

МАТЕРІАЛИ ІІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
**«ПСИХОЛОГІЯ В УКРАЇНІ
ТА ЗА КОРДОНОМ»**
(18-19 березня 2016 року)

Київ
2016

УДК 159.9(477+100)(063)
ББК 88.0я43
П 86

Психологія в Україні та за кордоном. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 18-19 березня 2016 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – 112 с.

У збірнику представлені матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Психологія в Україні та за кордоном». Розглядаються загальні питання психології, історії психології, соціальної психології, психології соціальної роботи, 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(477+100)(063)
ББК 88.0я43

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Грубі Т.В. ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В ПСИХОЛОГІЇ.....	6
Колонтаєвська І.О. УПРАВЛІНСЬКА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ГАРМОНІЙНОГО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ-ІНЖЕНЕРА.....	10
Нижник І.В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗГЛЯДУ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	14
Перевознюк Т.А. СООТНОШЕНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ.....	17
Посвістак О.А. ВНЕСОК ПРЕДСТАВНИКІВ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ У СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ СІМ'Ї ЯК СФЕРИ НАУКОВИХ ЗНАНЬ.....	20
Приходько А.Ю., Кубриченко Т.В. ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЙ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ У СТУДЕНТОК ЗІ СТАТЕВОГОМОГЕННОЇ ТА СТАТЕВОГЕТЕРОГЕННОЇ ГРУП	22
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.....	29
Суханов В.Ю. РОЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ	33

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Уніченко А.В., Паначук А.Ю. ОЦІНКА І КОРЕКЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТАРШОКЛАСНИКІВ	38
--	----

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Кушнерчук М.О. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	42
Мацнєва Є.А. ПРОБЛЕМА ДЕФІЦИТУ ЕМПАТІЇ.....	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.....	53
Поліщук О.О. АРТ-ТЕРАПІЯ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ	56
Посохова Я.С. ПСИХОЛОГІЧНЕ НАПОВНЕННЯ ПОНЯТТЯ «ПРАВОВА ІДЕНТИЧНІСТЬ»	59

ЮРИДИЧНА ТА ПОЛІТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

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

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Алексєєва 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.....	91
Мінаєнко Т.А. ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВЕ МИСТЕЦТВО ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКА: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ.....	95
Павелків В.Р. УМОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНИХ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ	99
Шестопад І.А. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ	102

СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Шибецька В.В.

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ

ДІТЕЙ-СИРІТ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ В УМОВАХ

ДИТЯЧОГО БУДИНКУ 107

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Грубі Т.В.

кандидат психологічних наук,

старший викладач,

Кам'янець-Подільський національний університет

імені Івана Огієнка

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В ПСИХОЛОГІЇ

Останнім часом проблема перфекціонізму є предметом уваги багатьох науковців. Аналіз наукової літератури зарубіжних та вітчизняних вчених дозволяє стверджувати, що на даний момент розглядаються різноманітні аспекти даного явища та активно вивчаються сфери, де яскраво проявляться прагнення бути найкращим. Російські дослідники Н. Гаранян та А. Холмогорова вважають, що перфекціонізм є «хворобою культури» та «важливою характеристикою людини нашого часу» [1]. Адже сучасність сприяє та заохочує культ емоційної стриманості та раціональності, прагнення до досконалості. Крім того, на ринку праці висока конкуренція стимулює фахівця до прагнення відповідати високим стандартам, ставити перед собою важкодосяжні цілі та відшліфувати результати власної діяльності до найвищих еталонів.

Перфекціонізм саме як психологічний термін вперше використано в працях американського вченого М. Холлендера в 1978 р., у яких він розглядав як конструкт з єдиним параметром – «надмірно високі стандарти особистості». Незважаючи на недовгу історію вивчення в психології, перфекціонізм є предметом пильного інтересу багатьох зарубіжних науковців (Д. Барнс, Р. Фрост, П. Х'юїтт, Г. Флетт, Р. Слені, Д. Джонсон, Дж. Ешбі, М. Моблі, К. Райс, Х. Стампф, В. Паркер, Дж. Тріппі), у працях яких, уявлення про цей феномен істотно розширилися. На даний момент в сучасній психології дослідники розглядають перфекціонізм як психологічний конструкт, що поєднує прагнення суб'єкта до досконалості, високі особисті стандарти, прагнення людини доводити результати власної

діяльності до найвищих стандартів. Притому його зміст залишається предметом активного наукового пошуку.

Як відзначають зарубіжні дослідники (С. Інгрем, Г. Флетт П. Х'юїтт, та ін.), за неправильного співвідношення «перфекціоністських» тенденцій, непропорційного їх розвитку, виникає ризик формування так званого «негативного перфекціонізму», за якого жодний результат не здається людині досить досконалим, щоб його прийняти. Глибоко вкорінене почуття неповноцінності й уразливості зтягують її в коло саморуйнівних надзусиль, і будь-яка справа або завдання перетворюються в черговий загрозливий виклик. У роботах М. Аддерхолта-Еліота, Д. Барнса, С. Блатта, Н. Гаранян, К. Дебровські, Б. Керра, Б. Кларка, Н. Ковальнової, С. Конартона, Дж. Де Ліза, Т. Пієчовського, С. Петерса, Р. Фрімана, П. Х'юїтта описані такі наслідки формування деструктивного перфекціонізму як депресія, тривожність, низька самоповага, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин.

Негативному перфекціонізму проставляють позитивний, який характеризується конструктивним прагненням до досягнень, коли людина отримує задоволення від виконуваної роботи, прагне до саморозвитку та покращення результатів з урахуванням своїх можливостей і залишаючись при цьому здатною прийняти факт наявності межі (особистісної чи ситуативної) своєї досконалості (А. Золотарьова, М. Ларських, Р. Слейні, А. Распопова, Р. Фрост).

Попри очевидну доцільність вивчення сутності та чинників позитивного перфекціонізму за результатами теоретичного аналізу наукової літератури можна констатувати, що вивчення цього аспекту перфекціонізму займалося вкрай мало дослідників (О. Кононенко, М. Ларських, Р. Слейні, А. Распопова, Г. Флетт, В. Ясная).

Базуючись на існуючих підходах, ми спробували відокремити особливості позитивного перфекціонізму. Адже досить часто перфекціонізм сприймають негативно, пов'язуючи даний конструкт з «синдромом/комплексом відмінника» педантизмом та трудоголізмом тощо.

Науковці називають позитивний перфекціонізм по-різному (конструктивний, здоровий, адаптивний, нормальний, функціональний тощо) і відповідно негативний перфекціонізм у науковій літературі можна зустріти як деструктивний, невротичний, дезадаптивний, патологічний, дисфункціональний тощо.

Позитивний перфекціонізм – вид перфекціонізму, у випадку якого людина отримує задоволення від роботи, прагне до саморозвитку, досконалості, прагне до високих особистих стандартів, але з урахуванням своїх можливостей, розуміння своєї недосконалості, прийняття своїх недоліків, помилок, як неминучих на шляху до досконалості (М. Ларських, Р. Слейні, А. Распопова).

Негативний перфекціонізм – прагнення до досконалості, доводити результати власної діяльності до найвищих стандартів, за якого жодний результат не здається людині досить досконалим, щоб його прийняти. Особистість вважає себе досконалою чи може стати в найближчому майбутньому, але не приймає можливість недосконалості, помилок, недоліків; переживає невідповідність досконалості, тривожиться, відкладає дію, вороже сприймає критику інших, відсторонюється від оточуючих

При позитивному перфекціонізмі особистість виявляє лідерські якості, високу працездатність, активність, мотивацію до досягнення мети, але при цьому тверезо оцінює власні реальні можливості, тобто має адекватний рівень домагань. Під час роботи така людина може відчувати певне хвилювання та азарт; увага сконцентрована на власних можливостях і на способах досягнення мети. Людина встановлює для себе високі стандарти і важкодосяжкі цілі і при цьому отримує задоволення від рівня таких цілей, а головне – від процесу їх досягнення. І, як наслідок, у людини висока самооцінка [2].

До особливостей позитивного перфекціонізму можна віднести: здатність відчувати задоволення та радість від виконаної роботи; зміна стандартів, зважаючи на ситуацію; досяжні стандарти та цілі; високі стандарти підлаштовані до обмежень і сил особистості; прагнення до успіху; акцент на те, щоб все робити правильно; спокійне, але ретельне й детальне ставлення до завдань; адекватна відповідність між якістю виконання діяльності та стандартами; відчуття незалежності власного Я від виконання діяльності; своєчасне виконання запланованої діяльності; наявність мотивації досягнення; цілі досягаються задля блага суспільства; невдача пов'язана з розчаруванням і новими зусиллями; врівноважене мислення; стійке бажання досягти досконалості; поміркована впевненість у власних діях тощо [3; 4].

Негативний перфекціонізм з'являється зі страхом невдачі чи поразки. За такого виду перфекціонізму бажання стати ще краще стає ідеєю фікс, тому людина завжди незадоволена, адже їй

здається, що вона приклала недостатньо зусиль, могла зробити це краще. Перфекціоніст-невротик, для того щоб продемонструвати, що він заслуговує на любов і загальну повагу, бере за зразок певний еталон, який не відповідає його потенціалу.

До особливостей негативного перфекціонізму можна віднести: нездатність відчувати задоволення від виконаної роботи; жорсткі високі стандарти; нереалістичні або занадто високі та важкодосяжні стандарти; надлишкове продукування високих стандартів; страх неуспіху та поразки; акцент на уникнення помилки; напружене та тривожне ставлення до поставлених завдань; невідповідність між виконанням діяльності та встановленими стандартами; відчуття залежності значущості власного Я від результату виконання діяльності; відтягування дій; наявність мотивації уникнення негативних наслідків; цілі досягаються задля збільшення власної значущості; неуспіх призводить до жорсткої та непомірної самокритики; мислення в категоріях «або все, або нічого»; переконаність людини в тому, що вона змушена досягти досконалості та найвищих результатів; компульсивні тенденції і сумнів тощо [3; 4].

Варто зазначити, що не всі вчені погоджуються з поділом перфекціонізму на позитивний (конструктивний, здоровий, адаптивний, нормальний, функціональний) та негативний (деструктивний, невротичний, дезадаптивний, патологічний, дисфункціональний). Наприклад, Т. Грінспун у своїх працях піддав критиці уявлення Д. Хамачека, при цьому стверджуючи, що «нормальний», тобто позитивний перфекціонізм – це помилкове вживання терміну і що існує лише два типи особистостей – перфекціоністи та, відповідно, неперфекціоністи [2; 5; 6]. Перші прагнуть до досконалості, а другі – ні. Що ж стосується перфекціонізму, то це явище може проявлятися в більшій чи меншій мірі вираженості [5].

Відмінність між позитивним перфекціонізмом від негативного полягає в тому, що якщо позитивний перфекціонізм полягає в переконанні, що найкращого результату можна та потрібно досягти, то при негативному перфекціонізмі виникає переконання, що недосконалий результат роботи недопустимий. Невротичний перфекціоніст встановлює для себе свідомо нездійсненні цілі і стандарти і рухається до них не із задоволенням або амбіціями, а через страх невдачі і поразки. І, як наслідок, гонитва за ідеалом перетворюється в самокатування.

Список використаних джерел:

1. Гаранян Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18-48.
2. Ильин Е. П. Перфекционизм здоровый и невротический: как развить первый и избавиться от второго [Электронный ресурс] / Е. П. Ильин (Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.elitarium.ru/perfekcionizm_zdorovuyj_nevroticheskij/)
3. Ясная В. А. Современные модели перфекционизма / В. А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Психологические исследования. – 2013. – № 6(29). (Электронный ресурс. Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/826-yasnaya29.html>)
4. Ясная В. А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 147-158.
5. Greenspun T. "Healthy perfectionism" in an oxymoron! / T. Greenspun // Journal of Second. Gifted Education, 2000, v. XI, N 4, p. 197–208.
6. Hamachek D. E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. E. Hamachek // Psychology, 1978, v. 15, p. 27–33.

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

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

механічної пам'яті, а на виховання розуму й серця. І якщо тут може йти мова про якесь «поглиблення», то під ним, очевидно, слід розуміти саме структурування навчального матеріалу» [3, с. 10–11].

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

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

В основі пошуку сучасного змісту при навчанні майбутніх інженерів гуманітарним наукам лежать принципи диференціації та інтеграції [5, с. 164]. Займаючись структуруванням змісту управлінської підготовки інженерів ми виходили з того, що обсяг навчального часу, який виділяється на цю підготовку, є вкрай обмеженим, а для забезпечення ефективної управлінської підготовки майбутніх інженерів має бути впроваджена наскрізна психолого-педагогічна підготовка. Окрім того, забезпечення ефективної управлінської підготовки майбутніх інженерів можливе лише при практичній спрямованості цієї підготовки. Це означає, що при формуванні її змісту необхідно враховувати основні особливості та нюанси майбутньої професійної діяльності інженерів: масштабність виробництва, залежність результату від діяльності кожного робітника, періодичне оновлення продукції, різноманітність технологічних процесів тощо.

Основною дисципліною з реалізації всіх аспектів управлінської підготовки майбутніх інженерів може бути «Психологія управління». Саме в цій дисципліні найбільш доцільно презентувати психологічні аспекти управлінської діяльності інженера, способи ефективного впливу на людей, організація спільної творчої діяльності у групах і колективах, 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 ХХ 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'янка, Н.В. Ковриги. 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 перебігу 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 підході 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 некоего эталона – лишённого 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 (P. 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.

Посвістак О.А.

*кандидат історичних наук, доцент,
Хмельницький національний університет*

ВНЕСОК ПРЕДСТАВНИКІВ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ У СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ СІМ'Ї ЯК СФЕРИ НАУКОВИХ ЗНАНЬ

Представники функціонального підходу зробили значний внесок у становлення психології сім'ї. Згідно з функціональним підходом, сімейні стосунки є похідними від способу життя сім'ї та сімейного укладу, обумовлені соціокультурними функціями сім'ї і будуються на системі соціокультурних ролей, пов'язаних з шлюбом, спорідненістю і батьківством. Найяскравішими представниками функціонального підходу є Е. Дюркгейм [3], Е. Вестермарк, Б. Малиновський [4], У. Огборн, Т. Парсонс, Е. Берджесс [1]. Слід зазначити, що функціональний підхід, як і еволюційний, також спрямований на пошук того спільного, що притаманне різним типам сімей в ході історії, але зосереджує увагу не тільки на універсальності сім'ї, на її історичних формах, а й на соціокультурних функціях сім'ї і на взаємозв'язках соціокультурних ролей, пов'язаних з шлюбом та спорідненістю. Представники

функціоналізму зробили значний вклад у розробку соціально-психологічних проблем сім'ї [1; 2].

Саме функціоналістам належить розробка проблем материнства і батьківства (Б. Малиновський) [4] та аналіз впливу добровільності шлюбу на його нестабільність і зменшення кількості членів сучасної сім'ї на сімейну солідарність. Основоположник функціонального напрямку вивчення сім'ї Е. Дюркгейм сконцентрував зусилля наукових пошуків на механізмах згуртованості сім'ї, ролі кожного члена сім'ї в сімейному житті, на взаємозв'язку розлучень і самогубств. Він звернув увагу на те, що ряд сімейних функцій змінюється і навіть втрачається під впливом урбанізації [3, с. 20–22]. Е. Дюркгейм обґрунтував психологічну концепцію суспільної обумовленості людської свідомості.

Функціоналісти першими зайнялися розробкою проблем структурних та функціональних змін сім'ї та першими намагалися довести, що всі проблеми сім'ї – це психологічні проблеми, будь-яка з них може бути вирішена індивідуальними зусиллями або за допомогою консультантів з шлюбно-сімейних питань і міцність шлюбу залежить, головним чином, від психологічних зусиль подружжя (Е. Берджесс, Х. Локк). Представники функціонального підходу велику увагу приділили аналізу історичного переходу сімейних функцій до інших соціальних інститутів. Так, У. Огборн доводив, що після такого переходу прерогативою сім'ї має залишитися лише афективна функція і стабільність сім'ї буде залежати, в основному, від міцності емоційних зв'язків. Він першим проаналізував феномен еволюції від сім'ї, заснованої на відповідності соціокультурним нормам, до сім'ї, в основі якої лежать міжособистісні, засновані на емоційній близькості стосунки. У термінології Е. Берджесса це описано, як перехід від «сім'ї-інституту» до «сім'ї-партнерства» [2].

Погляди представників напрямку еволюціонували від теорій дезорганізації сім'ї (У. Огборн) до теорії реорганізації сім'ї як нормального процесу (Е. Берджесс, Т. Парсонс). Т. Парсонс вперше зробив спробу синтезувати точки зору на сім'ю як соціальний інститут і соціально-психологічну групу, розглядав сім'ю як специфічну структурну підсистему суспільства із складною системою сімейних зв'язків. Він довів, що функціональне завдання підтримки емоційного балансу між всіма членами сім'ї, необхідного для нормальної соціалізації дітей, вимагає міцного зв'язку між подружжям, закріпленого шлюбом [1].

Отже представники функціонального напрямку вивчення сім'ї зосередили свою увагу на аналізі специфіки функціонування сім'ї та першими зайнялися розробкою проблем структурних та функціональних змін сім'ї, намагаючись довести, що всі проблеми сім'ї – це психологічні проблеми, будь-яка з них може бути вирішена індивідуальними зусиллями або за допомогою консультантів з шлюбно-сімейних питань і міцність шлюбу залежить, головним чином, від психологічних зусиль подружжя.

Список використаної літератури:

1. Браун, Д. Теория и практика семейной психотерапии / Д. Браун, Д. Кристенсен. – 3 междунар. изд. – СПб. : Питер, 2001. – 351 с.
2. Бурова, С. Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии / С. Н. Бурова. – Минск : Право и экономика, 2010. – 444 с.
3. Дюркгейм, Э. Самоубийство. Социол. Этюд / Э. Дюркгейм; пер. с фр. А. Лукова. – СПб. : Союз, 1998. – 496 с.
4. Малиновский, Б. Избранное: Динамика культуры / Б. Малиновский; пер. с англ. – М. : «РОССПЭН», 2004. – 959 с.

Приходько А.Ю.

студентка;

Кубриченко Т.В.

кандидат психологічних наук, доцент,

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

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

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

Об'єктом дослідження обрано стратегію поведінки в конфлікті, а предметом – особливості стратегій поведінки в конфлікті у студенток зі статевоомогенної 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 статевоомогенної та статевогетерогенної академічних груп.

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

Для досягнення поставленої мети, вирішення задач дослідження й перевірки висунутих гіпотез в рамках роботи були застосовані такі *методи*: 1) методи теоретичного аналізу і синтезу, що дозволили сформулювати основні теоретичні положення, які лягли в основу емпіричного дослідження; 2) методи емпіричного дослідження, зокрема тести-опитувальники (методика «Визначення типових стратегій поведінки в конфліктній ситуації» К. Н. Томаса; методика «Діагностика рівня конфліктності особистості»; методика «Домінуючі стратегії конфліктної поведінки» (метафоричний варіант) Фетіскіна Н. П., Козлова В. В., Мануйлова Г. М); 3) *методи обробки даних*, а саме методи *математико-статистичного аналізу* даних при обробці результатів та *інтерпретаційні методи* при якісному аналізі, описі та інтерпретації отриманих результатів. Для виявлення відмінностей було застосовано статистичний критерій U-Манна-Уїтні [3].

Таблиця 1

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

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

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).

Отримані результати свідчать про те, що якщо студентки зі статевогетерогенної 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 статевогетерогенної 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 статевогетерогенної групи більш високими є показники зі стратегій типу IV «Лисиця» (стратегія компромісу) та типу II «Акула» (стратегія суперництва), а у студенток статевогетерогенної групи – показники стратегій типу V «Сова» (стратегія співпраці) і типу III «Ведмедик» (стратегія пристосування). За стратегією типу I «Черепашка» (стратегія ухиляння) значущих відмінностей не встановлено.

Таблиця 2

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

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

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

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

Таблиця 3

Рівень конфліктності студенток зі статевогетерогенної та статевогетерогенної груп

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

У цілому, проведене дослідження дозволило виявити таке:

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

2) дівчата зі статевогетерогенної 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 статевогетерогенних 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.

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

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

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 результату 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 екстернальністю. Специфіка спортивних танців полягає у великому значенні 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 нараощують 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 відчують 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 педагогика. – № 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 самовизначення включає розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтації, моделювання свого майбутнього, побудову еталонів у вигляді ідеального образу професіонала. Особистісне самовизначення людини відбувається на основі освоєння суспільно вироблених уявлень про ідеали, норми поведінки та діяльності. В даний час соціальна орієнтація багато в чому визначає професійну самосвідомість людини, її професійне самовизначення і професійний вибір.

Самооцінка багато в чому визначає формування цілого ряду професійно важливих якостей. Насамперед, це впевненість в собі, ініціативність, конкурентоспроможність, цілеспрямованість, наполегливість, вміння обирати завдання, що за своєю складністю відповідають власним можливостям [2]. Тобто, бачимо, що зв'язок самооцінки та професійної спрямованості двосторонній.

Становлення професійної Я-концепції та професійної спрямованості особистості відбувається в період юнацтва та

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

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

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

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

В результаті емпіричного дослідження не було виявлено значимих відмінностей між рівнем самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн у студентів – програмістів, психологів та економістів. Це свідчить про відсутність яскраво окресленого взаємозв'язку між самооцінкою та професійною спрямованістю. Однак, слід зауважити, що найвищі середні показники самооцінки в цілому (0,5) та стосовно окремих властивостей особистості (вмінь та здібностей – 74,45) виявились у представників з психологічною спрямованістю навчання. Це свідчить про те, що люди, що обрали професію психолога більш впевнені в собі, ініціативні та рішучі. Це можна пояснити тим, що ці студенти

мають більше знань з цього приводу, більше розуміються на власних якостях, їх адекватній оцінці, ймовірно вони є також більш рефлексивними, впевненими у собі, мають так звану професійну свідомість. Найнижчими, але все ж високими, виявились результати за шкалою «вміння багато робити власними руками» (62,9).

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

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

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

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

Проведене емпіричне дослідження відкрило нові напрями вивчення феномену самооцінки у студентів різного професійного спрямування щодо виявлення причин, механізмів та наслідків виявлених закономірностей (високих та завищених рівнів самооцінки та рівня домагань). Також вважаються перспективними дослідження самооцінки у професіоналів, що вже працюють за обраною професійною спрямованістю та їх порівняння зі студентами.

Список використаних джерел:

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

Суханов В.Ю.

керівник гуртка,

Енергодарський центр дитячої та юнацької творчості

РОЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ

Відомо два основних зустрічних підхода до дослідження темпераменту: психологічний та психофізіологічний. Перший повинен бути доповнений досвідом суміжної психології (Л. Сцонді, К. Леонгард, 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 індивідуальному виявленні темпераменту. Проте, за деякими «індивідуальними» факторами, властивостями 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 кожен стихію родинною роллю (наприклад, Агні Йога, 4.075), спробуємо класифікувати темперамент з цієї позиції:

меланхолійний – жіночий, батьківський; флегматичний – жіночий, дитячий;

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

Тепер настала пора визначити базову різницю між чоловічим і жіночим, батьківським і дитячим типами.

Навряд я зроблю відкриття, якщо повідомлю, що чоловічий тип є «активний» (ініціативний), «жіночий» – «пасивний» (який створює умови партнеру для виявлення активності), батьківський – «ведучий», а дитячий – «ведомий». Можна згадати, що властивості «активності» та «пасивності» вже зустрічалися 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 з боку інженерних та військових психологів. За кожним із названих типів стоїть реальне сполучення познач, 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 «самого агресивного»);

- створення відношення переваги партнеру («любий», або жіночий замість «жертвовного»);

- збереження відношення переваги собі («опікуючий», або батьківський 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 «діяльними».

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

Розглядаючи «діяльний» 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 Онегін» Ленський («в рассеяньи») забирає своїм пішаком свою ж туру, провокуючи своєю наступною поведінкою конфлікт з другом, який закінчується смертельним для нього кінцем на дуелі.



Рис. 1.



Рис. 2.

У родинному варіанті аутоагресії відповідає нарцисизм.

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 прийшлося 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 be). У тому випадку, коли ми спостерігаємо рольовий параметр саме у досліджуваного, то ми маємо справу з потребою у самовизначенні. Коли ж ми спостерігаємо рольовий параметр у сукупного партнера, то ми маємо справу з потребою у володінні. Для кращого розуміння різниці порівняйте, 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).

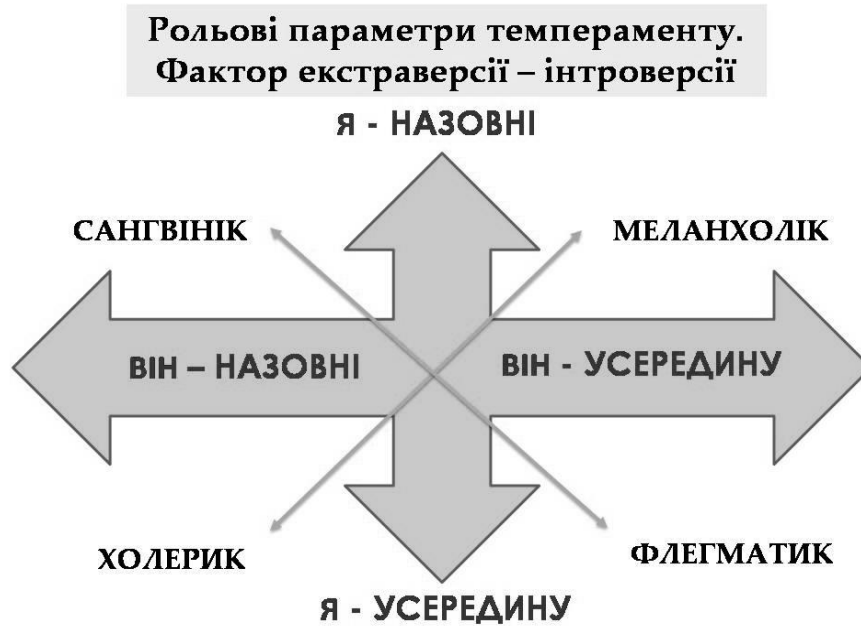


Рис. 3.

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 поіменувати «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 мають свою класифікацію в рамках теорії темпераменту, але це не відноситься до теми цієї публікації.

МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Уніченко А.В.

аспірант,

Міжрегіональна академія управління персоналом

Паначук А.Ю.

школярка,

Середня загальноосвітня школа № 184, м. Київ

ОЦІНКА І КОРЕКЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

За останні роки в Україні значно зросло соціально-психологічне та економічне напруження. Це, в першу чергу, відбивається на старшокласниках, оскільки окрім підвищеного енерго-інформаційного навантаження, зросли вимоги до них по завершенню навчальної програми. Крім того, у більшості учнів мотивується бажання успішно закінчити школу і вступити до ВНЗ, тому виникає необхідність додаткової підготовки до здачі не тільки державних іспитів, а й зовнішнього незалежного тестування на високі бали. На жаль, більшість старшокласників виявляються не готовими до подібних навантажень не тільки в силу браку часу, підвищеної зайнятості, високих вимог навчальної програми, складної соціально-політичної обстановки, а й в результаті підвищеної гормональної активності і особистісних особливостей учнів старших класів. Тож наслідком такого поєднання можливий розвиток у старшокласників тривожних і депресивних розладів. Саме тому аналіз особистісних характеристик учнів є актуальним завданням. Він дозволяє виявити учнів, схильних до розвитку патологічних реакцій та допомогти їм подолати навантаження і попередити розвиток розладів.

Метою нашого дослідження було:

- вивчення і аналіз особистісних особливостей старшокласників;
- виявлення учнів, схильних до розвитку тривожних і депресивних розладів;
- розробка профілактичних заходів.

Для оцінки психологічного стану старшокласників були використані психометричні таблиці: для оцінки рівня депресії

таблиця А. Бека, для оцінки рівня тривожності – опитувальник Спілберга-Ханіна.

Для участі в дослідженні ми запросили 34 учні 11 класу загальноосвітньої школи № 184. Обстеження виконувалося анонімно, з особистої згоди старшокласників.

В результаті аналізу заповнених психометричних таблиць 28,6% старшокласників схильні до розвитку тривожних розладів і депресивних реакцій у відповідь на складні соціально-політичні обставини, підвищене навчальне навантаження, гіподинамію та порушення аеробного обміну. Великий відсоток старшокласників з високим рівнем тривожно-депресивного розладу вказує на необхідність розробки і застосування нових методик з метою запобігання та нівелювання можливих психологічних зривів у старшокласників.

За даними міжнародної групи дослідників [2] тривале перебування людини в стані депресії призводить до виникнення окисного стресу, тому її слід розглядати як системне захворювання, оскільки воно впливає на весь організм.

Порушення аеробного обміну значно впливає на психологічний стан, рівень здоров'я і якість життя людини. Основи дихання, в тому числі і ендоназального, є частиною більшості оздоровчих і лікувальних методик багатьох народів світу. Дихання і насичення крові киснем безпосередньо пов'язано з якістю життя і рівнем тривожно-депресивного стану людини. Правильно організоване дихання, посилення капілярного ефекту, плинності крові і кисневої ємності крові – є основою нормального функціонування організму і психологічного стану людини, підвищення рівня імунної системи і ступеня деінтоксикації організму.

Рішення перерахованих вище завдань дозволить виконати корекцію психологічного стану людини, підвищити опірність організму більшості захворювань, підвищити ефективність лікувально-реабілітаційного процесу при більшості відомих захворюваннях і, в кінцевому рахунку, підвищити якість життя сучасної людини.

Відомі різноманітні техніки та методики дихання: «Спосіб навчання пацієнта механіці дихання при легеневих захворюваннях» [1], «Спосіб психофізіологічної саморегуляції на основі свідомої регуляції дихання» [1]; «Спосіб психоемоційної саморегуляції на основі свідомої регуляції дихання» [1], «Спосіб індивідуальної побудови тренувального процесу» [1].

Практично всі перераховані методики дихання засновані на необхідності тривалих тренувань і спрямовані на зміну параметрів дихання. Однак ці методики не змінюють кисневу проникність капілярної сітки носових ходів і кисневу ємкість крові. Ефективним є спосіб гармонізації дихання для психофізіологічної реабілітації запропонований Кодлубовською Т.Б. [1]. Вона пропонує здійснювати дихання носовими ходами і діафрагмою.

В основу запропонованого авторами способу оздоровлення старшокласників була поставлена задача створення такого способу поліпшення аеробного обміну, який дозволить значно підвищити капілярний ефект і кисневу ємкість крові в носових ходах. Рішення поставленого завдання може забезпечити швидке і в більшому обсязі насичення крові киснем, і як наслідок, нормалізацію психофізіологічного стану старшокласників та підвищення якості їх життя.

Для вирішення поставленого завдання авторами був запропонований спосіб ендоназального дихання в імпульсному або постійному магнітному полі. [3]. При цьому, джерела магнітного поля розташовуються симетрично справа і зліва, на поверхні крил носа з зовнішнього боку. Відомо, що правий носовий хід пов'язаний зі збудливими структурами центральної нервової системи, а лівий – з гальмівними. Також відомо, що південний полюс магніту має тонізуючу дію на функціональну систему, а північний полюс – заспокійливу. Відповідно до цього ефекту і необхідного впливу, пропонується встановлювати магніти для гармонізації роботи функціональної системи південним полюсом на праву сторону, а північним полюсом на ліву сторону крил носа. При виконанні лікувально-профілактичного впливу – полярність магнітів може бути змінена.

Ефективність запропонованого способу ендоназального дихання в магнітному полі була підтверджена авторами на основі анонімного досліджень, проведеного на групі з 34 старшокласників. Всі старшокласники були розбиті випадковим чином на 2 групи по 17 чоловік. 1 група не проходила оздоровлення. 2 група 2 рази в день виконувала ендоназальні дихання в постійному магнітному полі.

За результатами оцінки рівня тривожності і депресії, на основі психометричних шкал Спілберга-Ханіна та Бека, в другій групі рівень тривоги і депресії зменшився в середньому на $18 \pm 3\%$ більше ніж в 1 групі, що призвело до поліпшення якості життя старшокласників.

За результатами проведених розрахунків відповідей всієї групи, беруть участь в дослідженні (34), ми отримали відсутність депресивних симптомів (з сумою балів – 0-9) у 13 школярів, у 9 з них діагностували легку депресію (субдепресію) (10-15 балів), 2 старшокласника знаходилися в стані помірної депресії (16-19 балів), на жаль у 6 школярів діагностовано виражена депресія (середньої тяжкості) (20-29 балів) і 4 старшокласника перебували в стані важкої депресії (30-63 бали).

Середнє значення результатів тестування рівня тривожності становить 30 одиниць, отже, в середньому всі старшокласники не відчували особливої тривоги.

У 13 старшокласників сума балів за шкалою Спілберга-Ханіна знаходиться в інтервалі 31-45 одиниць, то це означає помірну тривожність.

При 46 і більше – тривожність висока. Дуже висока тривожність (> 46) прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами і з психосоматичними захворюваннями, спостерігалася у 4 школярів.

Низька тривожність спостерігалася у 5 школярів (корелюється з числом дітей з високим рівнем депресії – 4), і навпаки, характеризує стан як депресивний, ареаактивний, з низьким рівнем мотивації.

Список використаних джерел:

1. Патент UA, Кодлубовська Т.Б. «Спосіб гармонізуючого дихання для психофізіологічної реабілітації» № U200613143, бюл. № 5, 25.04.2007.
2. Oxidative Stress and Antioxidant Parameters in Patients With Major Depressive Disorder Compared to Healthy Controls Before and After Antidepressant Treatment: Results From a Meta-Analysis. S. Jiménez-Fernández; M.Gurpegui; F.Díaz-Atienza; L.Pérez-Costillas; M.Gerstenberg, C.U. Correll.: J Clin Psychiatry 2015;76(12):1658–1667. DOI:10.4088/JCP.14r09179.
3. Патент UA, Уніченко А.В., Паначук А.Ю., «Спосіб корекції тривожно-депресивних розладів» № 102214, бюл. № 20, 26.10.2015.
4. Меламуд Е. С. Тревожные расстройства у старшеклассников / Е. С. Меламуд // Актуальні питання нейронаук : збірник тез міжвузівської конференції молодих вчених та студентів, Харків, 17 квітня 2014 р. / Міністерство охорони здоров'я України, Харківський національний медичний університет. – Х. : ФОП Шейніна О. В., 2014. – С. 20.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Кушнерчук М.О.

аспірант,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Питання фінансової грамотності різних верств населення стають дедалі актуальнішими в умовах невизначеного і мінливого соціально-економічного сьогодення. Їх популярність обумовлюється масовою нездатністю громадян вживати ефективних заходів, спрямованих на примноження та захист власного добробуту, без якого неможливий процес економічного зростання і в самій країні. Саме тому, різні освітні, соціальні та фінансові установи, за підтримки урядів багатьох країн розробляють і впроваджують все нові і нові програми фінансової грамотності та особистих фінансів серед населення. Аналіз світового досвіду в цій сфері переконливо свідчить, що єдиних стандартів щодо їх змісту нема, а спільним в усіх є розкриття механізмів функціонування фінансових стратегій, інститутів та конкретних фінансових інструментів. Крім того, практично всі програми підвищення фінансової грамотності в різних країнах світу характеризуються особистісною спрямованістю і, в першу чергу, приділяють увагу молоді, особливо студентам [1; 5; 6; 7]. Саме студенти – це вже економічно активне населення (або стане таким через 2-5 років), що найближчим часом буде найважливішим споживачем фінансових послуг, формуватиме економічне «обличчя» країни. Тому від рівня фінансової грамотності цього прошарку суспільства залежить майбутній добробут країни. Переважна більшість студентів зазвичай отримує більшу свободу в прийнятті особистих рішень, в тому числі і фінансових, ніж в більш ранньому (підлітковому або дитячому) віці. Також слід зазначити, що більшість молодих людей усього світу не схильні до заощаджень та планування фінансового майбутнього. Варто також мати на увазі той факт, що далеко не всі студенти мають власні кошти та можуть ними вільно розпоряджатися.

Водночас, дана категорія, на відміну від дітей, має сформовану думку щодо особистих фінансів і фінансової системи країни та є носієм певних фінансових диспозицій і стереотипів.

В соціально-психологічному плані молодь, зокрема студенти, є носіями прогресивної свідомості та цінностей найближчого майбутнього. Прагнення фінансової успішності, здатності самостійно утримувати себе, бути фінансово незалежним є одним з найважливіших прагнень у молодому віці. Як відомо, фінансова поведінка у великій мірі зумовлюється відповідними настановленнями, ідеями, спрямуваннями, атрибуціями щодо грошей, які містяться у свідомості молодої людини. Здатність адекватно поводитися з грошима залежить від особливостей фінансової свідомості особистості, фундамент якої закладається ще в роки дитинства. Важливу роль у формуванні фінансової свідомості відіграють сімейні цінності, що траншуються дітям не лише у вигляді батьківських настанов, а у вигляді цілого комплексу емоційних реакцій, приписів, заборон стосовно найбільш типових фінансових ситуацій, тобто батьківських сценаріїв. Способи міркувань та суджень щодо грошей, усталені в сім'ї, формують фінансову свідомість і, як результат, фінансову поведінку молодої людини [4].

Дослідження, що проводилися на базі Житомирського державного університету протягом 2004-2006 та 2013-2016 років і охоплювало студентів з різних куточків країни, свідчать про досить низький ступінь суб'єктивного фінансового благополуччя молоді, що базується на таких фінансових диспозиціях: гроші цінність, гроші небезпека, гроші надмірна складність, економія (часто безрезультатна) сформованих під впливом батьківської родини [4]. На нашу думку, саме в родині формуються перші фінансові уявлення людини, та модель поведінки з грошима, оскільки жоден соціальний інститут не навчає цьому. А оскільки покоління батьків, що виросло зовсім в іншому соціально-економічному суспільстві, не може передати своїм дітям (що виросли в новому, ринковому та інформаційному середовищі) ефективні моделі фінансового добробуту, то частою є неадаптивна фінансова поведінка молоді і масове незадоволення особистими фінансами.

В цілому ряді Європейських країн, програми і проекти щодо підвищення фінансової грамотності населення спрямовані на формування національної філософії «опори на власні сили», щоб кожен громадянин досяг фінансової незалежності і зберіг її в

старості. В свідомості ж більшості громадян України навпаки, є сформованою чітка диспозиція на залежність від когось: держави, організації, батьків... Таким чином, в нашому суспільстві, часто культивується життєвий сценарій завченої безпорадності, особливо в економічній сфері буття людини [2]. Просто знаннями про фінансові інструменти і інститути подібні стратегії соціально-психологічного буття людини подолати неможливо. Саме тому більшість програм фінансової грамотності дають лише незначний ефект, який через деякий час зводиться нанівець.

Що ж таке фінансова грамотність в соціально-психологічному аспекті, і чи потрібна вона молоді?

- це один з компонентів економічної культури особистості (В.Москаленко) [3];

- це механізм подолання бідності (Васютинський В.О., М'яленко В.В.) [2];

- це сукупність світоглядних позицій (установок), знань і навиків громадян щодо ефективного управління особистими фінансами та здатність компетентно застосовувати їх у процесі прийняття фінансових рішень (Кізіма Т.) [7].

Якщо розглядати фінансову грамотність людини як частину її економічної освіти, що визначає і фінансову культуру, і фінансову поведінку, то починати потрібно ще зі шкільної економічної освіти. Але на жаль така освіта широко не впроваджена в навчально-освітній процес, переважно впроваджується у вигляді поодиноких факультативів та додаткових занять, що не мають певної системи. Переважна більшість молодих людей по закінченню школи формує свої фінансові уявлення і поведінку під впливом батьківської родини. Так, на нашу думку, рівень знань щодо механізмів функціонування того чи іншого фінансового інструменту, безпосередньо не впливає на ефективність фінансової поведінки. Студенти фінансових та економічних факультетів, часто мають ще більші проблеми в сфері власного матеріального добробуту і особистих фінансів, ніж студенти інших спеціальностей, хоча й правильно відповідають на питання тесту з фінансової математики і фінансової обізнаності. На нашу думку, фінансовий успіх та економічна незалежність особистості обумовлюються, насамперед, психологічною готовністю бути матеріально забезпеченим, самостійно приймати конкретні адаптивні фінансові рішення та нести особисту відповідальність за них. Таким чином, в соціально-психологічному плані, головним структурним

компонентом фінансової грамотності особистості виступають не знання, а установки (диспозиції), що визначають спрямованість та мотивацію поведінки. Саме від позитивної установки переможця (в аспекті життєвого шляху), активної життєвої позиції та вміння приймати вчасні раціональні рішення (робити вибір, вміти ризикувати) і нести за них відповідальність, залежить фінансове благополуччя будь-якої людини. Якщо рівень суб'єктивного фінансового благополуччя високий, то тим ефективніше працюють програми фінансової грамотності.

Отже, процеси адаптації молоді в нових соціально-економічних умовах, значно обумовлюються їх економічною культурою, фінансовими диспозиціями та рівнем фінансової грамотності, здатністю реалізовувати ці знання як в особистісному, так і професійному контексті. Вміння реалізовувати в своїй економічній діяльності різні аспекти фінансової грамотності дає можливість не залежати від обставин і волі інших людей, дозволить молоді самостійно обирати найпривабливіші шляхи життя, створюючи таким чином основу для майбутнього економічного розвитку суспільства.

Список використаних джерел:

1. Furnham A. *The New Psychology of Money* / Adrian Furnham. – Routledge, 2014. – 338 p.
2. Васютинський В. О. Психологічний зміст міжпоколінних відмінностей відтворення культури бідності / В. О. Васютинський // Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнар. участю) 15–17 лютого 2013 р. – Полтава, 2013. – С. 22-26.
3. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект : [монографія] / В. Москаленко, Ю. Шайгородський, О. Міщенко. – К. : Центр соціальних комунікацій, 2012. – 347 с.
4. Кушнерчук М. О. Батьківське сценарне програмування як чинник неадаптивної фінансової поведінки студентської молоді / М. О. Кушнерчук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2013. – Т. XV. – Ч. 1. – С. 150-158.
5. Хазратова Н. В. Психологія відносин особистості й держави: Монографія. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. – 276 с.
6. Ценности культуры и модели экономического поведения: Научная монография / Под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко. – М.: Издательство «Спутник +», 2011. – 389 с.
7. Фінансова грамотність населення в діалектиці сучасних освітніх тенденцій / С. І. Юрій, Т. О. Кізима // Фінанси України. – 2012. – № 2. – С. 16-25.

Мацнєва Є.А.

старший викладач,

*Донецький національний університет економіки і торгівлі
імені Михайла Туган-Барановського*

ПРОБЛЕМА ДЕФІЦИТУ ЕМПАТІЇ

Феномен емпатії (від грецького *patho*, що означає глибоке, сильне, чутливе почуття (відчуття), близьке до страждання) – це здатність розуміти думки, почуття і потреби людей, чутливо заглиблюватись у суть події, явища тощо, глибоко відчувати стан іншої особи чи групи людей, сприймати і розуміти їх вчинки. Тобто, це здатність дивитися на світ з точки зору іншої людини, щире бажання відчути і зрозуміти її.

Зараз, коли в країні сотні тисяч людей, втративши свої домівки, роботу, звичний спосіб життя, не з власної волі опинилися в нових життєвих умовах, дефіцит емпатії більшість із них відчувають досить відчутно. Стикаємося з тим, що розуміння і співчуття формально декларуються, але до дієвої фази вияву такі прояви емпатії, як правило, майже не доходять. Перебуваючи безпосередньо у середовищі цих людей, спілкуючись із ними, починаєш замислюватися над цією проблемою.

Емпатію вивчали такі авторитетні дослідники, як К. Роджерс, К. Рудестам, Є. Мелибруда, Г. Андреева, Г. Перепечина та ін. Вони одностайні в тому, що емпатія проявляється насамперед у спілкуванні. Єдиного визначення цього поняття у науковому дискурсі немає. Проте найчастіше використовуються чотири дефініції емпатії: 1) розуміння почуттів, потреб інших; 2) глибоко чутливе сприйняття події, природи, мистецтва; 3) афективний зв'язок з іншими; відчуття стану іншої особи чи групи; 4) властивість (риса) психотерапевта [1].

У контексті духовного розвитку особистості емпатію розглядають як: 1) здатність людини: перейматися почуттями та переживаннями іншої особи (істоти); реалізувати свою потребу у безкорисливому створенні сприятливих умов для позитивного емоційного стану та життєдіяльності особи (істоти), що потребує підтримки; 2) один із системотворчих компонентів гуманістичної складової духовності; 3) як один з показників високого рівня розвитку гуманістичної складової духовності та духовності в цілому, якщо емпатійний процес у переважній більшості випадків завершується гуманним вчинком суб'єкта емпатії [2].

Емпатійна взаємодія виникає у разі наявності трьох основних її чинників:

1. Емпатогенна ситуація, тобто, ті обставини, які спричинили у певної особи (істоти) особливий емоційний стан та потребу у підтримці з боку іншої особи. Такі ситуації можуть бути як психотравмуючими, так і приємними. Відповідно, емоції носять негативний або позитивний характер.

2. Об'єкт емпатії, тобто, особа, яка потребує підтримки або сприяння.

3. Суб'єкт емпатії, тобто, особа, у якої виникають певні переживання щодо об'єкта емпатії, а також є здатність надати відповідну підтримку.

З огляду на це емпатійний процес розглядається як когнітивно-емотивну взаємодію людини, яка потребує психологічної або іншої підтримки (об'єкт емпатії), із особою, яка здатна надати таку підтримку (суб'єкт емпатії).

Існує широкий діапазон проявів емпатії. Позиція повного занурення в світ почуттів партнера по спілкуванню (не просто знання емоційного стану людини, а безпосереднє переживання його почуттів, співпереживання) – таку емпатію називають емоційною. Інша позиція більш абстрактного, об'єктивного розуміння переживань партнера по спілкуванню без значного емоційного занурення в них (формальне переживання почуттів іншого безвідносно до власного стану) – таку емпатію називають когнітивною. У зв'язку з цим розрізняють такі рівні емпатії: співпереживання (віддзеркалення емоцій іншого), співчуття (емоційний відгук, бажання допомогти), симпатія (тепле, доброзичливе ставлення до інших людей) [3].

Емпатія забезпечує: зменшення кількості конфліктів (за часту конфлікти виникають саме через нерозуміння або не бажання розуміти); більш якісні стосунки з людьми; близькість у стосунках; велику кількість друзів і позитивно налаштованих знайомих; більше інформації про навколишній світ і людей; відчуття внутрішнього благополуччя та задоволеності. Розвинена емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків і є ключовим фактором успіху в багатьох видах діяльності.

Можна виділити три основних фази перебігу емпатії, функціонування яких забезпечується різними психологічними механізмами: 1) емотивно-когнітивна фаза емпатійного процесу (емпатійна ідентифікація) – результатом є співпереживання; 2) почуттєва фаза емпатійного процесу (емпатійна децентрація) –

результатом є виникнення співчуття; 3) вчинково-дієва фаза емпатійного процесу (активне втручанням суб'єкта емпатії в ситуацію, що склалася у об'єкта емпатії) – результатом є гуманний вчинок.

У деяких випадках дорослі люди концентруються на інтелектуальній роботі психіки, намагаючись уникнути будь-яких переживань, і переходять відразу до третьої фази емпатійного процесу – вчинково-дієвої, психологічний механізм якої складає гуманна дія, а точніше – гуманний вчинок. Гуманний вчинок ми розуміємо як безкорисливу дію щодо інших осіб, мотивом якої є потреба людини у створенні сприятливих умов для їх позитивного емоційного стану та життєдіяльності. Гуманний вчинок є, з одного боку, кінцевою фазою емпатійного процесу, з іншого – вищою формою прояву емпатії [2]. Ми можемо зараз спостерігати численні факти такого прояву емпатії у розгортанні волонтерського руху в країні.

Отже, емпатія дає нам близькі контакти, вдячність і відповідну уважність від людини, що позитивно відображаються на нашому емоційному стані, і навпаки – відсутність проявів емпатії в житті людини може спричинити в неї психологічні проблеми [4]. Існують думки психологів, що дефіцит емпатії перетворює людину в егоїста і циніка.

Багато фахівців вважають емпатію вродженою властивістю, яка генетично детермінована. Емпатія залежить від доступності і багатства життєвого досвіду, точності сприйняття, вміння налаштуватися, слухаючи співрозмовника, на одну емоційну хвилю з ним. Крім того, життєвий досвід індивіда може тільки посилити або послабити її. Треба додати, що на розвиток і вияв емпатії людей-членів певного суспільства суттєво впливають соціальні умови.

На думку Дугласа Лабіра [4], в наш час проблема браку емпатії у спілкуванні між людьми, дефіцит живого спілкування і взаєморозуміння є однією із найгостріших. Серед причин цього те, що тривалий час у світі панує консюмеризм, споживацькі настрої, схвалення егоїзму («люби себе і почитай свої інтереси»), а також стрімкий розвиток технічного прогресу (доставка документів електронною поштою, віртуальне консультування фахівців, приватне віртуальне спілкування тощо), що дає можливість економити час. Проте вивільнений час люди, як правило, не витрачають на безпосереднє живе спілкування, а навпаки збільшують оборот своїх віртуальних комунікацій.

Шукати коріння дефіциту емпатії у нашому суспільстві, напевно, потрібно в нашому радянському минулому. У Радянському Союзі тривав експеримент зі створення «нової радянської людини»

[5]. У ході цього експерименту, крім розвитку позитивних якостей, таких, як воля до перемоги, сміливість, дисциплінованість тощо, радянську людину вчили придушувати співчуття до інакомислячих і «ворогів» народу. В суспільстві прищеплювалось переконання, що не можна «співчувати» тим, хто знаходиться у конфлікті з державою СРСР. Радянська держава намагалась викоренити не саму здатність відчувати, а саме емпатію – здатність до сприйняття почуттів інших людей. Що певною мірою їм вдавалося. Люди ставали більш керованими, мінімізувалися можливі невдоволення і збурення у суспільстві. Особливо потужно діяв механізм придушення емпатії в лавах армії: у мільйонів молодих чоловіків здатність до емпатії надійно блокувалася через постійні приниження і нівелювання особистості, що в армії було нормою. У результаті цього в свідомості народу вкорінювалася програма подавлення емпатії, яка працює і понині. На жаль, ніхто не проводить таку ж системну роботу зі встановлення емпатії, яка була проведена щодо її видалення. Цю проблему, напевно, необхідно вирішувати нашому пострадянському поколінню та своїм прикладом і своїми діями відродити це втрачене почуття й передати його своїм потомкам.

Емпатія одна із тих здібностей, яка «олюднює людину», тому, безсумнівно, розвитку емпатичних здібностей, починаючи з дитинства, необхідно приділяти особливу увагу протягом усього ланцюжка освітньо-виховного процесу, оскільки згодом у дорослому житті діти/молоді люди стануть чиновниками, політиками, журналістами, фахівцями у різних сферах тощо; і від того, якими особистостями вони стануть, залежатиме «здоров'я» нашого суспільства.

Отже, почуття, співчуття, переживання допомагають адекватному розумінню інших людей. Уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку є необхідним компонентом спілкування, специфічним засобом пізнання людини людиною, і до того ж це позитивно відображається на нашому емоційному стані. Системна робота з відновлення емпатії повинна стати базовою в процесі формування особистості.

Список використаних джерел:

1. Феномен емпатії у спілкуванні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/10108/>
2. Емпатія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
3. Эмпатия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psyfactor.org/personal25.htm>

4. Человечество вымрет от недостатка эмпатии
<http://www.jv.ru/news/psikhologhiia/15823-chelovechestvo-vimret-ot-nedostatka-empatii.html>

5. Дефицит эмпатии. Или почему управление гневом – это во многом искусство сострадания? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://snob.ru/profile/28302/blog/75062?v=1456837558>

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 увага 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, симптомочентрований 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 цілей 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 інтервенції військовослужбовцям – учасникам бойових дій.

Список використаних джерел:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций. – М. : Издательство Московского университета, 1984. Режим доступа : <http://psylib.org.ua/books/vasif01/index.htm>.
2. Овчинникова Ю.Г. Психологическая помощь в ситуации кризиса личности : возможности и ограничения кризисных интервенций. Режим доступа : 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 доступа : <http://psychology.com.ua/teoretichni-osnovi-ta-strategii-psixosocialnoi-dopomogi-u-situacii-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 постраждали 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 рятувальних 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 сім'ї 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, образ), 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 дозволяє 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 співчують 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. Олифиревич 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. Леонтєвим, 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 – сприйнятливність 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 можливостями, 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. Кузьмінська // 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. Аврутин, В. Р. Графкій, В. І. Крусс, В. П. Малахов, Л. С. Мамут, С. В. Поленіна, Р. А. Рахімов, Е. В. Резніков, А. Р. Хабібুলін, 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. Малинова, В. О. Ветютнев, Aulis Aarnio, J. Vinnig, R. W. Mathisen, M. Harbitz, V. 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-Юзбашевої, Г. Л. Бардьер, С. А. Беклушинського, 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, А. Waterman, Ю. Хабермаса, Е. Н. Erikson та інші.

Із сучасних досліджень в області проблем ідентичності можна виділити роботи М. К. Горшкова, Е. Н. Данилової, Р. Р. Дилигенського, Л. М. Дробижевой, М. В. Заковоротной, В. А. Зверєвої, 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-смісловому 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 самовизначення 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 сторони 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 правоохоронця актуальність правової ідентичності як досягнутого 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 поведінки, 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

Алексєєва Ю.А.

докторант,

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ВІРИ ОСОБИСТОСТІ

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

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

екзистенціоналісти (С. К'єркегор, К. Ясперс) розглядали віру як цілісне релігійно-етичне явище [1; 2].

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

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

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

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

Сучасні напрацювання українських психологів у цьому напрямку дозволили визначити розуміння поняття «віра» більш повно. Віра людини *М. В.Савчином* розглядалась як дологічне

волевиявлення, що полягає в інтуїтивному осягненні свого покликання реалізувати об'єктивно існуючий сенс життя, ситуації, іншої людини [10, с. 232]. М. Й. Боришевський презентує віру як ціннісну орієнтацію, яка сприяє духовному смовдосконаленню особистості [4, с. 534]. Інша вчена Н. Д. Володарська розглядає віру як основу для духовного розвитку особистості [6, с. 95].

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

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

Список використаних джерел:

1. Антология мировой философии / Под ред. В.В. Соколова и др. – М. : Мысль, 1969. – Т. 1. – Ч. 2. – 936 с.
2. Антология мировой философии / Под ред. В.В. Соколова и др. – М. : Мысль, 1970. – Т. 2. – 776 с.
3. Асмолов О.Г. Психология личности: Учебник. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 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. Мясіщев, А.Н. Леонт'єв, 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 діяльній 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.

Деяко інше розуміння позиції пропонував А.Н. Леонтьєв. 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 суспільної 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. Мясичев, 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. Мясичев 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 кожному конкретний момент визначаються її ставленням до різних сторін дійсності. Про це В.Н. Мясичев 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. Анаєв, 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 ствержувати, 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 Анже 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, отрочтва 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 перебудувати 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. Андрєєва, 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. Соловійов, 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 формування 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 бути спрямована на отримання багатой 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, серед 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 товарищескості (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 рази три, чотири». Так пише учень з низьким рівнем навчальних досягнень. А ось описує роботу учениця з достатнім рівнем навчальних досягнень: «Прочитати два-три рази, написати два – три рази, 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 послідоюча 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 двох 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 непереверяємими 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 можливість 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 запропонуються 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, залишається 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 проходила 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 дрібною, об'єктивно несуттєвою 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 поперемінно. 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 пристрасстю 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: помощи 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 вміння спілкуватися з людьми, вміння 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 склали 2 групи. В першу групу увійшли економісти (30 осіб, серед яких 21 – жіночої статі та 9 – чоловічої). Віковий діапазон даної вибірки складає 22–51 рік. В другу групу увійшли вчителі (30 осіб, серед яких 21 – жіночої статі та 9 – чоловічої). Віковий діапазон даної вибірки складає 19–61 рік.

Статистичні гіпотези дослідження сформульовані наступним чином:

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

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

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

Отримані результати емпіричних значень по шкалам МП (розуміння чужих емоцій), МУ (управління чужими емоціями), ВП (розуміння своїх емоцій), ВЭ (контроль експресії), МЭИ (міжособистісний емоційний інтелект), ВЭИ (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 $\phi^*_{\text{емп}}$ знаходиться в зоні незначимості. Отже, гіпотеза H_1 відкидається.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Отже, проведене емпіричне дослідження дозволило:

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

2) встановити статистично незначущі розбіжності в показниках.

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

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

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

Список використаних джерел:

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

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

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. Ремшміда, 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 (рукоділья, різьблення, вітраж, декупаж, скрапбукінг та ін.) пов'язане з процесами сприйняття і пізнання, з емоційною та громадською 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 сферу 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 широкого 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 відчувати 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 сьогоденного 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 виробу, 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 соціуму 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 взаємодія 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

деструктування 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 самотійно вирішувати проблеми; оволодіння прийомами спілкування через стимулювання комунікативного розвитку, 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 інших 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 самотійно долати труднощі. Досягнення бажаного результату можливе лише за умови узгодження дій шкільних психологів і соціальних педагогів та їхньої співпраці з батьками підлітків, педагогічним колективом 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. Соціальна психологія / Д. Майерс. – СПб: Питер, 2007. – 794 с. – (Мастера психології).
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.

Шестопа І.А.

аспірант,

Науковий керівник: Ямницький В.М.

доктор психологічних наук, професор,

Рівненський державний гуманітарний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК ЗРІЛОГО ВІКУ

Професійна діяльність є однією з найважливіших сфер діяльності людини і тому самореалізація в професії є одним з найважливіших атрибутів реалізованої особистості. Необхідно відзначити, що саме представниці «слабкої» статі частіше зазнають труднощів у процесі професійної самореалізації, оскільки ще на сьогоднішній день існують стереотипи про неможливість жінок успішно поєднувати досягнення у професійній діяльності з благополучним шлюбом та повноцінною сім'єю.

Статистика останнього десятиріччя у всьому світі показує, що з кожним роком зростає відсоток жінок зрілого віку, які тільки розпочинають свою кар'єру. Така тенденція є закономірною та легко пояснюється наявною реалізацією жінки у ролі матері та дружини, а також можливістю застосування накопиченого з роками професійного та соціального досвіду. На цьому відрізку життєвого шляху особистість, здійснивши вдале професійне самовизначення, здатна досягати професіоналізму. Актуальність теми пов'язана з потребою вивчення психологічних особливостей професійної

самореалізації, а саме взаємозв'язок рівня освіти і показника задоволеності працею сучасної зрілої жінки-професіонала.

Самореалізація особистості у розумінні К. А. Абульханової-Славської, Л. І. Анциферової [2], С. Л. Рубінштейна – це реалізація діяльності особистості, спрямована досягнення життєвих цілей. «Вміння ставити та утримувати цілі (починаючи від сенсожиттєвих до ситуативно-тактичних) забезпечує вищу форму зміни особистості – її розвиток і творчість» [2, с. 10].

Е. В. Федосенко [6] під професійною самореалізацією розуміє безперервний гетерохронний процес розвитку потенціалів людини в діяльності протягом усього її життєвого шляху [6].

Упродовж 2014-2015 рр. автором було проведено експериментальне дослідження на базі Рівненського державного гуманітарного університету, Здолбунівського дошкільного навчального закладу № 5 «Усмішка» та Здолбунівської ЗОШ № 3, а також соціальних мереж VKontakte і Facebook у психологічно орієнтованих спільнотах. У ньому взяли участь 110 жінок зрілого віку. Основними параметрами вибіркової сукупності були вік, рівень освіти та професійна приналежність. Професійний склад вибіркової сукупності відображено на рис. 1.

Професійна самореалізація є однією із основних сфер (поряд із сімейною) особистісної самореалізації, та пов'язана насамперед із реалізацією потреби у самоповазі, прийнятті і належності до певної соціальної групи, із здатністю задовольняти потреби більш повною мірою, ніж самореалізація у сфері сім'ї. Задоволеність роботою, професійна самореалізація є одним із найважливіших чинників суб'єктивного благополуччя, а професійна самореалізація – важливим фактором становлення особистості. На думку Гупаловської В. А. [5], «жінки, які досягли оптимального рівня професійної самореалізації, більш незалежні у думках, судженнях, діях, рішучі, здатні приймати рішення і брати на себе відповідальність за них» [5, с. 169].

Згідно теоретичним дослідженням різних дослідників (Автономова С. О. [1], Берн Ш. [4], В. Г. Горчакова, Р. Дроєдж, А. Е. Чирикова та ін.) приналежність жінки до тої чи іншої професії передбачає певний рівень задоволеності професійною діяльністю.

Беручи на себе більшість обов'язків у сім'ї, жінка прирікає себе на перевантаження, в результаті чого знижується її професійна активність, жінки обирають нединамічні, кабінетні професії. Але

дані професії, які є продовженням типових сімейних видів діяльності жінки (педагогіка, медицина, секретарська робота, кулінарія), низькооплачувані, більшість – неprestижні [4].

Зарубіжні дослідження показують, що тенденція до традиційних професійних виборів сьогодні для обох статей, в цілому, зберігається. Жінки вважають, що професія із «чоловічим домінуванням» надає їм менше можливостей для кар'єрного росту, ніж професії із «жіночим домінуванням» [1].

Рис. 1 демонструє професії, які представлено більше, ніж двома і більше респондентами. На ньому відображено показники середнього арифметичного відхилення відповідно до професійного складу вибіркової сукупності за методикою «Інтегральна задоволеність працею». Із рисунку видно, що найнижчий рівень задоволеності працею показали продавці ($\bar{x}=15,4$), адміністратори ($\bar{x}=18$), інженери ($\bar{x}=18,5$). На противагу цьому, найвищий – відзначено у художників ($\bar{x}=25$) і психологів ($\bar{x}=24,6$).

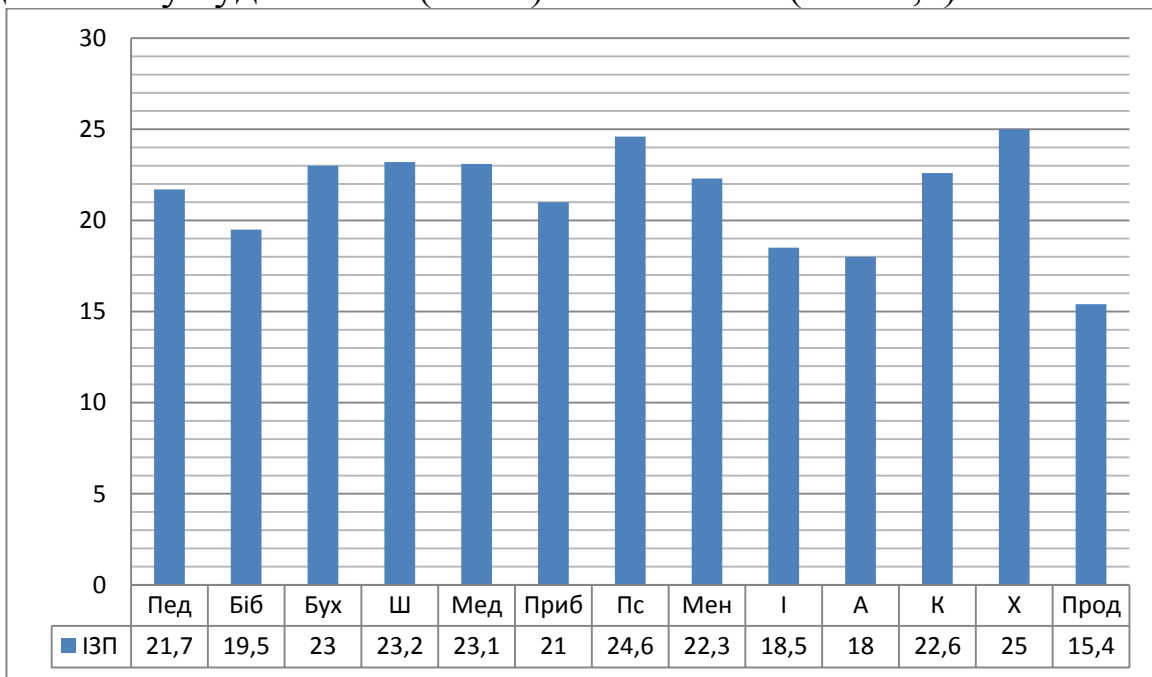


Рис. 1. Узагальнені дані середнього арифметичного відхилення рівня задоволеності працею по кожній категорії професій

Позначення на рис.: Пед-педагоги; Біб-бібліотекарі; Бух-бухгалтери; Ш-швачки; Мед-медики; Приб-прибиральниці; Пс-психологи; Мен-менеджери; І-інженери; А-адміністратори; К-комірники; Х-художники; Прод-продавці; ІЗП – інтегральна задоволеність працею

Джерело: розроблено автором

Виявлено декілька факторів, які визначають те, чи буде жінка прагнути до реалізації себе у професійній діяльності: вік вступання у шлюб, економічне становище чоловіка, його погляди на

працюючих жінок тощо. Найбільш несприятливим вважається варіант, коли жінка перериває свою кар'єру заради сім'ї, не закінчивши освіти. Тривала перерва при неусталених професійних інтересах призводить до того, що жінці важко повернутися до отримання професійної освіти [3].

Виходячи з цього, у якості об'єктивного критерію самореалізації особистості доцільно виділити рівень освіти жінок. Розподіл за рівнем освіти зроблено наступним чином. Середній рівень освіти представляли 5% респондентів, професійно-технічна освіта – 19% респондентів, і вища освіта – 76% жінок. На рис. 2 бачимо, що здобутий рівень освіти прямо пропорційно визначає рівень задоволеності професійної діяльністю жінок зрілого віку.

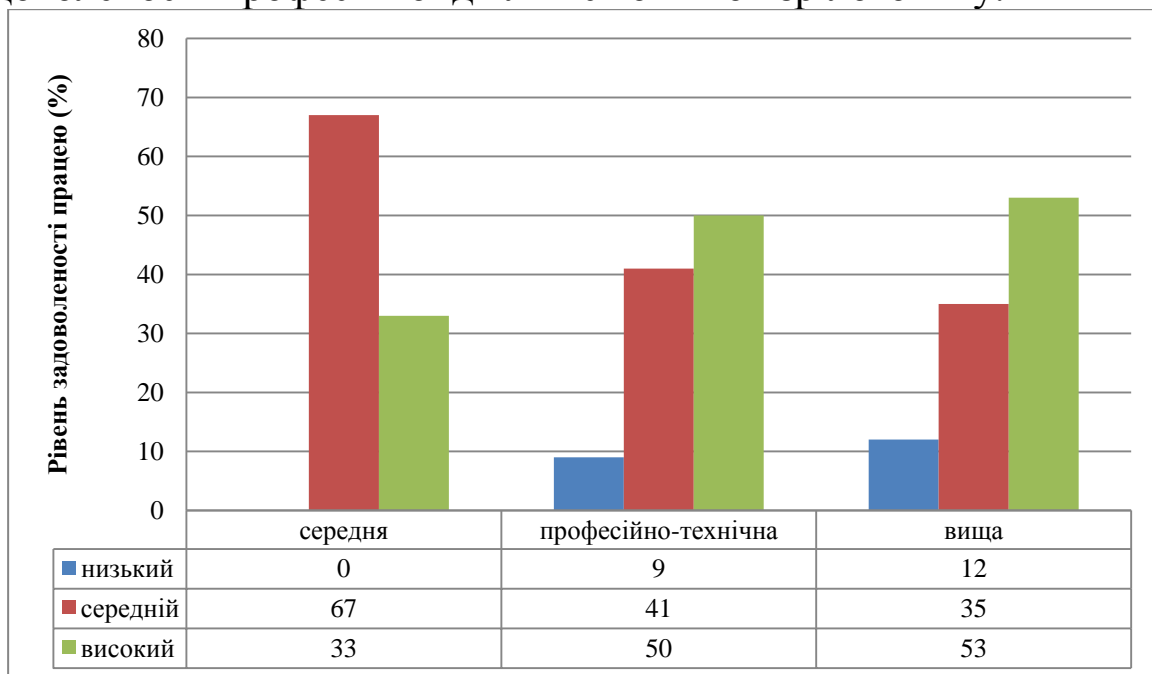


Рис. 2. Співвідношення рівня освіти та рівня задоволеності працею жінок зрілого віку

Джерело: розроблено автором

Отже, під поняттям «професійна самореалізація» розуміємо складний, багаторівневий процес реалізації особистісно-професійного потенціалу з наступним його опрідметненням у професійній діяльності.

Особистісні особливості жінки детермінують напрям та стійкість професійного вибору і дають можливість прогнозувати кар'єрні досягнення, задоволеність та успішність у тій чи іншій професії. Дані суб'єктивної оцінки жінками рівня інтегральної задоволеності працею підтверджуються об'єктивним критерієм рівня освіти жінок зрілого віку. Задоволеність роботою, професійна самореалізація є одним із найважливіших чинників суб'єктивного

благополуччя, а професійна самореалізація – важливим фактором становлення особистості.

Список використаних джерел:

1. Автономова С.А. Современное предпринимательство в России: гендерный аспект [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Автономова Светлана Алексеевна. – Новочеркасск, 1999. – 23 с.
2. Анциферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу // Вопросы психологии. – 1973. – № 4. – С. 173-180.
3. Арсанукаева М.С. Профессиональная деятельность женщин и её влияние на выполнение функций материнства [Текст]: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: / Малика Султановна Арсанукаева. – М.: ИСИ АН СССР, 1982.
4. Берн Ш.М. Гендерная психология: [монография]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
5. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки [Текст]: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Гупаловська Вікторія Анатоліївна; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. – Л., 2005. – 191 с.
6. Профессиональная самореализация личности в современном обществе. Монография / Под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб.: Речь, 2009. – 121 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 розв'язок 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 короткочасній розлуці з матір'ю, свідчать про наявність у психіці немовляти феномена прихильності. При тривалій розлуці негативні емоції переростають в психопатологічні деприваційні 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 дериваційне 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 відсталі 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-моторного 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.

НОТАТКИ

Наукове видання

**ПСИХОЛОГІЯ В УКРАЇНІ
ТА ЗА КОРДОНОМ**

**МАТЕРІАЛИ ІІІ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

Матеріали друкуються в авторській редакції

Дизайн обкладинки: А. Юдашкіна
Верстка: Н. Кузнєцова

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

Підписано до друку 24.03.2016. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 6,98. Тираж 100. Замовлення № 0316-196.
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.