МАТЕРІАЛИ ІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ»

(20-21 листопада 2015 року)

Харків
2015

УДК 159.9(063)
ББК 88я43
А 43

Актуальні питання сучасної психології. Матеріали ІІ Міжнародної
А 43 науково-практичної конференції (м. Харків, 20-21 листопада 2015 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2015. – 112 с.
ISBN 978-966-916-042-3

У збірнику представлені матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної психології». Розглядаються загальні питання психології, історії психології, соціальної психології, психології соціальної роботи, юридичної та політичної психології, педагогічної та вікової психології, психології діяльності в особливих умовах та інші.

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

УДК 159.9(063)
ББК 88я43

© Колектив авторів, 2015
ISBN 978-966-916-042-3
© Видавничий дім «Гельветика», 2015

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Демкова Д.Т.
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН
У КОНТЕКСТІ КРЕДИТНОЇ ЗАБОРГОВАНОСТІ ПЕРЕД БАНКОМ 6

Карапетрова О.В.
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ
ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 9

Колонтаєвська І.О.
УПРАВЛІНСЬКА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА
ГАРМОНІЙНОГО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ІНЖЕНЕРА 13

Нижник І.В.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ
ДО РОЗГЛЯДУ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ 16

Перевознюк Т.А.
СООТНОШЕНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ
И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ 19

Приходько А.Ю., Кубриченко Т.В.
ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ
В КОНФЛІКТІ У СТУДЕНТОК ЗІ СТАТЕВОГОМОГЕННОЇ
ТА СТАТЕВОГЕТЕРОГЕННОЇ ГРУП 23

Сидорова О.С.
ОСОБЛИВОСТІ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ СПОРТСМЕНІВ
В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РІВНЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ
(НА ПРИКЛАДІ СПОРТИВНИХ ТАНЦІВ) 26

Скворцова С.Р.
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ
З ЇХ ПРОФЕСІЙНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ 30

Суханов В.Ю.
РОЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ 33

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Манилов И.Ф.
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ
КЛИЕНТ-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПСИХОТЕРАПЕВТА
ПУТЕШЕСТВИЯМИ В ОДИНОЧКУ 38

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Климбовская Л.Н.
ПРИЧИНЫ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ: МЕТОДЫ ВЫЯВЛЕНИЯ,
ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ 43

Маєр Ю.В., Шамне А.В.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
ПІДЛІТКІВ-СИРІТ ТА УЧНІВ ГІМНАЗІЇ 46

Мульована Л.І.
КРИЗОВА ІНТЕРВЕНЦІЯ СТРЕСОВИХ
ТА ПОСТСТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ 50

Оленич В.В.
ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ
У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ 54

Поліщук О.О.
АРТ-ТЕРАПІЯ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ
ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ 57

Посохова Я.С.
ПСИХОЛОГІЧНЕ НАПОВНЕННЯ ПОНЯТТЯ
«ПРАВОВА ІДЕНТИЧНІСТЬ» 60

ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Шкраб'юк В.С.
ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ
НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ 64

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Алєксєєва Ю.А.
НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВІРИ ОСОБИСТОСТІ 68

Вовк В.О.
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ «ПОЗИЦІЯ»
ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ 71

Годонюк В.С.
САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
У ВІКОВИЙ ПЕРІОД ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ЮНАЦТВА 75

Ісаєва О.В.
КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ТА ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ 78

Каплун Т.М.
АКТИВІЗАЦІЯ ЗОРОВОЇ ПАМ'ЯТІ ТА УВАГИ
ПРИ ВИВЧЕННІ НЕПЕРЕВІРЯЄМИХ НАПИСАНЬ 82

Кормило О.М.
СТРЕС ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПРОЯВУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ 86

Матвієвська Ю.О.
ЗАЛЕЖНІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ВІД ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЛЮДИНИ 90

Мінаєнко Т.А.
ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВЕ МИСТЕЦТВО
ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ
ПІДЛІТКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ 95

Павелків В.Р.
УМОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ
ДЕСТРУКТИВНИХ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ 98

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Шибецька В.В.
ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ-СИРІТ
ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ 102

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Головньова О.В.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР 106

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

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 беспосередньо 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. Головко, А. Ф. Плахотний, С. Ф. Анісимов, А. І. Грядунова), структурний (В. П. Прядеін, Т. Н. Сидорова, А. Г. Спіркін 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 (J. Piaget, L. Kohlberg, K. Helkama), причинності (F. Hieder), контексті вивчення локусу контролю (J. B. Rotter), в рамках теорії атрибуції (D. McClelland, J. W. Atkinson, R.A. Clark).

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 холоднокровність 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 лють 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 моралю, 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 вивченння 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 самореалізація набуває актуальності у зв'язку із зміною соціального середовища, адаптацією до учнівського колективу. Проте потреби в навчальних успіхах та спілкуванні, що є базовими для цього віку, не завжди задовільняються навчальною діяльністю, що, у свою чергу, спричинює спад мотивації до провідної діяльності та створює значні труднощі для повноцінного розвитку дитини [1, с. 45].

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

Теоретичним підгрунтям 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. Андреєв, В. Богоявленська, В. Пархоменко, Н. Посталюк, О. Степанова, А. Шумілін та інші.) підтверджує думку про високу емоційну привабливість творчої діяльності, її універсальний вплив на всі аспекти життя людини [2, с. 98].

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

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

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

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

На сучасному етапі розвитку уявлень про самореалізацію представляється неможливим навіть класифікувати це поняття по формі – це є явищем, процесом, потребою, властивістю або чим-небудь іншим. Деякі дослідники продовжують вважати самореалізацію явищем, обумовленим природою людини, бути самоактуалізуючою істотою, а інші, заперечуючи цю 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 виявлені та експериментальному досліджені умов успішної творчої самореалізації дітей молодшого шкільного віку в позашкільній діяльності.

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

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

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

Творча самореалізація молодших школярів розглядається нами як цілеспрямована активність особистості при реалізації власних можливостей і здібностей в рамках особистісної значимої творчої діяльності. Вона проявляється у самостійному досягненні наміченої мети, критичності мислення, дослідницьких вміннях, самостійному управлінні власною діяльністю і самооцінці. Структура творчої самореалізації молодших школярів представлена наступними компонентами:

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

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

Для паревірки означених умов ми провели емпіричне дослідження яке відбулося в будинку дитячої творчості м. Кам'янки-Дніпровської Запорізької обласі. 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, проективний тест «Я і група», проективний 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 самореалі-

зації. Діти з негативним «Я-образо» – низький рівень творчої самореалізації.

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

Аналіз даних засвідчив, що в колективі, керівник якого має високий рівень прийняття, більшість дітей має «позитивний» «Я – образ» і високий та середній рівень творчої самореалізації. Натомість у керівника з недостатнім рівнем прийняття в колективі більшість дітей має середній і негативний «Я-образ» і низький рівнь творчої самореалізації.

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

Програма включає в себе два етапи:

1) інформаційно-консультативної роботи з керівниками творчих колективів;

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

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

Список використаних джерел:

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

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

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

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

Колонтаєвська І.О.
викладач,
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

УПРАВЛІНСЬКА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ГАРМОНІЙНОГО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ІНЖЕНЕРА

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

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

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

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

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

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

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

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

сті 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, уміння 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.

Нижник І.В.
студент,
Дніпропетровський національний університет
імені Олеся Гончара

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗГЛЯДУ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Конструкти, пов’язані з соціальними та емоційними здібностями, складні з точки зору їх операціоналізації та виявлення відмінностей з традиційними формами інтелекту, у зв’язку з чим актуальним є вивчення підходів до розуміння емоційного інтелекту у психологічній науці.

Мета статті полягає у висвітленні основних підходів до визначення емоційного інтелекту на основі аналізу психологічної літератури з проблеми дослідження.

Передумовою виникнення концепції емоційного інтелекту вважають роботи американського психолога Г. Гарднера, який висловив думку, що інтелект може проявлятися у вербальній, просторовій, кінестетичній, логіко-математичній, музичній, внутрішньоособистісній та міжособистісній формах.

Предметом психологічних досліджень проблема емоційного інтелекту стала в 90-х роках XX століття, коли американські психологи Дж. Майєр та П. Селовей вперше вжили термін «емоційний інтелект» та розпочали дослідницьку діяльність щодо його вивчення. На думку цих вчених, емоційний інтелект включає 4 складові: 1) сприйняття та ідентифікація емоцій; 2) їх використання для підвищення ефективності мислення та діяльності; 3) здатність розуміти, що виражає конкретна емоція, її аналіз; 4) свідоме управління емоціями для особистісного зростання і покращення міжособистісних відносин [5].

Праця дослідника Д. Гоулмана «Emotional Intelligence» стала причиною інтенсивного зростання наукового інтересу до феномена емоційного інтелекту. Автор виділив чотири основних його складових: самосвідомість (self-awareness), самоконтроль (self-management), емпатія (empathy) і навички відносин (relationship skills). Розкриваючи роль емоційного інтелекту у життєдіяльності людини, психолог стверджував, що EQ сприяє особистісному зростанню, ефективності професійної діяльності та кар'єрі людини.

Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного інтелекту розглядали у своїх роботах Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясищев, О.К. Тихомиров. Зокрема, видатний психолог Л.С. Виготський виділяв серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту та інтелекту, яка виявляється, по-перше, у їх взаємозв'язку і взаємовпливові на всіх етапах психічного розвитку; по-друге, у тому, що цей зв'язок динамічний, тобто кожній стадії розвитку мислення відповідає своя стадія розвитку афекту.

Проблема єдності афекту та інтелекту знаходить своє подальше висвітлення у працях С.Л. Рубінштейна. Видатний психолог вважав, що «саме мислення як реальний психічний процес є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдністю емоційного та інтелектуального» [2].

Дослідженню емоційного інтелекту в Україні сприяла наукова діяльність Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршави, С.П. Дерев'янко, Н.В. Коврига. Зокрема, Е.Л. Носенко розробила специфічний теоретико-методологічний підхід до вивчення цього феномена. На її думку, емоційний інтелект як аспект виявлення внутрішнього світу особистості відображає міру розумності ставлення людини до світу, до інших та до себе як суб'єкта життєдіяльності. Йому притаманні внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (ті, що виявляються в ознаках пе-

ребігу емоційного процесу) компоненти, які зумовлюють стресозахисну та адаптивну функції цієї інтегральної особистісної властивості [1].

В умовах сучасного розвитку психологічної науки виділяють три групи моделей емоційного інтелекту: моделі здібностей, моделі характеристик та змішані моделі.

У рамках моделей здібностей емоційний інтелект розглядається як перетин емоцій та пізнання, тобто як когнітивна здібність. Така модель описана у теорії емоційно-інтелектуальних здібностей Дж. Мейєра, П. Селовея, Д. Карузо [4].

Представники змішаних моделей емоційного інтелекту тлумачать його як складне психологічне утворення, яке має і когнітивну, і особистісну природу. Всі моделі у цьому підходів відрізняються тільки набором особистісних характеристик, які до них включено. Таке розуміння емоційного інтелекту поділяють, зокрема, Р. Бар-Он та Д. Гоулман [3].

Р. Бар-Он також виділяє п'ять підтипів емоційного інтелекту: 1) внутрішньоособистісний інтелект − здатність розуміти себе і управляти собою (обізнаність про власні емоції, упевненість в собі, самоповага, самоактуалізація і незалежність); 2) міжособистісний інтелект − «громадські навички» − здатність взаємодіяти і ладити з іншими (емпатія, міжособистісні стосунки, соціальна відповідальність); 3) адаптація − здатність бути гнучким і реалістичним (вирішення проблем, оцінка реальності, гнучкість); 4) управління стресом − сфера уміння впоратися зі стресом стосується здатності витримувати стрес і контролювати свої імпульси (стійкість до стресу, контроль спонукань); 5) загальний настрій − здатність підтримувати реалістичну позитивну установку і бути задоволеним життям, приносити задоволення собі та іншим.

До моделей характеристик належить модель емоційної самоефективності К.В. Петридіса та Е. Фернхема. Аналіз її складових дозволяє зауважити, що за своїм змістом вона близька до змішаних моделей інтелекту, оскільки включає, окрім особистісних характеристик, і когнітивні здібності. У рамках даної моделі автори розглядають емоційний інтелект як сукупність рис особистості і поведінки, пов’язаних із емоціями.

На основі здійсненого аналізу проблематики емоційного інтелекту можемо зробити наступні висновки:

Емоційний інтелект є інтегративним утворенням, яке можна характеризувати як особистісну здатність усвідомлювати, розуміти, використовувати емоції та управляти ними.

Існуючі моделі емоційного інтелекту дозволяють виділити дві групи підходів до розуміння емоційного інтелекту: як когнітивну здібність та як складне утворення, що включає когнітивні здібності та особистісні риси.

Щодо сучасного стану розвитку проблеми емоційного інтелекту, то аналіз літератури показує, що незважаючи на практичну значущість, поняття емоційного інтелекту не є узгодженим та остаточним серед дослідників, що призводить до виникнення проблем діагностики цього психологічного феномена, тому дане питання буде перспективою наших подальших психологічних досліджень.

Список використаних джерел:

1. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища школа – 2003. – 126 с.

2. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика. – 1976. – 416 с.

3. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. Bar-On // Psicothema. – 2006. – № 18 – P. 13-25.

4. Mayer J. D. Models of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso; R. Sternberg. Handbook of Intelligence. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2000. – P. 396-420.

5. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V.17. – № 4. – P. 433-442.

Перевознюк Т.А.
доцент, кандидат психологических наук,
доцент кафедры социологии,
Донецкий национальный технический университет

СООТНОШЕНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

В современном обществе проблема компетентности в понимании и выражении эмоций стоит достаточно остро, поскольку в нем искусственно насаждается культ рационального отношения к жизни,

воплощенный в образе некого эталона – лишенного эмоций индивидуума. Известно, что запрет на эмоции ведет к их вытеснению из сознания. В свою очередь, невозможность психологической переработки эмоций способствует возникновению неприятных физических ощущений. Мы полагаем, что эмоциональная компетентность – открытость человека своим эмоциональным переживаниям – является показателем личностной гармонии и обеспечивает эффективное межличностное взаимодействие. Следовательно, становление гуманистических ценностей в нашем обществе невозможно без развития эмоциональной компетентности.

Цель работы – выявить гендерные отличия развитости компонентов эмоционального мышления.

В современных зарубежных и отечественных теориях, эмоция рассматривается как особый тип знания. В соответствии с данным подходом к пониманию эмоций выдвигается понятие «эмоциональное мышление», которое определяется как способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний (R. Busk, 1991; Е.Л. Яковлева, 1997); способность понимать отношения личности, представленные в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе мыслительного анализа (P. Salovey, J.D. Mayer, 1994; Г.Г. Горскова, 1999); совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность кого-либо эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды (Р. Бар-Он, 2000).

Сведения о гендерных различиях в сфере эмоционального мышления – совокупности мыслительных способностей к обработке эмоциональной информации – в психологической литературе являются противоречивыми. На незначительность гендерных различий в эмоциональной сфере указывает Ш. Берн [2]. Г. Орме приводит данные о том, что несмотря на отсутствие различий между мужчинами и женщинами по общему уровню коэффициента эмоциональности, женщины обнаруживают более высокий уровень по межличностным показателям эмоционального мышления (эмоциональности, межличностным отношениям, социальной ответственности). У мужчин преобладают внутриличностные показатели (самоутверждение, способность отстаивать свои права), способности к управлению стрессом (стрессоустойчивость, контроль импульсивности) и адаптируемость (решение проблем) [3]. У женщин общий уровень эмоционального мышления связан с когнитивными процессами понимания

и осмысления эмоций, у мужчин – с качеством межличностных связей [4].

Данные о гендерных различиях в выраженности компонентов эмоционального мышления получены с помощью экспериментально-психологической методики диагностики фрустрационных реакций С. Розенцвейга. Было выявлено, что на идентификацию собственных переживаний влияют гендерные стереотипы. В ситуациях, которые провоцировали возникновение гнева (по методике С. Розенцвейга), в условиях предательства или критики, мужчины реагировали проявлениями данной эмоции гнева. Женщины склонны были говорить, что в данных ситуациях они испытывали бы чувство печали, обиды и разочарования. Различия в проявлении эмпатии обнаруживаются только в случае, когда мужчины должны сообщить насколько сопереживающими они стремятся быть.

Гендерные стереотипы ограничивают выражение эмоций, не характерных для представителей определенного пола. Проявление печали, страха, стыда и смущения, воспринимаются общественным сознанием как «немужские эмоции», соответственно мужчины их проявляющие оцениваются общественностью более негативно по сравнению с женщинами. Выражение гнева и агрессии, считается социально приемлемым для мужчин, но не для женщин. Среди женщин чаще, чем среди мужчин отмечается тенденция к проявлению печали и стыда. Однако мужчины не то, что не испытывают подобных «немужских эмоций», они стремятся их не проявлять. Детерминация выражения эмоций гендерными стереотипами подтверждается следующим положением: различия в выражении эмоций наиболее сильны в социальных ситуациях, наименее – когда личность более свободна в своих реакциях.

Результаты исследований показывают, что мужчины и женщины различаются в объяснении причин эмоциональных вспышек, особенно переживаний гнева и печали. Так мужчины и женщины указывают на разные детерминанты таких эмоций, как гнев, страх и печаль. Мужчинам свойственно искать причины эмоций в межличностных ситуациях, в то время как женщинам присуще видеть их в личных отношениях или в настроении. Мужчина обычно объясняет собственное поражение внешними причинами, женщины ищут причины неудач в себе [3].

Осознанная регуляция эмоций связана в основном с их подавлением. Мужчины в целом более сдержаны в проявлении симпатии, печали, женщины – в проявлении гнева и агрессии.

Таким образом, развитие эмоциональной компетентности и эмоционального мышления является необходимым условием гармоничного развития личности и ее эффективности в межличностном взаимодействии. Мужчинам необходимо учиться пониманию и адекватному выражению эмоций, развивать социальную ответственность, для женщин актуально развитие самоуважения, независимости, стрессоустойчивости и адаптируемости.

Выводы. 1. Данные о гендерных различиях способностей эмоционального мышления неоднозначны. Установлено, что у женщин по сравнению с мужчинами преобладает понимание эмоций.

2. Мужчины и женщины в равной мере переживают те или иные события, однако по-разному, в соответствии со своей гендерной ролью, объясняют причины эмоций.

3. Выражение тех или иных эмоций у представителей женского и мужского пола, как и их регуляция, во многом обусловлены влиянием гендерных стереотипов, которые формируются на основе воспитания.

Список использованных источников:

1. Андреева И. Г. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов / И. Г. Андреева // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 7-й международной междисциплинарной научно-практической конференции 10-11 декабря 2004 г., г. Минск. – Минск, 2004. – С. 282-285.

2. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: «Прайм-Еврознак», 2001. – 320 с.

3. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М.: «КСП», 2003. – 272 с.

4. Бреслав Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М.: Смысл; изд-во «Академия», 2004. – 544 с.

Приходько А.Ю.
студентка;
Кубриченко Т.В.
кандидат психологічних наук, доцент,
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

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

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

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

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

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

тико-статистичного аналізу даних при обробці результатів та *інтерпретаційні методи* при якісному аналізі, описі та інтерпретації отриманих результатів. Для виявлення відмінностей було застосовано статистичний критерій U-Манна-Уітні [3].

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

Таблиця 1

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

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

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

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

Як видно з таблиці 2, у студенток зі статевогомогенної групи більш високими є показники зі стратегій типу IV «Лисиця» (стратегія компромісу) та типу II «Акула» (стратегія суперництва), а у студенток статевогетерогенної групи – показники стратегій типу V «Сова» (стратегія співпраці) і типу III «Ведмедик» (стратегія при-

стосування). За стратегією типу I «Черепаха» (стратегія ухиляння) значущих відмінностей не встановлено.

Таблиця 2

Домінуючі стратегії конфліктної поведінки студенток зі статевогомогенної та статевогетерогенної груп

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

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

Таблиця 3

Рівень конфліктності студенток зі статевогомогенної та статевогетерогенної груп

Групи досліджуваних	Рівень конфліктності
студентки гомогенної групи	36.5
студентки гетерогенної групи	24.3
Значення U-Манна-Уітні	Uемп = 262.5 p < 0.01

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

У цілому, проведене дослідження дозволило виявити таке:

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

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

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

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

Список використаних джерел:

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

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

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

Сидорова О.С.
студентка,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ СПОРТСМЕНІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД РІВНЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ (НА ПРИКЛАДІ СПОРТИВНИХ ТАНЦІВ)

Особливості локусу контролю є важливою детермінантою успішності спортсменів. Сінгер Р. Р. трактує локус контролю як стійку психологічну якість людини пояснювати свої вчинки, поведінку зовнішніми обставинами, впливом інших людей чи вбачати причини своїх дій у собі самому [6, с. 79].

У дослідженні спортсменів Гончарової Т. Н. виявлені негативні статистично значущі зв'язки між інтернальним локусом контролю і самовпевненістю та самоприняттям [1, с. 51].

У своїх дослідженнях Корнілова А. А. виявила, що з урахуванням того, що більшості людей властива більш-менш широка варіабельність поведінки, залежно від конкретних спортивних ситуацій, то і особливості суб'єктивного контролю також можуть змінюватися [3, с. 43].

У статті Іваннікова В. А., який досліджував зв'язок між соціальними установками та локусом контролем, зазначав, що локус контролю піддається корекції. Він виявив зв'язок між рівнем суб'єктивного контролю та рівнем соціальних установок, які відображають професійну ефективність. На думку багатьох досліджень, вона схильна корекції в ході психотерапевтичної роботи, що доведено багатьма дослідженнями.

Актуальність нашого дослідження полягає у визначенні особливостей прояву локусу контролю у спортсменів в залежності від рівню професіоналізму у спортивних танцях, які є мало досліджуваними.

У дослідженні прийняли участь 104 спортсмени, що займаються спортивними танцями: 34 кандидати у майстри спорту, 25 майстрів спорту та 45 майстрів спорту міжнародного класу.

Аналіз результатів дослідження представлений у таблиці 1.

Таблиця 1

Розряд	Загальна інтернальність	Інтернальність досягнення	Інтернальність невдачі	Інтернальність сімейної сфери	Інтернальність професійної сфери	Інтернальність міжособистісних стосунків	Інтернальність здоров'я
Кандидати у майстри спорту	6,2	7	6	6,2	4,8	6,5	6,4
Майстри спорту	6,5	7,2	6,9	6,7	5,3	7,07	5,4
Майстри спорту міжнародного класу	5,04	6	5,5	6	4,3	6,3	6,5

У таблиці представлені результати спортсменів за спортивним розрядами: кандидатів у майстри спорту – 34 людини, майстрів спорту – 25 та майстрів спорту міжнародного класу – 45 людей.

Загальна інтернальність найбільше виражена у майстрів спорту (6,5), трохи менше у кандидатів у майстри спорту (6,5) та на межі з екстернальністю показник майстрів спорту міжнародного класу

(5,04). Загальна інтернальність має найвищий показник у майстрів спорту, тому що досягнувши певного високого результати такі спортсмени починають брати на себе більше відповідальності та впевнені, що усе залежить від їх старанності, цілеспрямованості та роботи над собою. У кандидатів у майстри спорту також присутня інтернальність по відношенню до зовнішніх подій, але вона виражена менше, оскільки сам факт, що виступати треба у парі та розділяти відповідальність також слід на двох, локус контролю трохи зміщується у бік екстернальності. Майстри спорту міжнародного класу знають специфіку спортивних танців досконало, тому у них інтернальність знаходиться на межі з екстерналістю. Специфіка спортивних танців полягає у великому значені суб'єктивного оцінювання спортивного танці. Це полягає у критеріях оцінювання техніки, артистичності, костюмів та стилю. Дуже багато сторонніх факторів впливають на результативність спортивної пари на змаганнях: соціально – побутові умови, атмосфера в залі та вболівання глядачів, уважність суддів, оскільки немає чітких параметрів оцінки. Також велике значення має результативність попередніх виступів пари, особливо на великих титульних змаганнях. Судді можуть підвищити оцінки парі, яка нещодавно за кордоном показала високий результат, а не судити той танець, який вони показують на даному змаганні. Цей перелік факторів, які вказують на те, що не все залежить від спортсмена на високому рівні пояснює зниження інтернальної тенденції у майстрів спорту міжнародного класу.

У майстрів спорту найбільше виражена інтернальність досягнення (7,2) та інтернальність невдач (6,9), найменша вона виражена у майстрів спорту міжнародного класу, відповідно 6 та 5,5. Це пов'язано з тим, що майстри спорту нарощують навички та знаходяться у процесі становлення кар'єри та вважають, що усе залежить від них та беруть на себе відповідальність за усі досягнення та поразки. У той час як майстри споту міжнародного менше сфокусовані на інтернальності відповідальності, оскільки маючи великий досвід розуміють причини поразок та перемог, які полягають не лише у власній успішності та здібностях. Кандидати у майстри спорту мають середні позиції по цих показниках інтернальності.

Майстри спорту також мають найбільші показники за інтернальністю сімейної сфери (6,7), професійної діяльності (5,3) та міжособистісних стосунках (7,07). У майстрів спорту міжнародного класу ці показники є найменшими. Інтернальність у сімейній сфері (6), інтернальність міжособистісних стосунків (6,3). Майстри спорту відчувають повну відповідальність за це на собі, у той час як майстри

спорту міжнародного класу, вже маючи розгалужену систему зв'язків розуміють, що за довгий період часу їх перебування у спорті стосунки можуть змінюватися та це не завжди залежить від них.

Майстри спорту міжнародного класу мають найменший показник по інтернальності професійної діяльності (4,3), який є екстернальним. Таким спортсменам властиво перекладати відповідальність за успіхи та невдачі у спорті на інших людей чи на зовнішні фактори, але вони не вважають, що усе залежить лише від їх старань та прикладених зусиль.

Інтернальність у сфері здоров'я найбільше виражена у майстрів спорту міжнародного класу (6,5), трохи менше у кандидатів у майстри спорту (6,4) та ближче до екстернального типу виражений локус контролю у майстрів спорту (5,4). На початку становлення кар'єри (у кандидатів) та наприкінці (у майстрів спорту міжнародного класу) велике значення надається здоров'я та наявності травм. Майстри спорту, які більше екстернальні до здоров'я, націлені на нові досягнення та не звертають достатньо уваги на власне здоров'я, саме тому це найбільш розповсюджений період для травм та закінчення спорту. Майстри спорту міжнародного класу вже пройшли ці два етапи становлення та мають достатню кількість хронічних хвороб, травм та деформацій, тому вже знаючи як і що треба робити задля відпочинку та реабілітації повністю беруть на себе відповідальність щодо стану свого здоров'я.

Таким чином, у кандидатів у майстри спорту та у майстрів спорту найбільше виявлена інтернальність у сфері досягнення, у майстрів спорту міжнародного класу найбільше виражена інтернальність у сфері здоров'я. Найменші показники локусу контролю за інтерналістю професійної діяльності: у кандидатів у майстри спорту та майстрів спорту міжнародного класу, які мають екстернальний локус контролю.

Список використаних джерел:

1. Гончарова Т.Н. Взаимосвязь локуса контроля и самоотношения в старшем подростковом возрасте // Психология, социология и педагогика., 2012.

2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 144 с.

3. Корнилова А.А. К вопросу изучения экстернальности-интернальности у современных спортсменов // Психология, социология и педагогіка. – № 5. – 2012.

4. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат / А.В. Родионов. – М. : Физкультура и спорт, 2000. – 112 с.

5. Сингер Р.Н. Мифы и реальность в психологии спорта / Р.Н. Сингер – М. : Физкультура и спорт, 2001. – 152 с.

Скворцова С.Р.
студентка,
Науковий керівник: **Кутепова-Бредун В.Ю.**
старший викладач,
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ З ЇХ ПРОФЕСІЙНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ

Важливим фактором, що визначає життя та діяльність людини є її самооцінка. Поняття самооцінки формувалось впродовж довгого часу, уточнювалось та змінювалось. Дослідженням та вивченням даного феномена займалось чимало авторів, як закордонних, так і вітчизняних. Першим серйозним дослідником самооцінки був У. Джемс, який вперше поставив цю проблему в психології. Надалі питаннями самооцінки в цілому та в різних контекстах займалися такі вчені, як А. Адлер, К. Хорні, К. Роджерс, Б. Г. Ананьєв, В. В. Столін, Е. Еріксон, С. Л. Рубінштейн, Л. І. Божович, Р. С. Немов, А. В. Петровський, М. Г. Ярошевський, А. М. Прихожан, С. А. Будасі та ін.

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

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

Від рівня ж самооцінки залежить рівень домагань, складність завдань та цілей, що людина ставить перед собою, що, в свою чергу, впливає і на вибір людиною професії [4]. Процес професійного само-

визначення 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 рефлективність та самоусвідомлен-

ність 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.

Суханов В.Ю.

керівник гуртка,

Енергодарський центр дитячої та юнацької творчості

РОЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ

Відомо два основних зустрічних підхіда до дослідження темпераменту: психологічний та психофізіологічний. Перший повинен бути доповнений досвідом суміжної психології (Л. Сцонді, К. Лєонгард, П. Ганнушкін, А. Лічко і Н. Іванов), а також досвідом психології особистості (опитування ММРІ, 16PF-Кеттела, Г. Айзенка). В основі усіх цих напрямків лежить акцент на інидивідуальному виявленні темпераменту. Проте, за деякими «індивідуальними» факторами, властивос-

тями та типами угадуються рольові взаємодії, котрі, як буде видно з подальшого тексту публікації, і лежать в основі темпераменту.

У психології не прийнято згадувати про те, що споконвічно в основі 4-х класичних темпераментів лежить стародавнє учення про 4 стихії. В крайньому разі обмежуються згадуванням про Галена та 4 рідини в організмі, з яких одна переважає. Припустимо, що погляд древніх на класифікацію темпераментів не дуже примітивний, та спробуємо перекласти стародавні терміни на мову сучасної науки.

Так, згідно стародавньому східному ученню є 4 стани речовини: твердий (Земля-мати), або, в перекладі на мову фізики, «маса»; рідкий (Вода-дочка, або, в перекладі – «час»); газоподібний (Воздух-син, або «простір»); плазма (Вогонь-отець, або «енергія»). Згідно Гіппократу, Земля відповідає меланхолійному темпераменту, Вода – флегматичному, Воздух – сангвінічному, і Вогонь – холеричному.

Оскільки езотерика наділяє кожну стихію родинною роллю (наприклад, Агні Йога, 4.075), спробуємо класифікувати темперамент з цієї позиції:

меланхолійний – жіночий, родительский; флегматичний – жіночий, дитячий;

сангвінічний – чоловічий, дитячий; холеричний – чоловічий, родительский.

Тепер настала пора визначити базову різніцю між чоловічим і жіночим, родительским і дитячим типами.

Навряд я зроблю відкриття, якщо повідомлю, що чоловічий тип є «активний» (ініціативний), «жіночій» – «пасивний» (який створює умови партнеру для виявлення активності), родительский – «ведучий», а дитячий – «ведомий». Можна згадати, що властивості «активності» та «пасивності» вже зустричалися у списку досліджуваних серед ряду інших, психофізіологічних властивостей темпераменту, але тільки у якості рядоположних і володівших трохи іншим значенням («діяльності» та «бездіяльності»). Що стосується «ведучого» і «ведомого» типів, то особливої уваги вони зазнали збоку інженерних та військових психологів. За кожним із названих типів стоїть реальне сполучення познак, яке піддається статистичному аналізу. Так, при класифікації «діяльнісного» параметру «агресії» в процесі дослідження шахових партій, автором були виділені такі рольові параметри:

- утворення нападів собі («активний», або власне агресивний тип хижака);

- утворення нападів партнеру («пасивний», або «жертвений» тип «ягня», підставляючий фігури);

- збереження нападів собі («ведучий», або тип садиста);

- збереження нападів партнеру (ведомий, або тип мазохиста).

Очевидно, що якщо ми перейдемо на рейки рольових параметрів, які

відповідають одвічно родинним ролям, то одержуємо класичну картину:

- створення відношення віддання переваги собі («люблячий» тип, або чоловічий замість «саме агресивного»);
- створення відношення переваги партнеру («любий», або жіночий замість «жертовного»);
- збереження відношення переваги собі («опікаючий», або родительський замість «садиста»);
- збереження відношення переваги партнеру («опіканий», або дитячий замість «мазохіста»).

Таким чином, ми звертаємо увагу на універсальність рольової класифікації відносно параметрів іншої категорії, які взаємопроникають з першою групою і названі нами «діяльнісними».

З іншого боку, якщо тепер згадати про «хрест Айзенка», який одержував заслужену, але не з'ясовану до цього часу популярність, то виявляється цікава подібність поміж двома класифікаціями. Проте ця подібність має вигляд поки що виключно зовнішньо (рис. 1; рис. 2).

Но внутрішній поділ «діяльнісних» параметрів на 4 рольових буде неповним, якщо ми не розповімо про інші, нами поки що не згадані.

Розглядаючи «діяльнісний» параметр агресивності, не можна не згадати про методи діагностики «екстра-» та «інтрапунітивних» типів, або агресії, яка спрямована назовні, та аутоагресії. У шаховій практиці часом зустрічається «феномен Ленського». У творі О. С. Пушкіна «Євгеній Онєгін» Ленський («в рассеяньи») забирає своїм пішаком свою ж туру, провокуючи своєю наступ-ною поведінкою конфлікт з другом, який закінчується смертельним для нього кінцем на дуелі.

Рис. 1.

Рис. 2.

У родинному варіанті аутоагресії відповідає на-рцисізм.

Інша пара рольових параметрів виявилася під час розрахунку середніх статистичних значень для умовного усередненого сукупного партнера досліджуваних шахистів. Було помічено, що ці сукупні партнери, як група, показують дисперсію, порівняну з дисперсією групи саме досліджуваних. Отут і прийшлось згадати про класичне дослідження Е. Фромма: «Мати або бути?» Мова йде про дві базових потреби людства, прихованих за двома допоміжними дієсловами (володіння – to have, та самовизначення – to bee). У тому випад-

ку, коли ми спостерігаємо рольовий параметр саме у досліджуваного, то ми маємо справу з потребою у самовизначенні. Коли ж мі спостерігаємо рольовий параметр у сукупного партнера, то ми маємо справу з потребою у володінні. Для кращого розуміння різниці порівнюйте, наприклад, потребу «опікати та мучити» взагалі та потребу у конкретному «опікуваному та мазохісті» – класичний дуалюньон (dualunion) згідно Л. Сцонді.

Через 4 додатково розглядувані рольові параметри ми одержуємо другий хрест, подібний хресту Айзенка. (Рис. 3) Проте цей другий хрест має частково дзеркальну композицію відносно першого: меланхолік – (я –назовні, партнер – усередину); флегматик – (я – усередину, партнер – усередину); холерик – (я – усередину, партнер – назовні); сангвінік – (я – назовні, партнер – назовні).

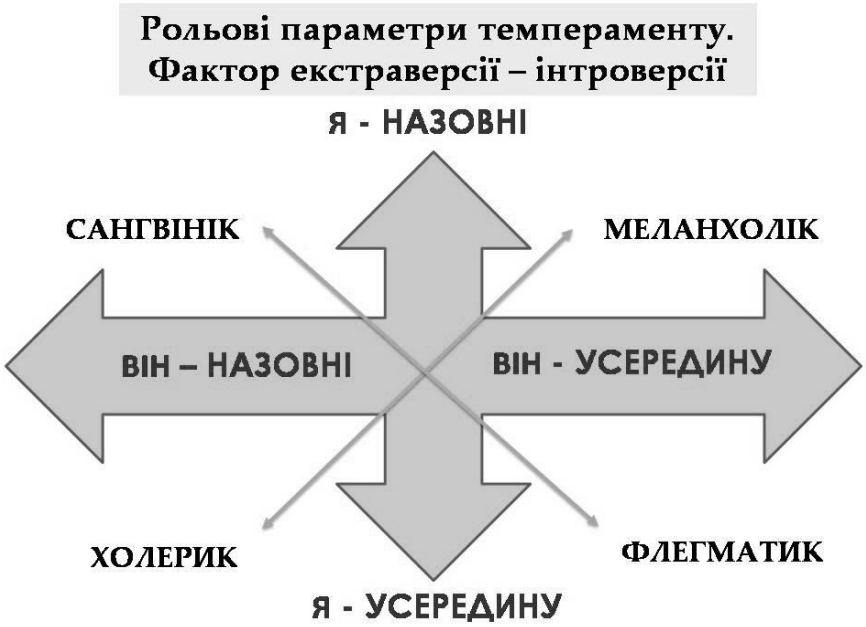

Рис. 3.

Цей другий хрест дозволяє інакше поглянути на фактор (властивість, тип) «екстраверсії – інтроверсії». Якщо у хреста Айзенка воно зводиться до його «зовнішньої» сторони «товариськості – замкнутості», то тепер ми спостерігаємо і іншу, внутрішню сторону, котру можна було б пойменувати «чуткістю».

Закінчуючи огляд основних рольових параметрів, ми змушені знову повернутися до параметрів «діяльнісних», до яких, зокрема, відноситься параметр «нейротизм – стабільність», який у Айзенка залишився «самотнім». Зрозуміло, ці параметри мают свою класифікацію в рамках теорії темпераменту, але це не відноситься до теми цієй публікації.

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Манилов И.Ф.
кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник,
Институт психологии имени Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КЛИЕНТ-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПСИХОТЕРАПЕВТА ПУТЕШЕСТВИЯМИ В ОДИНОЧКУ

Одним из основных постулатов клиент-центрированного подхода в психотерапии является положение о трех необходимых условиях, которые способствуют личностному развитию клиента. К ним относятся: безусловное позитивное принятие, эмпатическое слушание и конгруэнтность психотерапевта. Целенаправленное развитие у клиент-центрированного психотерапевта способности к позитивному принятию, эмпатическому слушанию и конгруэнтности, осуществляется в рамках специальных обучающих тренинговых программ, а также непосредственно при работе с клиентами. Динамичный характер этих навыков не позволяет овладеть ими раз и навсегда. Их поддержание на необходимом для эффективной работы уровне является одной из актуальных задач клиент-центрированной психотерапии.

Способность к позитивному принятию, эмпатическому слушанию и конгруэнтному поведению тесно связана с понятием психического здоровья. По сути, она является его закономерным следствием. Основные характеристики психического здоровья, это чувство свободы в мыслях и поступках; открытость по отношению к любому новому опыту; безоценочное принятие и осознание собственных ощущений, переживаний и проблем; способность прислушиваться больше к собственной интуиции и рассудку, нежели к мнению окружающих; высокий уровень творчества; готовность жить полной жизнью в любой момент жизни. Психическое здоровье является той необходимой базой, опираясь на которую, клиент-центрированный психотерапевт успешно овладевает необходимыми профессиональными навыками и качествами.

Проведенные исследования дают основание утверждать, что развивать и поддерживать способность психотерапевта к позитивному принятию, эмпатическому слушанию и конгруэнтному поведению позволяет методика «Психотерапевтическое путешествие в одиночку» (автор Манилов И. Ф.). Обязательным условием успешной ее реализации является длительное (от двух недель) путешествие без постоянных спутников. При реализации путешествия в одиночку необходимо соблюдать определенные правила и ограничения, которые позволяют получить необходимый позитивный результат. Путешествие не предполагает поиска и создания рискованных и экстремальных ситуаций. Дорога может преподносить опасные ситуации, но искусственно создавать их совершенно недопустимо.

Выбор маршрута, его продолжительность, темп передвижения должны задаваться только самостоятельно. Путешествие начинается с выбора привлекательного и относительно безопасного маршрута, в соответствии с интересами и финансовыми возможностями психотерапевта. Разработка маршрута, поиск интересных мест, изучение отзывов других путешественников, просмотр фото и видео материалов – процесс творческий. Погружение в него развивает навыки стратегического мышления. Устанавливается некая связь между настоящим и будущим. Составление плана путешествия, это уже выход за пределы профессиональной ограниченности.

Перед началом путешествия формируется суггестивная установка на целенаправленное развитие способности к позитивному принятию, эмпатическому слушанию и конгруэнтному поведению.

Находясь в путешествии, психотерапевт вынужденно попадает в новую непривычную для него ситуацию. Постоянное перемещение в пространстве, смена привычного режима дня, пищи, климатической зоны, а также необходимость разбираться с множеством нестандартных ситуаций и повседневных дорожных проблем способствуют активизации практического «инстинктивного» интеллекта. Последнее крайне важно для психотерапевтов склонных к академическому (догматическому) стилю мышления.

Возможность использования домашних заготовок в пути существенно снижена. Предусмотреть все невозможно. Непредсказуемость дороги требует творческого подхода к каждой конкретной ситуации, оперативности в принятии решений и, что самое главное, полного принятия на себя ответственности за них. Попутчиков нет, а значит, делить ответственность не с кем. По этой причине, на первых порах заметно повышается уровень ситуативной тревожности.

Возникает потребность найти надежного попутчика, а также постоянно быть на связи с близкими. По мере приобретения необходимого опыта, уровень ситуативной тревожности стабилизируется, а после начинает снижаться. Поведенческий репертуар психотерапевта становится богаче и разнообразнее. Эмпатическое слушание из «кабинетного» терапевтического приема превращается в универсальный и весьма ценный навык, позволяющий устанавливать контакты с различными людьми.

Умение оперативно находить правильные решения в тех или иных ситуациях появляется не сразу. Ему предшествует период обучения методом проб и ошибок. Со временем приходит, опытом проверенное понимание того, что любая «ошибка» является ресурсом для приобретения непланового блага. Необходимо лишь грамотно этим знанием распорядиться. Путешествие способствует укреплению веры в собственные силы и возможности, повышению самооценки и формированию оптимистичного жизненного настроя, а с ними и «профессиональной дерзости».

Процесс обучения основным навыкам путешествия сопровождается тренировкой сенсорной чувствительности. В незнакомой обстановке активизируются рефлексы саморазвития, в первую очередь исследовательский и имитационный. Новизна и непривычность обстановки стимулируют поисковую активность. Появляется желание обследовать незнакомую местность, освоить ее. Увеличивается объем и устойчивость внимания, а также повышается восприимчивость к слабым раздражителям различной сенсорной модальности, свойство крайне важное для психотерапевта. Окружающий мир начинает восприниматься и оцениваться более реалистично и с меньшими искажениями.

Необходимость постоянно взаимодействовать с незнакомыми людьми способствует формированию и совершенствованию коммуникативных навыков и конгруэнтного поведения. Выработанных прежде форм и стилей общения, как правило, не достаточно для разрешения всех возможных дорожных ситуаций. Набор стандартных привычных приемов, не позволяет выходить на необходимый уровень общения, а потому начинается поиск более конструктивных способов установления контакта с окружающими, вне привычной обстановки рабочего кабинета.

В путешествии психотерапевты шлифуют навыки визуальной психодиагностики и совершенствуют свои знания по психологии индивидуальных различий. Наблюдать, замечать, усваивать и, без излишней рефлексии применять в жизни приобретенные знания –

вот простейшая схема обучения. Кроме шлифовки коммуникативных навыков формируется и большая терпимость к другим, не схожим с тобой людям. Разрушаются многие стереотипы. Подозрительность, а порой и неприязненное отношение к представителям иных рас, верований, социальных слоев или маргинальных групп сменяются интересом, пониманием, сочувствием, а с ними облегчается процесс безусловного принятия другого человека. Формируется здоровая сензитивность, без избыточной чувствительности.

При правильно спланированном путешествии не возникает чувства одиночества и связанного с ним дискомфорта. Этому препятствует плотная программа передвижения и необходимость самостоятельно решать множество дорожных проблем. На «грусть от одиночества» и скуку не остается времени. Путешествующий человек, в разумных пределах, обучается довольствоваться своим обществом. Динамика процесса путешествия следующая – эмоциональный подъем и отсутствие усталости первое время (стадия «эмоционально допинга»); нарастание усталости и сохранение ее какое-то время (от недели до двух); выработка комфортного суточного ритма, а с ним повышение жизненного тонуса и выносливости.

Большая часть физических нагрузок в путешествии – это пешее перемещение. Путешествие в одиночку не предполагает длительных водных, велосипедных или иных узко-специализированных походов. Любой из известных видов транспорта может использоваться в путешествии, как его составная часть, как средство передвижения, но не становиться самоцелью или сверхзадачей. Например, вынужденное передвижение автостопом – целиком приемлемое дело, но автостоп как цель, для достижения рекордов и проверки себя на прочность и сметливость – совершенно не соответствует задачам путешествия в одиночку. Неоправданная экстремальность также не допускается. Основная цель – не взбодриться и переключиться, а выработать определенный стиль жизни, позволяющий усовершенствовать и свои профессиональные навыки. Путешествие в одиночку не предполагает длительного уединения и бегства из социума. Уход на длительное время в леса, горы или в море может негативно повлиять на развитие профессиональных навыков клиент-центрированного психотерапевта.

Самостоятельное перемещение в пространстве предполагает высокий уровень спонтанности и независимости. Понятие свободного, целостно функционирующего человека, из абстрактной отвлеченной идеи превращается в нечто реальное и практически полезное.

Выводы. Для успешной реализации клиент-центрированной психотерапии необходимо развивать и поддерживать у психотерапевта навыки безусловного позитивного принятия, эмпатического слушания и конгруэнтности. Эффективным способом развития данных навыков является «Психотерапевтическое путешествие в одиночку» (Манилов И. Ф.). Клиент-центрированный психотерапевт, время от времени совершающий путешествия в одиночку, может длительное время сохранять высокий уровень профессиональной способности к безусловному позитивному принятию, эмпатическому слушанию и конгруэнтности.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

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. Гилинский, – определяет исторически сложившийся в конкретном обществе предел, меру, интервал допустимого (дозволенного или обязательного) поведения, деятельности людей, социальных групп, социальных организаций» [1].

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

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

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

Чтобы эффективно решать вопросы с лицами социально-негативного (девиантного) поведения, необходимо выявить основные факторы, обусловливающие 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, волевую, 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 сво-

их 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. Леонтьєв, 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 поводилися 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 відчути 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 прийнятим нормам і правилам, прийнятим у суспільстві, для них не є обов'язковими. У них сформувалися свої правила поведінки і життя в умовах саме їхнього соціального

оточення, які вони не бажають змінювати та вважають, що так правильно, що вони не зобов'язані підкорюватися іншим.

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

Список використаних джерел:

1. Лиханов А. Дети без родителей / А. Лиханов. – Москва : Просвещение, 1987. – 271 с.

2. Мухина В.С. Лишенные родительского попечительства. Хрестоматия / В.С. Мухина. – Москва : Просвещение, 1991. – 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.-Петерб. ун-та, 2005. – 628 с.

Мульована Л.І.
здобувач кафедри соціальної роботи,
Чернігівський національний технологічний університет

КРИЗОВА ІНТЕРВЕНЦІЯ СТРЕСОВИХ ТА ПОСТСТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Складна ситуація на сході України вимагає посилення психологічної роботи з людьми в умовах травматичної кризи. Особлива ува-

га має бути приділена військовослужбовцям, які перебувають у зоні бойових дій.

Метою даної роботи є аналіз кризової інтервенції, як методу психологічної допомоги після психотравмуючих подій.

Предметом дослідження є проблема застосування методу кризової інтервенції практичними психологами та працівниками соціальних служб у роботі з військовослужбовцями – учасниками бойових дій.

До науковців, що досліджували кризову інтервенцію слід віднести: Дж. Каплан, Е. Ліндеманн, Р. Рапопорт, І. А. Байкова, В. В. Козлов, А. В. Ляшук, Л. А. Пергаменщик, Л. В. Сафонова, Л. В. Шутова, Л. Б. Шнейдер.

Кризова інтервенція визначається як екстрена і невідкладна психологічна швидка допомога, спрямована на повернення людини до адаптивного рівня функціонування, запобігання психопатології, зниження негативної дії травматичної події.

Мета інтервенції полягає не стільки в тому, щоб розв'язати проблему, скільки в тому, щоб зробити можливою роботу над нею, оскільки багато проблем, які виникають у кризі, неможливо вирішити негайно. Р. Рапопорт вважає, що при кризовому втручанні повинні бути реалізовані такі завдання: зняття симптомів; відновлення докризового рівня функціонування; усвідомлення тих подій, які приводять до стану дисбалансу; виявлення внутрішніх ресурсів клієнта, його сім'ї та різних форм допомоги ззовні для подолання кризи.

До принципів кризової інтервенції можна віднести наступні: емпатія, повага до клієнта, невідкладність, короткочасність і простота, високий рівень активності консультанта, обмеження мети, реалістичність, фокусованість на основній проблемі, симптомоцентрований контроль. Інтервенція ґрунтується на припущенні про те, що дисфункціональні реакції, які виникли під час кризи, не є патологічними чи незворотними, а тому допомога спрямована на дію в ситуації «тут і тепер».

Кризова інтервенція припускає роботу з інтенсивними відчуттями та актуальними проблемами, шляхом допомоги у виразі сильних емоцій; зменшенні сум'яття завдяки процесу повторення; відкриття доступу до дослідження гострих проблем; формування розуміння поточних проблем для підтримки клієнта; створення фундаменту для прийняття людьми пережитого досвіду.

Методами кризової інтервенції є психотерапія, кризове консультування та телефонне консультування.

Кризова психотерапія застосовується в трьох основних формах: індивідуальній, сімейній і груповій. За своїм характером вона близька до когнітивно-поведінкової психотерапії та включає три етапи: кризова підтримка, кризове втручання та підвищення рівня адаптації.

Кризове психологічне консультування – це професійна допомога клієнту в пошуку вирішення проблемної ситуації. Його метою і завданнями є: емоційна підтримка й увага до переживань клієнта; розширення свідомості та підвищення психологічної компетентності; зміна ставлення до проблеми; підвищення стресової та кризової толерантності; підвищення відповідальності клієнта і вироблення готовності до творчого освоєння світу.

Телефонне консультування – це телефонна допомога для людей в кризовому стані. Анонімність і конфіденційність є не тільки організаційними, але й основними етичними правилами телефонної допомоги. Крім того, на Телефоні Довіри контакт із абонентом носить тільки вербальний характер. У «Керівництві з телефонного консультування», складеному Кризовим центром (Санта-Клара, США) пропонується чотири стадії кризового телефонного консультування: прийняття (встановлення контакту з клієнтом), проблема (допомогти абоненту у визначенні та проясненні проблеми і конфлікту, пов'язаного з проблемою), альтернативи (полегшити клієнту дослідження можливих альтернатив, їх можливі наслідки), прийняття рішення (підвести до закінчення розмови). Телефонна психотерапевтична бесіда включає також два основні моменти – емпатійне слухання та власне психокорекційну роботу [2].

Кризова допомога має бути реалістичною і цілеспрямованою, тому її загальна стратегія може бути побудована за типом навчання стратегії вирішення проблем.

Програма кризової допомоги як моделі вирішення проблем.

1. Виявлення проблеми. Завдання кризового консультанта – допомога в проясненні центральної проблеми кризи. Розвиток проблеми передбачає зміни в житті і в здатності людини впоратися з новими обставинами. При кризі, що викликана травматичною подією, вкрай необхідно відновити картину події і допомогти потерпілому пояснити травматичні події.

2. З'ясування дій людини, що переживає кризу. Важливо дізнатися, що вже робилося для вирішення проблеми. Людина, що переживає кризу, захоплена сильними емоціями, вона може відчувати страх, відчай, розгубленість. Її здатність ясно мислити блокована. Однією з ці-

лей прояснення подій і дій є зменшення емоційної напруги людини і допомога у відновленні здатності до раціонального мислення.

3. Допомога в пошуку шляхів виходу з кризи. Іноді слід почати з дуже маленької мети, головне, щоб вона була реальною, досяжною. На перших порах дуже важливо просто змінити емоційний стан, підвищити активність або, навпаки, заспокоїти людину. Послідовно обговорюються всі можливі варіанти поведінки людини в найближчі дні. Важливо пам'ятати, що самооцінка людини, що переживає кризу, часто різко знижується. Тому слід подбати про її відновлення, завідомо не пропонуючи будь-які зразки ефективної поведінки в якості прикладу, так як це може посилити його тривогу і відчуття слабкості. Спільно обговорюються можливі негативні і позитивні наслідки намічених дій, вибираються найбільш практичні варіанти [3].

Відтак, метою кризової допомоги є сприяння в розумінні травматичної події, що відбулася, у відновленні почуття контролю над власним життям та відновлення реалістичної самооцінки.

Отже, ми дійшли висновку про важливе значення кризової інтервенції у роботі з військовослужбовцями, що пережили психотравмуючі події. Перспективою подальших досліджень буде розробка освітньої програми для студентів спеціальності соціальна робота щодо надання першої психологічної допомоги та кризової інтервенція військовослужбовцям – учасникам бойових дій.

Список використаних джерел:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций. – М. : Издательство Московского университета, 1984. Режим доступу : http://psylib.org.ua/books/vasif01/index.htm.

2. Овчинникова Ю.Г. Психологическая помощь в ситуации кризиса личности : возможности и ограничения кризисных интервенций. Режим доступу : http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ram/ticket/30/1430894934dfc9391eadd93c4ff9d20d7557150543/121_.pdf.

3. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю : навчальний посібник / наук. ред. та керівник проблем. групи – Л.М. Вольнова. – К., 2012. – 275 с. Режим доступу : http://psichology.com.ua/teoretichni-osnovi-ta-strategiї-psixosocialnoї-dopomogi-u-situaciї-krizi-lesya-volnova/.

Оленич В.В.
студентка,
Запорізький національний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

У зв'язку зі складним політичним та економічним становищем в країні, в останні кілька років, збільшується психічне напруження людей, що призводить до стресових фізіологічних і психологічних розладів, та криз.

Аналіз психологічної літератури показав, що різкі зміни політичного курсу, такі як революції та реформи, є психотравмуючим фактором для мільйонів людей, але й більш плавні еволюційні процеси змін політичного курсу та економічного законодавства можуть серйозно стосуватися інтересів певних груп населення, чим призводять до психологічних стресів та дистресів [5, с. 120].

У зв'язку з проведення антитерористичної операції (АТО) на сході України безпосередньо постраждали тисячі сімей, тому актуальним питанням є психологічна підтримка постраждалих та боротьба з наслідками пережитих подій. Важливо відзначити, що допомоги потребують не тільки безпосередні учасники бойових дій або постраждалі від них, а так само сім'ї мобілізованих солдатів, так як вони також відчувають психічне напруження через тривале перебування у невідомості та занепокоєнні відносно життя та безпеки цих солдатів. У країні активно задіяні програми соціальної та матеріальної допомоги таким сім'ям, однак психологічна допомога не представлена такою ж мірою.

Згідно з Г. Сельє будь-яка життєва ситуація викликає стрес, але не кожна стає критичною. Критичний стан викликає дистрес, що переживається як горе, виснаження та супроводжується порушенням адаптації, та контролю особистості [4, с. 5].

Кризовий стан породжує проблема, від якої людина не може ухилитися або вирішити швидко звичним способом. Процесу подолання цієї кризи психолог Ф.Є. Василюк дав назву переживання. Він розглядав переживання, як внутрішню роботу з відновлення душевної рівноваги, наповнення людської діяльності новим сенсом після подолання критичної ситуації.

Необхідно відзначити, що з кризою стикається не тільки сама людина, що перебуває у цьому стані, але й очевидці, учасники рятуваль-

них операцій і навіть просто телеглядачі, що спостерігають події у прямому ефірі під час терористичних актів чи катастроф [4, с. 5]. У даному випадку ми також можемо говорити про травматичну кризу.

Ненормативна сімейна криза – це криза, виникнення якої можливе на будь-якому етапі життєвого циклу сім'ї та пов'язане з переживанням негативних життєвих подій, обумовлених як кризові [3, с. 15]. Як одну з груп чинників, що призводять до виникнення сімейних криз, Р. Хілл виділив неочікувані події, стреси у зв'язку з негативними подіями, що трапились з одним з членів сім'ї (важка хвороба, аварія та ін.). Таким чином стрес одного з членів сім'ї може здійснювати негативний вплив на всю сім'ю і на кожного окремого її члена.

Слід також відзначити, що діти, підлітки та люди старшого віку мають велику схильність до кризових станів. Спеціалісту, в роботі з сім'ями де є діти, дуже важливо приділити особливу увагу саме їм. Сімейні кризи, у тому числі й травматичні, можуть негативно вплинути на стан дитини та мати наслідки у майбутньому.

Стрес стає травматичним, коли результатом впливу стресора є порушення в психічній сфері за аналогією з фізичними порушеннями. У цьому випадку, згідно з існуючими концепціями, порушується структура «самості», когнітивна модель світу, афективна сфера, неврологічні механізми, що керують процесами навчання, система пам'яті, емоційні шляхи навчання. У таких випадках травматичні події (екстремальні кризові ситуації, що мають потужні наслідки, ситуації загрози життю для самого себе або значущих інших) виступають як стресор. Такі події докорінно порушують почуття безпеки індивіда, викликаючи переживання травматичного стресу з різноманітними психологічними наслідками. Переживання травматичного стресу для деяких людей може стати причиною появи у них у майбутньому посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [2, с. 136].

Сім'я займає центральне місце у підтримці людини з ПТСР або травматичним стресом. Однак, залежно від природи травми та її наслідків, більшість сімей, члени яких страждають від ПТСР та травматичного стресу, також потребують психологічної підтримки. Дослідження показали, що іноді у сім'ях, де один з членів страждає від ПТСР, інші члени можуть знаходити у себе схожі симптоми.

У таких випадках спеціаліст під час роботи має зважати на вплив травмуючої події на усіх членів сім'ї. Іноді треба інформувати усіх членів сімї про симптоми та особливості перебігу ПТСР та травматичного стресу для попередження розвитку травматичного стресу, та полегшення взаєморозуміння між психологічно травмованими

та здоровими членами сім'ї. У якості додаткової міри, можна інформувати про групи психологічної допомоги для таких людей.

У випадку, якщо у сім'ї не одна людина страждає від ПТСР чи травматичного стресу, треба щоб робота з кожним членом сім'ї була чітко скоординована для запобігання можливих негативних взаємовпливів.

Також, у зв'язку з переживанням одного з членів сім'ї травматичної кризи, інші члени сім'ї можуть відчувати прагнення захистити його чи навпаки прагнення уникнути спілкування з ним, деструктивні почуття по відношенню до нього (гнів, образу), почуття провини, смуток, відчувати прояв проблем зі здоров'ям або частіше перейматися безпекою. Членам таких сімей дуже важливо не забувати про свої інтереси та своєчасно відпочивати. Це дозоляє відгородити їх від емоційного згорання, стресу, синдрому хронічної перевтоми та інших психологічних та фізіологічних проблем.

Значна поширеність у сім'ях з учасниками бойових дій розлучень, подружніх конфліктів, сімейної дисгармонії, зловживання алкоголем, непорозумінь обумовлюють необхідність проведення психокорекційної та психотерапевтичної роботи.

Метою психотерапії є гармонізація сімейних відносин, покращення взаєморозуміння у сім'ї, нейтралізації емоційних установок по відношенню один до одного [2, с. 373].

Таким чином можна зробити висновок, що від травмуючих стресів страждають не тільки безпосередні учасники травмуючи подій, але й люди, що глибоко співчувають цьому, наприклад спостерігачі або члени сімей постраждалих. Отже психологічну допомогу слід надавати не тільки постраждалим, але й членам їх сімей. Також ми відзначили, що психологічна травма одного з членів сімей сприяє негативному впливу на сім'ю як систему в цілому, тому такі сім'ї потребують зовнішньої підтримки спеціалістів. Актуальним питанням на сьогоднішній день залишається просування на державному рівні програм психологічної підтримки сім'ям мобілізованих солдат.

Список використаних джерел:

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.

2. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.

3. Олифирович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2006.

4. Осипова А. А.Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А. А. Осипова. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 315 с.

5. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.

Поліщук О.О.
студентка,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

АРТ-ТЕРАПІЯ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ

Сучасні наукові дослідження і практика в системі соціальної роботи та соціальної педагогіки аргументують основну філософію життя: дитина з особливими потребами може і має бути такою ж щасливою, як і кожна інша. І якими б не були фізичні, розумові чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви розвитку, використання яких суттєво поліпшує якість її життя. Особливої актуальності ця теза набуває в умовах збільшення кількості дітей-інвалідів в Україні з кожним роком.

При цьому поряд зі значними науковими і практичними досягненнями в медицині виникає нагальна потреба знайти альтернативні методи та засоби лікування, реабілітації та соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами. Саме тому дедалі важливішого значення набуває арт-терапія у соціально-психологічній корекції емоційно-вольової сфери дітей-інвалідів [1, с. 152].

Головна мета арт-терапії – гармонізація емоційно-вольової сфери дітей з обмеженими можливостями через розвиток здатності самовираження і самопізнання [2, с. 2].

Емоційні проблеми і труднощі вольового самоконтролю є відчутною проблемою для дітей, особливо, якщо це діти з функціональними обмеженнями.

Цілі і напрямки арт-терапевтичної роботи були сформульовані А. Леонтьевим, Л. Виготським, А. Венгером визначаються наступними принципами:

• принцип системності занять;

•принцип гуманістичної спрямованості арт-терапевтичного процесу, який визначає необхідність гармонічного сполучення цілей суспільства і особистості, орієнтації арт-терапевтичного процесу на особистісні можливості дитини, її інтереси і потреби;

•принцип єдності діагностики і корекції, які відображають цілісність процесу надання арт-терапевтичної допомоги у процесі розвитку дитини [3, с. 129].

Арт-терапевтична робота будується на основі принципу врахування структури дефекту і потенційних можливостей дитини («зони найближчого розвитку» за Л. Виготським), тобто врахування здібностей дитини, яка у процесі співробітництва з дорослими дитина може освоювати і засвоювати нові засоби дій [4, с. 26].

В арт-терапевтичному процесі засобом терапії є різні форми роботи: заняття-практикум, творча майстерня, консультація, тренінг, рольова гра; та різні взаємодії дитини, яка має проблеми розвитку з різноманітним матеріалом: музикою, піском, фарбами, папером, глиною, лялькою, тваринами та іншим.

Методи роботи з арт-терапії з дітьми-інвалідами:

Пісочна терапія – створення пісочних сюжетів сприяє творчому регресу, робота в пісочниці повертає в дитинство і сприяє активізації «архетипу дитини».

Кольоротерапія – лікування кольором, це особлива методика, заснована на впливі фотонів світла різної довжини хвилі на мозок дитини. Завдяки такій простій методиці, впливу певного кольору на дитину, можна домогтися значних результатів у лікуванні апатії, дратівливості, надмірної активності і навіть дитячої агресії на початковій стадії.

Ізотерапія – психологічна корекція невротичних, психосоматичних порушень у дітей та підлітків з труднощами в навчанні та соціальної адаптації, при внутрішньосімейних конфліктах через малюнок.

Казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвиток творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом.

Робота з символами і образами – витяг витісненого, неусвідомлюваного психічного матеріалу, перетворення його в символи й образи і робота з ним [2, с. 3].

Для дітей з функціональними обмеженнями дуже важливо відчувати себе таким як і всі, повноцінним членом суспільства. Тому, кожне заняття включає в себе процедури, що сприяють саморегуляції:

•Вправи на м'язову релаксацію – знижують рівень збудження, знімають напругу;

•Дихальна гімнастика – діє заспокійливо на нервову систему;

•Мімічна гімнастика – спрямована на зняття загальної напруги, грає велику роль у формуванні виразної мови дітей;

•Рухові вправи, що включають перемінне або одночасне виконання рухів різними руками під будь-який текст – сприяють міжпівкульній взаємодії;

•Читання дитячих потішок з чергуванням рухів, темпу і гучності мови – сприяє відчуттям свободи і легкості [2, с. 4].

Аналіз праць науковців Л. Кузьмінської, Л. Виготського, Л. Калініної дав можливість встановити очікувані результати від соціально-психологічної колекційної роботи з дітьми-інвалідами. Тому, можемо зробити висновок, що у психологічному аспекті наслідками такої роботи з дітьми є:

- Корекція емоційно-вольової сфери, розвиток інтелекту;
- Підвищення стресостійкості, самооцінки, поліпшення саморегуляції поведінки;
- Оптимізація психічних процесів і функцій.

У соціальному аспекті:

- Гармонізація особистісного та інтелектуального потенціалу;
- Емоційна готовність - сприйнятливість до соціуму;
- Гармонізація сімейних відносин;
- Зниження рівня конфліктності в соціумі

Арт-терапія активно впливає на процес розкриття творчих здібностей і сутнісного потенціалу дитини з обмеженими можливотями, на мобілізацією внутрішніх механізмів саморегуляції та гармонізації тих сторін внутрішнього світу, для вираження яких слова не підходять.

Список використаних джерел:

1. Кузьмінська Л. Зміст і цілі музикотерапії в соціально – педагогічній роботі з дітьми – інвалідами /Л. Кузмінська // Освіта регіону. – 2011. – № 5. – С. 152.

2. Батурина Т.Г. Арт-терапия в работе с детьми-инвалидами / Т.Г Батурина. – БУ ХМАО-Югры «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Таукси». – Нижневартовск, 2014. – 5 с.

3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 449 с.

4. Калініна Л.А. Використання лялько терапії як напряму арт-терапії у корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми у розвитку / Л.А. Калініна // Педагогіка : наук. праці. – К., 2009. – Вип. 95. – С. 25–29.

Посохова Я.С.
аспірант,
Харківський національний університет внутрішніх справ

ПСИХОЛОГІЧНЕ НАПОВНЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПРАВОВА ІДЕНТИЧНІСТЬ»

Дослідження такого феномена, як правова ідентичність, актуалізоване не тільки потребою узагальнення наявних наукових досліджень, теоретико – правового, психологічного осмислення категорії, але і вирішенням практичних завдань підвищення правової свідомості, правової культури суспільства, у тому числі – професійно-правової ідентичності правоохоронців, їх самовизначення, що має, в кінцевому підсумку, виражатися у юридично значущу поведінку.

Під впливом інтересу до теорії ідентичності з'явилося чимало робіт (Ю. О. Аврутін, В. Р. Графкій, В. І. Крусс, В. П. Малахов, Л. С. Мамут, С. В. Поленіна, Р. А. Рахімов, Е. В. Резніков, А. Р. Хабібулін, М. В. Чеішвілі, В. Л. Честнов та ін), в яких використовується категорія ідентичності. У вітчизняній і зарубіжній літературі починають говорити про правову ідентичність як про одну з притаманних суб'єкту (В. Л. Честнов, О. Ю. Малінова, В. О. Ветютнев, Aulis Aarnio, J. Vinnig, R. W. Mathisen, M. Harbitz, B. Boekle-Giuffrida) та інші.

Проблеми розуміння права, суб'єкта права, взаємовідносин людини і права, співвідношення права і моралі, виховання нової особистості відображенні в працях Н. А. Бердяєва, А. Д. Градовського, В. А. Ільїна, Б. А. Кістяківського, Б. А. Котляревського, А. С. Муромцева, П. Новгородцева, Л. В. Петражицького, В. С. Соловйова, Е. Н. Трубецького, Б. Н. Чичеріна, Р. Ф. Шершеневича та інших.

Вивчення ідентичності, напрацьованих в різних наукових сферах: у психології – щодо особистої (індивідуальної) самоідентифікації, у соціології – ідентичності спільнот (груп, страт, колективів тощо), в політології – політичних суб'єктів (держави, партій), в етнології – народів (етносів, націй, етнічних груп), представлених у працях Н.В. Антонової, Ю. В. Арутюняна, Т. Б. Бакназар-Юзбашевой, Г. Л. Бардиер, С. А. Беклушинского, Е. П. Белінської, Р. Брубайкера, О. А. Домановій, Л. М. Дробижевой, В. С. Клециною, В. О. Лапаєвої, Т. Е. Майборода, В. С. Малахова, О. Ю. Малиновою, J. Marcia, П. В. Романова, П. С. Самигіна, А. А. Сусоколова, О. В. Степанова,

J. Turner, І. Н. Тимофєєва, В. А. Тишкова, A. Waterman, Ю. Хабермаса, E. H. Erikson та інші.

Із сучасних досліджень в області проблем ідентичності можна виділити роботи М. К. Горшкова, Е. Н. Данилової, Р. Р. Дилигенского, Л. М. Дробижевой, М. В. Заковоротной, В. А. Звєрєвої, А. Ю. Зудіна, Е. В. Ільєнкова, В. С. Кона, В. А. Лекторського, В. В. Лесковой, О. Ю. Малинової, А. Л. Маршака, Л. В. Мельникової, В. А. Тишкова, А. Х. Тлеуж, Е. В. Шорохової, В. Р. Яковенко.

З позиції теорії права важливою є думка Н.В. Антонової, яка зазначає, що встановлення балансу між індивідуальною та соціальною ідентичністю, підтримання його за допомогою технік взаємодії, є необхідним, тому що людина прагне відповідати нормативним очікуванням партнера, але у той же час прагне до вираження своєї неповторності. У теорії права нормативні очікування представлені формальним (абстрактним) правовим статусом (правовим становищем), запропонованим існуючим правопорядком і підлягає суб'єктному ціннісно-смисловому освоєнню.

Оскільки цілісна теорія правової ідентичності поки не створена, то можна звернутися до деяких інших категорій, за допомогою яких описуються окремі аспекти ідентичності в психологічній науці. Найважливішою серед них є така категорія як свідомість. Як одна з основних сфер буття ідентичності, свідомість являється більш фундаментальним явищем, оскільки є одним з життєво важливих для особистості та суспільства психічних феноменів. Досить активно використовується поняття «правова свідомість» («правосвідомість»). Класичною працею з цієї тематики є робота І. А. Ільїна «Про сутність правосвідомості», де автор характеризує правосвідомість як «духовно вірне і цілісне ставлення душі до права»; це «знаюча воля до права, що визнає його в його об'єктивному значенні і обов'язковості, та визнає його тому, що вона визнає його мету»; «особливий спосіб життя, яким живе душа, предметно і вірно переживає право в його основній ідеї і в його одиничних видозмінах (інститутах)» [2, с. 158].

Особливої уваги заслуговує поняття правової ідентичності, запропоноване в роботах Н.В. Ісаєвої, оскільки автор не обмежується загальним визначенням даного поняття чи фрагментарними зауваженнями про його значущість, а будує на його основі досить розгорнуту концепцію. Н.В. Ісаєва формулює таке визначення наступним чином: «Правова ідентичність – це якість суб'єкта права, що характеризує його актуальний стан за допомогою юридичного самовизна-

чення в категоріях прав, свобод, обов'язків і відповідальності, що сприймаються як правові цінності, що забезпечують позитивні правову свідомість і правову активність» [1]. Поняття самовизначення включає в себе психологічний та поведінковий зміст ідентичності.

Резніков Є.В. наголошує, що будь-яка ідентичність – це насамперед продукт соціальної взаємодії, що породжує стан колективної єдності і виражається в загальній самосвідомості. На його думку, ставлення людини до правової реальності визначається його власним місцем у правовій системі, а також відповідним особистим досвідом при зіткненні з правовими інститутами. Очевидно, що потік правової інформації, що виходить від суспільства, сприймається суб'єктом далеко не повністю, а вибірково, у тій мірі, в якій вона стосується його життєдіяльності. Формування правової свідомості являє собою результат соціалізації, яка відбувається через наділення індивіда конкретними правами і обов'язками, а також спонукає правосвідомість людини до здійснення тих чи інших юридично значимих діянь, які ведуть до зміни його правового статусу. Така динамічна структура взаємодії свідомості і статусу може іменуватися правовою ідентичністю [4].

Формування ідентичності є найважливішим у соціалізації людини, що розуміється як процес включення індивіда в соціальне життя суспільства шляхом засвоєння зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, а також психологічних механізмів, необхідних для життя (функціонування) у суспільстві. Зараз, у XXI ст., в умовах все зростаючої ролі права як соціального регулятора, все більше усвідомлюється нагальна необхідність правового виховання, про що свідчить зростання наукових публікацій. Очевидною є потреба формування правового мислення в правоохоронців на самих ранніх етапах професійного розвитку особистості як передумови і необхідної умови розуміння правової дійсності. Формування правового мислення та правової ідентичності – це взаємозалежні і взаємообумовлені сторонни правової соціалізації, що передбачають інформаційну та інтелектуально-вольову компоненту. Інформованість повинна супроводжуватися усвідомлюваною потребою самовдосконалення за допомогою права, яке в індивідуальному мисленні асоціюється, насамперед, із правами та свободами.

В умовах реформування (модернізації) правоохоронної системи в Україні важливим постає питання про досягнення правової ідентичності особами, для яких діяльність у правовій сфері є професією. Для правохоронця актуальність правової ідентичності як досягнуто-

го стану юридичного самовизначення в категоріях прав, свобод, обов'язків і відповідальності, заснованої на усвідомленні та сприйнятті їх соціального змісту і індивідуальної цінності, видається безумовною. У зв'язку з цим важливим є питання про дослідження професійної ідентичності правоохоронців на ранніх етапах професіоналізації. За думкою Л. Б. Шнейдер, ідентичність як інтегративний психологічний феномен забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність. Дослідниця вважає, що проблема ідентичності важлива в плані реалізації життєвої, професійної ідеології людини, становлення професіоналізму, а також у реалізації професійної підготовки фахівця [5].

Таким чином, постановка проблеми формування правової ідентичності осіб юридичної професії, має не тільки теоретичне, але і безпосередньо практичне значення, від вирішення якої значною мірою залежить ефективність реалізації права та професійного самовизначення, яке може призвести до підвищення довіри до діяльності владних структур з боку суспільства, в кінцевому рахунку – успішності побудови правової держави.

Список використаних джерел:

1. Ильин И. А. О сущности правосознания / Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 т. – М.: Русская книга, 1994. – Т. 4. – С. 156.

2. Ісаєва Н. В. Правова ідентичність (теоретико-правове дослідження) / Н. В. Ісаєва. – М.: Юрлітінформ, 2013. – 416 с.

3. Резников Е. В. Правовая идентичность (теоретический аспект) / Е. В. Резников. – Волгоград: Феникс, 2012. – 123 с.

4. Резников Е. В. Теоретические проблемы правовой идентичности / Е. В.Резников. – М.: ЮНИТИ-ДАНА; Закон и право, 2014. – 199 с.

5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография / Л. Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

6. Юриспруденция в поисках идентичности: сборник статей, переводов, рефератов / под общей ред. С. Н. Касаткина. – Самара: Самарская гуманитарная академия, 2010. – 332 с.

ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Шкраб'юк В.С.
кандидат психологічних наук, викладач,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ

Агресія та жорстокість, зазвичай безпричинні, відбуваються майже всюди та постійно. На даний час ми можемо впевнено констатувати, що виросло ціле покоління людей, для яких слова «насильство», «вбивство» ввійшли у повсякденне життя, набули певного сенсу і використовуються поряд з іншими. Проте, найбільше хвилює те, що агресивні та асоціальні форми поведінки активно поширюються в підлітковому середовищі. Кількість неповнолітніх правопорушників різко зростає. Криміногенна активність підлітків багато в чому пояснюється не тільки їх великою активністю, але в значній мірі і соціальною незрілістю особистості.

Слід зауважити, що особистість підлітка в силу вікових особливостей характеризується специфічним набором психологічних властивостей та якостей. Свідомість та психіка неповнолітнього знаходиться, на відміну від дорослої людини, в стадії інтенсивного формування, зумовлюючи підвищену чутливість як до позитивних, так і негативних впливів. Темперамент, характер підлітків, їх нестримність, суперечливість, складність, розвинуте почуття самовпевненості, неврівноваженості в поведінці, велика чутливість до зауважень, недостатня критична оцінка своєї поведінка, відсутність правових настанов, різка зміна настрою при конфліктних ситуаціях можуть виражатися в зухвалості, впертості, які часто призводять до скоєння злочину.

Вивчаючи особливості підліткової злочинності, Т. Б. Дмитриєва та Б. В. Шостакович [1, с. 117] наголошують, що для особистості неповнолітніх правопорушників характерними є наступні ознаки:

1) відсутність інтересу до пізнавальної діяльності та пов'язана з сімейною та педагогічною занедбаністю когнітивна дефіцитарність;

2) відсутність здатності до емпатії, недостатня глибина емоційного співпереживання, байдужість до почуттів інших людей у поєднанні з нездатністю встановлювати та підтримувати емоційно насичені, стабільні стосунки;

3) прагнення отримувати прості задоволення без певного вольового зусилля; підвищена чутливість до зовнішньої стимуляції. Зазвичай ця особливість може супроводжуватися прагненням до заміщення почуття порожнечі та самотності станом зміненого настрою, яке викликається алкоголем та іншими психоактивними речовинами;

4) нестійкий настрій зі схильністю до дратівливості, агресивної реакції, виражена схильність до індивідуальної та групової жорстокості;

5) зневажливе чи байдуже ставлення до загальнолюдських цінностей, засвоєння навичок антисоціальної поведінки.

6) виражена егоцентричність з почуттям правомірності своєї асоціальної поведінки, з постійним прагненням до її виправдання чи звинувачення оточуючих у наслідках власних вчинків; відсутність глибоких особистісних реакцій з почуттям провини за серйозні соціальні наслідки своїх вчинків;

7) підвищена схильність потрапляти під вплив дорослих правопорушників чи групового тиску;

8) рання алкоголізація та високий ризик вживання психоактивних речовин (наркотиків).

Можна погодитися з думкою Є. В. Заїки та Н. П. Крейдун [2, с. 87], які, аналізуючи дану проблему, звертають увагу на наявність та ступінь вираженості в підлітків так званих криміногенних особистих властивостей та якостей, що свідчать про загальні труднощі та відставання в розвитку особистості. До криміногенних якостей психологи відносять: високі, не підкріплені реальністю вимоги, деформовану систему цінностей, хронічну конфліктність у стосунках з дорослими, ізоляцію в межах замкнутої групи, акцентуації характеру, які свідчать про недостатній рівень сформованості емоційно-вольової сфери тощо.

На думку науковців М. М. Фіцули та І. І. Парфановича [3, с. 129], за властивостями своєї особистості неповнолітні правопорушники поділяються на чотири типи:

1. До першого типу відносяться неповнолітні, особистості яких притаманна антисуспільна установка, тобто внутрішня психологічна готовність скоювати проступки та злочини. Цьому типу притаманні стійкі негативні погляди, шкідливі звички та асоціальна поведінка.

Вони бурхливо реагують на свої неприємності, байдужі до чужих переживань, егоїстичні.

2. До другого типу відносяться неповнолітні, які за рисами свого характеру і установками подібні до неповнолітніх першого типу, але в той же час відрізняються від них. Вони погано вчаться, порушують дисципліну, схильні до вживання алкоголю та психотропних речовин. Проте у моральному відношенні такі неповнолітні ще не повністю зіпсовані. У них немає постійної готовності скоювати негативні вчинки. Зазвичай злочин може бути скоєний під впливом більш досвідчених членів групи або дорослих правопорушників.

3. Третій тип неповнолітнього злочинця – це підлітки з нестійкими рисами характеру. У них доволі часто спостерігається позитивна моральна стійкість у поведінці, каяття після скоєння злочину. Причини їхньої злочинної поведінки в тому, що окремі потреби та інтереси цих підлітків мають антисуспільний характер.

4. Четвертий тип – це підлітки, які скоїли злочин випадково, наперекір загальному позитивному моральному розвитку. Формування злочинних мотивів у даному випадку, обумовлене в них віковими рисами особистості – легковажністю, імпульсивній оцінці життєвої ситуації.

Варто зазначити, що для підлітків із злочинною поведінкою характерними є низька потреба у засвоєнні досвіду, відсутність прагнення до розумової та фізичної діяльності, наявність внутрішньоособистіних конфліктів, недисциплінованість, низький самоконтроль. У процесі взаємодії з середовищем підлітки важко переключаються з одного предмету діяльності на інший. У спілкуванні неповнолітні правопорушники відрізняються поступливістю, залежністю, конформністю. Такі підлітки неуважні по відношенню до інших, мають проблеми в адаптації.

Таким чином, особистість неповнолітніх правопорушників має характерні особливості, вивчення яких дає можливість обрати найбільш ефективні заходи для виправлення, індивідуальної виховної роботи та ефективної профілактики, а також для своєчасної корекції особистості підлітків.

Список використаних джерел:

1. Агрессия и психическое здоровье / Т.Б. Дмитриева, Б.В. Шостакович / под. ред. Т.Б. Дмитриевой. – Санкт-Петербург, 2002. – 349 с.

2. Заика Е.В. Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением / Е.В. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 83–90.

3. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх : шляхи їх попередження та подолання : [Навчально-методичний посібник] / М.М. Фіцула, І.І. Парфанович. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 432 с.

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Алєксєєва Ю.А.
докторант,
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВІРИ ОСОБИСТОСТІ

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

Теоретичний аналіз феномена «віра» як такого на засадах філософського контексту показав, що вперше в науковий зворот поняття «віра» вводиться в античній філософії, як допоміжна категорія при вивченні процесів пізнання (Платон, Арістотель). Вивчення віри як філософської категорії розпочалося в епоху Середньовіччя, коли вона була протиставлена знанню. Це дозволило філософам (Д. Скот, П. Абеляр) дослідити проблему співвідношення раціонального та ірраціонального у вірі. Філософи епохи Відродження (Р. Бекон, Т. Гоббс, Д. Локк) розвивали ідею віри-гіпотези. Виходячи з цього, віра можлива там, де недостатньо знань, і коли відбувається досягнення знань віра зникає. В епоху Просвіти (Д. Юм, П. А. Гольбах) починають з’являтися протиріччя між буденною та релігійною вірою. Представники класичного німецького ідеалізму (І. Кант, І. Г. Фіхте) ототожнили віру зі способом пізнання морального закону. В подальшому філософи екзистенціоналісти (С. К’єркегор, К. Ясперс) розглядали віру як цілісне релігійно-етичне явище [1; 2].

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

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

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

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

Сучасні напрацювання українських психологів у цьому напрямку дозволили визначити розуміння поняття «віра» більш повно. Віра *людини М. В.Савчином розглядалась як дологічне волевиявлення, що полягає в інтуїтивному осягненні свого покликання реалізувати об'єктивно існуючий сенс життя, ситуації, іншої людини*

[10, с. 232]. М. Й. Боришевський презентує віру як ціннісну орієнтацію, яка сприяє духовному смовдосконаленню особистості [4, с. 534]. Інша вчена Н. Д. Володарська розглядає віру як основу для духовного розвитку особистості [6, с. 95].

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

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

Список вкористаних джерел:

1. Антология мировой философии / Под ред. В.В. Соколова и др. – М. : Мысль, 1969. – Т. 1. – Ч. 2. – 936 с.

2. Антология мировой философии / Под ред. В.В. Соколова и др. – М. : Мысль, 1970. – Т. 2. – 776 с.

3. Асмолов О.Г. Психология личности: Учебник. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

4. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості : [монографія]. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.

5. Братусь Б.С., Инина Н.В. Вера как общепсихологический феномен сознания человека // Вестн.Моск.ун-та. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – № 1. – Сер. 14. Психология. – С. 25–39.

6. Володарська Н.Д. Віра у вищу ідею як стратегія пошуку сенсу життя // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К. : ГНОЗІС, 2009. – Т. XI. – Ч. 5. – С. 91–100.

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

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

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

10. Савчин М.В. Духовний потенціал людини (Навчальне видання) : [монографія]. – Вид. 2-ге, пер.доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
11. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М. : Республика, 1993. – 415 с.

Вовк В.О.
аспірант кафедри педагогічної та вікової психології,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЇ «ПОЗИЦІЯ» ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Прояв назовні внутрішнього світу особистості можливий за наявності у неї цінностей, ідеалів, установок, переконань, що відображаються у сукупності ставлень людини до світу, до людей, до свого місця і призначення у світі. У сучасній психологічній науці подібну стійку систему ставлень, що інтегрує всю особистісну структуру, забезпечуючи людині певний рівень включеності в життєдіяльність соціального середовища, самовизначення як суб'єкта власного життєвого шляху та способу життя прийнято називати позицією.

На сьогодні вивчення позиції людини є багаторівневою та багатоаспектною проблемою. Не існує чіткого визначення даної категорії, її структури та компонентів. Зокрема, у психологічній науці проблемою позиції особистості займалися В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлинський, В.І. Слободчиков та ін.

Слово «позиція» відоме здавна. Ввів у науковий обіг означений термін відомий австрійський психолог, засновник індивідуальної психології А. Адлер, який дану категорію пов'язував з прагненням особистості до успіху, самоствердження, спільності.

Термінологічні словники найчастіше відтворюють трактування позиції, вміщене в словнику під загальною редакцією А.В. Петровського і М.Г. Ярошевського, у двох аспектах: «Позиція (від лат. positio) – 1) стійка система ставлень людини до певних сторін дійсності, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках. Позиція – утворення, що розвивається. Зрілість позиції характеризується несуперечністю й відносною стабільністю; 2) інтегральна, найбільш узагальнена характеристика становища індивіда у статусно-рольовій внутрішньо-груповій структурі» [4]. Відповідно, можна виокремити два

найбільш загальні підходи до розуміння категорії. За першого (соціологічного) підходу низкою дослідників акцентується увага на статусно-рольовій складовій позиції (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, І.С. Кон, Дж. Маєрс. В.Б. Ольшанський та ін.) і розуміється як щось зовнішнє до особистості, те місце, яке вона посідає в системі відносин.

У другому (психологічному) підході позицію розглядають як внутрішній компонент структури особистості. На думку Б.Г. Ананьєва позиція особистості як суб'єкта суспільної діяльності й поведінки є складною системою, що включає: ставлення людини до суспільства в цілому і спільностей, до яких вона належить, до праці, людей, самої себе; установок і мотивів, якими вона керується у своїй діяльності; цілей і цінностей, на які спрямована ця діяльність. Дане поняття відтворює прояви діяльнісної сутності людини, наділеної свідомістю і здатністю приймати рішення, обирати певну лінію поведінки, так або інакше оцінювати, а отже, так або інакше ставитися до зовнішнього світу. Як підкреслює автор, все це – характеристики особистості, які визначають її світогляд, життєву спрямованість, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку. Сукупність цих властивостей особистості, що постійно реалізується в суспільній поведінці, закріплюється в образі її життя [1].

Згідно теорії С.Л. Рубінштейна, позиція – це те, що пов'язує свідомість та особистість, виражає їх єдність. Без свідомості як здатності зайняти певну позицію немає особистості. Завдяки свідомості особистість набуває здатність зайняти певну позицію в житті, що характеризує рівень розвитку свідомості особистості.

Дещо інше розуміння позиції пропонував А.Н. Лєонтьєв. Він вважав, що позиція – це не результат, а передумова і умова розвитку особистості. Необхідність зайняти ту чи іншу позицію, визначитись у своєму ставленні до життя об'єктивно виникає перед кожною людиною на певному етапі життєвого шляху. Усвідомивши свою позицію, особистість піднімається на новий рівень розвитку [1].

Для Л.І. Божович позиція виступає насамперед як система спрямованості особистості, її мотивів, потреб, прагнень які зумовлюють певне ставлення людини до дійсності, до соціального оточення й до самої себе та визначають конкретну лінію її поведінки. Центральними елементами такої системи спрямованості є особистісні смисли, які розуміються як смислові установки, значущі мотиви, заради яких особистість діє. Такі установки проявляються як готовність людини діяти певним чином у різних проблемних ситуаціях, у тому числі й у ситуаціях морального вибору. Позиція особистості як суб'єкта суспі-

льної поведінки й діяльності виступає складною системою її ставлень, установок і мотивів, цілей і цінностей, які можуть бути як просоціального, так і асоціального змісту. Ієрархія таких складових, домінування просоціальних або ж асоціальних утворень визначає своєрідність і соціальну значимість кожної конкретної особистості [3].

На думку С.Н. Бегидової та Т.Н. Піддубної, позиція, у більшій мірі відображає спрямованість і стремління особистості на реалізацію життєвих задач. Вона є індикатором взаємодії зовнішнього і внутрішнього, соціального та індивідуального у людині. У зв'язку з цим Н.М. Боритко відмічає, що «позиція – це найбільш цілісна характеристика людини як особистості та індивідуальності. Якщо особистість – це визначеність позиції людини у відносинах з іншими (у тому числі і в процесі професійної діяльності), то індивідуальність – це визначення власної позиції у житті, самовизначеність всередині самого свого життя…» [1, 5].

Найчастіше «позиція» аналізується в контексті теорії ставлень (В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, Т.Н. Мальковська, К.О. Абульханова-Славська тощо) і трактується як система ставлень людини до світу, до людей, до свого призначення у світі, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках.

Так, В.Н. Мясищев позицію особистості визначає як індивідуально-цілісну систему суб'єктивно-оцінних, свідомо-вибіркових ставлень до дійсності. Вони формуються в діяльності, забезпечують психологічний зв'язок із оточуючим світом, проявляються в переживаннях і діях.

Діяльність і поведінка однієї і тієї ж особистості в кожний конкретний момент визначаються її ставленням до різних сторін дійсності. Про це В.Н. Мясищев пише: «Ставлення – сила, потенціал, що визначає ступінь інтересу, ступінь вираженості емоцій, ступінь вираженості бажання чи потреби. Ставлення тому є рушійною силою особистості» [2, с. 237]. Він відзначає, що ставлення мобілізують функціональні можливості психічної діяльності для задоволення потреб та інтересів, тим самим створюючи нову потребу, задоволення якої піднімає на новий щабель функціональну характеристику на основі оволодіння досвідом, новими засобами діяльності. Сказане повною мірою стосується і позиції особистості, оскільки вона є системою її ставлень.

Ставлення, а отже і позиція як система ставлень, розглядаються як ядро суб'єктності, виступають не тільки умовою розвитку людини, але і важливим показником її зрілості. Позиція характеризує

«місце» людини у її життєдіяльності. Сукупність утворюючих позицію суб'єктивних ставлень (ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви, установки тощо) Б.Ф. Ломов визначає як «кістяк» внутрішнього світу особистості, як основу її структурної інтеграції. Позиція – це сутність особистості, система координат, що дозволяє орієнтуватися в оточуючому світі [2].

Спираючись на розуміння позиції як ставлення, дослідники конструюють поняття «позиція особистості», «суб'єктна позиція», «внутрішня позиція», «життєва позиція», «соціальна позиція», «професійна позиція» тощо (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Е.В. Бондаревська, Н.М. Боритко, С.М. Годник, І.С. Кон, Ю.Н. Кулюткін, Б.Ф. Ломов, Т.Н. Мальковська, В.Н. Маркін, А.К. Маркова, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубінштейн, В.О. Сластьонін, Г.С. Сухобська та інші).

Отже, можна стверджувати, що формулювання поняття «позиція» неодмінно містить три характеристики: місце (у різних просторах); ставлення (до кого-небудь, до чого-небудь); діяльність зумовлена цим ставленням.

Підсумовуючи наукові підходи до трактування поняття «позиція», можна зробити висновок, що в рамках соціологічного підходу позиція особистості розглядається, як умова для прояву особистості, де позиція відображає соціальний статус, положення або ролі особистості. В рамках психологічного підходу позиція інтерпретується як стійкий структурний компонент особистості, що відображає певну поведінку людини як суб'єкта, представлену основними ставленнями, які регулюють прояви особистості у всіх сферах життєдіяльності.

Список використаних джерел:

1. Борытко Н. М., Мацкайлова О. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.

2. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев под ред. А. А. Бодалева. – Москва, Воронеж, 2003. – 400 с.

3. Ондо Анге А. М. Науково-теоретичні підходи до вивчення життєвої позиції як психологічного феномена / Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 22. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 382-395.

4. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, – 494 с.

5. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – Видання друге, розширене і перероблене. – 380 с.

Годонюк В.С.
аспірант,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВІКОВИЙ ПЕРІОД ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО ЮНАЦТВА

Аналіз проблеми формування самоствердження особистості пов'язується з такими науками як філософія, соціологія, етика, культурологія, соціальна та вікова психологія, педагогіка, що свідчить про інтерес цілої низки наук до даного явища.

Самоствердження – атрибутивна характеристика особистості. Людина постійно стверджує себе, і мірою розширення галузей взаємодії з середовищем, розвиваються її здібності та свідомість. Завдяки самоствердженню особистість свідомо проявляє себе та свій потенціал. Найважливішою потребою у самоствердженні є прагнення особистості підвищити власну самооцінку, бути позитивно сприйнятою оточенням, розкрити внутрішній потенціал.

Для того, щоб виділити особливості самоствердження особистості, розглянемо перебіг даного процесу у людей різних вікових груп. Під час періоду пренатального розвитку майбутньої людини, формується потенціал її психічної активності у вигляді індивідуального досвіду автономного функціонування, про що, зокрема, свідчить можливість встановлення опосередкованого контакту з плодом і формування у нього елементарних умовних рефлексів. Останнім часом, набуває розвитку пренатальна педагогіка, де свідчиться про те, що діти у дво-три річному віці вирізняють як найулюбленіші саме ті пісні та казки, які їм співали і читали до народження. Новонароджена дитина, з'явившись на світ, здається ще зовсім не придатною для самостійного існування, проте, потрапивши у соціальне середовище, вона вирішує для себе проблему самоствердження у статусі людини як біопсихо-соціальної істоти. Про свої потреби немовля наполегливо заявляє криком, наче впевнене у тому, що від зовнішнього світу

воно має право вимагати задоволення власних потреб. Свій життєвий шлях людський індивід починає з розв'язання основної проблеми сенсу буття.

Дошкільне дитинство, як свідчить психологічна наука, за темпами соціалізації у декілька разів перевершує всі наступні періоди онтогенезу. Даний етап розвитку після народження характеризується дивовижною активністю дитини у виявленні своїх прагнень в оволодінні якостями психосоціальної істоти. При найпершій нагоді, ми чуємо від дитини трьох років: «Я сам!» Здатність виявляти своє «Я» – це спроможність протистояти світові як «мені підпорядкованому», «залежному від мене».

Самоствердження, що розглядається в контексті індивідуального життя як вчинку, охоплює вік дитинства, отроцтва і юності. Традиційно вважається, що у дошкільному віці дитина повинна мати бажання грати. Молодший школяр повинен хотіти вчитися, а підліток – спілкуватися чи займатися суспільно корисною діяльністю, юнак повинен обирати свій шлях у житті, тощо. Констатація подібного роду генетичної «обов'язковості» виходить із факту обумовленості розвитку особистості переважно зовнішніми факторами. Проте, психологічна реальність має дещо інший сенс. Дошкільник хоче не грати, а перебудовувати ситуацію залежно від своєї уяви, щоб ствердити власну психологічну позицію «джерела і рушія усього, що існує». Молодший школяр психологічно тяжіє не до учіння, а до того, щоб бути свідомим виконавцем того, що хочеться насправді, не задовольняючись лише можливостями фантазування. Підліток воліє не спілкуватися, а відчувати себе суб'єктом прийняття рішень, особливо тих, які стосуються його особисто. Юнак вважає для себе важливим самостверджуватись за рахунок протистояння оточенню у поглядах на ідеали життя та його сенс. Життєвий простір, де розгортається процес самоствердження особистості, є простором буденності, в якому ще не діють вимоги обов'язковості створення істини, краси і добра. Вони є лише складовими середовища, на терені якого дитина стверджує себе у статусі людини.

Згідно з тлумачним словником української мови, самоствердження – це ствердження себе, своєї особистості, визнання власної цінності, значущості своєї особистості. Вченою О. Жизномірською було визначено психологічний зміст даного поняття як прагнення до саморозкриття, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаємодіях з оточуючими. Психологом була теоретично обґрунтована генеза самоствердження

особистості на різних етапах онтогенезу. О. Жизномірською було доведено, у ранньому віці відбувається усвідомлення дитиною себе в близькому соціальному оточенні, на основі чого формується позиція «Я-сам»; у дошкільному віці – презентуються різні моделі поведінки перед оточуючими людьми й здійснюється вибір дитиною найбільш оптимального взірця; у молодшому шкільному віці дитина проявляє наполегливість у досягненні певних успіхів та самоактивність; для підлітків характерні амбівалентні прагнення здобуття переваги, визнання, престижності та визначення своєї особистісної позиції щодо майбутніх життєвих планів і перспектив. Саме особистість періоду дорослішання, реалізуючи себе, здійснює постійний пошук власного «Я», набуває автономності й незалежності в колі значущих однолітків та дорослих, опановує й реалізує певні соціальні ролі у підлітковій спільноті та оточуючому середовищі [2].

З усього вище зазначеного можна зробити висновок, що самоствердження – це одна з фундаментальних потреб людини, яка актуалізується за допомогою усвідомлення особистістю себе як цінності. Самоствердження дає змогу особистості розкрити та посилити свою значущість, розкрити у собі почуття власної гідності і підтримувати його у процесі дорослішання, використовуючи потенціал своїх вольових якостей, а саме: рішучості, цілеспрямованості, самостійності, наполегливості.

Таким чином, аналіз процесу самоствердження особистості у період від народження до юнацтва свідчить про те, що даний феномен виникає з народженням дитини, коли вона вирішує для себе проблему самоствердження у статусі людини як біопсихо-соціальної істоти і триває упродовж усього її життя. Отже, самоствердження у різні вікові періоди має певні особливості, проте, загальною рисою даного процесу є прагнення особистості підвищити власну самооцінку, бути сприйнятою оточенням, знайти своє місце у соціумі, розкрити внутрішнє «Я», позитивно самореалізуватися у житті. Саме тому даний аспект становить інтерес для сучасної психологічної науки і потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С**.** Педология подростка. Избр. главы / Собр. соч. в 6-ти томах. – Москва : Педагогика, 1984. – Т. 4.

2. Жизномірська О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис. кандидата психол.наук: 19.00. 07. – Київ: 2010.

3. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.

4. Цибра Н. Ф. Самоутверждение личности (социально-философский анализ). – Київ: Вища школа, 1989.

Ісаєва О.В.
студентка,
Маріупольський державний університет

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Проблема спілкування відноситься до числа найважливіших для підліткових сфер життєдіяльності. Від того, як відбувається процес спілкування, залежить формування майбутньої особистості. Тому вивчення проблеми комунікативної компетентності підлітків стає актуальним, особливо на даному етапі розвитку суспільства, коли відбувається різка зміна соціальних відносин, характеру особистісних взаємодій, моральних норм та цінностей. Аналіз проблеми показує, що спілкування вивчається багатьма науковцями як зарубіжними, так і вітчизняними.

Науковим підґрунтям у вирішенні проблеми комунікативної компетентності є дослідження міжособистісної комунікації та спілкування, які широко представлені в працях вітчизняних (Г. Андреєва, В. Береза, О. Бодальов, В. Гаврилюк, О. Гуменюк, Ю. Жуков, А. Капська, М. Корнєв, М. Обозов, Л. Орбан-Лембрик, Б. Паригін, О. Пейчева, Л. Петровська, П. Растенніков, О. Соловйов, В. Тернопільська) та зарубіжних (В. Гудоніс, Д. Джонсон, Д. Карнегі, Р. Малінаускас, Дж. Равен, А. Шевкун) психологів.

Вчені В. А. Кан-Калик, Н. Д. Нікандров визначали комунікативну компетентність як складову частину людського буття, яка присутня у всіх видах людської діяльності. Вони підкреслюють, що проблема полягає в тому, що не всі люди уявляють собі, яким чином можуть бути реалізовані ті чи інші комунікативні акти. З цього випливає, що для того, щоб здійснювати ці комунікативні акти, необхідно володіти певними навичками і вміннями. В процесі навчання повинна заздалегідь бути визначена цільова установка на формуван-

ня комунікативної компетентності особистості, методи та засоби формування її формування [3].

Проблема формування і розвитку комунікативної компетентності особливо актуальна в основній школі, оскільки відповідає віковим завданням розвитку в підлітковому і юнацькому віці і є умовою успішного особистісного розвитку школярів.

Компетентність у всіх видах спілкування полягає в досягненні трьох рівнів адекватності партнерів – комунікативного, інтерактивного и перцептивного. Отже, можна говорити про різні види компетентності в спілкуванні. Особа підлітка повинна буті спрямована на отримання багатої палітри психологічних позицій, засобів, які допомагають самовираженню партнерів, всім граням їх адекватності – перцептивною, комунікативною, інтерактивною.

Комунікативний потенціал – це характеристика можливостей людини, які і визначають якість, його спілкування. Він включає на ряду з компетентністю в спілкуванні ще дві складові: комунікативні властивості особи, які характеризують розвиток потреби в спілкуванні, відношення до способу спілкування і комунікативні здібності – здатність володіти ініціативою в спілкуванні, здатність проявити активність, емоційно відгукуватися на стан партнерів спілкування, сформулювати і реалізувати власну індивідуальну програму спілкування, здібність до самостимуляції і до взаємної стимуляції в спілкуванні [1].

Як показують дослідження І.Кона, саме невміння, неможливість добитися успішної реалізації частіше за все є причиною недисциплінованості і, навіть, правопорушень підлітків, що супроводжується підвищеною конфліктністю хлопців по відношенню до своїх груп, членами яких вони є [5].

Сучасний підхід до проблеми розвитку і вдосконалення комунікативної компетентності підлітків полягає в тому, що навчання розглядається як саморозвиток і самовдосконалення на основі власних дій, а діагностика компетентності повинна стати самодіагностикою, самоаналізом. Проблема діагностики компетентності не вирішується одним лише інформуванням випробовуваного про результати тестування – суть її в тому, щоб організувати процес діагностики таким чином, при якому його учасники отримають дієву інформацію, тобто таку, на основі якої підлітки змогли б самі здійснювати необхідну корекцію своєї поведінки.

Експеримент проводився на базі загальноосвітньої школи № 45 м. Маріуполя. У дослідженні брали участь учні 9 класу (13–14 років – підлітковий вік). Загальний об'єм вибірки складає 50 школярів, се-

ред них: 22 (44 %) хлопця та 28 дівчат (46 %). Дослідження побудовано в логіці констатуючого, формуючого та контрольного етапів, на кожному з яких використовувалися спеціальні теоретичні та емпіричні методи.

В ході емпіричного дослідження, яке відбувалося за допомогою комплексу діагностичних методик: методика комунікативних та організаторських здібностей (В. Синявський); тест комунікативних вмінь (Л. Міхельсон); оцінка рівня спілкування (В. Ф. Ряховський); методика діагностики емоційних бар'єрів в міжособистісному спілкуванні (В. Бойко).

Результати дослідження рівня комунікативної компетентності підлітків показують, що половина досліджуваних підлітків мають середній рівень комунікативних та організаторських здібностей (56 % і 44 % відповідно). У 10 % досліджуваних було зафіксовано низький рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей. П'ята частина (20 % та 28 % відповідно) школярів характеризуються відповідно нижче середнього рівнем розвитку здібностей. По 10 % підлітків характеризуються відповідно вище середнього і високим рівнем розвитку вказаних здібностей.

В досліджуваній вибірці є респонденти із несформованими основними комунікативними вміннями (50 % досліджуваних, загальна сума балів яких по компетентному типу реагування в комунікативних ситуаціях взаємодії з іншими людьми коливається від 0 до 8), недостатньо розвиненим рівнем товариськості (26 %). Діагностика також виявила, що емоції явно заважають встановлювати, підтримувати та налагоджувати міжособистісні контакти з іншими людьми, майже четвертій частині досліджуваних (24 %). Вони не вміють керувати власними емоціями та дозувати їх, дуже обережні при встановленні близьких дружніх стосунків, характерним є неадекватний прояв емоцій та часте домінування негативних емоційних настроїв, а також негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій.

Досить часто зустрічалася інша позиція – самозвинувачення, коли причину в невдачах досліджувані постійно приписували своєму характеру або особливостям особистості: «я не товариський» або «я холерик». Такий погляд сприяв пасивності, бездіяльності у спілкуванні.

Після розгляду труднощів спілкування природно виникає питання про шляхи запобігання і засоби корекції процесу спілкування. Щоб у підлітка дійсно не виникли непереборні труднощі в спілкуванні, мало одного успішного засвоєння технології спілкування, про яку пише

Д. Карнегі [4]. Необхідно, щоб за цією технологією стояв дійсно глибоко гуманний зміст тієї особи, яка нею активно користується.

Найбільш ефективним для підлітків є навчання самоаналізу як засобу, який сприяє саморозвитку, а також груповий соціально-психологічний тренінг, що підвищує готовність до схвалення себе як особистості та інших в спілкуванні.

З урахуванням вище зазначеного була розроблена програма соціально-психологічного тренінгу, що переслідувала дві взаємозалежні цілі: зрушення в сприйнятті причин власних труднощів спілкування від звинувачення інших і самозвинувачення до сприйняття своїх конкретних недоліків і на цій основі подолання труднощів, оволодіння новими навичками спілкування та корекції вже наявних невдалих форм спілкування. Були застосовані різні психологічні методи корекції – групова дискусія, рольова гра, психогімнастика, релаксаційні методи, елементи психодрами, арт-терапії.

Провідним принципом організації соціально-психологічного тренінгу був принцип діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування. Воно базувалося на повазі до чужої думки, довірі, рятуванні учасників від взаємних підозр, нещирості, страху.

У корекційно-розвивальній роботі приймали участь школярі експериментального класу. Загальна кількість досліджуваних експериментальної групи складала 24 особи. Для досягнення найбільшої ефективності розробленої корекційно-розвивальної програми експериментальна група, в свою чергу, була розбита на дві підгрупи по 12 учасників у кожній. Заняття проводилися 2 рази на тиждень по 1,5 години.

Після закінчення тренінгу через певний проміжок часу було проведено підсумкове тестування, в результаті якого порівняно з констатуючим етапом експерименту було зафіксовано незначні зміни – в контрольній групі та істотні зміни – в експериментальній групі. Порівняльний аналіз отриманих даних в ході констатуючого та контрольного зрізів в контрольній та експериментальній групі яскраво ілюструє динаміку розвитку комунікативної компетентності досліджуваних, свідчить про надійність і вірогідність теоретичних й емпіричних висновків, ефективність і практичну цінність розробленої нами програми тренінгу з розвитку комунікативної компетентності підлітків.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Видавничий Центр «Академія», 2004. – 344 с.

2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры : под. ред. Ярошевского М.Г. / Л.С. Выготский. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

3. Винославська О.В. Розвиток практичної компоненти комунікативної компетентності студентів технічного університету / О.В. Винославська, Н.Г. Андрійченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 12. – С. 65–69.

4. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги ; [пер. с англ. яз. Ф.П. Красавина]. – К. : Изд-во «Наукова Думка», 1990. – 224 с.

5. Кон И.С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

Каплун Т.М.
вчитель,
Криворізька загальноосвітня школа № 23

АКТИВІЗАЦІЯ ЗОРОВОЇ ПАМ'ЯТІ ТА УВАГИ ПРИ ВИВЧЕННІ НЕПЕРЕВІРЯЄМИХ НАПИСАНЬ

Програма кожного класу з російської мови включає список слів, які необхідно запам'ятати. Вчителі та учні називають їх словниковими або словами з неперевіряємими написаннями. Причина числених труднощів у роботі з цими словами полягає , на мій погляд, в тому, що частіше всього ми не пропонуємо учням раціональних способів їх запам'ятовування. Наприклад, учні 5 класу так описали рекомендовану їм послідовність підготовки до словникового диктанту: «Заучую, потім мама або тато диктують, а я пишу. Так раза три, чотири». Так пише учень з низьким рівнем навчальних досягнень. А ось описує роботу учениця з достатнім рівнем навчальних досягнень: «Прочитати два-три раза, написати два – три раза, а якщо будуть помилки, треба знову писати. Потім треба завчити це, перед уроком прочитати». Таким чином, основний спосіб запам'ятовування-багаторазове читання та багаторазове переписування.

Суть проблеми, як мені здається, в тому, що більша частина навантаження в роботі зі словниковими словами лягає на зорову пам'ять та увагу учнів. А ці чисто психологічні характеристики в усіх дітей різні і потребують спеціальної роботи, а іноді й корекції ще в початковій школі. Багато вчителів, я думаю, приводило в відчай і те,

що деякі діти не можуть написати знайомі слова під диктовку, і те, що вони не можуть навіть списати їх без помилок з дошки. А якщо при першому знайомстві словникові слова неправильно записані в робочий зошит або в словник, то послідуюча робота (така, наприклад, як складання словосполучень, речень з цими словами, підбір споріднених слів) не просто не має сенсу, але й стає шкідливою.

Тому пошук більш ефективних прийомів роботи з словниковими словами відбувався в двух напрямках: вибір такого способу первинного знайомства, який максимально виключав би їх неправильне написання, та створення умов міцного запам'ятовування цих слів. Найбільш важливим являється саме етап пред'явлення слів,тому що завжди краще попередити помилку або не дати їй закріпитися, ніж потім її виправляти.

Згідно спостереженням психологів, результати часто покращуються завдяки установці на запам'ятовування [1]. Тому перше знайомство з неперевіряємими написаннями відбувається таким чином. Група з шести-семи слів записується на дошці заздалегідь. Вчитель читає слова,чітко проговорює кожний звук. Діти не повинні списувати ці слова і писати під диктовку. Учням дається завдання протягом хвилини запам'ятати ці слова. Важливо пояснити їм, що вже сьогодні вони всі або майже всі напишуть їх без помилок. Для цього необхідно тільки уважно подивитися на слова та постаратися їх запам'ятати.

Вчитель повинен порекомендувати найбільш раціональні способи запам'ятовування важких слів [2]:

- проговорити вголос неголосно по одному слову по складах, потім закрити очі,щоб уявити слово написаним, а потім відкрити очі та перевірити себе;
- мовчки подивитися на слова, читаючи їх по складах;
- проговорити слова по складах.

Але вибір одного з цих способів запам'ятовування не повинен бути випадковим. Він залежить від особливостей пам'яті дитини. Треба перевірити, який тип пам'яті розвинений у дітей краще (зорова, слухова, моторна). Це дасть можливіть запропонувати кожному науково обгрунтовану рекомендацію,яка опирається на свій головний тип пам'яті при підготовці до словникових і контрольних диктантів та других видів робіт. Результати перевірки показали, що у більшості дітей зорова пам'ять слабше,ніж моторна.Тому більша частина учнів використовує перший з перелікованих способів запам'ятовування.

Після запам'ятовування, яке продовжується одну хвилину ,слова на дошці закриваються, і діти пишуть їх під диктовку, пробуючи відновити в пам'яті зоровий образ слова. Потім слова знову відкриваються, та учні самі здійснюють перевірку. При цьому при перевірці їм дозволяється проговорювати слово по складах, звіряя з записом на дошці та відмічая горизонтальною лінією кожний перевірений склад. Учитель в кінці перевірки просить підняти руки тих, хто не допустив ні однієї помилки, хто допустив одну і більше помилок. Як правило, три-чотири учня допускають одну помилку, два учня – по дві. Але важливо те, що помилки знайдені вже зараз, коли до словникового диктанту ще далеко. Та ще важливіше ,що знаходять їх самі діти. Такий спосіб первинного знайомства з словниковими словами приносить дітям задоволення, тому що вони через три-чотири хвилини бачать результати своєї праці. Таким чином етап пред'явлення слів з неперевіряємими написаннями складається з обов'язкових елементів [3]:

1) зорове та слухове сприйняття слів;

2) запам'ятовування з опорою на тип пам'яті;

3) запис слів під диктовку;

4) самоконтроль.

Другий етап роботи з словниковими словами, етап закріплення,будується за методикою,яка використовується часто в початковій школі. З групою з шести – семи слів, які учні запам'ятали за описаною вище системою, клас працює шість-вісім уроків підряд. На кожному уроці на це відводиться три-чотири хвилини. Прийоми роботи з цими словниковими словами повинні постійно мінятися. Спочатку необхідно роз'яснити, звідки береться група з шести-семи слів.

Вчитель повинен заздалегідь скласти списки словникових слів, які учням необхідно вивчити протягом кожного семестру(по цим спискам й проводиться контрольний диктант). Ці списки й розбиваються на групи, які беруться для роботи протягом одного-двох тижнів.Так, наприклад, в другій половині першого семестру учні шостих класів повинні вивчити 42 словникових слова. На етапі закріплення учням запропоновуються такі завдання:

1. Скласти словосполучення з словниковими словами.

2. Визначити лексичне значення слова «галерея», уточнить його по Тлумачному словнику С. І. Ожегова. Скласти з цим словом речення.

Можна використовувати інші завдання, наприклад: підготувати повідомлення про походження одного або декілька слів.

На етапі закріплення словникових слів обов'язково використовуються самоперевірка або взаємоперевірка,графічне коментування.

Щоб підтвердити раціональність запропонованої методики запам'ятовування і закріплення правопису словникових слів ,залишаєтьс я привести деякі цифри. В першій половині першого семестру в 6 класі слова для контрольного диктанту були розбиті на групи по сім слів, але не всі вони звучали на уроках регулярно, а головне, не було етапу пред'явлення слів, активізуючого роботу уваги та зорової пам'яті. Результати контрольного словникового диктанту були такі: кількість писавших – 32; «11» – 2, «8» – 5; «5» – 5; «2» – 20.

В другій половині першого семестру робота з групами словникових слів проводилась регулярно, на кожному уроці. Знайомство з кожною новою групою слів здійснювалось за наведеною вище методикою. Результати контрольного словникового диктанту в цьому ж класі: кількість писавших – 28; «10» – 15; «8» – 10; «5» – 3; «2» – 0.

Результати другого словникового диктанту доводять, що при вивченні слів з неперевіряємими написаннями велике значення має вибір прийомів роботи. Найбільше ефективними виявляються ті з них, які активізують роботу зорової пам'яті та уваги учнів і дозволяють враховувати психологічні особливості дитини. Звісно, при цьому необхідно постійно звертатися до таких вже перевірених прийомів, як співставлення написань, звертання до етимологічного аналізу слів.

Список використаних джерел:

1. Кузьмінський А. Педагогіка: Підручник / Анатолій Кузьмінський, Віталій Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.

2. Максимюк С. Педагогіка: Навчальний посібник / Світлана Максимюк ; Міністерство науки і освіти України, Рівненський держ. гуманіт. ун-т. – К. : Кондор, 2005. – 670 с.

3. Цимбалюк І. Психологія : Навчальний посібник / Іван Цимбалюк ; Міністерство освіти і науки України. – Київ : ВД «Професіонал», 2004. – 214 с.

Кормило О.М.
кандидат психологічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

СТРЕС ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПРОЯВУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Велика кількість повсякденних стресових ситуацій таких як: щоденні життєві негаразди, напруга на роботі, в навчанні, неприємна інформація, а також військові конфлікти і нестабільність політичної ситуації в державі зумовлює виникнення так званої «епідемії стресу», що охоплює значні масштаби, і зумовлює зростання суспільного інтересу до феномену стресу.

Проблему стресу та стресостійкості вивчали і досліджували Г. Сельє, Р. Лазарус, К. Ізард, В.Д. Небиліцин, Т.Л. Крюкова, С.К. Нартова-Бочавер, В.А. Бодров, Л.І. Анциферова, І.Г. Сизова, С.І. Філіпченкова та ін.

Слово «стрес», так само як «успіх», «невдача» і «щастя», має різне значення для різних людей. Тому, дати йому пояснення дуже важко, хоча сам термін увійшов у наше повсякденне мовлення. Чи не є «стрес» просто синонімом «дистресу»? Що це, зусилля, втома, біль, страх, необхідність зосередитися, приниження публічною критикою, втрата крові або навіть несподіваний величезний успіх, що веде до зламу усього життєвого укладу? Відповідь на це питання – і так, і ні. Ось чому так важко дати визначення стресу. Будь-яка з перерахованих умов може викликати стрес, але жодну з них не можна виділити і сказати – «ось це і є стрес» [5].

Люди по-різному реагують на стрес у залежності від індивідуальних особливостей. Одні стають надмірно збуджені, метушаться, багато говорять і багато рухаються. Інші різко сповільнюються, впадають у стан емоційного «ступора», замовкають і тимчасово наче «виключаються» з життя і спілкування.

Не слід боятися стресу і прагнути не зважаючи ні на що, уникати його. Парадоксально, але факт: чим більше ми будемо намагатися жити і працювати завжди розмірено і спокійно, тим більшою мірою стрес нас буде руйнувати. Адже замість того, щоб накопичувати досвід з управління собою під час стресу, ми будемо від нього просто «втікати».

Діти та підлітки помічають і реагують на стрес у своїй родині, а також переживають свій власний стрес. Важливо вчасно розпізнати стрес у дітей та надати належну допомогу. Адже часто вони використовують у дорослому житті методи боротьби зі стресом яких їх навчили в дитинстві.

Прояв стресу у підлітковому віці має свої особливості. Стрес може проявлятися у вигляді направленості стресової агресії підлітка: на самого себе або на оточуючих. Один звинувачує у всьому себе і шукає перш за все свої власні помилки. Інший звинувачує оточуючих і не здатний поглянути на себе збоку. Засвоєний ще в дитинстві стресовий сценарій (зазвичай цей сценарій засвоюється в дитинстві, коли батьки конфліктують на очах у дитини, залучаючи її в свої проблеми) «запускається» майже автоматично. Досить незначного порушення звичного ритму життя і роботи, одного слова, невдало кинутого співрозмовником, як «включається» стресовий механізм, ніби проти волі самої людини, і починає «розкручуватися», як «маховик» цієї потужної і вбивчої «зброї». Людина провокує напругу або активно вступає в конфлікт з якоїсь дрібної, об'єктивно несуттєвої причини. У неї спотворюється сприйняття людей і ситуації, вона надає негативного значення тим деталям, на які в спокійному стані майже не звертала уваги [2; 3].

Говорячи про специфіку прояву стресу в підлітковому віці, варто звернути увагу на вікові особливості цього періоду. Різко виражені психологічні особливості підліткового віку отримали назву «підліткового комплексу». Він включає у себе перепади настрою – від нестримних веселощів до смутку і навпаки, а також ряд інших полярних якостей, які виступають попеременно. Причому достатніх, значимих причин для подібної зміни настрою підлітка, по суті, просто може і не бути. Так, часто чутливість підлітків до оцінки сторонніми людьми своєї зовнішності, здібностей, умінь поєднується у них із надмірною самовпевненістю і безапеляційними судженнями відносно оточуючих. Сентиментальність часом поєднується з вражаючою черствістю, хвороблива соромливість – з розбещеністю, бажання бути визнаним і оціненим іншими – з показною незалежністю, боротьба з авторитетами, загальноприйнятими правилами і поширеними ідеалами – з обожнюванням випадкових кумирів, а чуттєве фантазування – з сухим мудруванням (Лічко А. Е., 1983). Підлітки виключно егоїстичні, вважають себе центром всесвіту і єдиним предметом, гідним інтересу, і в той же час ні в один з наступних періодів свого життя вони не здатні на таку відданість і самопожертву,

як в цьому віці. Вони можуть пристрасно любити і обірвати ці відносини так само раптово, як і почали. З одного боку, вони з ентузіазмом включаються в життя суспільства, а з іншого – охоплені пристрастю до самотності [4, с. 384].

Дуже часто такі психологічні характеристики підлітка як збудливість, агресивність, дратівливість, імпульсивність, нестійкість настрою, інфантильність теж будуть сприяти виникненню напружених ситуацій [7].

Американська академія дитячої і підліткової психології виділила ознаки стресу для дітей середнього і старшого підліткового віку:

- Зміна шкільної успішності;
- Вживання алкоголю чи наркотиків;
- Зміни в режимі сну чи харчування;
- Часті скарги з приводу фізичного стану;
- Одержимість питанням своєї ваги: невиправданий страх ожиріння;
- Протиставлення себе правам і владі інших людей, що виражене в актах крадіжок або вандалізму; виражені реакції протесту;
- Тривала депресія, песимізм, поганий апетит, думки про смерть;
- Часті прояви агресивності або жорстокості [3, с. 53].

Існує велика кількість підтверджень того, що хронічний стрес – супутник підліткового життя. Вивчаючи дітей, Таубес і Коен виявили, що вони особливо схильні до хронічного стресу через необхідність справлятися з віковими проблемами перехідного періоду. Крім того, стрес може позначатися на навчанні (засвоєнні і використанні знань), що перешкоджає академічній успішності. Труднощі з успішністю в свою чергу також створюють дискомфорт, в результаті чого загальний стрес посилюється [1].

Аналізуючи літературні джерела науковці виділяють такі форми прояву стресу в підлітків: поведінкова, інтелектуальна, емоційна, фізіологічна.

Поведінкові прояви стресу проявлятися в: надлишковому напруженні м’язів, тремтінні рук, тремтінні голосу, зменшенні швидкості сенсомоторної реакції, порушенні мовних функцій та ін. (*порушення психомоторики*). А також, *порушення режиму дня*, *навчальних порушеннях* які виражаються в хронічній нестачі часу, в низькій продуктивності навчальної діяльності, підвищується втомлюваність; *порушення соціально-рольових функцій* які особливо проявляються в конфліктності із близькими людьми.

При стресі зазвичай страждають всі сторони інтелектуальної діяльності, в тому числі такі базові властивості інтелекту як пам'ять і увага. Спостерігається відволікання уваги, стреси особливо погіршують оперативну пам'ять. Можливі порушення нормальної взаємодії півкуль мозку при сильному емоційному стресі в сторону більшого домінування правої «емоційної» півкулі, і зменшення впливу лівої, «логічної» половини кори великих півкуль на свідомість людини. Саме тому, стреси негативно впливають на навчальну діяльність підлітків.

Фізіологічні прояви стресу стосуються майже всіх систем органів людини: травної, серцево-судинної і дихальної. При впливі стресу на серцево-судинну систему спостерігається: підвищення частоти пульсу або зміна його регулярності, підвищення артеріального тиску та ін. Зазвичай в стані психологічної напруги підлітки часто відчувають болі в серці та інших органах. Стреси також призводять до зниження імунітету, підвищення втомлюваності, зміни маси тіла, викликають часті головні болі та ін.

Емоційні прояви стресу зачіпають різні сторони психіки. В першу чергу це стосується характеристик загального емоційного фону, який набуває негативного песимістичного відтінку. При тривалому стресі підліток стає більш тривожним, у нього знижується самооцінка, він втрачає віру в успіх, а у випадку особливо затяжного стресу може впасти в депресію. На фоні такої зміни настрою спостерігаються більш сильні емоційні спалахи, частіше за все негативного характеру. Це можуть бути емоційні реакції дратівливості, гніву, агресії, аж до афективних станів. Негативні емоційні стани (страх, тривога, песимізм, негативізм, підвищена агресивність) одночасно є наслідком і передумовою розвитку стресу.

Підсумовуючи зазначимо, що основними причинами стресу в підлітковому віці можуть стати: конфлікти в сім'ї, з однолітками, та найближчим оточенням; незадоволеність собою, своєю зовнішністю, різні ситуації пов'язані з навчальною діяльністю (екзаменаційний стрес) та ін. Поширеними ознаками стресу у цьому віковому періоді є злість, втрата ілюзій, недовіра до всього світу, низька самооцінка, бунтарська поведінка, а на рівні фізіології – головні болі та болі в шлунку тощо. Отож, стресові події негативно впливають на психіку та поглиблюють підліткову кризу.

Список використаних джерел:

1. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – [7-е изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с. – (серия «Мастера психологии»).

2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М.: Академический Проект, 2009. – 943 с.

3. Льюис Ш. Ребенок и стресс / Ш. Льюис. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 208 с. – (серия «Сам себе психолог»).

4. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

5. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 68 с. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

6. Тигранян Р. А. Стресс и его значение для организма / Р. А. Тигранян. – М.: Наука, 1988. – 175 с.

7. Черепанова Е. М. Психологический стресс: помоги себе и ребенку: Книга для школьных психологов, родителей и учителей / Е. М. Черепанова. – [2-е изд.]. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 96 с.

Матвієвська Ю.О.
студентка,
Науковий керівник: **Кутепова-Бредун В.Ю.**
старший викладач,
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ЗАЛЕЖНІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВІД ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЛЮДИНИ

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

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

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

Новизна нашої роботи полягає в тому, що проблема дослідження емоційного інтелекту в контексті професійно значущих якостей особистості залишається до цих пір ще недостатньо вивченою. Емоційний інтелект педагогів та людей з економічною освітою ще досить мало досліджений, про залежність емоційного інтелекту від типу професії людини майже немає інформації. Проте, людина, яка володіє емоційним інтелектом в достатній мірі, живе легко (цікаво, конструктивно), без напруги і надриву, і дуже часто знаходить правильне рішення багатьох життєвих проблем. Високі показники IQ зовсім не є гарантією кар'єрного успіху. Значну роль грає наше уміння спілкуватися з людьми, уміння перейматися командним духом і здатність повести за собою, уміння чинити опір стресу і здатність зберігати оптимістичні погляди на життя, незважаючи на невдачі. При цьому чим вищий ранг працівника, чим вище рівень відповідальності за виконання кінцевої мети, тим вище повинен бути і рівень емоційного інтелекту [4].

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

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

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

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

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

пу увійшли вчителі (30 осіб, серед яких 21 – жіночої статі та 9 – чоловічої). Віковий діапазон даної вибірки складає 19–61 рік.

Статистичні гіпотези дослідження сформульовані наступним чином:

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

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

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

Отримані результати емпіричних значень по шкалам МП (розуміння чужих емоцій), МУ (управління чужими емоціями), ВП (розуміння своїх емоцій), ВЭ (контроль експресії), МЭИ (міжособистісний емоційний інтелект), ВЭИ (внутрішньоособистісний емоційний інтелект), ПЭ (здатність до розуміння своїх та чужих емоцій), ОЭИ (загальний рівень емоційного інтелекту) опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн» Д. В. Люсіна показали, що $φ^*_{емп}$ знаходиться в зоні незначимості. Отже, гіпотеза H_1 відкидається.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Отже, проведене емпіричне дослідження дозволило:

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

2) встановити статистично незначущі розбіжності в показниках.

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

притаманно розуміти емоційний стан інших людей, відчувати їх внутрішній стан в даний момент.

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

Подальшу перспективу роботи в даному напрямку ми вбачаємо у дослідженні представників інших професій різного типу на встановлення залежності рівня емоційного інтелекту від професійного спрямування, поділивши вибірку досліджуваних на групи за певним віком, а також збільшити вибірку досліджуваних.

Список використаних джерел:

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство : Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М. : «Альпина Бизнес Бук» ; 2005. – 75 с.

2. Деревянко С.П. Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект : От процессов к измерениям. М., 2009. – С. 90–113.

3. Калюжна Ю.І. Психологія взаємодії вчителя з учнями у педагогічному процесі / Ю.І. Калюжна // Постметодика. – 2010. – № 6 (97). – С. 22–26.

4. Непорожній Ю.О. Розвиток емоційного інтелекту як здатності бути лідером / Ю.О. Новак // Економічний простір. – 2008. – № 12 / 1. – С. 97–105.

5. Новак О.О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників / О.О. Новак // Постметодика. – 2010. – № 6 (97). – С. 41–48.

Мінаєнко Т.А.
аспірант,
Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної педагогічної академії наук України

ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВЕ МИСТЕЦТВО ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

У нашій роботі ми розглянемо проблему можливостей занять підлітків декоративно-ужитковим мистецтвом як засобу сприяння їх особистісному розвитку, становленню їх життєвої позиції.

Постійні зміни, динамічність життя сучасного суспільства з особливою гостротою ставлять проблему готовності людини до свідомого вибору своєї позиції, роблять питання особистісного самовизначення особливо актуальним. У цьому контексті видається важливим визначення психолого-педагогічних умов формування життєвої позиції підлітка як стійкої системи його ставлення до різних сторін соціальної дійсності, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках. Підлітковий вік – етап формування стійких патернів поведінки, рис характеру та засобів емоційного реагування, відкриття свого «я», розширення внутрішніх можливостей, нарощування компетентності в різних сферах. У поведінці сучасних підлітків співіснують як негативні тенденції (невизнання громадських обов'язків, девіантність, відсутність ідеалів, зниження значущості загальнолюдських чеснот), так і позитивні (соціальна невимушеність, впевненість у собі, прагнення до успіху, творчості та прояву власної індивідуальності).

Головним завданням підліткового етапу розвитку є засвоєння нової соціальної позиції, структурування ставлення до себе як до дорослої людини, формування основ життєвої позиції. Дослідники (Б.Г. Ананьєв, А.В. Брушлинський, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та ін.) пов'язують особистісне самовизначення з активним пошуком людини свого місця в соціумі, набуттям сенсу життя.

Особливості індивідуально-особистісного розвитку в підлітковому віці вивчаються в роботах Л.І. Божович, Л.С. Виготського, І.С. Кон, Х. Ремшмідта, А.В. Петровського, К.Н. Поліванової, Л.А. Регуш, І. Фельдштейна, Г.А. Цукерман, Д.В. Ярцева та ін. Багато авторів підкреслювали важливість впливу самостійної творчої діяльності на особистісний розвиток дитини. Естетично значуща діяльність

зв'язується з вихованням почуттів, на яких заснована свідомість, і тільки тоді, коли ці почуття знаходяться у звичній гармонії з навколишнім світом, формується особистість у всій її повноті (Г. Рід).

Прилучення підлітків до занять декоративно-прикладним мистецтвом, на нашу думку, може виявитися одним з важливих засобів для особистісного формування. Такі заняття можуть носити не тільки професійно-орієнтований характер, але й вирішувати завдання соціально-культурного розвитку особистості.

Декоративно-ужиткове мистецтво (рукоділля, різьблення, вітраж, декупаж, скрапбукінг та ін.) пов'язане з процесами сприйняття і пізнання, з емоційною та громадської сторонами життя людини, притаманними йому на різних щаблях розвитку. Відомо, що саме з художніх робіт дітей можна почерпнути чимало корисних відомостей, що доповнюють характеристику їх особистості. Наочність і образність, а часто і барвистість роботи впливають на емоційну сфер дитини, є джерелом естетичного задоволення, а всяка позитивна емоція, як відомо, підвищує тонус кори головного мозку, сприяє виникненню асоціативних зв'язків (М.М. Кольцова, М.С. Рузіна).

Аналіз структури художньої творчості дітей та підлітком в контексті проблеми соціалізації, формування ціннісних орієнтацій здійснений у роботах М.А. Аріарського, Л.Г. Брілевої, С.Н. Іконнікової, І.С. Кон, І.А. Новікової, В.В. Селіванова, Б.А. Тітова. У дослідженнях психології творчості (Л.С. Виготський, А.Н. Матюшкін, В.А. Моляко, М.А. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, О.К. Тіхомиров, Н.В. Хазратом та ін.) творча людина розглядається як особистість, має більш високу ступінь підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових станів, до конструктивного вирішення складних проблем.

Немає єдиного підходу до вживання термінів «декоративне», «декоративно-прикладне», «декоративно-ужиткове» мистецтво.

Різниця між «прикладним» і «декоративним» обумовлена типом художньої діяльності: прикладне мистецтво тяжіє до праці, декоративне – до гри, як зазначив В. Ванслов.

Заняття декоративно-прикладним мистецтвом, освоєння нових творчих технік естетично значимої діяльності створює сприятливі умови для формування соціально активної, творчої особистості. Формування такої особистості є результатом активної участі дитини у творчому процесі, забезпечує йому постійний тренінг волі, цілеспрямованості, дає досвід самоконтролю, подолання труднощів і ши-

рокого діапазону переживань з домінуванням позитивних. Відносини, що виникають в цій сфері, будуються на основі здібностей і особистих якостей, а не на формальному статусі. Учні, які можуть не демонструвати успіхів у навчанні, можуть на заняттях гуртка досягати значних успіхів. Також можливість реалізовувати власні інтереси та прагнення сприяють посиленню мотивації учнів до занять різними видами декоративно-ужиткового мистецтва.

У дітей має бути багато цікавої творчої діяльності, яка змушує відчути себе людиною цікавим, привабливим для інших. Процес навчання творчості повинен будуватися так, щоб кожен учень міг виявити та розвинути свій комплекс здібностей, вчитися пізнавати самого себе, розвивати на певному рівні мислення, фантазію, уяву. Успішний розвиток творчих здібностей можливе лише при створенні певних умов, що сприяють їх формуванню.

Криза перехідного періоду протікає значно легше, якщо вже в цьому віці у школяра виникають відносно постійні особистісні інтереси. Особистісні інтереси на відміну від епізодичних (ситуативних) характеризуються своєю «ненасиченістю»: чим більше вони задовольняються, тим більш стійкими і напруженими стають. Задоволення таких інтересів пов'язано з активним пошуком (або творенням) предмета їх задоволення. Це штовхає підлітків до постановки все нових і нових цілей, часто виходять за межі наявної ситуації і навіть за межі сьогоднішнього дня.

Таким чином, наявність у підлітка стійких особистісних інтересів робить його цілеспрямованим, а отже, внутрішньо більш зібраним і організованим. А це, у свою чергу, сприяє формуванню вольових якостей особистості.

Позашкільна освіта, заняття декоративно-ужитковим мистецтвом дають змогу усвідомити дитині свою силу творця. Будять творчу активність, вчать вносити зміни в технологію вироби, здійснювати власні задуми.

Метою нашої роботи є визначення психологічних особливостей впливу на особистість підлітка прилучення його до занять декоративно-ужитковим мистецтвом.

Виходячи з здійсненого аналізу, ми вважаємо за доцільне постановку наступних завдань:

– визначити теоретико-методологічні підходи до даної проблеми;

– охарактеризувати вікові особливості становлення життєвої позиції підлітка в контексті його особистісного розвитку; визначити теоретико-методологічні підходи до даної проблеми;

– визначити поняття декоративно-ужиткового мистецтва;

– охарактеризувати варіанти і рівні особистісного становлення підлітка;

– простежити зв'язок між прилученням підлітка до занять декоративно-ужитковим мистецтвом і характеристиками його особистісного розвитку;

– розкрити особливості декоративно-ужиткового мистецтва як розвивально-корекційного засобу сприяння особистісному розвитку підлітка.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. 1999. – № 2. – С. 35-42.

2. Борисова С. В. Вивчення декоративно-ужиткового мистецтва як елемент підготовки вчителів технологій до художньо-естетичного виховання учнівської молоді в системі додаткової освіти і гурткової роботи // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2012. – № 3(50). – С. 24.

3. Кавера В. А. Детское художественное творчество как средство эмоционального развития ребенка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / В. А. Кавера; СПГУКИ. – 2005 СП., 2005. – 3-10 с.

4. Комарова Т. С. Дети в мире творчества / Т. С. Комарова. – М.: Мнемозина, 1995. – 157 с.

5. Комарова Т. С. Детское художественное творчество / Т. С. Комарова. – М.: Акад. изд-во МЭГУ, 1996. – 178 с.

6. Кольцова М. М. Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М Кольцова, М. С. Рузина. – СПб.: Изд. дом МиМ, 1998. – 191 с.

7. Мелик-Пашаев А. А. Ступени к творчеству: художественное развитие ребёнка в семье / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М.: Просвещение, 1995. – 320 с.

Павелків В.Р.

кандидат психологічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет

УМОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНИХ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ

Нестабільність суспільства, нехтування загальнолюдських цінностей, зниження рівня життя населення – посилюють негативні тенденції особистості до становлення себе як повноцінного члена со-

ціуму та провокують тенденції розвитку деструктивної поведінки у взаємодії з оточуючим середовищем. Однією з характерних особливостей соціальної взаємодії людей у сучасному суспільстві є підвищена конфліктність та агресивність. Причиною цього явища є вплив цілого ряду факторів, що ускладнюють життєдіяльність і є джерелом роздратування та психічної напруги. В умовах сьогодення перед педагогічною та сучасною вітчизняною психологічною науками постає завдання забезпечення умов для становлення психологічно здорової, емоційно стабільної особистості, стійкої до впливу соціальних негараздів і навчально-виховного процесу, здатної конструктивно діяти у «безнадійних» ситуаціях і долати перешкоди на шляху життєвої самореалізації.

Як відомо, агресивністю позначають властивість особистості, що характеризує цілеспрямовану руйнівну поведінку, яка відзначається наявністю деструктивних тенденцій і має на меті нанесення шкоди тій або іншій особі. Отже, під деструктивними проявами агресивності у загальному вигляді ми розуміємо передусім зовнішні форми поведінкового реагування, що являють собою дії, які спричиняють шкоду чи збиток живим і неживим об'єктам [1].

Особистість отримує досвід та знання про деструктивні моделі поведінки з трьох основних джерел. Сім'я як соціальний інститут, який безпосередньо впливає на розвиток і становлення особистості, може одночасно демонструвати моделі агресивної поведінки і забезпечувати її підкріплення. Соціальна взаємодіє з референтними групами у різні вікові періоди становлення особистості провокує набуття досвіду та засвоєння деструктивних проявів поведінки. Ймовірність проявів деструктивної агресії прямопропорційно залежить від впливу оточуючого середовища, зокрема, символічні приклади агресивності у книгах, фільмах, а також ЗМІ, є причиною деструктурування особистості і фактором формування асоціальної поведінки [2, с. 357].

Найбільш небезпечною віковою категорією, яка піддається впливу деструктивних форм агресії є підлітки, оскільки молодь – найактивніший психологічний суб'єкт з не сформованим стійким світоглядом, який найбільше піддається впливу навколишнього середовища. Сприймаючи інтереси та погляди оточуючих, вони вбирають їх і в подальшому керуються ними.

Ш. Бюлер виділила у підлітковому періоді дві фази: негативну й позитивну. В період негативної фази яскраво проявляються агресивні тенденції, а в період позитивної – тенденції до самоактуалізації.

Агресивні прояви виступають як спосіб психологічного захисту, тому їх можна розглядати в якості недиференційованого захисного механізму, як неконструктивну, неадекватну поведінку.

Механізм переходу агресивності на індивідуально-типологічний рівень прояву характеризується тим, що у підлітка формуються стійкі внутрішні погляди, переконання та усталені риси особистості (підвищений рівень психопатизації, нестійкість емоційного стану, що виявляється у збудливості, подразливості, роздратованості, а також депресивності, яка веде до підвищення рівня тривожності, скутості, невпевненості у собі), що провокують ворожість по відношенню до інших. Посилюється тенденція до демонстративної агресивності. Патологічних форм набуває жорстокість у відносинах з оточуючими.

Прояви деструктивних форм агресивності у підлітковому віці доцільно завчасно відстежувати та попереджувати. Психологічній профілактиці варто піддавати не лише поведінкові прояви агресивності, а й внутрішньо-особистісні. Мета профілактичної роботи деструктивних проявів агресії полягає у зміні ситуації в когнітивній (схильність до наявності агресивних думок, установок, мстивості з виношуванням відповідних планів і фантазій, сприйняття поведінки оточуючих як ворожої), емоційній (переживання гніву, злості, люті, дратівливості) та поведінковій (готовність до реалізації намічених агресивних вчинків, направлених на певну ціль, а також безпосередня агресивна дія) сферах.

Спираючись на наукові розробки представників когнітивно-біхевіорального (Дж. Бек, А. Елліса, С. Уолена, Р. Уеслера), структурного (Ж. Піаже, Л. Виготський), діяльнісного (Л. Божович, Д. Ельконін О. Леонтьєв) та особистісно-орієнтованого (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкль) підходів, вихідними положеннями психологічної підтримки підлітків з деструктивними проявами агресії є: оволодіння підлітками способами і методами осмисленого когнітивно-поведінкового самоуправління; навчання самоаналізу та адекватним способам прийняття рішень; вміння активно діяти у фрустраційних ситуаціях та самостійно вирішувати проблеми; оволодіння прийомами спілкування через стимулювання комунікативного розвитоку, підвищуючи показники культури взаємодії з оточуючими; заохочення підлітків до конструктивного вирішення ситуацій, що провокують агресію, шляхом обговорення емоційних станів, які виникають у них у зв’язку із стимуляторами агресії; формування здатності усвідомлення власного емоційного світу, та почуттів ін-

ших людей, розвиток емпатії; усунення надмірного емоційного напруження й особистісної тривожності підлітків за допомогою використання техніки релаксації [3].

Психологічна підтримка, супровід та профілактика деструктивних проявів агресії у підлітковому віці спрямована на досягнення адаптивного рівня цього психічного стану. Для цього необхідна реалізація таких завдань: зниження впливу мікросоціального оточення; вироблення уміння відділяти конструктивні емоції від деструктивних, створення умов для своєчасного та ефективного вирішення проблем у системах стосунків «вчителі-підлітки», «батьки-підлітки» та «підлітки-підлітки»; стимуляція уміння розуміти емоції інших людей; як наслідок, розуміти мотивацію їх поведінки та діяльності. формування навичок виваженої поведінки у складних життєвих ситуаціях та конфліктних взаємодіях, готовності самостійно долати труднощі. Досягнення бажаного результату можливе лише за умови узгодження дій шкільних психологів і соціальних педагогів та їхньої співпраці з батьками підлітків, педагогічним коллективом та членами референтних груп.

Усвідомлення неминучості відхилень в поведінці частини людей не виключає необхідності постійної боротьби суспільства з різними формами соціальної патології. Зниження деструктивного впливу агресії на особистісний розвиток підлітків передбачає систему заходів спрямовану на психологічний супровід, систематично та планомірно впроваджуючи в навчально-виховний процес програму психологічної підтримки, в якій провідну роль відведено психологічній профілактиці та психокорекційній роботі з підлітками, а ефективність забезпечує професійна консультативно-просвітницька робота з батьками, класними керівниками та вчителями.

Список використаних джерел:

1. Карпінська Т. С. Основні методи та прийоми попередження і контролю агресивної поведінки / Т. С. Карпінська // Психологія і суспільство. – Тернопіль – 2010. – № 4(42). – С. 104-110.

2. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб: Питер, 2007. – 794 с. – (Мастера психологии).

3. Мойсеєва О. Є. Психологія агресивності підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Є. Мойсеєва. – К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. – 38 с.

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

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ-СИРІТ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ

Найвразливішим періодом для виникнення порушень психічного розвитку, є період дитинства, особливо раннього. Цей період розвитку визначає початковий етап становлення особистості в рамках конкретних соціальних умов.

Для дітей, які виховуються в дитячих будинках, характерні труднощі в спілкуванні з дорослими і однолітками (Дж. Боулбі, І. В. Дубровіна, В. П. Войтенко, М. Н. Миронова, В. С. Мухіна, А. М. Прихожан, Л. М. Шипіцина). Дослідники відзначають у них нереалізовану потребу в уважному і доброзичливому ставленні з боку інших людей. Недоліки емоційного контакту в умовах деривації викликають у дітей депресію з такими проявами: рухові стереотипії, затриманий чи викривлений темп формування психічних функцій, особливо емоційних. Замкнуте коло спілкування по-особливому впливає на становлення соціально значущих якостей особистості дітей-сиріт, не сприяє засвоєнню соціальних норм і правил взаємодії з людьми. Тому такі обставини вимагають раннього корекційно-педагогічного втручання та супроводу розумово відсталих дітей-сиріт на всіх вікових етапах [3, с. 150].

Специфічною особливістю дитячого періоду, є повна, тривала, біологічно і соціально виправдана, залежність немовляти від матері. Мати здійснює тривалу підготовку немовляти до соціальних умов життя. Перший рік життя – це критичний період для формування його основних психофізичних особливостей. У цей часовий проміжок специфічні відносини між матір'ю і немовлям складаються в особливу систему «мати-дитя», яка впливає на подальший психічний онтогенез

дитини. Для нормального розвитку немовляти, крім задоволення його потреб у їжі, сні, гігієнічному догляді, створенні стимулюючої розвиток соціального середовища та ін., необхідне адекватна материнська емоційна взаємодія, у вигляді поєднання лагідності, ніжності й певного відносного примусу (наприклад, у дотриманні режимних моментів, вироблення понять можна – не можна, добре – погано і т. п.) формування у дитини відчуття захищеності, довіри та відносної свободи в пізнанні навколишнього [2, с. 9].

Для виживання і гармонійного розвитку дитини, згідно з сучасними уявленнями, між немовлям і матір'ю повинна виникнути тісна, взаємна, емоційна прив'язаність, на основі якої з'являються більш диференційовані емоції. Розвиток негативних емоцій при короткочасної розлуці з матір'ю, свідчать про наявність у психіці немовляти феномена прихильності. При тривалій розлуці негативні емоції переростають в психопатологічні депривaційні розлади, здатні привести дитину до психічного і фізичного виснаження. Сформована прихильність, лежить в основі формування особистості дитини.

Негативний досвід відносин дитини з матір'ю призводить до спотворення феномена прихильності, що знаходить відображення у поведінці немовляти, складнощах взаємодії з людьми, емоційних відхиленнях. За даними зарубіжних, та вітчизняних досліджень порушення адекватності прихильності викликають у дитини в інших вікових періодах риси інфантильності, підвищеної сензитивності, тривожності, невпевненості в собі, в поєднанні з егоцентризмом, емоційною нестійкістю, некритичністю та іншими порушеннями особистісних властивостей [4, с. 234].

Таким чином, мати для немовляти і дитини в ранньому онтогенезі обумовлює розвиток основних психічних функцій – емоційних і соціальних, необхідних для виживання. Вона може провокувати і відхилення у психічному розвитку дитини. Наслідки порушень дитячо-материнських взаємодій особливо проявляються в ситуації психічної депривації у вигляді соціального й істинного сирітства.

У дітей-сиріт проявляються відхилення афективної, моторної, комунікативної та інтелектуальної сфер, починають формуватися з немовлячого дитинства і до періоду першої вікової кризи стають клінічно вираженими. Фактор сирітства є патогенним і формує певну клінічну картину психічних порушень. Виразність відхилень залежить від часу початку дії фактора, і змісту самої ситуації сирітства. Чим раніше дитина опиняється в умовах материнської депривації і чим

більш емоційно збіднене деривaційне середовище перебування дитини, тим більше проявляється ушкодження її психіки [1, с. 77].

Щоб перевірити особливості психічного розвитку розумово відсталих дітей-сиріт немовлячого віку, ми спостерігали за п'ятьма дітьми, які перебувають в Київському міському будинку дитини «Берізка».

В результаті спостереження нами виявлено, що у всіх дітей відсутнє емоційно-особистісне спілкування, не виникає потреби у спілкуванні з дорослими. Діти майже не кричать, спокійно лежать. Не розрізняють негативних та позитивних емоцій дорослого – на негативну інтонацію експериментатора посміхалися. В деяких дітей майже не розвинене зорове та слухове сприймання: немовлята-сироти не реагували на голос дорослого, спостерігалась пасивна реакція на зорові подразники у вигляді яскравих іграшок. Діти мають недостатньо розвинену маніпулятивну діяльність, неактивно, без цікавості маніпулювали іграшками, інтерес до іграшки швидко втрачався.

За таких обставин, ми дійшли висновку, що розумово відсталі діти-сироти немовлячого віку потребують колекційного втручання дефектолога.

Для гармонійного формування і розвитку психіки розумово відсталої дитини-сироти немовлячого віку, формують доброзичливе середовище, насичене різноманітними, відповідно віку і потребам немовляти стимуляціями: пізнавальними, емоційними, руховими, тактильними, візуальними, акустичними та ін.

Робота з розумово відсталими дітьми-сиротами немовлячого віку полягає не тільки у задоволенні їхніх фізіологічних потреб, а й у задоволенні потреб їхнього психічного та особистісного розвитку. Найперше, що важливо, створити для взаємодії сприятливу психологічну атмосферу шляхом тактильного (гладити, притуляти до себе, частіше носити на руках) та зорового контакту (очі-в-очі), ласкавого голосу, підкріплення посмішки посмішкою.

Вагоме значення має ранній початок корекційно-педагогічних заходів. В перші місяці життя одним з основних елементів корекційної роботи є сенсорне виховання у взаємозв'язку з руховими навичками: стимулюють накопичення чутливого досвіду, розвивають моторну активність.

Для цього велике значення має організація сенсо-мотроного оточення: до ліжка дитини підвішують іграшки на відстані 70 см. від грудей, великі і яскраві іграшки розвішують в різних кінцях кімнати. Для стимуляції зорових реакцій наближують і віддаляють від очей

дитини іграшку, потім відводять її в сторони. Так вчать дитину фіксувати погляд на рухомих і нерухомих предметах. Для розвитку зорово-слухових зв'язків використовують звукові іграшки. Дитину вчать шукати поглядом предмет, який звучить і знаходиться в різних частинах кімнати.

Розвивають голосові реакції – гуління та лепет, дитину вчать позначати предмети певними звуками (а-а-а – спати; бах – упасти). Окрім цього постійно розмовляють з дитиною, надаючи емоційного забарвлення голосу, хвалять дитину за найменші успіхи. Чуючи мовлення дорослих, бачачи положення органів артикуляції, дитина наслідує, в результаті відбувається її мовленнєвий розвиток. Після шести місяців у дитини стимулюють предметно-маніпулятивну діяльність Для цього іграшки, різні за величиною, формою, кольором, вкладають у руку дитини, супроводжуючи свої дії розповіддю, вчать виконувати різноманітні дії з предметами. Так розвивають тактильні відчуття і зорове сприймання.

Результативність допомоги залежить від своєчасного початку корекційно-педагогічної роботи.

Список використаних джерел:

1. Айзенберг Б.И., Кузнецов Н.В. Некоторые социальные и медико-педагогические проблемы развития детей-сирот раннего возраста / Б.И. Айзенберг, Н.В. Кузнецов // Дефектология, 1990. – № 1. – С. 76–78.

2. Колесник І.П., Кравець Н.П. Робота з розумово відсталими дітьми-сиротами : навчальний посібник / І.П. Колесник, Н.П. Кравець. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 86 с.

3. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.

4. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот / Л.М. Шипицына. – М. : Изд-во СПб Ун-та, 2005. – 628 с.

ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Головньова О.В.
практичний психолог, викладач основ психології,
Криворізький медичний коледж

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Становлення сучасного демократичного суспільства передбачає активну діяльність медичного персоналу у сфері охорони здоров'я населення різних вікових категорій, що потребує сформованості готовності до комунікативної взаємодії у професійній діяльності, оскільки майбутні медики після закінчення навчального закладу працюватимуть у найскладнішій психологічній системі «людина-людина». Водночас, практика професійної підготовки фахівців медицини свідчить, що у значної частини студентів домінують прагматично-меркантильні мотиваційні чинники до діяльності, ознаки бездуховності та відсутність потреби в особистісному зростанні, невміння виявляти та застосовувати вербальні й невербальні засоби комунікативної взаємодії. Отже, визначення психологічних особливостей культури спілкування медиків постає актуальною проблемою у процесі формування висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів.

Попередній аналіз дозволив дійти висновків, що висунуте питання культури спілкування розглянуто у численних філософських, психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених (Б. Грінченко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Т. Алєксєєнко, Т. Левашова, М. Скрипник, Л. Соколов, М. Чернишова, В. Штифурак, А. Адлер, Б. Басс, Г. Олпорт, К. Хорні), де наголошується на винятковій важливості культури спілкування у процесі виховання. Однак сучасні наукові розвідки недостатньо розкривають сутність, зміст, способи реалізації означених аспектів на теренах медсестринства.

Серед чинників, що формують особистість, у психології виділяють насамперед трудову діяльність, пізнання і спілкування. Велика кількість проблем у житті, зокрема в сім'ї, навчальному закладі,

на роботі, виникають саме тому, що люди не знають механізмів, законів взаємодії, не є соціально компетентними. Потреба людини у спілкуванні зумовлена соціальними вимогами, суспільним способом буття, необхідністю комунікації у процесі роботи. Будь-яка діяльність, і в першу чергу, трудова, не буде здійснюватися успішно, якщо між тими, хто її виконує, не будуть налагоджені відповідні контакти та взаєморозуміння. Отже, спілкування – це складний процес взаємодії двох чи більше людей, під час якої виникає психічний контакт, які знаходяться між собою в процесі інформаційного обміну, зумовлені потребами спільної діяльності [1, с. 106].

На основі аналізу теоретичних джерел було встановлено особливості спілкування сучасних студентів, до яких ми віднесли: зміну певних психологічних особливостей, здатність до самопізнання, самоспостереження, самоаналізу; перебудову психічних процесів молодих людей під впливом соціального досвіду; ступінь самостійності й соціальної активності; гостру потребу в спілкуванні, зокрема з дорослими, на психологічно рівних засадах; встановлення інтимно-особистісних стосунків між однолітками; суперечливість між вчинками і бажаннями тощо. Тож, підтримуючи позицію Р.Шулигіна, виокремлюємо чотири структурні компоненти сформованості культури спілкування: змістовно-інтелектуальний (пізнавальний), емоційно-оцінювальний, мотиваційний, діяльнісно-функціональний (поведінковий) [6, с. 94-95].

Для встановлення оптимальних взаємин між людьми, особливо в трудовій діяльності медичної сестри, що вибудовується на безпосередньому спілкуванні із пацієнтами лікувально-профілактичних установ, звертаємо увагу на окремі специфічні позиції. Оскільки медичний працівник є суб'єктом, що організовує та керує процесом лікування, то в нього повинен бути певний набір особистісних якостей таких як уміння співчувати, бути справедливим, поважати гідність людини, мати такі етичні категорії, як обов’язок, совість, розуміння. Всі ці характеристики особистості медичного працівника ґрунтується на знаннях у галузі психології, без яких унеможливлюється ефективне здійснення мед сестринського процесу. Лікування пацієнта полягає не тільки в тому, щоб надати комплекс медичних послуг, а й у безпосередній психологічній взаємодії, що супроводжується розумінням, моральною підтримкою та професійною допомогою. Відтак, основи комунікації набувають пріоритету.

У пропонованому дослідженні взяли участь студенти-першокурсники та студенти-випускники IV курсу відділення «Се-

стринська справа» Криворізького медичного коледжу. Загальна кількість респондентів становила 60 осіб. Для визначення рівня культури спілкування професійної діяльності медичних сестер у процесі навчання була застосована методика «Рівень комунікабельності», яка містила 20 питань. Студенти повинні вибрати відповідний варіант відповіді «так» чи «ні». Після проведення опитування результати звіряються з ключем і підраховується кількість балів [5, с. 135-137]. У результаті проведення дослідної роботи згідно методики визначені три рівні сформованості культури спілкування студентів-медиків: високий, середній, низький. Результати подаємо у діаграмі (рис. 1).

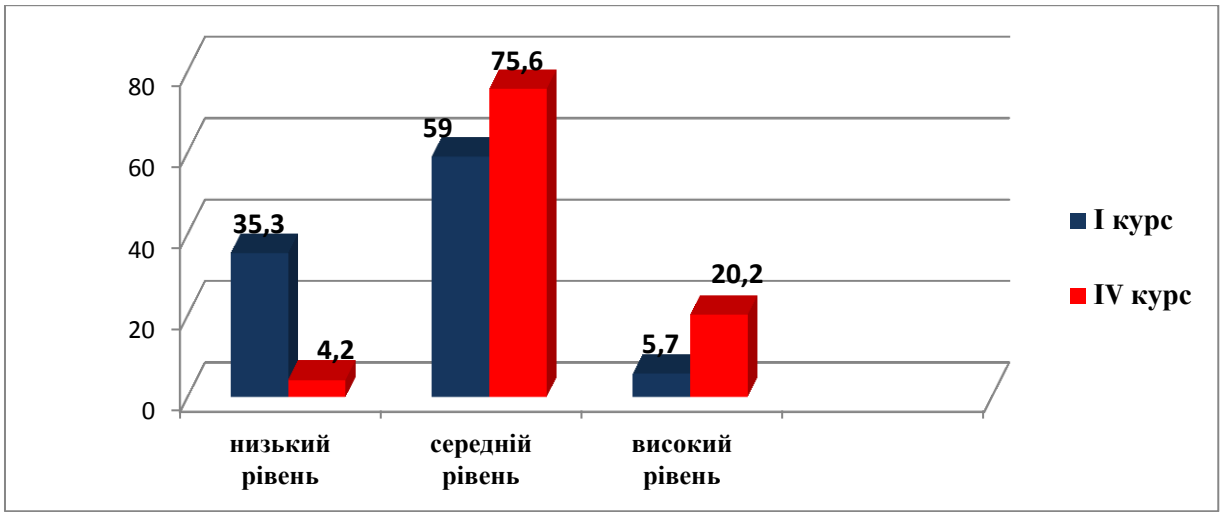

Рис. 1. Діаграма рівні сформованості культури спілкування студентів I та IV курсів

З наведеної діаграми видно, що зі всієї вибірки студентів I та IV курсів (n = 60) результати розподілились таким чином: кількість респондентів, що мають низький рівень культури спілкування на I курсі становить 35,2% від усіх опитаних студентів I курсу. На IV курсі 4,2% студентів. Це пояснюється, насамперед, тим, що у студентів визначаються обмежені вміння організації спілкування. Низький рівень культури вказує на можливі труднощі в комунікативній сфері особистості майбутньої медичної сестри. Група із середнім рівнем культури спілкування увібрала 59% – першокурсників та 75,6% випускників. Цей рівень є найбільш сприятливим у системі «медична сестра – пацієнт». Студенти, що мають середній рівень, володіють необхідними знаннями і вміннями щодо планування процесу спілкування: продумують власні дії, висловлювання, намагаються передбачити реакції співрозмовників. До групи із високим рі-

внем культури спілкування відносимо 5,7% – першокурсників та 20,2% випускників. Високий рівень притаманний студентам, які добре володіють необхідними знаннями про сутність та особливості культури спілкування, вони добре орієнтуються в складних ситуаціях і вміють розв'язувати їх засобами спілкування.

Таким чином, можна спостерігати наявність позитивних змін у бік підвищення рівня культури спілкування з-поміж студентів IV курсу. Кількість студентів з низьким рівнем культури спілкування значно зменшилась, відбувся перехід на якісно вищій рівень спілкування, чому сприяли істотні зміни у структурі особистісних якостей в сторону їх покращення.

Дослідження показало, що викладачам необхідно звертати увагу на таке: 1) рівень культури спілкування студентів-медиків збільшується за умови цілеспрямованої практичної роботи, яка забезпечує розширення комунікативної сфери на етапі професійної підготовки;

2) культуру спілкування можна та потрібно розвивати у процесі професійного становлення засобами спеціальних (клінічних) дисциплін та активними методами навчання;

3) культура спілкування стає психологічним механізмом розуміння особистості іншої людини і в цьому сенсі є підґрунтям формування певної програми взаємодії з іншим;

4) саме спілкування дозволяє вивести процес розвитку індивідуальності особистості на рівень, який відповідає психологічним закономірностям суб'єкт-суб'єктної взаємодії людей, де передбачаються рівні психологічні позиції учасників, активність обох сторін комунікативної взаємодії, взаємне проникнення до світу почуттів та переживань один одного, прагнення до співчуття та активна взаємна гуманістична спрямованість;

5) на практичних заняттях звертати увагу на розвиток культури спілкування як стрижневого поняття емоційного компонента комунікативної здатності, наголошувати на тому, що спілкування є важливим компонентом професійної готовності медичної сестри до практичної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вітенко І. С., Вітенко Т. І. Основи психології: вид. 2-ге, перероблене і доповнене. – Вінниця, 2008. – 256 с.

2. Этика и деонтология: [Учебник для медсестёр] / Под. ред. Юсупова К. Д. – СПб: Питер, 1999. – 214 с.

3. Лопатин П. В., Карташова О. В. Биоэтика. – Москва, 2005. – 317 с.

4. Суховершина Ю. В., Тихомирова Е. П., Скоромная Ю. Е. Тренинг коммуникативной компетенции. – Москва, 2006. – 112 с.

5. Тесты для отбора персонала / авт.-сост. Л. Г. Серова. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д, 2005. – 253 с.

6. Шулигіна Р. А. Роль спілкування у формування особистості // Київ, 2004. – С. 98-100.

НОТАТКИ

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

МАТЕРІАЛИ ІІ 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 27.11.2015. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,98. Тираж 100. Замовлення № 1115-195.
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.