднева О.Ю., Шарафиева К.Р., Цой В.Г., Каракулова О.В. Особенности социального интеллекта студентов гуманитарных и негуманитарных специальностей. Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 371. – С. 161–166.
10. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004. – С. 11.
11. Фетисова М.М. Развитие социального интеллекта как компонента психологической готовности к деятельности в экстремальных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2007. – № 4. – С. 25-27.
12. Шевеев В.В. Конструктивная валидность понятия «социальный интеллект» // Современная психология: теория и практика [Текст] : материалы XIV международной научно-практической конференции, г. Москва, 9 октября 2014 г. – Москва: Изд-во «Институт стратегических исследований», 2014. – С. 219-224.

13. Щербаков С.В. Комплементарность межличностных отношений и социальный интеллект студентов // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 233-241.

14. Kosmitzki C., John O.P. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence//Personality and individual Differences. 1993. – 15. – P. 11-23.

15. Silvera D.H., Martinussen, M. & Dahl, T.I. (2001). The Tromso Social Intelligence, a self-report measure of social intelligence. Scandinavian Journal of Psychology, 42, p. 313-319.

Яковлєва М.В.

кандидат психологічних наук,

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського*

ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ В ІНШОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Психологічний комфорт – це відчуття задоволення, прийняття оточення, відповідності стану індивіда до навколишніх умов існування [4].

Світ людей динамічно змінюється в обрії глобальних викликів, котрі стосуються усієї безлічі культур. Тому пом'якшення факторів непорозуміння, що перешкоджають співробітництву представників різних людських цивілізацій є чи не найболючішою проблемою сучасності. Ми не маємо права диктувати представникам інших культур лінію міжкультурною комунікації, проте, зобов'язані розпочати розробку власної стратегії міжкультурного діалогу, котрий має встановити загальні перспективи, які могли б витлумачувати наміри, уточнювати збіги й розбіжності у психологічних настановах усіх його учасників. Однак, у сучасному світі, незважаючи на постійні заклики до ведення й розширення такого діалогу, відчувається його гострий дефіцит. Звісно, влада об'єктивних інтересів часто є сильнішою за бажання й здібність досягти розуміння, і діалог виявляється вбудованим у стратегії відстоювання інтересів і підкоряється їм. А відтак – існують об'єктивні обмеження на бажання зрозуміти й прийняти позицію опонента. Утім, тверде відстоювання цих інтересів впритул підводить людське співтовариство до планетарної кризи, бо протиріччя набувають надто гострого характеру.

Незважаючи на здебільшого добровільний характер тимчасової або постійної міграції, наявність чітких цілей і конкретних планів, матеріальну забезпеченість, досить високий соціальний статус й у цілому доброзичливе відношення місцевого населення, крос-культурна адаптація представників різних культур може супроводжуватися розвитком несприятливих емоційних станів. Найчастіше це – посилення тривожно-депресивних й агресивних переживань у сполученні з послабленням позитивних емоцій у порівнянні з загальноприйнятими нормами.

Про психологічний стрес, який переживає людина, що змушена пристосовуватися до іншої культури, є чимало розвідок, у яких відзначається необхідність пристосування не тільки до природних особливостей, клімату та іншої мови, але й до традицій, звичаїв, настанов, соціальних норм, поведінки, ціннісних орієнтацій іншої культури, багато з яких можуть здаватися дивними й бути абсолютно чужими для першокультури індивідуума.

Найбільш характерним психічним станом, що розвивається під впливом екстремальних факторів життєдіяльності, є психологічний дискомфорт. Це поняття використовуємо для позначення проблем, пов'язаних з виникненням, проявом і наслідками надзвичайних впливів навколишнього середовища на людину – захворювань, відповідальних рішень, конфліктів, небезпечних ситуацій, екстремальних зовнішніх умов, психічних травм і т.д.

Необхідність заміни моделі послідовного захисту вузько-прагматичного інтересу на іншу модель, яка більш повною мірою враховувала б залежність психологічного стану кожного від загальнопланетарного стану справ, й за основний принцип вважала б цінність кожної культури давно обговорюється у світовому співтоваристві. Вочевидь, така багатобічна полеміка може наблизити практичну реалізацію цієї нової моделі планетарних стосунків: чим більше люди міркують над проблемами діалогу й розуміння, над своєю роллю в цьому спілкуванні, тим реальнішою є можливість того, що протиріччя у світі будуть пом'якшуватися завдяки думці «до», а не «після» силової конфронтації. При цьому усвідомлення власної обмеженості сприяє готовності допустити правоту за іншим як ніщо інше.

При цьому варто досліджувати не здатність людини до діалогу взагалі, а тільки здатність до міжкультурного діалогу людини, що представляє іншу культуру. До того ж ця проблема має розглядатися, насамперед, як психологічна, де основну увагу

звернено на методи ведення й розуміння діалогу, які може обґрунтувати психологія. Однак, думки фахівців інших наук, які мають безпосереднє відношення до проблеми (у першу чергу, філософії, культурології, антропології, лінгвістики), також мають ураховуватися.

Скепсис антропологів із приводу реальної можливості рівноправного діалогу культур загальновідомий. Цей скепсис ґрунтується на двох основних чинниках: 1) природні розбіжності й 2) почуття переваги однієї нації над іншою (агресивний етноцентризм) – непорядна практика, що випливає з нього. Ще Жан-Жак Руссо, за усіх його ліберальних поглядів на представників інших культур висловив думку, що «місцевість, у якій живе людина, не байдужа для його культури; лише при помірному кліматі люди здатні повністю розкрити свої здібності. Очевидно, що кліматичні крайнощі вкрай несприятливі для людини. Уявляється, що мозок при крайнощах клімату набагато менший. Ні у негрів, ні у жителів Лапландії немає розумового мислення, яким наділені європейці. І тому, якщо я хочу, щоб мій учень міг стати громадянином всесвіту, я повинен був би перевезти його в помірну зону, найкраще – у Францію» [5]. Таким чином, за Руссо, «розуміння» природних причин розбіжностей між представниками різних народів полягає у розвиненості «мозку» європейця до космополітичного мислення й визнання за таким мисленням універсальної цінності (на відміну від розумових дій негрів і лапландців, за яких у найкращому разі визнається локальна цінність). Історично це переконання трактувалося як право «громадянина світу» учити жити цивілізовано й гуманно усіх інших, що, як правило, супроводжувалося вилученням у них матеріальних цінностей, наругою над культурними традиціями – аж до позбавлення життя тих, хто не хотів «навчитися чужому». Проблема тут, скоріше, у прагматичних настановах подібного діалогу. У такому випадку, у справжній комунікації немає потреби, і це одна із причин, що такої комунікації не буде. Замість неї може бути зацікавленість у підтримці серед місцевого населення рівня освіченості, що дозволяв би здійснювати на цій території економічну та іншу діяльність. Проте, така комунікація вже породжує проблеми вербального (а саме – мовного характеру), щодо яких Леві-Стросс стверджував: «На даний момент нерозуміння між Заходом і Сходом є головним чином семантичним: у визначеннях, які ми намагаємося туди впровадити, присутні поняття, що мають інші елементи або не мають таких зовсім» [2].

Оптимістичною є наявність у традиціях місцевих культур орієнтації на розуміння іншого, їх зацікавленість цією проблемою у етичному (повага до людського образу), естетичному (краса, архаїчність та екзотичність), екологічному (збереження природи) і, нарешті, пізнавальному вимірах.

Визнання принципової можливості діалогу спирається звичайно на уявлення про єдину схему розвитку усіх світових культур (за О. Шпенглером), або про загальний для них структурно-функціональний фундамент (за Б. Маліновським [3]): якщо розвиток усіх культур майже синхронний, то порозуміння між представниками різних культур є можливим.

Для суб'єкта в іншокультурному середовищі, зрозуміло, необхідна соціально-психологічна адаптація. Це пов'язано, насамперед, із перебудовою соціальних настанов, з рефлексією, спрямованою на усвідомлення власних ціннісних орієнтацій. У новому, «іншому» культурному середовищі людині необхідно сполучити свої цілі, ідеали з ідеалами культурно-соціальної групи, суспільства, вийти за межі звичних для себе уявлень.

Культурними, соціальними й психологічними чинниками, які впливають на тривалість й успішність адаптації, насамперед є:

- загальнокультурні фактори адаптації: специфіка вихідної й приймаючої культур;
- індивідуальні фактори адаптації: соціально-демографічні й особистісні характеристики адаптантів;
- вплив свідомо або несвідомо обраних стратегій адаптації.

На сьогодні найбільш розробленим у психології є вплив на стрес акультурації демографічних та соціокультурних факторів, а саме: країна походження, стать, вік, родинний стан, тривалість перебування і зв'язок стресу акультурації із симптомами психічного здоров'я.

Важливо звернути увагу на те, що оптимістичною підставою для культурної адаптації є наявність «універсалій» – загальнозначущих елементів або функцій, що є у всіх людських культурах і які слугують основою взаєморозуміння людей. Проте, ці універсалії слід виокремлювати «без етноцентричної упередженості» (А. Вежбицька [1]), бо акцент на «загальному», «закономірному» й універсально «тотожному» висвітлює найбільше те, що важливо для представників певної культури.

Тому нагальним завданням психологів є створення комплексної програми адаптації в іншокультурному середовищі, що включає

систему психологічних, соціальних і педагогічних заходів, й дозволяє оптимізувати соціально-психологічну адаптацію за такими показниками, як адаптація до соціокультурного середовища, емоційна стійкість, соціальна фрустрованість і психічний стан, що є найважливішими умовами психологічного комфорту.

Таким чином, успішності соціально-психологічної адаптації та створенню психологічного комфорту в іншокультурному середовищі сприяють такі фактори, як наявність соціально-психологічної настанови на активно-ініціативний вплив на нове культурне середовище й рефлексивну позицію суб'єкта, яка пов'язана із активною зміною ним власної особистості, з корекцією своїх настанов і соціальної поведінки. Перспективою подальших наукових розвідок може бути дослідження потенційної готовності особистості до міжкультурної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Вежбицкая А. Язык, познание, культура / А. Вежбицкая – М.: Русские словари, 1996. – 411 с.
2. Леви-Стросс К. Структурная антропология [Текст] / К. Леви-Стросс; [пер. с фр. В. В. Иванова]. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 541 с.
3. Малиновский Б. Научная теория культуры / Б. Малиновский; [пер. с англ. И.В. Утехина]. – М.: ОГИ, 2005. – 184 с.
4. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ; СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
5. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании [Электронный ресурс] / Ж.-Ж. Руссо. – Режим доступа: <http://www.litmir.net/br/?b=157478>.

Ясько В.Д.

член Благодійного фонду «Майбуття XXI сторіччя»;

докторант,

Міжрегіональна академія управління персоналом

ВПЛИВ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В нашому суспільстві вихованню дітей приділяється більше уваги, ніж вихованню батьків. Але практика підтверджує, що тільки щаслива, підготовлена пара може виховати здорову, повноцінну

дитину. Проблема безбатьківщини, велика кількість розлучень, проблемні сім'ї стала предметом уваги вчених: С. Аделаджа, С.В. Ковальова, Н.Д. Соловійова, О.А. Кормана та інші. Переважно вчені розглядають сім'ю, як місце формування особистості дитини з перших років її життя. Тільки в щасливій сім'ї виростають щасливі діти. Тому той мінімум знань, що наявний зараз майже в кожній сім'ї, не задовольняє вимог сучасного суспільства. Тому так необхідно удосконалювати психолого-педагогічну культуру з батьків – основний обов'язок батьків. Сім'я для дитини – це місце її народження і основне місце існування. Благополуччю дитини сприяють доброзичлива атмосфера, яка дає почуття захищеності, любові і прийняття, стимулює і направляє його розвиток. С. Аделаджа у своїх працях висвітлює питання впливу сім'ї на особистість дитини, та вказує на основні моменти, що до її становлення. Помилки, які негативно впливають на формування дитини це:

- відсутність вірного постійного прикладу батьків, бо дитина бажає того, чи ні, вбирає в себе моделі поведінки;
- насилля, коли дитині вказують, приказують, а не збуджують у нього бажання вірно поводитися;
- відсутність вірного оточення, яка давала дитині вірні цінності [1, с. 12].

В. Сатир зазначає, що подружні стосунки являють собою стрижень для формування інших стосунків у сім'ї; дисгармонійні стосунки між батьками обов'язково відбиваються на їхній батьківській функції. Вона наголошує про «зрілу сім'ю», яка характеризується чесними і прямими комунікаціями, любов'ю, адекватною самооцінкою, позитивними настановами, відкритістю соціальним зв'язкам і впливам. Така сім'я має здатність до узгодженого і продуктивного розв'язання складних ситуацій [8, с. 100].

Саме сім'я з її інтимно-особистими зв'язками, як ніяка суспільна установа, може забезпечити дитині емоційний захист, відчуття важливості та суттєвості свого існування, щирої зацікавленості в ній. Сім'я – це те середовище, де формується уявлення, де вона приймає перші рішення щодо себе, і де починається розвиток соціальної природи дитини. Немає таких якостей особистості, у формуванні яких не брала б участь сім'я.

Сім'ю як цілісну систему досліджували (В.Н. Мясіщев, Е.Г. Ейдемільлер, Л.С. Виготський, та ін.). Сучасна наука стверджує,

що дошкільний вік характеризується найсильнішою залежністю від дорослого, і проходження етапу становлення особистості багато в чому визначається тим, як складаються відносини дитини з дорослим. Самі дорослі не завжди розуміють, яким чином їхні особистісні якості стають надбанням дітей, як своєрідно, відповідно специфіці дитячого віку, вони інтерпретуються, яке значення набувають для дитини.

Корман О.А. вважає, що безроздільна увага – це окремий час для кожної дитини, являється необхідністю в сім'ї. Думка дитини про самого себе і його взаємини з навколишнім світом залежить від того, як задоволена ця потреба [7, с. 29].

Батьки розуміють необхідність формувати особистість дитини з малих років, зміцнювати контакти з нею, але є причини, які не дають можливості виконати ці завдання. Одна з істотних причин – недостатня психолого-педагогічна культура батьків. Їм бракує етичних, юридичних, психологічних та педагогічних знань, важливих практичних вмінь.

Ростуть діти, і разом з ними повинні рости батьки: змінюється стиль спілкування, коригуються вимоги, враховуються індивідуальні особливості певного періоду дитинства. Як навчити цьому батьків і матерів... Ґрунтовними психологічними та соціально – психологічними дослідженнями проблем сім'ї займаються провідні наукові установи, як Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Інститут психології АПН України, Інститут проблем виховання АПН України.

Для цього відкриваються установи та організації, що займаються проблемами сім'ї на державному рівні (Центри соціальних служб для молоді, відділи сім'ї), благодійні фонди, організації, школи батьківства, де проводяться круглі столи, анкетування, презентації, де батьки можуть отримати відповіді на свої питання та подолати труднощі у вирішенні своїх проблем, навчитися спілкуватися зі своїми дітьми на належному рівні. Їх проводять психологи та педагоги з високим рівнем знань, які мають любов та бажання допомагати тим, хто це потребує. Сім'я впливає на дитину, залучає її до навколишнього життя. Дитина добрий психолог, вона добре відчуває стосунки в сім'ї, і буде втілювати те, чим вона наповнена.

Крім того, батьки впливають на своїх дітей через механізм підкріплення: заохочуючи поведінку, що вважається правильною, і караючи дитину за порушення правил, батьки поступово вкорінюють у її свідомість систему норм.

Отже, сім'я – це інститут, який забезпечує дитину необхідним мінімумом спілкування, без якого вона ніколи не змогла би стати людиною і особистістю. І, разом з тим, жоден інший інститут не може потенційно задати шкоди в формуванні особистості, скільки може зробити родина [2, с. 84].

Є. Рогов говорить про те, що внутрішній світ особистості її самосвідомості завжди були в центрі уваги. Особливості самооцінки взаємопов'язане з оцінкою оточуючих.

На жаль, усвідомлена чи неусвідомлена батьківська авторитарність породжує у дошкільнят дефіцит неординарності, почуття власної гідності, невпевненість у собі і багато інших якостей, що ускладнюють сприятливе становлення особистості [3, с. 43].

Насправді стиль відносин дорослих до дитини впливає не тільки на становлення тенденції до певного стилю дитячого поводження, але і на психічне здоров'я дітей; так, невпевненість дитини в позитивному ставленні до себе дорослого або, навпаки, впевненість саме в неактивній оцінці її як особистості провокує подавлену агресивність, якщо дитина сприймає відношення дорослого до себе як негативне, то спроби дорослого спонукати дитину до спілкування викликають у нього стан зняковілості і тривоги. Тривалий дефіцит емоційного співзвучного спілкування навіть між одним з дорослих і дитиною породжує невпевненість її в позитивному відношенні до неї дорослих взагалі, викликає почуття тривоги і відчуття емоційного неблагополуччя [2, с. 115].

Основою сімейного мікроклімату, на думку дослідників А.С. Макаренка, А.В. Петровського, А.І. Захарова, А.Б. Добровіч та інших, є міжособистісні відносини, які і визначають його клімат.

Саме по відношенню батьків до своєї дитини, як вважає О.М Волкова, можна припустити, яким він стане в майбутньому [5, с. 74]. Подібно до того, як дорослі проявляють себе, реалізують свої потреби, інтереси і прагнення в процесі соціальної практики, так і діти розвивають свої сили та можливості в умовах сімейного життя, і перш за все, через спілкування з рідними, включаючись в певну систему сімейних відносин.

На думку А.Я. Варга і В.В. Століна, «батьківські відносини» – це система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з ним, особливостей сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків [9, с. 32].

Ми бачимо, що за щоденними клопотами батьки не завжди усвідомлюють, що на сьогодні мають справу з дитиною, яку погано розуміють, по відношенню до якої використовують старі схеми, що нині вже не діють, орієнтуються на традиційний зміст, форми і методи виховання і навчання дошкільника. Тому головне завдання сучасної сім'ї як першого соціального інституту для дитини – створити сприятливі умови для її особистісного становлення, навчити дитину жити у злагоді з довкіллям і згоді з собою. Батькам належить перетворитися на «соціальних архітекторів», допомогти своїй дитині знайти місце у сучасному світі.

Отже, питання про вплив сімейних стосунків на особистість дитини, має на сьогодні актуальність. Тільки батьки відповідальні за становлення дитини, як особистість. Тільки добрий мікроклімат в сім'ї, передача цінностей Божих можуть допомогти людині стати тим, ким його бачить Творець. Тому кожний з батьків повинен задуматися сьогодні про те, чим наповнені наші діти, не тільки, що їдять, в що взутті, чи в що одягненні, а про те, чим живуть наші діти, що їх цікавить, які стосунки з іншими. Повинні знати своїх дітей та передавати їм цінності, наставляти дітей ще в дошкільному віці, для того, коли виростуть бути впевненими в тому, що час прожитий на Землі не даремно.

Список використаних джерел:

1. Как благополучно воспитать ребенка / К. «Университет жизни», 2014. – 192 с.
2. Якубова Ю. М. Батьків не обирають. Проблеми відповідального батьківства в сучасній Україні / Якубова Ю. М – К.: АЛД, 1997. – 141 с.
3. Бондарчук О. І. Сім'я як осередок соціалізації дитини. Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах./ Бондарчук О. І – К.: АЛД, 1998, 95 с.
4. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия / Варга А. Я. – Санкт-Петербург «Речь», 2001, 74 с.
5. Волков Б. С., Волкова Н. В. Задачи и упражнения по детской психологии. – М.: 1991. – 146 с.
6. Лесгафт П. С. Сімейне виховання дитини та його значення: Навчальний посібник / Лесгафт П. С. – М.: «Просвещение» 1992, 200 с.
7. Корман О. А. Законы взаимоотношения в семье. – К. 2009. – 330 с.
8. Сатир Вирджиния. Психотерапия семьи / перевод с англ. Авидон И., Исакова О. / Сатир В. – «Речь», СПб., 2000. – 101 с.
9. Столина В. В. Семья в психологической консультации / В. В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – С. 85-202.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Безушко О.Р.

студентка,

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка*

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АФЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ УСТАНОВКИ У ЮНАЦТВА СХОДУ І ЗАХОДУ

Тема соціальних установок цікавить людство досить давно. Особливе її значення є сьогодні для українського суспільства, оскільки воно переродилось і прагне мати стійкі всіма прийняті форми реагування на ті чи інші соціальні явища. Для нас стає важливим єднання всього українського народу, про те останнім часом інформаційний простір України заповнили, як правило, дуже спекулятивні повідомлення та статті про відмінності між «галичанами» та «східняками». Тема у сучасній психології не є актуальною і майже широко не використовується на практиці, але в даний час по відношенню до ситуації, яка є в нашій країні, нам важливо знати те яка система переконань про себе і світ в цілому є у юнаків, їх рівень життєстійкості, їх базові переконання і як це все проявляється сьогодні у них. Також важливо на мою думку володіти інформацією про те чи різняться вище назване між молоддю заходу і сходу, оскільки це дозволить уникнути багатьох конфліктів, суперечок, протистоянь і дозволить створити єдину націю з спільною психологією.

Особливості даної теми висвітлені у працях американських соціологів В. Томаса і Ф. Знанецького ще в 1918 році. Вони перші стверджували, що соціальна установка є елементом структури особистості й водночас як елемент соціальної структури; в ній вбачали пояснювальну категорію, яка може подолати дуалізм соціального та індивідуального. Дальше соціальну установку і її прояви вивчали Г. Олпорт, Д. Узнадзе, Л. Терстоун, Р. Лайкерт.

Також цій темі були присвячені праці вчених з української діаспори, зокрема, І. Огієнка, В. Липинського, Д. Донцова, Ю. Липа,

І. Мірчука, О. Кульчицького, Б. Цимбалістого, Д. Чижевського, М. Шлемкевича, В. Яніва, І. Лисяк-Рудницького. Теорії цих вчених були дещо відмінними, але ними були виділені такі ознаки установки: інтенсивність позитивного чи негативного афекту, тобто ставлення до якогось психологічного об'єкта, її латентність або недоступність для прямого спостереження. Також вони стверджують, що був відкладений відбиток політичний: перебіг політичного процесу в Україні – відбувалися під знаком протиставлення ціннісних настанов до діяльності, політичної й історичної пам'яті двох частин українського народу по осі Схід-Захід, що актуалізує проблему дослідження порівняльного аналізу соціальних установок вищезазначених двох частин українського народу. Можна говорити про традиційний культурно – цивілізаційний розлом в історичному бутті нашого народу. Існує одна українська ідентичність, яка нажаль носить амбівалентний характер.

Насамперед варто зазначити, що таке соціальні установки. Це є стійкі, фіксовані, ригідні (негнучкі) утворення особистості, які стабілізують спрямованість її діяльності, поведінки, уявлень про себе та світ. За одними твердженнями, вони утворюють структуру особистості, за іншими лише посідають певне місце серед якісних рівнів особистісної ієрархії [1, с. 67].

З метою вивчення афективного компонента соціальної установки, а саме базових переконань було проведено дослідження за допомогою *шкали базових переконань (Р. Янов-Бульман)*. Даний опитувальник, на думку Р. Янов-Бульман, дозволяє порівняти базові переконання у різних групах людей [3, с. 43].

У дослідженні прийняли участь: 25 студентів Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка, 23 студентів Харківського національного університету внутрішніх справ. Загалом вибірка становила 48 людей 17-18 років, серед них 30 – дівчат і 17 – хлопців. Дослідження проводилось у вересні-жовтні 2014 року.

Тож результати базових переконань у дослідницьких групах наступні:

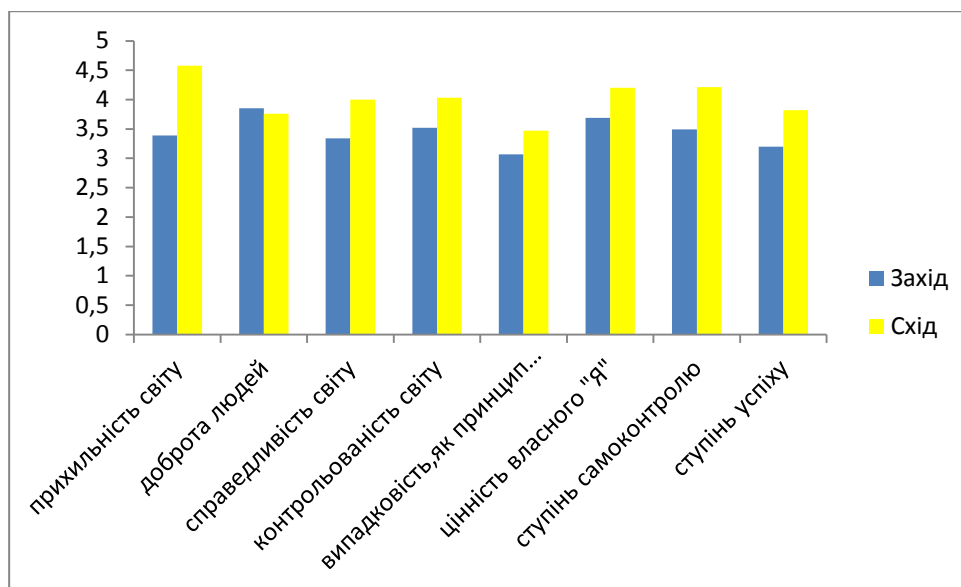


Рис. 1. Показники базових переконань досліджуваних

Результати даного опитувальника дозволяють говорити про те, що молодь сходу переконана в тому, що у світі частіше відбуваються хороші події, ніж щось погане, що більше добра ніж зла. Вони також переконані в тому, що придивившись краще, то можна побачити все прекрасне цього Світу [3, с. 52]. Значно відрізняються показники юнацтва заходу, що свідчить про те, що вони з обережністю ставляться до всього що відбувається у світі, схильні вважати, що добра у цьому світі значно менше ніж зла. Шукаючи прекрасне вони спотикаються об найгірше. Тож можна зробити висновки, що на заході нашої країни посеред молоді панують песимістичні настрої щодо сприймання світу, а от схід відрізняється своїми оптимістичними настроями. Не зважаючи на це, доброту людей вони оцінили однаково, стверджуючи, що люди по своїй природі дружелюбні і добрі, але не значно хвилюються про інших. Водночас їх думки розбіжні в тому, що кожен отримує те на що заслуговує. Юнацтво заходу переконано, що не все в цьому світі залежить від самої людини, нещастя стаються не тільки по вині її самої; для них не прийнятно є те, що власними діями особистість може запобігти неприємностям. Відповідно думка сходу дещо відрізняється від думки заходу. Вони притримуються того, що «кожна людина коваль свого щастя». Не зважаючи на це, у випадковість, як принцип розподілу подій що відбуваються, віри не мають представники обидвох регіонів.

Студенти заходу по відношенню до себе дещо критичні, але можна припустити що самооцінка в них адекватна з тенденцією до заниження, вони менш впевненні в своїх здібностях ніж студенти

сходу у яких самооцінка адекватна з тенденцією до завищення. Також бачимо різні показники щодо степені самоконтролю. Можна говорити проте, що юнацтву заходу менш притаманний самоконтроль, вони завжди знайдуть пояснення будь-яким невдачам своїм, не будуть стверджувати, що це їх вина повністю, деяку частину перекладуть на чинники, які ніби-то не залежать від них. Протилежний рівень самоконтролю притаманний юнацтву сходу – їх дії в більшості випадків сплановані, вони переконані, що результат їх діяльності залежить тільки від них самих. На основі цього вони впевнені у своєму успіху, вважають себе успішними людьми. Заходу такі відчуття притаманні у меншій мірі: вони вірять в успіх, але не впевнені в ньому.

Отже, як бачимо, між юнацтвом заходу і сходу є як відмінність, так і подібність. Тож можемо дозволити собі спростувати думку, яку сьогодні стараються донести до нас ЗМІ, ніби то ми різні до такої міри, що не можемо створити єдину і міцну державу. Це не так. Всі ми є особистостями, індивідуальностями з притаманним нам відбитком історії, минувшини, але сьогодні ми єдині, тож без сумніву ми зможемо створити стійку, миролюбну суверенну державу. Дозволю собі припустити, що відмінності виникли на тлі різного світосприйняття через призму віросповідання, оскільки на заході країни релігійний процес на виховання молоді має суттєвий вплив, ну й звичайно в результаті впливу всіх історично сформованих політично-економічних чинників.

Перспективою окресленого дослідження може бути вивчення різноманітних показників соціально-психологічної перцепції юнацтва сходу і заходу у різноманітних сферах життєдіяльності людини.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева – М. : Наука, 1994. – 350 с.
2. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – П.: Москва, 2003. – 420 с.
3. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ [Пер. с англ.] / С. Мадди. – СПб.: Речь, 2002. – 539 с.
4. Надирашвили Ш. А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1974. – 365 с.

Веселовська Н.О.

здобувач,

Національна академія управління

ВИЯВЛЕННЯ ПРИЧИН ВТЯГНЕННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ У ЗЛОЧИННУ ДІЯЛЬНІСТЬ

XXI століття в Україні характеризується різким загостренням соціальних проблем молоді та дітей. Що стосується неповнолітніх, то великою проблемою є такий небезпечний вид злочинної діяльності, як втягнення неповнолітніх у вчинення злочинів.

Незважаючи на актуальність дослідження даної теми, відсутні роботи вітчизняних науковців, які б комплексно досліджували вказану проблему. Окремі автори торкалися криміналістичних аспектів даної проблематики: Авер'янова Т.В., Белкін Р.С., Волинський О.Ф., Жбанков В.А., Закатов О.О., Лавров В.П., Образцов В.О., Росінська О.Р., Яблоков М.П. та інші.

За результатами проведеного нами за останні 6 місяців анкетування серед учнів, студентів, співробітників правоохоронних органів, адвокатів, психологів, соціальних працівників та вчителів, було встановлено, що існує гостра потреба в дослідженні вказаної проблеми і розробки відповідних заходів.

Ціль статті. Розкрити питання профілактики та виявлення даного злочину.

Офіційна статистика показує, що рівень злочинності в усьому світі значно зріс порівняно з останньою половиною ХХ століття. Винятком стала така високорозвинена країна, як Японія [1].

В умовах формування молодої держави, постійних реформ та змін, неповнолітні потребують особливої соціальної підтримки та соціального захисту: вони перебувають в стані формування і утвердження життєвих позицій, мають свої інтереси і потреби, відчують на собі тягар політичної та економічної кризи, не почувуються захищеним з боку держави.

Неповнолітні – це майбутнє держави, тому таким важливим є формування їх як нормальних, здорових, соціально свідомих громадян.

Для формування неповнолітніх в повноцінних дорослих необхідно забезпечити їх розвиток, роль і місце в суспільстві, з'ясувати їх проблеми. Серед традиційних: кохання, дружби, пошуків сенсу життя, – актуальними є: здоров'я, освіта,

спілкування, престижність майбутньої професії, соціальне становище родини.

Злочинність неповнолітніх – явище, небезпечне для суспільства, адже вона сприяє поширенню кримінальної субкультури серед молодого покоління, формуванню злочинних навичок та романтизації кримінального способу життя як сьогодні, так і в майбутньому.

Суспільна небезпека втягнення неповнолітніх в злочинну діяльність полягає в тому, що вона може бути замаскована під діяльність різноманітних гуртків, секцій. Дорослий, якому довіряють свою дитину батьки, втягує її в злочини часто несвідомо для самого неповнолітнього. Часто неповнолітні вважають, що кримінальна відповідальність за тяжкі злочини настає лише з 16 чи навіть з 18 років [2, с. 11-12]. А потім, зрозумівши правду, дитина боїться або соромиться розповісти про вчинене дорослим (за різних причин).

Таким чином, злочинність дітей зростає з кожним роком. Склалася загрозлива статистика злочинності неповнолітніх, котра у декілька разів перевищує темпи зростання злочинності дорослих [3]. Крім моральної шкоди для неповнолітніх найбільша суспільна небезпека даного злочину полягає у тому, що неповнолітні поповнюють ряди злочинців, а організатори цього уникають притягнення до кримінальної відповідальності, продовжуючи вербувати нові кадри. Саме тому необхідно організувати ефективну боротьбу з даним негативним явищем і не залишити без уваги боротьбу із втягненням неповнолітніх у злочинну діяльність. Одним з напрямів боротьби з цим явищем є попередження, виявлення та розслідування вказаної діяльності. Тому розробка методів є актуальною та практично значущою.

Дослідження проблеми втягнення неповнолітніх у злочинну діяльність почалося з того, що 50 неповнолітніх, соціальних працівників та студентів написали по 5 найбільш значущих причин даної проблеми. З перелічених причин було виділено 18, які було названо опитуваними:

- 1) Фільми, Інтернет, різні ТВ-передачі;
- 2) Вплив однолітків;
- 3) Інтерес до чогось нового, невідомого;
- 4) Неувага батьків;
- 5) Не сформовані моральні цінності;
- 6) Погана компанія;

- 7) Відсутність одного з батьків;
- 8) Надмірна самостійність;
- 9) Проблеми в сім'ї;
- 10) Поганий приклад старших (в тому числі родичів);
- 11) Відсутність хорошого прикладу для наслідування;
- 12) Бажання виділитися, бути в центрі уваги, бути лідером свого оточення;
- 13) Характер;
- 14) Внутрішні мотиви;
- 15) Обставини, які «диктують» таку поведінку;
- 16) Відсутність друзів-підлітків;
- 17) Тиск батьків;
- 18) Втрата авторитету батьками та педагогами.

У результаті проведеного анкетування серед 200 осіб різного віку, соціального становища та статі було виявлено, що 32% опитаних мають досвід поганого прикладу старших (в тому числі родичів); 25% відносять до причин втягнення неповнолітніх у злочинну діяльність неухвагу батьків; 21% вважають, що такий вплив мають фільми, Інтернет, різні ТВ-передачі; 10% називають вплив однолітків; а решта 12% відповіли, що такий вплив отримують через інтерес до чогось нового, невідомого та інше [4].

Важливим є те, що діти вважають дорослого злочинця своїм «наставником», «гуру», їх привертають до нього розмови останнього про «романтику злочинного світу»; діти часто не розуміють, що вчиняють протиправне діяння; бояться розправи з боку друзів чи такого «вчителя»... Тому вказані злочини виявляються і розкриваються часто випадково, а не внаслідок цілеспрямованої та ефективної діяльності правоохоронних органів.

Однією з ефективних форм є робота громадських організацій, в яких, за принципом «рівний – рівному» є можливість проводити індивідуальні бесіди з неповнолітніми, під час яких можливо викликати дитину на відвертість, показати, що небайдужа доля дитини. У даному разі велику роль має досвід волонтера, його вміння спілкуватися, особистісний підхід до неповнолітнього.

На профілактику правопорушень неповнолітніх значний вплив має правове виховання дітей у сім'ї, яке на сьогоднішній день в Україні проводиться недостатньою мірою. За результатами опитування батьків неповнолітніх з'ясувалося, що близько 60% батьків проводять зі своїми дітьми бесіди правового характеру, роз'яснюючи сутність моральних і правових норм, заборон, але в

повчально-залякуючій манері, що відштовхує дитину від батьків і не дає можливості розкритися та попросити допомоги у рідних в необхідний момент [5].

Список використаних джерел:

1. Michael Rutter. Antisocial Behavior by Young People A Major New Review. – MRC Child Psychiatry Unit, London. – 1998.

2. Пащенко В.М. Особливості злочинності неповнолітніх// Проблеми протидії злочинності неповнолітніх: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20-21 квітня 2006 року) / За заг. ред. д.ю.н., проф. В.П. Петкова, к.ю.н. Цимбалюка М.М. – Кіровоград: Кіровоградський юридичний інститут ХНУВС, 2006. – 150 с.

3. Музика М.В. Аналіз злочинів неповнолітніх та шляхи їх подолання. [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/muzika-mv-analiz-zlochiviv-nerovnolitnih-ta-shlyahi-yih-podolannya>.

4. Результати проведеного анкетування серед 200 студентів, проведене автором у 2014 році.

5. Результати проведеного анкетування серед 200 респондентів, проведене автором у 2014 році.

Климбовская Л.Н.

докторант,

Научный руководитель: Крыжановский Р.А.

доктор экономических наук, профессор,

Христианский гуманитарно-экономический

открытый университет;

академик,

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. Гишинский, – 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. Гилинский. – 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. Леонтєв, В. М. Мясищев, 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. Лангмейєр, 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. Адже 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 відчуті 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.

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

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

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 прийнятним нормам і правилам, прийнятним 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. – 223 с.
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. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – №2. – С. 233-237.
4. Пархимович А. А. Планы 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.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Аболмасова В.В.

студентка,

Днепропетровский национальный университет

имени Олеся Гончара

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА САМООЦЕНКУ И САМОЦЕННОСТЬ У ПОДРОСТКОВ

В современном мире самой актуальной темой для дискуссий является технический прогресс и его влияние на социум. Подростки более подвластны внушению и зависимости, по этому влияние технического прогресса и социальных сетей на них отражается гораздо сильнее. В данной статье рассматриваются аспекты влияния технического прогресса и социальных сетей на самооценку и самоценность у подростков. Под техническим прогрессом, здесь, имеются ввиду популярные гаджеты* и аксессуары; технические приспособления для хранения, передачи и воспроизведения аудио и видеoinформации; мобильные телефоны и портативные компьютеры. А также приводиться пример социальных сетей, таких как Twitter; Instagram; Facebook; ВКонтакте; Одноклассники.

Для начала, выясним, что такое самоценность и самооценка. Термин «самооценка» в современной психологической литературе подразумевает взаимодействие общей и частной самооценки. Общая самооценка, отражает уровень принятия или непринятия себя. Частная самооценка характеризует отношение к отдельным сторонам своей личности, поступкам и видам деятельности. На самооценку могут влиять окружающие люди, условия и обстоятельства. Человек оценивает себя двумя путями:

1. Путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности.

2. Путем сравнения себя с другими людьми [1].

Формированию адекватной самооценки способствует наличие собственной самоценности у человека. В отличии от самооценки, самоценность это безоговорочное принятие себя вне зависимости от любых обстоятельств.

Касательно влияния технического прогресса и социальных сетей, я выдвигаю теорию о том, что наличие у подростка, каких либо значимых для него, технических приспособлений «нового поколения» и популярности аккаунта в сети, автоматически повышает уровень самооценки и самоценности, а их отсутствие соответственно понижает этот уровень. Это происходит за счет постоянного сравнения с одноклассниками и наличием подобных приспособлений и популярности у них. То есть, собственная самоценность, а в следствии и уровень самооценки у таких подростков зависит от внешних факторов.

Для подтверждения данной теории я создала анонимный опросник и распространила его в социальных сетях среди подростков, в возрасте от 12 до 17 лет. Целью опросника было определение зависимости самооценки от наличия желаемых гаджетов и популярности аккаунта в сети. Опросник включал в себе 10 утверждений, на которые необходимо дать отрицательный или положительный ответ.

- У меня есть все гаджеты, которые я хочу.
- Без популярного телефона (смартфона, планшета), я чувствую себя не комфортно.
- Мне хочется быть популярной (ым) и значимой (ым).
- Я популярна в социальной сети Twitter; Instagram; Facebook; ВКонтакте; Одноклассники. (отметить в какой именно).
- Мне важны комментарии и «лайки» к моим записям и фотографиям.
- Я чувствую себя ненужной (ым), без постоянного взаимодействия с виртуальными друзьями.
- У меня недостаточно друзей в социальной сети.
- Я выкладываю в социальную сеть фотографии своих покупок, подарков и поездок.
- Я сравниваю себя с друзьями в сети.
- Я хочу быть похожа (ым), на кого-то из своих друзей в сети.

В результате проведения анкетирования среди 50 подростков разного возраста и пола было обнаружено, что 40% опрошенных чувствуют себя не комфортно без популярного гаджета; 60% выкладывают в социальную сеть фотографии своих покупок, подарков и поездок; 50% нуждаются в постоянном внимании (комментариях, «лайках») от виртуальных друзей; 20% сравнивают себя с друзьями в сети и хотят быть похожими на кого-то из них [2].

Важным есть то, что подростки сами признаются в ощущении влияния социальных сетей и модных технических приспособлений на их эмоциональное состояние. Они испытывают некий дискомфорт, из-за которого становятся либо замкнутыми и подавленными, либо агрессивными и неуправляемыми. Ко всему еще добавляется конкуренция в школе за популярность, в которой играет большую роль социальный статус и материальное обеспечение подростка. Те, кто не имеют возможности конкурировать, понижают свою значимость и самооценку за счет своих неудач.

Итак, подводя итоги, я могу сказать что социальные сети и технический прогресс достаточно сильно влияют на самооценку и самоценность подростков.

Одним из эффективных методов работы с самооценкой и самоценностью у таких подростков, есть привлечение их к культурной и общественной деятельности, для повышения уровня значимости и востребованности.

***Гаджет** (англ. *Gadget* – приспособление, устройство) – устройство, предназначенное для облегчения и усовершенствования жизни человека.

Список использованных источников:

1. Маслова Е. А. Психологическая природа самооценки, место самооценки в структуре самосознания личности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uceba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psihollichnost/samoocenka.htm
2. Результаты анкетирования среди 50 подростков, проведенного автором в 2015 году.

Bretman A.D.

*Postgraduate of Theoretical and Counseling Psychology Department,
Kiev National Pedagogical Dragomanov University*

VARIANTS OF LIFE COURSE

On the hypothesis of Druzhinin V.M.: «there are independent of individual, invented by humanity and the variants of life reproduced in time of life.

A man who depends on concrete circumstances can choose one or another variant, but a variant of life can make him to stuck.

Degree of freedom of individual and measure of pressure on him the outer world – social environment – depend on concrete historical terms.

A concept «Variant of life» is integral psychological description of individual life and determined by the type of relation of man to life.

The variant of life forms the human personality, «typifies» it.

An individual grows into the representative of «vital personality type».

Thus, under the variant of life the qualitatively-certain method of realization is understood by personality of the course of life.

Thus in this method certain values and senses of life are integrated within instrumental strategies of their achievement.

In such interpretation a concept «Variant of life» is the synonym of a withstand term «vital scenario».

As independent variants the types of life are distinguished:

- «life begins tomorrow»,
- «life as work»,
- «life as an achievement»,
- «life is dream», «life on rules», «life is waste of time» and «life against life».

In spite of some artistic value in these names, fully certain psychological reality hides after them.

«*Life begins tomorrow*» is the variant of life, in that the passive role of dreamer and «searchlight» is taken personality. A man, realizing this variant, usually has mass of plans on the future and good sense of temporal prospect, but to practical embodiment of plan measures business it does not come.

Personality constantly puts realization of important businesses by tomorrow aside, takes endless postponements on implementation of vital obligations.

In the end the preparatory phase of course of life inadequately stretches in time, and time on the real life actually does not remain. This eternal child's state.

«*Life as work*» is a variant of life, in that a role is taken personality of experimenter, putting experiments above the fate. The course of life of creative personality deviates from the normative models of life, quite often appears rebelling against a withstand way of life.

Actually internal non-acceptance of vital reality, aspiration to avoid bitter disappointments in life, hides after work and rebelliousness of personality.

Personality choosing this variant of life that mostly conducts bohemian life and in a gaughty manner looks on other people.

Sense of its work – to show futility and uselessness of the efforts which sent to the achievement outwardly of comfort, respectable life.

«*Life as an achievement*» is a variant of life, in that personality plays role of «man of action», «man doing itself». The basic psychological feature of this variant of life consists indepreciation of present and «fetishization» of the future.

A man sacrifices a present for the that future that looms up on horizon. Time of life is examined as a resource for realization of maximal amount of aims promising the best life.

The most bright standards of this variant of life in western civilization where educative members are in a spirit of the cult with achievements supplies. Social climbers, pragmatists and workaholics, are most typical in that behalf.

«*Life is dream*» is a variant of life, central description of that is a care of personality from realities of life in the illusive world of experiencing. A man culturing this variant of life conducts the contemplative, passive way of life.

Druzhinin describes this state as original «psychological anabiosis». This feeling of unreality of «external» life and simultaneously feeling of reality of only desirable «internal» life». This variant of life is very popular in east cultures and religions, hearing the confession principle of non-interference in natural motion of life, for example, in a zen buddhism.

«*Life on rules*» is a variant of life, for that high normative regulation vital functions of personality is characteristic. In any culture and in every society there is a vault governed, that ordered socially the desirable order of realization personality of course of life. Those, who beaten out from the normative chart of life, are subjects to punishment, and on occasion – to encouragement.

«*Life against life*» is a variant of life, in that basic motive force is a fight for a survival. A man choosing this variant for itself when life becomes a «war path» against all.

It can be more veiled form of fight for the social blessing, for example, competition and hard rivalry.

This variant of life in the extreme forms is widespread in military societies or societies with the low level of economic development.

Possibility of choice appears the necessary condition of moral activity. A choice is expressed in a preference to one possibility before other, and the range of such possibilities makes the objective element of moral freedom.

Moral freedom is relative freedom of choice of form or line or behavior under a sign responsibility before other people and before reasons and consequences of choice.

The importance of aspect of problem of vital choice is a choice of strategy of controlling with difficult vital situations, rethinking and transformations of them, changes in its own behalf. As in the difficult circumstances of life, personality forces to carry out the certain choice of method of action, controlling with vital adversities unavoidable, by all means.

References:

1. Druzhinin V. N. *Varianty Zhizni: Ocherki Ekzistencialnoi Psychologii.* – M.: SPB.: IMATON-M, 2000.
2. *Jiznenniy put' lichnosti.* – Kiyv, 1987.
3. Stolin V. V. – *Samosoznanie Lichnosti* – M., 1983.
4. Bakhshtanovskiy V. I. – *Principy Moralnogo Vyboru*, 1974.

Гуленко А.С.

аспірант кафедри психології розвитку,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Становлення цілісної особистості сучасної людини відбувається за умов полікультурного суспільства. Мультикультурність сучасного соціального середовища, в якому взаємодіють люди, полягає, зокрема, й у тому, що норми та цінності, характерні для суспільств різної історичної доби співіснують одночасно, утворюючи єдине середовище соціалізації.

Життєвий шлях особистості є на сьогодні однією з найпоширеніших міждисциплінарних проблем сучасного людинознавства, що нею опікуються різні науки – філософія,

психологія, етнографія, історія, соціологія тощо. Поняття життєвого шляху особистості, таким чином, нерозривно пов'язане з поняттям суб'єкта. Саме категорія суб'єкта означає вищий рівень розвитку особистості.

У юнацькому віці з'являється усвідомлення незворотності часу, скінченності свого існування, що змушує серйозно замислюватися над сенсом життя, своїми перспективами, майбутнім, особистими життєвими цілями, життєвим шляхом. Життєвий план охоплює всю сферу самовизначення старшокласників. Сприймання власного психологічного часу зумовлює внутрішню картину становлення особистості.

Із залученням такої теоретико-методологічної основи нами було проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей формування цілісної особистості студентів (старший юнацький вік) в рамках реалізації проекту фундаментального наукового дослідження, яке здійснюється на факультеті психології КНУ імені Тараса Шевченка у 2014 році.

В межах теоретичної частини дослідження на основі аналізу напрацювань Київської школи філософської антропології, методології гуманістичної, екзистенційної та позитивної психології [4, с. 355-468] нами було визначено поняття «цілісність» та «цілісна особистість», розроблено екзистенційні критерії та показники цілісності, а також концептуальна модель чинників її формування.

В якості основних психодіагностичних інструментів, які увійшли до складу операційної моделі, в даному дослідженні використовується опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф [3, с. 95-121], СЖО (смиложиттєвих орієнтацій) Д. Леонтєва [1, с. 650-680], опитувальник часової перспективи Зімбардо, методика семантичного диференціалу часу, методика «Шкала екзистенції» А. Ленгле [2, с. 41-48]. Вибірку пілотажного дослідження склали 45 студентів 1 курсу магістратури факультету психології КНУ імені Тараса Шевченка.

На початку емпіричної частини дослідження вирішувалось завдання україномовної адаптації обраних методик, для чого використовувались їх російські прототипи. Результати опитування україномовними опитувальниками були перевірені на рівень валідності та надійності, шляхом проведення кореляційного аналізу цих результатів та результатів, отриманих за допомогою російськомовних прототипів. Нами було використано критерій Стьюдента. Нами було отримано коефіцієнт $r = 0,86$. Що дозволило

констатувати валідність та надійність україномовних опитувальників.

Далі на основі кількісних показників було здійснено їх факторний та кластерний аналіз. Використання факторного аналізу дозволило виділити чотири фактори формування цілісності, які описують 80% загальної дисперсії даних, а саме: фактор самореалізованості особистості (34%), опосередкованості теперішнього позитивним дитинством (15%), орієнтацією на досягнення результату (20%) та направленість на майбутнє з орієнтацією на власні ресурси (11%). Кластерний аналіз показав наявність у вибірці трьох кластерів, представники яких були відповідно номіновані в залежності від співвідношення поданих вище факторів формування цілісності як песимістично налаштовані (кластер 1, 10% вибірки), гармонійні (кластер 2, 53% вибірки), оптимістично налаштовані (кластер 3, 37% вибірки).

Якісний аналіз отриманих результатів дозволяє говорити про провідну роль показників суб'єктивного благополуччя у визначенні рівня інтегрованості людської психіки, а високі результати досліджуваних за цим параметром вважати показником високого рівня розвитку цілісності їх особистості. Окрім того, цілісна особистість характеризується певним рівнем розвитку смисложиттєвих конструктів та екзистенцій. І нарешті, отримані показники можуть варіюватися в залежності від вікових показників розвитку досліджуваних. Вважаємо, що такі висновки мають цікаві перспективи в питанні розробки методології оцінки ефективності роботи освітніх установ, системи соціального захисту населення, рекреаційних закладів, діяльності шкільних психологів, соціальних педагогів та вихователів. Результати емпіричного дослідження дозволяють нам говорити про наявність в студентському віці певного суб'єктивного процесу, пов'язаного з аналізом життєвого шляху в різних часових перспективах: минулому, майбутньому та теперішньому. Цей процес названо нами *концептуалізацією життєвого шляху*. Концептуалізація минулого поєднує в собі осмислення минулого, рефлексію теперішнього та планування майбутнього. Концептуалізація життєвого шляху в є вагомим чинником формування цілісності особистості студента.

З метою подальшого здійснення широкомасштабного дослідження задіяний в роботі методичний інструментарій (методика «Шкала суб'єктивного благополуччя», опитувальник «Смисложиттєві орієнтації», опитувальник «Рівень розвитку

екзистенцій») було переосмислено з позиції його придатності для скрінінгової психодіагностики, що забезпечувалось шляхом компресії психодіагностичних матеріалів трьох методик в один опитувальник. Дані опитувальники були стандартизовані та перевірені на рівень валідності та репрезентативності, шляхом повторного опитування студентів 1 курсу магістратури факультету психології та порівняння отриманих результатів за допомогою критерія Стюдента. Отриманий коефіцієнт $r = 0,76$ дозволяє констатувати валідність та репрезентативність розробленого інструментарію, який є відкритим для використання іншими дослідниками на їхніх експериментальних майданчиках.

Таким чином нами було проведено теоретичний аналіз соціальної ситуації розвитку суспільства, в якій відбувається соціалізація студентської молоді та місце поняття «життєвого шляху» в сучасних психологічних дослідженнях. Із залученням теоретико-методологічної основи нами було проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей формування цілісної особистості студентів.

Список використаних джерел:

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева – М.: Смысл, 2011.
2. Лэнгле А. Фундаментальные мотивации человеческой экзистенции как действенная структура экзистенциально-аналитической терапии / In: *Psichoterapija* (Moskwa), 2004.
3. Шеленкова Т. Д., Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности // *Журнал психологическая диагностика* – М., 2005, № 3.
4. Шинкарук В. І. Вибрані твори: У 3 т., 4 кн. – К.: Український центр духовної культури, 2003–2005. – Т. 1. – 392 с. ; Т. 2. – 528 с. ; Т. 3, Ч. 1. – 404 с. ; Т. 3, Ч. 2.

Кузнєцова Л.М.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри педагогіки і психології,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ВПЛИВ СТРЕСОВОГО НАВАНТАЖЕННЯ НА МОТИВАЦІЮ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ

В умовах розгортання драматичних подій в Україні, коли поставлено під сумнів цінність людського життя, здавалось би, знівельовано гуманістичні ідеї особистісного розвитку та повноцінної самореалізації людини. Однак в дійсності спостерігаємо контраверсійні факти загострення прагнення громадян (а особливо, студентської молоді) до самоздійснення, тенденції повної безкорисливої самовіддачі, жертвності, служіння Батьківщині. Тому саме зараз, на зламному етапі розвитку українського суспільства, особливої актуальності набуває проблема самоактуалізації особистості.

Різним аспектам самоактуалізації особистості присвячені останні публікації зарубіжних та вітчизняних вчених: Р.К. Грін, С. Ебелла, С.С. Райса, С.Дж. Хенлі, Є.О. Лопатіна, Л.М. Кобильнік, Г.І. Меднікової, Г.К. Радчук, О.В. Самаль, Т.М. Соломки, Н.В. Старинської тощо. Проблему стресогенного впливу на психологічне здоров'я та особистісний розвиток людини висвітлено в наукових працях Б.Б. Величковського, О.Р. Ісаєвої, М.Е. Білової, К.І. Захарової, К.В. Кім, В.І. Мозгового, І.В. Чернєвої та ін.

Мета статті – теоретично та емпірично визначити взаємозв'язок сили стресового навантаження та рівня розвитку мотивації самоактуалізації у сучасних студентів.

Теоретичні засади дослідження. За позицією А. Маслоу, самоактуалізація є вищим щаблем в ієрархії потреб особистості і описується вченим як цілісний синдром, одним з головних симптомів якого є своєрідна «широта особистості» – здатність піднятися над буденністю, розширені горизонти світосприйняття, вміння відмежувати головне від другорядного, зберігати спокій, не переймаючись через дрібниці [3]. Оскільки головні мотиви самоактуалізованих індивідів пов'язані з особистісним зростанням, то такі люди практично не залежать від зовнішніх обставин, адже джерело задоволення їхніх потреб – в самих собі: в потенційних можливостях і прихованих ресурсах. Таким чином, самоактуалізація

робить особистість більш стійкою до стресогенних впливів довколишньої дійсності, здатною до самовідновлення, менш вразливою у фруструючих ситуаціях, захищеною від депривації.

Стресостійкість – здатність людини витримувати певні психофізичні навантаження і стресогенні впливи довколишньої дійсності без істотної шкоди для організму та психіки. Стресостійка особистість легко адаптується до умов соціального оточення, усвідомлює свій соціальний статус у групі, ідентифікує себе з нею [4]. Однак самоактуалізація і соціально-психологічна адаптація – далеко не одне і те ж саме. Так, на думку Є.В Карпенко, адаптація, як пасивно-репродуктивний режим функціонування особистості, реалізується переважно засобами підсвідомих механізмів психологічного захисту, в той час як самоактуалізація (активно-творчий режим життєздійснення) відбувається спонтанно, усвідомлено, із залученням копінг-стратегій [2]. Однак роль захисних механізмів у процесі самоактуалізації є неоднозначною: вони або стають каталізаторами, додаючи рішучості у прийнятті своєрідних «викликів долі», або ж інгібіторами, якщо провокують внутрішній мотиваційно-ціннісний конфлікт між життєвими домаганнями особистості і її спрямованістю на адаптацію. При цьому в процесі самоактуалізації захисні механізми трансформуються з розрізнених підсвідомих реакцій на загрози для самооцінки індивіда в копінгово-захисні патерни, спрямовані на долання життєвих труднощів (утруднюють і водночас заохочують самоактуалізацію), з подальшим розвитком здатності до гнучкої поведінки в різноманітних умовах життєздійснення людини.

Особистості з низьким рівнем самоактуалізації схильні недооцінювати радощі повсякденного життя, сприймаючи їх як належне і усвідомлюючи їхню цінність, тільки зазнавши втрати. Натомість самоактуалізованим людям властиве базове прийняття дійсності, комфортні стосунки з реальністю – вони здатні радіти життю, бачити позитивне у скруті, тому мають вищу фрустраційну толерантність, більш ефективно долають психоемоційне напруження, легше витримують позбавлення та втрати, ніж фрустровані індивіди. Відповідно самоактуалізована особистість досить стресостійка.

Викладення основних результатів дослідження. Експериментальне дослідження проводилось у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова зі студентами IV курсу (вибірка – 37 респондентів), що навчаються за напрямом

підготовки «природничі науки» та мають фахову спеціалізацію «практична психологія» (у зв'язку з подвійною спеціальністю досліджуваних підвищується репрезентативність вибірки).

За результатами проведення «Методики визначення стресостійкості та соціальної адаптації» (авт. Т. Холмс, Р. Раге) [4] (див. табл. 1), 29,73% досліджуваних студентів відчувають сильне психоемоційне напруження внаслідок стресогенного впливу життєвих обставин та мають відповідно низьку опірність до стресу (є особливо вразливими, через що їхнє психологічне (не виключено, що і психічне) здоров'я під загрозою). Рівноцінна кількість респондентів засвідчили свою порогову опірність стресорам, тобто відсутність «запасу міцності», необхідного для додання життєвих труднощів. Менше половини (40,54%) студентів оцінили своє стресове навантаження як низьке, що засвідчує їхню резистентність до стресогенних впливів, здатність до самовладання у важких ситуаціях, вміння абстрагуватись від неприємностей.

Таким чином, проблема підвищення опірності до дії стресорів сьогодення актуальна для більшості сучасних студентів (59,46% досліджуваних). Втім, єдиним способом знизити міру стресового навантаження є нівелювання його суб'єктивної складової, тобто зміна ставлення до труднощів. Це загальновідома істина, однак далеко не кожен здатен прийняти її, як керівництво до дії, адже для цього необхідно досягнути певного рівня самопізнання, мати готовність працювати над собою – прагнути особистісного зростання та самореалізації.

Для оцінки міри прагнення досліджуваних студентів до самоактуалізації нами було використано тест «Діагностика самоактуалізації особистості» (авт. А.В. Лазукін, адапт. Н.Ф. Каліним) [1]. Для зручності аналізу умовно вважатимемо низьким рівнем показник до 33%, середнім – 34-66%, високим – понад 66%. Так, низький рівень розвитку мотивації самоактуалізації зафіксовано тільки у 2,70% респондентів, у той час як понад 75% мають середній рівень, а 21,62% – високий (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні стресового навантаження та прагнення
до самоактуалізації досліджуваних студентів**

N=37

Рівень стресового навантаження	Кількість респондентів		Рівень прагнення до самоактуалізації	Кількість респондентів	
	%	абсол. к-ть		%	абсол. к-ть
низький	40,54	15	низький	2,70	1
пороговий	29,73	11	середній	75,68	28
високий	29,73	11	високий	21,62	8

Джерело: розроблено автором

За даними кореляційного аналізу (розрахунку коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона (r)), обернена залежність міри стресового навантаження особистості та її прагнення до самоактуалізації не є статистично достовірною ($r = -0,19404$, в той час як для достовірності на першому рівні $p \leq 0,05$ $r = 0,361$). Це дає нам підстави стверджувати, що нинішні стресогенні умови суспільного буття не нівелюють потребу в самоактуалізації студентської молоді. Водночас, більш ретельний аналіз результатів тестування респондентів засвідчує наступне: показники мотивації самоактуалізації студентів з високою та помірною стресостійкістю майже збіжні і в середньому на 10% перевищують відповідні значення, одержані тестуванням особистостей з низькою резистентністю до впливу стресорів. Отже, існує певна межа психоемоційного напруження, перетин якої активізує спрямованість на «виживання» («дифіцитарні потреби» [3]), знижуючи прагнення до самоактуалізації. І навпаки: особистість, що самоактуалізується, здатна витримати більш потужний тиск обставин або в силу позитивного мислення (їх раціональної оцінки як мало значущих), або за рахунок самовідновлення.

Висновки та перспективи використання результатів дослідження. Таким чином, ми з'ясували, що взаємозв'язок сили стресового навантаження на особистість студента та рівня розвитку його прагнення до самоактуалізації досить неоднозначний. Втім, дані теоретичного дослідження свідчать на користь підвищення стресостійкості особистості з досягненням нею певного рівня самоактуалізації. Саме тому подальші наукові розвідки з цієї наукової проблеми варто проводити в напрямі розробки стратегій

психологічного супроводу оптимізації самоактуалізації сучасної студентської молоді.

Список використаних джерел:

1. Диагностика самоактуализации личности. Методика А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 426-433.
2. Карпенко Є. В. Суб'єктно-ціннісні особливості процесу самоактуалізації особистості / Є. В. Карпенко // Психологія особистості. – 2012. – № 1. – С. 59-68.
3. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу; Пер. с англ. О. О. Чистякова / Под. общ. ред. С. Н. Иващенко. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
4. Методика диагностики стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебное пособие / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. – С. 149-153.

Майстренко Т.М.

викладач,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

РЕФЛЕКСІЯ ДІЯЛЬНІСНО-ОПЕРАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ЦІННІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Розвиток особистості у юнацькому віці здійснюється, значною мірою, завдяки включенню у діяльність, пов'язану з оволодінням майбутньою професією. Дослідження навчальної діяльності студентів здійснюється у контексті вивчення мотивації вибору професії або мотивації навчання, формування навчальної діяльності, пошуку зв'язку між особистісними характеристиками та успішністю навчання. Разом з тим потрібно враховувати, що ефективність навчальної діяльності пов'язана також з розвитком процесів регуляції.

Процес регуляції діяльності досліджують у двох напрямках: 1) вивчення операційних характеристик регуляції; 2) аналіз особистісних компонентів регуляції.

Операційні характеристики регуляції діяльності є предметом дослідження у роботах засновника структурно-функціонального

підходу О.О. Конопкіна та його послідовників (В.І. Моросанова, О.К. Осницький, Р.Р. Сагієв) [2].

Дослідження особистісної складової представлене роботами з вольової (В.А. Іванников, В.І. Селіванов), емоційної (Б.І. Додонов, А.Я. Чебикін), особистісної (В.А. Машин, О.К. Осницький, А.Р. Фонарьов), рефлексивної (Е.В. Бодрова, Е.Г. Юдіна), мотиваційної (В.М. Галузьяк, М.Ш. Магомед-Емінов), соціальної (М.І. Бобнева, Е.В. Шорохова, В.А. Ядов) та ціннісної (Д.О. Леонт'єв, Ю.А. Миславський, О.Л. Музика, Н.О. Никончук, Н.І. Пов'якель, О.М. Савиченко) регуляції. Так, на думку О.Л. Музики, одним з основних регуляторів діяльності є діяльнісні цінності, тобто вміння і здібності, що є внутрішнім ресурсом активності [4].

Ми розглядаємо ціннісну регуляцію навчальної діяльності як свідомий динамічний оснований на ціннісному ставленні до діяльності та спрямований на саморозвиток процес, який включає оцінку, виконання, контроль, рефлексію та корекцію результатів діяльності. У структуру ціннісної регуляції входять такі компоненти: ціннісний, референтний, діяльнісно-операційний та результативно-корегуючий [3].

Метою статті є проаналізувати особливості рефлексії умінь студентами з різними рівнями ціннісної регуляції.

Вивчення особливостей діяльнісно-операційної складової ціннісної регуляції здійснювалося за допомогою методики вивчення динаміки здібностей [1]. При аналізі діяльнісно-операційного компоненту зверталася увага на рефлексію студентами учбово-професійних умінь та здатність їх операціоналізувати. Дослідження проводилося зі студентами 2-5 курсів спеціальностей «Практична психологія» та «Психологія». Аналіз умінь, виокремлених студентами у процесі рефлексії, дозволив їх об'єднати у такі групи: учбово-професійні, загально-навчальні, організаційні, комунікативні, побутові, дозвіллєві, особистісні якості. Узагальнені результати дослідження представлені у таблиці 1.

Дослідження рефлексії умінь показало, що для студентів з ситуативним рівнем ціннісної регуляції характерна невисока здатність до виокремлення умінь («а що я вмію робити, я нічого такого робити не вмію»). Також недостатньо представлена рефлексія умінь, пов'язаних з навчальною чи майбутньою професійною діяльністю. Серед умінь, дотичних до навчання, студенти виокремлювали загальнонавчальні уміння («працювати на

комп'ютері»). Але найкраще студенти з ситуативним рівнем ціннісної регуляції рефлексують дозвіллеві («грати на гітарі») та комунікативні («спілкування з людьми») уміння.

Таблиця 1

Результати дослідження рефлексії умінь студентами

Рівень ціннісної регуляції навчальної діяльності	Уміння							Всього
	учбово-професійні	Загальнонавчальні	організаційні	комунікативні	побутові	дозвіллеві	особистісні якості	
Суб'єктно-ціннісний	46%	21%	4%	0%	8%	21%	0%	100%
Соціально-нормативний	26%	15%	6%	11%	11%	23%	8%	100%
Формально-виконавський	38%	13%	3%	19%	9%	6%	12%	100%
Ситуативний	2%	14%	2%	20%	5%	45%	12%	100%

У студентів формально-виконавського рівня, на відміну від ситуативного рівня, не широко представлені позанавчальні уміння як значимі. Переважно позанавчальні уміння відносяться до сфери комунікацій та налагодження стосунків з іншими (19% умінь). Разом з тим значно краще студенти вже можуть рефлексувати не лише загальнонавчальні, але й учбово-професійні уміння («працювати з дітьми», «уміння використовувати методики», «інтерпретувати результати»). Однак рефлексія учбово-професійних умінь має місце переважно у студентів старших курсів, які вже мають досвід активної практики. Тобто можна припустити, що студенти здатні рефлексувати уміння, задіяні в актуальній навчальній ситуації.

Студенти соціально-нормативного рівня як значимі уміння називають дозвіллеві, загальнонавчальні («навчатися») та учбово-професійні уміння («робити факторний аналіз»). Порівняно з формально-виконавським рівнем регуляції, зміст учбово-професійних умінь є різноманітнішим. Це дозволяє припустити, що студенти виокремлюють ті учбово-професійні уміння, що є для них

важливішими або краще засвоєні, тобто оцінка стає більш диференційованою.

На суб'єктно-ціннісному рівні регуляції значимими вміннями є учбово-професійні, загальнонавчальні та дозвіллеві вміння. На особливу увагу заслуговує прогностичний компонент рефлексії умінь та операцій, оскільки досліджувані цього рівня як перспективу розглядають саме розвиток або набуття професійних умінь («навчання у психотерапевтичній групі», «встановлювати контакт», «проводити тренінги», «у консультуванні постійно бути у контакті з клієнтом»).

Рефлексія умінь є важливою складовою ціннісної регуляції навчальної діяльності. Студенти рефлексують кілька видів умінь: учбово-професійні, загальнонавчальні, організаційні, комунікативні, побутові, дозвіллеві та особистісні. Порівнюючи особливості рефлексії умінь на різних рівнях ціннісної регуляції, можна відзначити, що на вищих рівнях зростає рефлексія учбово-професійних та загально-навчальних умінь. Це дозволяє припустити, що цілеспрямований розвиток рефлексії студентами саме цих умінь сприятиме формуванню вищих рівнів ціннісної регуляції навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики]. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
3. Майстренко Т. М. Рівні ціннісної регуляції навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання / Т. М. Майстренко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К: Видавництво «Фенікс», 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 14. – С. 135-143.
4. Музика О. Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості / Музика О. Л. // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 5. – Ч. I. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 49-55.

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Шибецька В.В.

студентка,

Науковий керівник: Кравець Н.П.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри психокорекційної педагогіки,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ НАОЧНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мислення – це складний пізнавальний психічний процес відображення істотних зв'язків і відносин предметів і явищ об'єктивного світу. Мислення має цілеспрямований характер, тобто неодмінно спрямоване на вирішення певного завдання. При цьому засобами вирішення цього завдання виступають розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, моделювання. Виходячи з форми розумової діяльності (за допомогою практичних дій, на рівні оперування уявленнями, за допомогою слів) виділяють види мислення: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне [2, с. 110].

Проблему розвитку мислення розумово відсталих дітей досліджували психологи та олігофренопедагоги: Л. С. Виготський, П. П. Блонський, Л. В. Занков, А. І. Липкіна, В. Я. Василевська, Т. Н. Головіна, Б. І. Пінський, Ж. І. Шиф, І. М. Соловйов, В. Г. Петрова, М. М. Нудельман, В. Н. Синьов, Т. В. Розанова, Н. М. Стадненко, О. А. Стребелева та ін. Наочно-образне мислення розглядається вченими як внутрішній план дій, як здатність оперувати конкретними образами предметів при вирішенні конкретних завдань. Здатність до оперування образами виникає і розвивається в процесі взаємодії мовлення, наслідування, ігрової діяльності та предметних дій [1, с. 26].

При порушенні інтелекту всі види мислення виявляються недорозвиненими. Розумова діяльність молодших розумово відсталих школярів формується з великими труднощами. Для них характерне використання наочно-дійової форми мислення. Завдання, що вимагають наочно-образного мислення, викликають у

дітей з розумовою відсталістю великі труднощі, оскільки діти не можуть зберегти у своїй пам'яті показаний ним зразок і діють помилково. Розумові процеси у розумово відсталих молодших школярів протікають своєрідно. Виконуваний ними аналіз зорово сприйнятого реального предмета або його зображення відрізняється бідністю, непослідовністю, фрагментарністю. На початок молодшого шкільного віку у розумово відсталих дітей фактично відсутня можливість вирішення наочно-образних завдань [3, с. 56].

Успішність учня багато в чому визначається рівнем розвитку розумової діяльності. Можна стверджувати, що наочно-образне мислення відіграє істотну роль в інтелектуальному розвитку дитини молодшого шкільного віку. Тому постає необхідність формування мислення в молодших розумово відсталих школярів, що можливе лише в умовах спеціально організованого корекційного процесу.

Мета статті: дослідити стан наочно-образного мислення у розумово відсталих молодших школярів; розкрити особливості формування наочно-образного мислення у цієї категорії школярів шляхом застосування корекційних вправ, ігор та завдань. В дослідженні були задіяні 5 учнів підготовчого класу спеціальної школи-інтернату № 12 міста Києва.

У першій частині експерименту ми використали діагностичну тестову методику «Матриці Равена», спрямовану на виявлення рівня наочно-образного мислення у розумово відсталих молодших школярів, а також методику діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів, розроблену Н. М. Стадненко. У більшості випадків діти неадекватно сприймали суть завдань, спрощували або спотворювали їх зміст. Наприклад, пошук та використання способів вирішення проблемної ситуації замінювалось цілеспрямованим маніпулюванням отриманими предметами. Способи, які використовували розумово відсталі учні для вирішення проблеми виявлялися неефективними і примітивними. Всі досліджувані користувалися «методом проб і помилок», не вдаючись до перевірки як до необхідного етапу. Більшість досліджуваних мають низький рівень розвитку наочно-образного мислення, а також низький рівень узагальнень. Вони сприймали зображення на картинці як реальну ситуацію і вирішували її на рівні практичних дій.

Для формування наочно-образного мислення ми використовували дидактичні ігри, конструктивну та образотворчу діяльність.

Завдання дидактичних ігор полягало в тому, щоб навчити молодших школярів в знайомих ситуаціях оперувати уявленнями і знаходити правильний вихід не застосовуючи практичні дії з об'єктами. Нами застосовувались дидактичні ігри «Дістань кульку», «Як дістати?», «Що сталося», «Постав машину в гараж», «Кому яке частування» на використання допоміжних засобів в проблемній ситуації.

Неабияке значення для формування наочно-образного мислення має розвиток сприймань, переходу сприйнятих образів в уявлення та оперування цими уявленнями. Використовуючи ігри «Намалюй ціле», «Зробимо книгу», «Вгадай, про що я розповіла», «Знайди свою іграшку», ми формували уявлення про предмет в цілому, вчили співвідносити уявний образ з цілісним образом реального предмета; діяти шляхом примірювання; уявляти ситуацію описану в розповіді; вміти моделювати її за допомогою розкладання плоских форм; впізнавати предмети за словесним описом, опираючись на зорове сприйняття предметів. Ефективним засобом для формування наочно-образного мислення є загадки з опорою на картинки або живі предмети добре знайомі дітям. Використані нами загадки вчили дітей слухати та розуміти смислову сторону мовлення, спираючись на наявні уявлення та сприйняття, що допомагало створювати єдиний образ зі словом.

Для розвитку у розумово відсталих молодших школярів наочно-образного мислення та формування уявлень про цілісний образ предметів, велике значення має конструктивна діяльність. Ми використовували цікаві вправи та завдання на розвиток просторових уявлень; на розвиток умінь розрізняти форму та величину предметів, складати нескладні моделі за наслідуванням та зразком. Створюючи перед учнями нескладні конструкції, ми навчали їх будувати найпростіші предмети за наслідуванням та зразком. Спочатку експериментатор складав сам конструкцію, називав її і пропонував дітям збудувати таку ж, або ж подібну. Для більшої наочності демонстрували не лише конструкцію, а й використовували малюнки.

Результатом навчання конструюванню стало те, що 2 дитини навчилися будувати конструкцію за зразком, 2 дитини допускали при цьому помилки і одна дитина навчилася співвідносити елементи конструктора за кольором та розміром, зрозуміла сутність кріплення його деталей.

Також для формування у розумово відсталих молодших школярів наочно-образного мислення і мисленнєвих операцій ми

проводили заняття із зображувальної діяльності. На уроках образотворчого мистецтва ми використовували основні види занять – малювання з натури, декоративне малювання та малювання на тему. Засобами декоративного малювання ми впливали на мисленнєву діяльність учнів шляхом організації всебічного розгляду і осмислення деталей декоративного узору, виділення їх ознак, порівняння та класифікації.

Малювання на тему передбачало зображення за уявою окремих предметів чи окремих нескладних сюжетів з оточуючого життя, тобто малювання на теми базується на уявленнях – на сприйнятих раніше наочних образів об'єктів. Формування уявлень, образів предметів забезпечувало розвиток наочно-образного мислення.

При виконанні завдань та програванні дітьми ігор, застосовувались різні види допомоги: вказівка на помилку, пропозиція виправити її; демонстрація зразка; спільне виконання завдання; навідні запитання тощо.

Пропоновані нами завдання та ігри для формування наочно-образного мислення 3 розумово відсталих молодших школяра виконували з допомогою експериментатора, один учень виконував самостійно, але з підказками і один учень виконував лише з допомогою.

Узагальнюючи сказане, можна зробити такі висновки. Для мислення дітей з розумовою відсталістю характерні стереотипність, малорухливість і недостатня гнучкість. Для них характерно відставання в темпі розвитку всіх видів мислення, особливо логічного, недостатньо сформовані і мають своєрідні риси всі розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і т.д.). Неточність, бідність та інертність уявлень про предмети та явища навколишнього середовища є однією з причин низької ефективності наочно-образного мислення молодших розумово відсталих учнів. Вони не можуть в уяві якісно оперувати образами – виділяти окремі частини і суттєві властивості, абстрагуватися від несуттєвих, перевертати, об'єднувати, змінювати їх.

Перехід від сприймань до уявлень і наочно-образного мислення – процес довготривалий. Для розумово відсталих молодших школярів без щоденної, цілеспрямованої корекційної роботи такий перехід може і не відбутися. В результаті чого вони не розуміють прочитаний текст, абсолютно не вміють користуватися схемами, планом, а це надалі негативно позначається на їх трудовій та професійній підготовці.

Отож, у міру проведеного спеціального навчання недоліки мислення розумово відсталих молодших школярів коригуються, але не долаються повністю і знову виявляються при вирішенні складних завдань у старшій школі. Тому постає необхідність постійної безперервної корекційної роботи по формуванню мисленнєвої діяльності у розумово відсталих учнів.

Список використаних джерел:

1. Стадненко Н. М., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології. Навчальний посібник / Н. М. Стадненко, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: Вид-во «Абетка», 2002. – 244 с.
2. Стребелева Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. Для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. – М., 2001. – 184 с.
3. Процко Т. А. Особенности наглядно-образного мышления умственно отсталых школьников при оперировании жизненным опытом / Т. А. Процко // Дефектология. – 1992. – № 2-3. – С. 26-30.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**СУЧАСНА ПСИХОЛОГІЯ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

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 07.04.2015. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,51. Тираж 100. Замовлення № 0415-84.
Віддруковано з готового оригінал-макета.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.