

МАТЕРІАЛИ ІV МІЖНАРОДНОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
**«ЗНАЧИМІСТЬ ПСИХОЛОГІЇ  
В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ»**  
(16-17 червня 2017 року)

Ужгород  
2017

УДК 159.9(063)  
ББК 88.0я43  
З - 76

**Значимість психології в сучасному суспільстві.** Матеріали  
З - 76 IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ужгород,  
16-17 червня 2017 року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика»,  
2016. – 112 с.  
ISBN 978-966-916-317-2

У збірнику представлені матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Значимість психології в сучасному суспільстві». Розглядаються загальні питання психології, історії психології, медичної психології, педагогічної та вікової психології, психології праці та інші.

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

УДК 159.9(063)  
ББК 88.0я43

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

<b>Білецький О.М.</b> МІСЦЕ САМОСВІДОМОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ ОСОБИСТОСТІ.....	5
<b>Borysenko L.H.</b> TEMPORAL CHANGE IN PRONOUN USE AND ITS APPLICATION TO CULTURAL PSYCHOLOGY: THE CASE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE 20 <sup>th</sup> CENTURY .....	10
<b>Мацнєва Є.А.</b> САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТОЇ ТА КОРПОРАТИВНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ.....	15
<b>Середа Е.С.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ.....	18
<b>Скворцова С.Р.</b> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ З ЇХ ПРОФЕСІЙНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ.....	23
<b>Томилко М.М.</b> СОЦІАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ПРИВАБЛИВИЙ ЯК ЗАСІБ «ВІДХОДУ» ВІД РЕАЛЬНОСТІ.....	28
<b>Шевелєв В.В.</b> СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ.....	31
<b>Шрамко І.А.</b> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ МАТЕРІ ТА ДИТИНИ В ПЕРІОД ГРУДНОГО ВИГОДОВУВАННЯ.....	35
<b>Штепа О.С.</b> РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО «АКТУАЛІЗУЮЧОГО ІНТЕРВ'Ю».....	40
<b>Ющенко О.С.</b> МОТИВАЦІЯ ВСТУПУ ДО ШЛЮБУ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....	45
<b>Яковлєва М.В.</b> ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ В ІНШОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	49

### МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Млиниська М.М.</b> КОГНІТИВНІ ПОРУШЕННЯ В ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ .....	55
<b>Солодка Н.П.</b> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ.....	58

**Уніченко А.В., Паначук А.Ю.**  
ОЦІНКА І КОРЕКЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ СТАРШОКЛАСНИКІВ..... 63

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

**Давидова О.В.**  
ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ  
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ. РЕЗУЛЬТАТИ КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ..... 68

**Пелюстка М.И.**  
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЕКТА  
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЫСШИХ ЗАВЕДЕНИЙ..... 72

**Тягун В.В.**  
ПРИЧИНИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 75

**Хоменко Н.В.**  
ОСОБЛИВОСТІ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ  
ТА ЇХ СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ..... 79

**Цуркан Г.М.**  
ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ І ЇХ ФОРМУВАННЯ  
В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ..... 82

**Шестопад І.А.**  
ПОНЯТТЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ЖІНОК  
У РУСЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ..... 86

**Ярощук А.А.**  
ПРОЯВИ ПОМИЛОК БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ  
У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ..... 90

## ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ, ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ

**Вишневська Д.С.**  
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ У МОРЯКІВ ... 94

**Ропотаренко Т.У.**  
TEACHER'S JOB SATISFACTION: THE COMPARATIVE STUDY ..... 97

**Тарасюк Х.О., Ноздрін С.В.**  
РОЛЬ ТЕМПЕРАМЕНТУ В УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ..... 103

# ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

**Білецький О.М.**

*кандидат психологічних наук,  
керуючий центру розвитку «Школа Життя» (м. Київ)*

## МІСЦЕ САМОСВІДОМОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ ОСОБИСТОСТІ

В сучасному науковому співтоваристві є багато робіт, у яких одною з найважливіших складових особистості розглядається самосвідомість [3–9; 11–16]. Але й до теперішнього часу існують декілька підходів щодо визначення конкретного місця останньої в онтогенезі особистості.

Зокрема, С.Рубінштейн запевняв, що особистість не тотожна ні свідомості, ні самосвідомості, але особистість неможлива без них. Процес становлення та розвитку людської особистості містить як невід’ємний компонент формування її свідомості і самосвідомості. Без свідомості і самосвідомості не існує особистості. На думку С.Рубінштейна, усвідомлення себе як «Я» є результатом розвитку. При цьому розвиток самосвідомості особистості здійснюється у самому процесі становлення і розвитку самостійності індивіда як реального суб'єкта діяльності. Самосвідомість не надбудовується зовнішньо над особистістю, а долучається до неї. Тому самосвідомість не має самостійного шляху розвитку, окремого від розвитку особистості, вона задіюється у процес розвитку особистості як грані реального суб'єкта, моменту, компонента [9].

В цьому контексті Л. Божович зазначає, що негативні відхилення в розвитку самосвідомості порушують гармонійну структуру особистості і ведуть до дефектного формування характеру людини [3].

На думку І. Чеснокової, самосвідомість уплетена у психічне життя особистості, вона пов'язана з усіма іншими психічними

процесами (пізнавальними, афективними, волевими), її можна розуміти лише в реальному живому взаємозв'язку з ними [14].

Підтвердженням того факту, що самосвідомість є необхідною умовою існування особистості, є й роботи видатних вітчизняних філософів. Е. Ільєнков прирівнює особистість до одиначної самосвідомості. Більше того, як вважає автор, між ними необхідно ставити знак рівності, а ще точніше – тотожності. Особистість не розуміється ні в якій іншій формі внутрішнього стану окремого індивіда [6].

У працях О. Спіркіна ми знаходимо думку про те, що людське «Я» – це найвище й найбільш складне інтегральне утворення у духовному світі людини, це динамічна система всіх свідомо чинених психічних процесів: «Я» – і свідомість, і самосвідомість як ціле. Самосвідомість ототожнюється з поняттям «Я», а останнє розглядається як синонім поняття «особистість» [11].

Зустрічається й інша точка зору, згідно з якою самосвідомість являє собою більш широке поняття, ніж особистість. Це аргументується тим, що самосвідомість виникає набагато раніше за особистість.

В. Бехтерев зазначав, що самосвідомість у її найпростішій формі складається в невизначеному відчутті власного існування, тобто виникає досвідомо [2]. Л. Обухова вважала, що самосвідомість виникає ще на етапі опанування предметними діями, тобто ще до гри і навіть ще до виникнення мови. На домовному етапі розвитку дитина вперше засвоює таке ставлення до себе і своїх дій, яке виявляє до неї дорослий. Дитина починає дивитись на себе збоку, тобто очима іншої людини [8].

П. Чамата вважав, що самосвідомість виникає та розвивається разом зі свідомістю, у процесі перетворення звичайних дій у свавільні дії [13]. О. Дусавицький в свою чергу зазначав, що в основі появи самосвідомості лежить усунення оцінки з результату на спосіб [5].

В. Столін пов'язує цей процес із тактильними відчуттями, які властиві ще зародку, із суб'єктивним відлученням дитини від матері, яке відбувається наприкінці першого року життя, з усвідомленням

самостійності в поведінці та можливості мовного прояву власного «Я» у три роки, з появою емпатійної здатності до засвоєння точки зору оточуючих, з виникненням рефлексії та моральної самооцінки в підлітковому віці [12].

Л. Кольб стверджує, що виникнення самосвідомості пов'язане вже з внутрішньоутробним розвитком. Важливу роль у цьому відіграють тактильні контакти, які готують почуття обмеженості власного тіла [15].

В. Кобильченко так представляє особливості виникнення самосвідомості, яку він розуміє як неподільну єдність пізнання й переживання, точніше, єдність самопізнання, пов'язаного з аналізом особистістю власної поведінки й діяльності. З кожним новим знанням про себе в самосвідомості відбувається взаємодія того, що вже стало «моїм», з тим, що як нове ще повинно поєднатися з «моїм». Здебільшого такий процес взаємодії завершується певним новоутворенням у психіці, піднімає особистість на новий рівень її розвитку. Цей момент зіткнення двох тенденцій супроводжується переживанням різних емоційних станів. Ступінь глибини, сили, напруженості переживання залежить від внутрішніх умов особистості, рівня її домагань, стійкості чи, навпаки, нестійкості уявлень про себе, особливостей емоційного складу. Сам процес перебудови внутрішнього світу та його зміст формують в особистості певне ставлення до себе [7].

На думку французького психолога А. Валлона, дитина іде в своєму розвитку від пізнання навколишнього світу (в тому числі інших людей) лише поступово починає виокремлювати себе як певну постійну істоту. До 3 років у неї вже формуються певні уявлення про себе, з'являється самооцінка, яка в подальшому має значний вплив на формування особистості [4].

Б. Ананьєв та П. Чамата вважають, що самосвідомість виникає в період, коли відбувається суб'єктивне виокремлення дитиною своєї дії з усієї структури власної предметної діяльності [1; 13]. С.Рубінштейн, як найбільш важливі послідовні моменти становлення самосвідомості в онтогенезі, виокремлює оволодіння

дитиною власним тілом, виникнення довільних рухів, самостійне пересування і самообслуговування [9].

Р.Заззо підкреслює, що генезис самосвідомості має й біологічні передумови, особливо примітні при вивченні самопочуття [16]. Воно перш за все особисте, тобто орієнтоване на власний стан особистості, а не на предметну дійсність, хоча остання безпосередньо або опосередковано детермінує стан особистості [11]. Основу почуття самого себе утворює органічне самопочуття – певний життєвий тонус та різні органічні відчуття, а також переживання. З дитячого самопочуття народжується у зрілому віці самосвідомість, яка дає людині можливість ставитися до актів власної свідомості критично, тобто відокремлювати все своє внутрішнє від усього що надходить ззовні, аналізувати його та порівнювати із зовнішнім, вивчати акт власної свідомості [10].

Таким чином, можна визначити що з приводу термінів появи самосвідомості існують різні думки. За даними деяких досліджень формування образу самого себе можна спостерігати вже у немовлят (В. Бехтерев, Л. Кольб, Л. Обухова та ін.). Проте ми, спираючись на дослідження Б.Ананьєва, А. Валлона, С. Рубінштейна, І. Чесноковою та ін. схильні вважати, що лише пізніше, у віці раннього або дошкільного дитинства починають складатися основи усвідомлення людиною себе

Слід також підкреслити, що рівень розвитку особистості пропорційний рівню розвитку самосвідомості. Будучи регулятором поведінки, самосвідомість впливає на подальший розвиток особистості, встановлює рівновагу між зовнішніми стимулами, внутрішніми станами особистості і формами її поведінки.

Спираючись на отримані дані, перспективи наших подальших досліджень полягають у вивченні розвитку самосвідомості на кожному етапі онтогенезу особистості.

### **Список використаних джерел:**

1. Ананьєв Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьєв. – М., Воронеж.: МОДЭК, 1996. – 384 с.



2. Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев; [под ред. В. Кольцова]. – М.: Наука, 1991. – 475 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; [под ред. Д.И. Фельдштейна]. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
4. Валлон А. Истоки характера у детей / А. Валлон // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 121-133.
5. Дусавицкий А.К. Формула интереса / А.К. Дусавицкий – М.: Педагогика, 1989. – 176 с.
6. Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // С чего начинается личность; [под ред. Р.И.Косолапова]. – М.: Политиздат, 1984. – С. 319-358.
7. Кобильченко В.В. Самосвідомість підлітка як важливий регулятор соціальної взаємодії / В.В.Кобильченко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 26-32.
8. Обухова Л.Ф. Детская возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 444 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 1999. – 676 с.
10. Сеченов И.М. Психология поведения / И.М. Сеченов. – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: Модэк, 1995. – 318 с.
11. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин – М.: Политиздат, 1972. – 471 с.
12. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 288 с.
13. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П.Р. Чамата // Проблемы сознания. – М.: Наука, 1968. – С. 230-240.
14. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова – М.: Наука, 1977. – 144 с.
15. Kolb L. Disturbances of the body – image. In: S. Ariefi (ed.). American Handbook of Psychiatry / L. Kolb – N.Y., 1958. – P. 78-90.
16. Zazzo R. Let Jumeaux Le couple et la personne / R. Zazzo – Paris, 1960. – Т. 1-2. – P. 35-38.

**Borysenko L.H.**

*PhD, ResearchPro Inc. (Kyiv, Ukraine)*

**TEMPORAL CHANGE IN PRONOUN USE  
AND ITS APPLICATION TO CULTURAL PSYCHOLOGY:  
THE CASE OF THE RUSSIAN LANGUAGE  
IN THE 20<sup>TH</sup> CENTURY**

Cultural products seem to be very promising for psychological studies. Lamoreaux and Morling [2] postulated that it is because culture represents the context and the person. Markus and Kitayama [3] put the same idea differently: individuals shape cultural products and cultural products shape individuals' views.

Among various cultural products, books show perhaps the most broad view of cultural change, as they mirror the linguistic peculiarities of people living in a certain time. Culture is passed on through language, and inseparable from language. Thus, it would not be unreasonable to assume that by studying language change it is possible to examine cultural transformations.

Pronouns, which are the focus of the present study, have been linked to such an important dimension for comparing cultures as individualism and collectivism. In collectivistic cultures, people define themselves according to group membership, while people in individualistic cultures focus on personal rather than group preferences [e. g., 6]. First person singular pronouns (i. e. «I», «me», «my» and so on) are associated with individualism, because they refer to the individual self. First person plural pronouns («we», «our», «us» and so on) are linked with collectivism, as they orient attentional focus toward groups. It is believed that second person pronouns («you», «your», «yours» and so on) are also associated with individualism, because they, according to Twenge et al. [7], separate the actor and other.

The study of pronoun use in American books between 1960 and 2008 showed that the use of first person plural pronouns decreased, whereas the use of first person singular pronouns and second person pronouns increased [7]. In eight of nine languages, first-person singular

pronouns (vs. first-person plural pronouns) become prevalent in the second half of the 20<sup>th</sup> century, showing U-shaped trends [10]. For nine languages, there was found a significant positive correlation between Hofstede's individualism score [1] and the relative frequency of first person singular pronouns (but not the overall use of pronouns) [9].

The finding that the pronoun use reflects increasing individualism and decreasing collectivism, and the fact that at least some (mainly Western) cultures become more individualistic in recent decades was confirmed by the study of individualistic and collectivistic words. It was found that during the same period of the 20<sup>th</sup> century, individualistic words and phrases increased in use in American books [8].

I studied changes in pronoun use in the Google Books ngram database [4] of Russian books published in 1900-2000. The 20<sup>th</sup> century represent a highly interesting and dramatic period in Soviet-Russian history. It includes the late Russian Empire, the Soviet era (with such milestones as collectivization, famine, Civil War, Soviet-German War, perestroika), and the growth of capitalism. The study of pronoun use during this period is an important task in understanding personal and cultural changes propelled by major historical events.

The Google Books ngram database contains 490 855 Russian books of this period, with more than 55 billion words. There are many pronoun forms in the Russian language. I retrieved the frequency of all personal and possessive pronouns (in total 114 words, including 28 in the old, pre-1918 orthography). Because previous studies on Russian pronouns have focused on just four words – «I», «we», «me», «us» [9, 10], the main aim of the present work was to use the full pronoun list in order to get the broad picture of pronoun changes.

The results show that between 1900 and 2000 all pronouns decreased in use, except for third person plural pronouns: -43% (first person singular), -41% (first person plural), -45% (second person), -36% (third person singular), 11% (third person plural) (all values are from the linear regression line). But significant fluctuations are observed during this period (Fig. 1), and the curvilinear trend (namely the cubic trend: up–down–up) is much stronger than the linear trend.

With such a comprehensive set of pronouns, it is now possible to estimate quite accurately the percentage of pronouns in the Russian language. It is estimated as 2.7% (from 2% in 1976 to 3.7% in 1922), which is lower than in English, Italian, German and French, but higher than in Hebrew [9]. The relative frequency of first person singular pronouns over first person plural pronouns is 0.093. Uz [9] and Yu et al. [10] reported fairly similar values by using just four pronouns. In other languages studied to date, the relative frequency of first person singular pronouns over first person plural pronouns varies from ca 0.3 to -0.2 [9; 10].

The correlation between first person singular pronouns and first person plural pronouns, which perhaps most clearly associated with individualism-collectivism, was weak and marginally significant ( $r = 0.20$ ;  $P = 0.05$ ). Interestingly, in American English it was quite profound ( $r = 0.57$ ;  $P < 0.0001$ ). Contrary to what has been reported for 1901-2009 [5], the correlation between Russian individualistic and collectivistic words was statistically insignificant ( $r = 0.07$ ;  $P = 0.46$ ), but marginally significant and weak for English (American English) individualistic and collectivistic words from Twenge et al. [8] ( $r = 0.21$ ;  $P = 0.04$ ).

Despite a century-long decrease, the period from 1960 is characterized by an increase in use for all pronouns: 82% (first person singular), 18% (first person plural), 60% (second person), 29% (third person singular), 2% (third person plural) (all values are from the linear regression line). For American English (1960-2008), Twenge et al. [7] reported an increase in use for first person singular and second person pronouns, and a decrease for the other pronouns. The results on the Russian language are in agreement with those findings and also indicate a trend toward greater individualism, although the changes seem to be not so profound, and first person plural pronouns even moderately increased in use. To make this conclusion more evident, I calculated the difference between the relative frequencies of first person singular and first person plural pronouns. The increase of this difference was 111% for American English, and considerably higher for the Russian language: 4 021% (values are from the linear regression line).

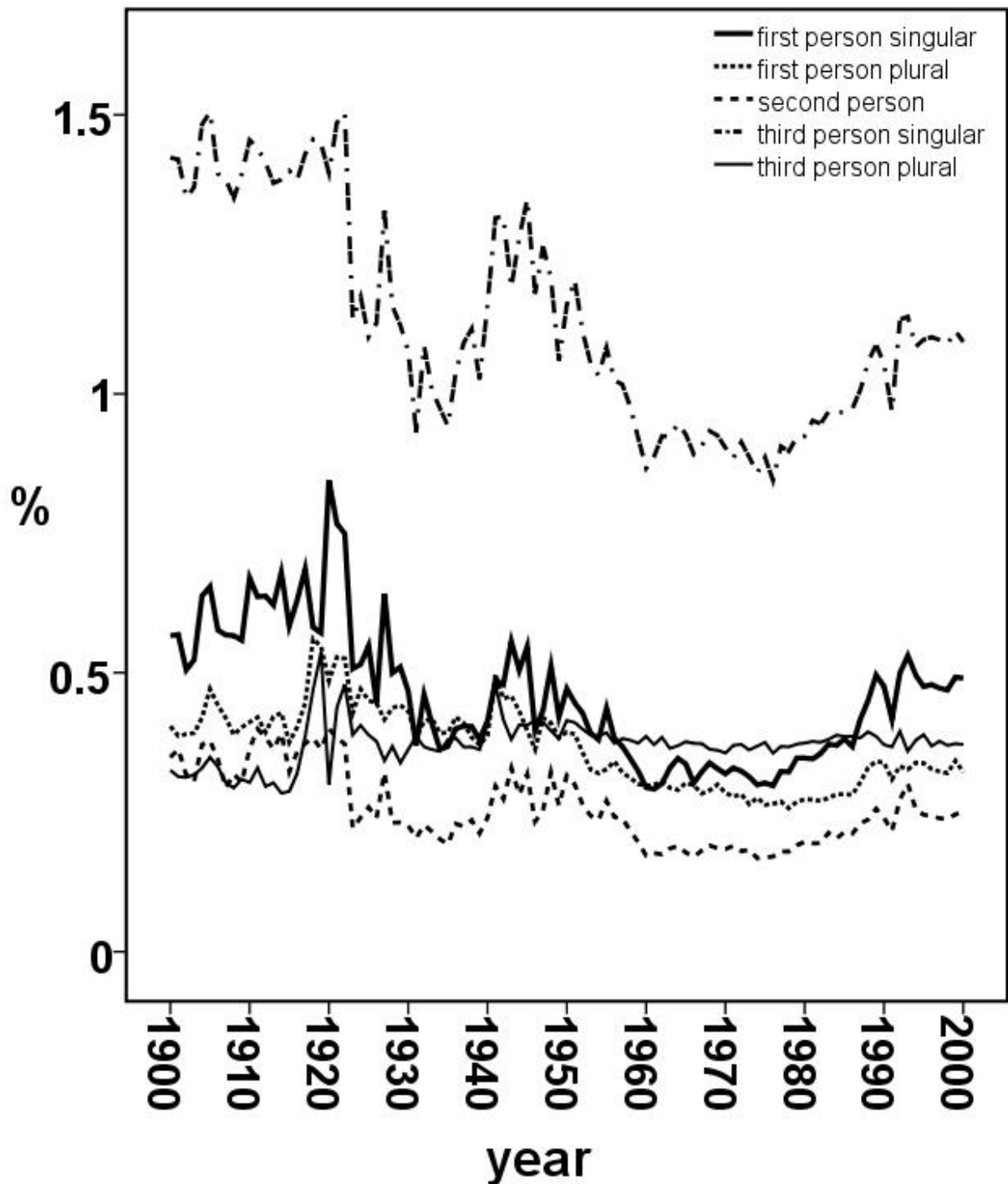


Fig. 1. Changes in pronoun use in Russian books, 1900-2000

The last stage of the present exploration was a change point analysis. This is a useful and interesting technique widely and increasingly used in many research fields, but still rare in linguistic studies. The obtained statistically significant change points nicely coincide with the major events of Russian-Soviet history during the 20<sup>th</sup> century (e.g., the Bolshevik Revolution, Soviet-German War, perestroika).

The present report is just a brief summary of the main findings. Details of this work will be published elsewhere.

### **References:**

1. Hofstede G. Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations / G. Hofstede. – Sage Publications, 2001. – 622 p.

2. Lamoreaux M. Outside the head and outside individualism-collectivism: further meta-analyses of cultural products / M. Lamoreaux, B. Morling // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2012. – Vol. 43, No 2. – P. 299–327.

3. Markus H. R. Cultures and selves: a cycle of mutual constitution / H. R. Markus, S. Kitayama // *Perspectives on Psychological Science*. – 2010. – Vol 5, No 4. – P. 420–430.

4. Michel J. B. Quantitative analysis of culture using millions of digitized books / J. B. Michel, Y. K. Shen, A. P. Aiden et al. // *Science*. – 2011. – Vol .331. – P. 176–182.

5. Skrebyte A. Temporal relationships between individualism-collectivism and the economy in Soviet Russia: a word frequency analysis using the Google Ngrams corpus / A. Skrebyte, P. Garnett, J. R. Kendal // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2016. – Vol. 47, No 9. – P. 1217–1235.

6. Triandis H. C. Individualism and collectivism / H. C. Triandis. – Westview Press, 1995. – 284 p.

7. Twenge J. M. Changes in pronoun use in American books and the rise of individualism, 1960-2008 / J. M. Twenge, W. K. Campbell, B. Gentile // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2012a. – Vol. 44, No. 3. – P. 406–415.

8. Twenge J. M. Increases in individualistic words and phrases in American books, 1960–2008 / J. M. Twenge, W. K. Campbell, B. Gentile // *PloS One*. – 2012b. – Vol. 7, No. 7. – P. e40181.

9. Uz I. Individualism and first person pronoun use in written texts across languages / I. Uz // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2014. – Vol. 45, No 10. – P. 1671–1678.

10. Yu F. Cultural value shifting in pronoun use / F. Yu, T. Peng, K. Peng et al. // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2016. – Vol. 47, No 2. – P. 310–316.

**Мацнєва Є.А.**

*викладач*

*Донецький національний університет економіки і торгівлі  
імені Михайла Туган-Барановського, м. Кривий Ріг*

## **САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТОЇ ТА КОРПОРАТИВНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ**

Професійна діяльність – одна з найважливіших сфер самореалізації людини. Саме тут людина виявляє та розкриває свої здібності, особистісні та професійні якості. До того ж професійна діяльність, як ніяка інша, дає можливість людині відчувати свою значущість для інших людей, для суспільства в цілому та отримати певну компенсацію від нього.

У наш час для успішної діяльності організації її працівникам доводиться постійно вирішувати величезну кількість різноманітних завдань у стислі строки. Як відомо, найбільш обмеженим ресурсом у людському житті є час. Постійний брак часу, фізичне й психологічне навантаження можуть призвести людину до депресії чи хронічної прокрастинації.

Прокрастинація – психологічний термін, що означає схильність людини відкладати неприємні завдання на потім, тяжіння до справ, що приносять більше задоволення або швидший результат. Прокрастинатори – люди, схильні відтермінувати виконання завдань, перекладати відповідальність на інших, працювати хаотично, без плану, або лише під натхненням чи за настання дедлайну. Тому вони є неефективними членами у команді [1].

При прокрастинації людина, цілком усвідомлюючи необхідність виконання тих чи інших справ, ігнорує цю необхідність і відволікає свою увагу на різноманітні дрібниці. Психологи вважають, що прокрастинація є своєрідним механізмом захисту від тривоги, пов'язаної з прийняттям рішень, початком або завершенням справ. Є три основних критерії, за якими можна визначити наявність у людини прокрастинації: контрпродуктивність, марнування часу, відстрочка.

Проблемою стан прокрастинації стає тільки тоді, коли перетворюється на «звичайний» робочий стан, у якому людина проводить більшу частину часу. Постійно відкладаючи все важливе «на потім», у ситуації, коли справа вимагає невідкладного втручання, такі люди просто відмовляються від цих справ або ж намагаються зробити все відкладене «штурмом», за нереально короткий проміжок часу. Прокрастинація викликає стрес, почуття провини, втрату продуктивності, велику втрату сил на боротьбу з наростаючою тривогою і на роботу в авральному темпі, що може спровокувати хронічну прокрастинацію.

Отже, тільки навчившись правильно розподіляти час і сили для виконання тих чи інших дій, можна максимально наблизитися до досягнення поставлених цілей. Для цього необхідно озброїтися методиками управління часом, так званим «тайм-менеджментом» (це сукупність методик оптимальної організації часу для виконання поточних завдань, проектів та календарних подій). Типовими підходами в управлінні часом є постановка пріоритетів, розбиття великих завдань та проектів на окремі дії та делегування іншим людям. До управління часом належать також методи впливу на мотивацію та контроль результатів [2].

Головною складовою тайм-менеджменту є самоменеджмент, який передбачає застосування набору певних методів і навичок у повсякденній практиці, для оптимізації використання свого часу й підвищення ефективності роботи [3]. Тож самоменеджмент є однією з найважливіших умов досягнення успіху. Навчившись правильно розподіляти свій час, людина починає ефективніше працювати на шляху досягнення поставлених цілей.

Щодня вирішуючи ті чи інші завдання, ми часом не замислюємося про те, що займаємося самоменеджментом. Проте, щоб досягти дійсно значних результатів, важливо підходити до цього процесу свідомо і послідовно. Найважливішими функціями само менеджменту є:

- цілепокладання (потрібно чітко уявляти собі кінцевий результат у реальному вираженні, якого потрібно досягнути за підсумками своєї діяльності);



- складання плану (планування означає підготовку до реалізації цілей та упорядкування робочого часу. При плануванні слід враховувати такі основні правила: 1) при складанні плану на день залишити 40% часу вільним, тобто 60% часу відвести на планові роботи, 20% – на непередбачені, 20% – на ті, що виникають спонтанно; 2) треба постійно фіксувати витрачений час. При цьому слід вказувати, як і на які потреби він був витрачений; врахувавши ці витрати свого часу, потрібно скласти план на майбутнє; 3) для складання хорошого плану з чітким зазначенням використаного часу необхідно розподілити свої завдання на довго-, середньо- і короткострокові; 4) основні принципи складання плану: регулярність, системність, послідовність; 5) для забезпечення реальності планування слід планувати такий обсяг завдань, із яким ви можете реально впоратися);

- прийняття рішень (кожен крок супроводжується наявністю декількох альтернатив, із яких ви повинні зробити вибір);

- організація свого робочого часу і простору (ви повинні виробити для себе зручний графік роботи і чітко його дотримуватися, не відволікаючись на сторонні заняття);

- постійний самоконтроль (важливо проводити аналіз відповідності досягнутих результатів запланованим не тільки на комп'ютері, але і на проміжних етапах роботи);

- налагодження комунікацій і каналів інформації (це, мабуть, одна з найважливіших функцій, яка тісно взаємопов'язана з усіма іншими).

Зазначені функції у вказаній послідовності можна також сприймати як етапи самоврядування. Варто зазначити виняткову важливість кожного з них, а тому переступати через той чи інший пункт неприпустимо. Важливо розуміти, що, незважаючи на те, що на перший погляд це виглядає складно, а також забирає багато часу, згодом ці дії дійдуть до автоматизму. Слід враховувати, що самоменеджмент повинен бути не просто обов'язком, а виробленою звичкою ефективного та успішного керівника і працівника.

Отже, самоменеджмент – це управління власними ресурсами, тобто вміння їх набувати, зберігати, розвивати й раціонально

використовувати та бути успішною й самодостатньою людиною. Тайм-менеджмент вчить у цілому ефективно управляти своїм життям, насолоджуватися кожним моментом часу, в якому ми перебуваємо зараз, знаходити час для рідних і близьких нам людей, виділяти час для саморозвитку, а це дозволить стати нашому життю більш яскравим і цікавим.

### **Список використаних джерел:**

1. Прокрастинація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
2. Тайм-менеджмент. основные правила тайм-менеджмента! [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dnevnyk-uspeha.com/psihologiya/taym-menedzhment-osnovnyie-pravila-taym-menedzhmenta.html>
3. Самоменеджмент и формирование имиджа руководителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://bgumanagement2009.narod.ru/theory/theory\\_18.html](http://bgumanagement2009.narod.ru/theory/theory_18.html)

**Середа Е.С.**

*студент,*

*Донецкий национальный университет  
имени Василия Стуса*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ**

Вопросы формирования готовности студентов-психологов к трудовой деятельности являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного вуза при подготовки специалистов соответствующего профиля. Это обусловлено тем, что период обучения является первичным этапом профессионального становления, который осуществляется в рамках направленности студента на трудовую деятельность. Профессиональная

направленность личности, в свою очередь, представляет собой сложную систему, на состояние и развитие которой оказывает влияние множество факторов.

Особое место в структуре этих факторов занимает спектр характеристик, определяющих гендерную принадлежность личности. Учитывая нынешние социально-психологические тенденции и повышенный интерес современной науки к проблеме гендера, значительную актуальность приобретает вопрос, каким образом гендерная принадлежность оказывает влияние на отношение и готовность будущих психологов к трудовой деятельности.

Впервые понятие «гендер» было введено в использование сексологом Дж. Мани. В психологической науке под этим термином принято понимать социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и восприятие этого поведения другими людьми. Кроме того, в психологии выделяются такие личностные характеристики, как гендерная идентичность, гендерная роль и гендерный стереотип.

Гендерная идентичность подразумевает единство поведения и самосознания индивида, причисляющего себя к определенному полу и ориентирующегося на соответствующие полоролевые требования. Совокупность прав, обязанностей, норм поведения мужчины и женщины в определенном обществе в определенное историческое время формирует те или иные гендерные роли. А под гендерным стереотипом понимается стандартизированное, упрощенное представление относительно типичных для мужчин и женщин моделей поведения и черт характера, свойственных определенной культуре [1].

Говоря о центральном понятии этой работы – профессиональной направленности, следует отметить, что теоретической основой его изучения стала концепция С. Л. Рубинштейна об общей направленности личности как совокупности динамических тенденций. В психологической науке можно встретить различные дефиниции того, что такое трудовая направленность, но большинство авторов сходятся в том, что это – совокупность мотивов, установок, побуждений, целей, планов и

ценностных ориентаций, связанных с профессиональной деятельностью [2].

В психолого-педагогических исследованиях последних лет, уделяя широкое внимание проблемам профессионального образования будущих специалистов, авторы акцентируют на том, что процесс обучения в вузе прежде всего характеризуется формированием трудовой направленности личности, а не сводится исключительно к накоплению определенных знаний и развитию конкретных навыков в выбранной специальности [3; 4].

Что касается исследований, посвященных различным аспектам профессиональной направленности будущих психологов, то в них на первый план выходят проблемы формирования у студентов данного профиля адекватных представлений о карьере и о себе как субъекте трудовой деятельности [4; 6]. В то же время гендерный аспект трудовой направленности будущих психологов остается малоизученной областью знаний, представленной единичными исследованиями.

Исходя из этого, цель данной работы – проанализировать гендерные особенности профессиональной направленности студентов-психологов. Объектом исследования является профессиональная направленность личности, а предметом – гендерная специфика профессиональной направленности будущих психологов. Гипотеза: у студентов-психологов существуют гендерные различия профессиональной направленности.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Донецкого национального университета имени Василя Стуса, Запорожского национального технического университета и через социальные сети Facebook и «Вконтакте». В исследовании принимали участие 80 студентов-психологов 1-5 курсов, в возрасте от 16 до 23 лет. Выборка была разбита на две группы – женского пола (40 человек, из них 22 девушки 16-20 лет, 18 женщин 21-23 года) и мужского пола (40 человек, из них 29 юношей 17-21 года, 11 мужчин 22-23 лет). Подбор испытуемых происходил случайным образом для обеспечения рандомизированной выборки.

Исследование было проведено с использованием следующего комплекса методик:

- Для диагностики уровня профессиональной направленности студентов использовалась методика Т.Д. Дубовицкой;
- Для выявления учебной мотивации студентов была предложена методика А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой;
- С целью определения мотивации профессиональной деятельности была использована методика К. Замфир в модификации А.А. Реана;
- Для диагностики ценностных ориентаций в карьере использовалась методика «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В.А. Чикер и В.Е. Винокурова.

Для определения статистически значимых различий был использован U-критерий Манна-Уитни, позволяющий выявлять различия между двумя выборками по уровню количественно измеренного признака.

По итогам обработки и интерпретации полученных результатов были установлены следующие данные:

- У групп мужского и женского пола почти одинаково, на среднем уровне, выражены познавательные мотивы учебной деятельности. Наряду с этим, для девушек и женщин характерно преобладание профессиональных и внешних мотивов (коммуникативных, социальных и мотивов престижа), а для юношей и мужчин – творческих. Примечательным моментом является то, что и у первых, и у вторых на 1 и 5 курсах заметно выделяются мотивы избегания.
- У обеих групп показатель внутренней мотивации профессиональной деятельности выше среднего показателя внешней положительной мотивации, а последний больше, чем средний показатель внешней отрицательной мотивации. В то же время как у девушек и женщин, так и у юношей и мужчин на 5 курсе внешняя положительная мотивация преобладает над внутренней.
- Группы женского и мужского пола схожи в яркой выраженности таких ценностей в карьере, как профессиональная

компетентность и интеграция стилей жизни. Однако у девушек и женщин на первые позиции выходит такая карьерная ценность, как служение, а у юношей и мужчин – предпринимательство, вызов и менеджмент.

- Две половые группы объединяет средний уровень профессиональной направленности, но девушек и женщин с высоким уровнем на 5% больше, чем юношей и мужчин с таким же уровнем.

- Статистические различия между двумя группами мужского и женского пола по характеристикам профессиональной учебной мотивации, внутренней мотивации трудовой деятельности, профессиональной компетентности как карьерно-ценностной ориентации и уровня трудовой направленности оказались несущественными.

Приведенные результаты исследования показывают, что у студентов-психологов были выявлены определенные гендерные различия в показателях компонентов профессиональной направленности. Можно полагать, это является следствием усвоения поведенческих норм в процессе половой идентификации.

В то же время ряд полученных результатов указывают на отсутствие подобных различий. И, по всей видимости, это связано с «нейтральными» аспектами трудовой направленности, а также андрогинными тенденциями в современном обществе, которые особенно заметны в молодежной среде.

Таким образом, гипотезу исследования можно считать подтвержденной лишь частично. При этом следует отметить, что полученные данные могут быть использованы при проведении коррекционной и учебно-воспитательной работы со студентами-психологами, а также при детальном изучении отдельных проблем, связанных с гендерными особенностями профессиональной направленности будущих психологов.

#### **Список использованных источников:**

1. Берн Ш.М. Гендерная психология / М.Ш. Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.

2. Дудаль Н.Н. Психологические механизмы формирования профессиональной направленности студентов-психологов / Н.Н. Дудаль // ГГУ им. Ф. Скорины. – Гомель, 2009. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [goo.gl/64e8Wv](http://goo.gl/64e8Wv)

3. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 336 с.

4. Верняева Т.А. Профессионально-личностный портрет психолога: автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.А. Верняева. – СПб, 1998. – 38 с.

5. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов / Е.П. Кринчик // Вестник Московского университета. Серия: Психология. – 2004. – № 4. – С. 82-89.

6. Шалова С.Ю. Профессионально-педагогические ценности в современном обществе / С.Ю. Шалова // Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. – 2009. – № 5. – С. 15-21.

**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 орієнтацій, 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.

**Томилко М.М.**

*студент,*

*Навчально-науковий інститут інформаційної безпеки*

*Національної академії Служби безпеки України*

## **СОЦІАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ПРИВАБЛИВИЙ ЯК ЗАСІБ «ВІДХОДУ» ВІД РЕАЛЬНОСТІ**

Феномен «мережевого спілкування» цікавий, насамперед, тим, що в Інтернеті практично редуковані невербальні компоненти (канали) комунікації, що породжує низку проблем.

*Соціальна комунікація* – це обмін між людьми або іншими соціальними суб'єктами цілісними знаковими повідомленнями, у яких відображені інформація, знання, ідеї, емоції тощо, обумовлений низкою соціально значущих оцінок, конкретних ситуацій, комунікативних сфер і норм спілкування, прийнятих у конкретному суспільстві.

По-перше, постає питання, як можна зрозуміти емоції співрозмовника, особливо якщо йдеться про особисте, інтимне спілкування з близькою людиною. Намагання передати емоції за допомогою так званих «смайликів» не вирішують проблеми, оскільки останні є скоріше артефактами, ніж емоційними проявами емоцій.

По-друге, виникає проблема оперативної передачі смислу, адже іноді просто незрозуміло, про що запитує твій віртуальний співрозмовник, або ж чому він затримується із відповіддю, що в свою чергу створює хибну атрибуцію [6].

Існує й інший аспект взаємозв'язку емоцій і мережевої комунікації. Певною мірою віртуальне спілкування більш продуктивне, аніж реальне, оскільки існує можливість відстроченої відповіді, певний часовий інтервал, за який можна встигнути зосередитись, ґрунтовно продумати відповідь. Адже в реальному спілкуванні ми зазвичай реагуємо ситуативно і не завжди обдуманно. В цьому сенсі спілкування в мережі може бути більш привабливим, аніж реальне, насамперед через полегшення самопрезентації [5].

Щодо другої проблеми, то можна сказати, що мережа Інтернет приваблива для психологів, тому що має ряд переваг у порівнянні з традиційними способами проведення досліджень, а саме: економія часу, коштів, людських та інших ресурсів. Можливість набрати більшу кількість випробовуваних, що забезпечує і більшу точність статистичних висновків. Досліджувані в Інтернеті більш відверті, що знижує спотворення даних під впливом чинника соціальної бажаності. При опитуваннях з використанням електронної пошти виявлена менша потреба у схваленні, ніж у традиційних дослідженнях. При відповідях на відкриті питання по електронній пошті досліджувані дають більш детальну і розгорнуту інформацію [4].

На думку Бурового В.А., привабливим як засіб «відходу» від реальності Інтернет робить:

- По-перше, можливість анонімних соціальних інтеракцій (тут особливе значення має почуття безпеки при здійсненні інтеракцій, включаючи використання електронної пошти, чатів, ICQ і т.д.).

- По-друге, можливість для реалізації уявлень, фантазій зі зворотним зв'язком (у тому числі можливість створювати нові образи «Я»; вербалізація уявлень і / або фантазій, не можливих для реалізації в звичайному світі, наприклад, рольові ігри в чатах).

- По-третє, надзвичайно широка можливість пошуку нового співрозмовника, задовольняє практично будь-яких критеріїв (тут важливо зазначити, що немає необхідність утримувати увагу одного співрозмовника – тому що в будь-який момент можна знайти нового).

- По-четверте, необмежений доступ до інформації («інформаційний вампіризм») займає останнє місце в списку, тому що в основному небезпека стати Інтернет – залежним загрожує тим, хто шукає спілкування, а не інформацію [7].

Отже, особливості Інтернету дозволяють користувачеві експериментувати з власною ідентичністю, створюючи «віртуальні особистості», що відрізняються і від персоналії користувача, і від його реальної самопрезентації. У складі мотиваційних причин створення «віртуальних особистостей» насамперед виділяються так

звані «пошукові причини» – бажання випробувати новий досвід, що виступає як певна самостійна цінність [6].

### **Список використаних джерел:**

1. Войскунский А.Е. Гуманитарные исследования в Интернете / Ю.Д. Бабаева, О.Н. Арестова, О.В. Смылова // под ред. А.Е. Войскунского. – Москва: Можайск-Терра. – 2000. – С. 431.

2. Войскунский А.Е. Групповая игровая деятельность в Интернете / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 126-132.

3. Григоренко Ю. Соціальні мережі шукають «нішу» і гроші [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: [http://it.imk.com.ua/info/article/socialnyje\\_seti\\_ishhut\\_nishu\\_i\\_dengi](http://it.imk.com.ua/info/article/socialnyje_seti_ishhut_nishu_i_dengi)

4. Жичкина А. О возможностях психологических исследований в сети Интернет / А. Жичкина // Психологический Журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 75-78.

5. Коноплицкий С.М. Сетевые сообщества как объект социологического анализа / С.М. Коноплицкий // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2004. – № 3. – С. 167-178.

6. Міжнародний журнал присвячений дослідженням в мережі Інтернет «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу: <http://www.liebertpub.com/CPB>

7. Мироненко Г.В. Інтернетпсихологія: напрями досліджень і перспективи розвитку / Г.В. Мироненко, Н.В. Климчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: [www.nbuu.gov.ua/portal/natural/uztnu/zapiski/2008/filologiya/uch\\_21\\_1fn/mironenklimch.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/natural/uztnu/zapiski/2008/filologiya/uch_21_1fn/mironenklimch.pdf)

**Шевелев В.В.**

*студент,*

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

## **СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

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

Тем не менее, термин «интеллект» указывает на общеродовую принадлежность социального интеллекта к когнитивной сфере, а определение «социальный» закрепляет за ним активность субъекта в общении и социальном взаимодействии. Большинство исследователей склонны считать социальный интеллект способностью, либо совокупностью способностей, следовательно, сопряженных с определенной деятельностью и являющихся личностным образованием. Социальный интеллект рассматривается, прежде всего, как отражение субъект-субъектных связей и отношений, в отличии, от логического и практического интеллектов,

которые отражают сферу субъект-объектных отношений. Он связан с социальным поведением человека, взаимодействием с другими людьми [4; 5; 6; 7; 13].

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

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

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

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

- Социальный интеллект – это разновидность общего интеллекта. Социальный интеллект выполняет мыслительные



операции с социальными объектами, сочетая в себе общие и специфические способности. Отличительной особенностью данной позиции является взгляд на природу социального интеллекта как вторичного понятия по отношению к интеллекту общему.

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

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

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

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

определения конвергентной и дивергентной валидности методики должны обладать высокими психометрическими показателями [1; 2; 10; 12; 14].

В заключении хотелось бы отметить, что исследование социального интеллекта осложняется существованием ряд понятий, содержательно связанных с социальным интеллектом (социальные навыки, социально-психологическая компетентность, мудрость и т.д.). В этом случае, выбор используемых терминов определяется базовым теоретическим подходом авторов, и задачами теоретических и прикладных исследований [5; 8; 9].

### **Список использованных источников:**

1. Белова С.С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., Издательство ИП РАН, 2009. – С. 187-215.

2. Белова С.С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – С. 109-119.

3. Геранюшкина Г.П Социальный интеллект: методики оценки и развития. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2003. – 103 с.

4. Лунева О.В. История исследования социального интеллекта (начало) // ЗПУ. – 2008. – № 4. – С. 177-182.

5. Лунева О.В. Социальный интеллект как категория социальной психологии // ЗПУ. – 2010. – № 1. – С. 146-151.

6. Лунева О.В. Теоретические основания концепции социального интеллекта // ЗПУ. – 2011. – № 3. – С. 231-236.

7. Общая психология (Под Ред. Р.Х. Тугушева, Е.И. Ггарбера). – М.: Эксмо-Пресс, 2006. – 560 с. (Образовательный стандарт XXI).

8. Савенков А.И., Нарикбаева Л.М. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста. // Одаренный ребенок. – 2007. – № 6. – С. 22-36.

9. Суднева О.Ю., Шарафиева К.Р., Цой В.Г., Каракулова О.В. Особенности социального интеллекта студентов гуманитарных и

негуманитарных специальностей. Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 371. – С. 161–166.

10. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. – М.: Изд-во ИП РАН, 2004. – С. 11.

11. Фетисова М.М. Развитие социального интеллекта как компонента психологической готовности к деятельности в экстремальных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2007. – № 4. – С. 25-27.

12. Шевеев В.В. Конструктивная валидность понятия «социальный интеллект» // Современная психология: теория и практика [Текст] : материалы XIV международной научно-практической конференции, г. Москва, 9 октября 2014 г. – Москва: Изд-во «Институт стратегических исследований», 2014. – С. 219-224.

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

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

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

**Шрамко І.А.**

*студент,*

*Дніпропетровський гуманітарний університет*

## **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ МАТЕРІ ТА ДИТИНИ В ПЕРІОД ГРУДНОГО ВИГОДОВУВАННЯ**

Період грудного вигодовування є одним з найважливіших етапів взаємодії матері і дитини. Він формує їх взаємну прихильність одне до одного і є невід'ємною частиною репродуктивного здоров'я жінки.

Необхідно, щоб у період годування груддю і мати, і дитина почували себе комфортно. Для жінки це є основою успішного материнства, а також її здоров'я в цілому – відновлення організму і стабілізації емоційного фону; від стану емоційної сфери повністю залежить успішність годування груддю, що сприяє реалізації материнської функції. Для дитини – це фундамент її психічного та фізичного здоров'я, що закладається в період грудного вигодовування. Проте останнім часом, не дивлячись на загальний прогрес, більшість матерів переживає цей важливий період як один з найскладніших і найнеприємніших, не отримує задоволення від грудного вигодовування і поспішає швидше його закінчити.

Психічний розвиток дитини протягом останнього десятиріччя вивчається в рамках симбіотичної системи «мати-дитя». Вона формується в період вагітності і зберігається до моменту відокремлення дитини від матері, що відбувається набагато пізніше за її появу на світ.

У психоаналізі основою розвитку дитини вважається своєчасне і якісне задоволення матір'ю біологічних потреб дитини.

Поняття емоційного комфорту, необхідного для її психічного розвитку, наявність потреб дитини в безпеці і роль матері в їх забезпеченні, а також вплив цих факторів на формування базових утворень особи лягли в основу теорії прихильності.

Дослідження взаємної прихильності у дітей і дорослих встановили її роль у стійкості до стресів, зв'язок її якості з депресивним складом особи, у впливові на розвиток батьківських і подружніх стосунків, стійкості до невротичних розладів, у формуванні стилю мотивації досягнень, а також наявності «циклів неміцної прихильності» в сімейній історії.

Відомим стало твердження Г. Філіппової [1, с. 118] про те, що «годування без любові – деструктивне», і це факт.

Усвідомлюючи важливість встановлення причин такого феномена постало питання – у чому полягає причина його появи в суспільстві? Як допомогти жінці з любов'ю вигодувати свою дитину грудним молоком? Адже за даними Українського інституту

соціальних досліджень лише 6% дітей перебувають на виключно грудному вигодовуванні перші 6 місяців життя [2, с. 28].

Тож основною метою нашого дослідження є з'ясування особливостей психологічного супроводу та методів корекції психоемоційної сфери жінок в період вагітності та після пологів.

Проводячи дослідження у цій сфері, ми дійшли висновку, що вирішення такої серйозної проблеми розташоване у сфері інтересів фахівців різних галузей, які так чи інакше пов'язані з проблемою народження нового людського життя, з формуванням базових психічних функцій і психоемоційних систем людини.

Виходячи з поставленої мети, визначено такі завдання:

- виділити особливості і динаміку психоемоційного стану жінок у період вагітності та пологів;
- провести відповідну діагностику і проаналізувати отримані результати;
- розробити методи корекції й рекомендації для вагітних жінок та матерів-годувальниць.

Об'єкт дослідження – психоемоційна сфера жінки в період вагітності та після пологів.

Предмет дослідження – зміст психологічного супроводу, що впливає на гармонізацію емоційного стану жінок.

У процесі роботи будуть виявлені: причини й наслідки несприятливого психоемоційного стану матері-годувальниці; зв'язок невдалого старту грудного вигодовування з якістю допомоги медичного і немедичного персоналу, психологічного супроводу матері-годувальниці в цілому; вплив усіх зазначених моментів на здоров'я дитини.

Гіпотеза полягає у тому, що існують певні особливості психоемоційного стану жінки у період вигодовування грудьми та можливості впливу з боку психолога щодо стабілізації емоційного стану та організації єдиної симбіотичної системи «мати-дитина».

Використано комплекс методів, що містять:

- проєктивні методики (малюнковий тест);
- розробки ЦБК «Народження» (історія грудного вигодовування);

– опитувальники (методика В.А. Доскіна, Н.А. Лаврентьєвої, В.Б. Шарай і М.П. Мірошникова «САН», діагностики самооцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна, методика експрес-діагностики неврозу К. Хека і Х. Хесса).

Теоретична значимість та новизна дослідження полягає у відносно новому підході до проблеми грудного вигодовування – не тільки як до потреби дитини в харчуванні й материнського боргу, як це трактувалося раніше, а як до важливого етапу материнства в перинатальній психології:

– продовження симбіотичної системи «мати-дитя» після пологів, що забезпечує стабільний психоемоційний стан жінки і м'яку адаптацію дитини у нових умовах;

– позначення важливості для здоров'я матері і дитини позитивної психоемоційної сфери;

– визначення необхідності застосування перинатальної психології в акушерсько-неонатологічній педіатричній практиці.

Практична значимість дослідження полягає в можливості використання відпрацьованого теоретичного матеріалу на практиці пологових будинків, медичних закладів, що супроводжують матерів-годувальниць після пологів, та центрах психологічної допомоги.

У дослідженні виявлено причини стресогенних факторів та наслідки передчасного завершення грудного вигодовування.

Психоемоційний стан матері-годувальниці – основоположний чинник успішного годування груддю. У перші дні і місяці після пологів жінки відчувають різні емоції, це пов'язане із гормональними змінами в організмі, проявом себе в новій ролі, поступовим накопиченням досвіду материнства. Початок грудного вигодовування особливо важливий для пари «мати-дитя», оскільки визначає успішність годування в цілому та здоров'я матері і дитини. На цьому етапі сумісна допомога матері медиком та психологом є необхідною складовою консультування.

Період грудного вигодовування поділяється на етапи. Центром батьківської Культури «Народження» виділена власна періодизація. Кожний етап має певні особливості, які впливають на

психоемоційний стан матері-годувальниці та відношення в парі «мати-дитина».

Рівні материнської турботи і тривоги, ступінь відгуку потреби дитини, точність інтуїтивного розуміння, реакція на реальну або потенційну загрозу, необхідність у спілкуванні з дитиною і радість від його тривалості – все це пояснюється виключно грудним вигодовуванням.

Головною ознакою материнства є здатність жінки ідентифікувати себе з дитиною, що виражається не в трактуванні її станів на рівні розуму, а в переживанні цих станів разом з малюком.

Система «мати-дитя» є єдиною психоемоційно-фізіологічною системою, залежною від стану кожного з них. Психоемоційний рівень матері є провідним у цій системі.

Аналіз показав, що кореляційна плеяда параметрів «домінанта вагітності» корелює з параметрами – «реальне вигодовування грудьми», «вік», «запланованість вагітності», «емоції на вагітність». Таким чином, завданням перинатальної психології є допомога у формуванні сприятливих емоційних умов для початку годівлі грудьми, у створенні стійких позитивних установок стосовно процесу годівлі. Також важливим завданням перинатальної психології є підтримка жінки в процесі реалізації ролі матері (акцентування на функції годівлі для підкріплення домінанти вигодовування).

Позитивний психоемоційний стан матері допомагає справитися з психологічними перешкодами в період годування дитини, уникнути труднощів на всіх етапах грудного вигодовування.

Схильність жінки-годувальниці до стресових ситуацій, як правило, призводить до нестабільного психоемоційного стану, що розвиває невпевненість у своїх діях, відображається на лактації, психоемоційній сфері дитини і її фізичному здоров'ї. Стресові ситуації, що виникають після пологів і обумовлені різними причинами (включаючи психологічний і практичний компоненти), слід розглядати як такі, що визначають психоемоційну сферу матері-годувальниці і зводять до мінімуму стресогенні чинники, що їм сприяють.

Використані в роботі методики діагностики показали, що у жінок, які пройшли спеціальну підготовку на базі ЦБК «Народження», спостерігався стабільний емоційний стан протягом усього дослідження, що доводить ефективність і необхідність підготовки та своєчасної допомоги фахівця.

Діагностика підтвердила необхідність індивідуального підходу в консультуванні матері-годувальниці з метою підвищення ефективності наданої допомоги.

### **Список використаних джерел:**

1. Филиппова Г.Г. Психология материнства. Издательство института психотерапии. – К., 2012. – 600 с.
2. Филиппова Г.Г. Образ мира и мотивационные основы материнства. – Київ, 1995. – 360 с.

### **Штепа О.С.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка*

## **РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО «АКТУАЛІЗУЮЧОГО ІНТЕРВ'Ю»**

З погляду психологічної герменевтики, підтримання людиною авторської позиції у життєвому дискурсі є одним з головних завдань особистості. Причиною деавторизації вважають ускладнення реконструкції особистісного Я-дискурсу наявним стагнуючим досвідом [7, с. 15]. Розв'язання окресленої проблеми можливе, на наш погляд, за допомогою пожвавлення, актуалізації Я-дискурсу особистості, що уможливила б реавторизацію людини у власній життєвій історії. У психології актуалізацію тлумачать у широкому значенні як відтворення наявних у людини знань, умінь, певних психічних процесів, а також переведення їх з потенційного стану в



актуальну дію [9, с. 20]. А. Ленгле, здійснюючи огляд персонального екзистенційного аналізу розглядає актуалізацію у контексті буття особистості як зустріч людини з самою собою та Іншим. Екзистенційним психологом обґрунтовано, що для актуалізації буття особистості необхідний діалог» (за Є. Старовойтенко [5]). Найповніше концепцію діалогу розкрито М. Бахтіним, на погляд якого особа може включитися у діалог (як внутрішній так і «зовнішній») лише відчуваючи свободу (за А. Копйовим [2, с. 4, 7]). М. Колпаковою, авторкою дискурсивної психології, підкреслено, що унікальність особистості визначається наявністю внутрішнього діалогу, який актуалізується внаслідок діалогу «зовнішнього» із особою, яка зайняла позицію «домінанти на Співбесідникові» [1, с. 41, 43, 44]. Прикметно, що акцентування особливостей особистості та її життєвих цінностей вбачають у такій діалогічній формі отримання й представлення інформації, як психологічне інтерв'ю-портрет [8, с. 98, 99]. У психології інтерв'ю є одним з якісних методів отримання інформації [6, с. 91]. У журналістиці інтерв'ю розглядають як особистісно зорієнтований дискурс [3, с. 77], специфічну форму взаємодії, у якій знання народжується у діалозі, а комунікативна ініціатива може бути передана респонденту [3, с. 73,74]. На основі огляду літератури щодо актуалізації особистості і методу інтерв'ю у нас виникла ідея щодо можливості екстраполювання принципу журналістики як підвищення інтересу читача до інформації за її презентування способом інтерв'ю, на застосування психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» з метою поживлення Я-тексту особистості. Ми визначаємо психологічне «актуалізуюче інтерв'ю» як вид напівструктурованого інтерв'ю, метою якого є організування процесу самоаналізу особистості задля здійснення нею рефлексії власного досвіду. Учасниками психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» є психолог, який виконує функції інтерв'юера, та клієнт, який є респондентом. За класифікацією головних технологій психологічного консультування, професійна позиція психолога у психологічному «актуалізуючому інтерв'ю» це – співбесідник [4].

З метою емпіричної перевірки ефективності прийому актуалізації ресурсів за допомогою психологічного актуалізуючого інтерв'ю нами було проведено експеримент, у якому взяли участь 96 осіб віком 22-63 років (студенти-психологи старших курсів, вчителі, асистенти вчителів в інклюзивному класі), з них 58% – жінки. Експериментальну групу склали 56 осіб, контрольну – 40 осіб. За тиждень до експерименту учасники експериментальної та контрольної груп опрацювали опитувальник психологічної ресурсності особистості та були індивідуально ознайомлені з його результатами. Опитувальник психологічної ресурсності особистості дає змогу визначити психологічні ресурси людини та рівень умінь особи оперувати ними, тобто знати власні ресурси, уміти їх оновлювати та використовувати. Психологічні ресурси ми характеризуємо як мотиваційний динамічний стан уможливлення сутності людини. Показниками актуалізованості ресурсів ми визначили такі: 1) суб'єктивні – впевненість у собі та радість у зв'язку з виконанням певного завдання (визначено методом само оцінювання у шкалі від -10 до +10), 2) об'єктивні – підвищення рівня психологічних ресурсів і умінь ними оперувати, тобто знати, вміти оновлювати і вмщувати (визначено за допомогою авторського опитувальника психологічної ресурсності).

Експериментальним завданням, за допомогою якого ми мали на меті встановити особливості вкладання людиною власних ресурсів у певну справу (підтримка інших, професійний проект тощо), було написання авторської притчі. Учасники експериментальної групи перед виконанням завдання мали відповісти на запитання психологічного «актуалізуючого інтерв'ю». Послідовність питань психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» є такою: 1) на скільки впевнено ви себе відчуваєте у зв'язку з поставленим перед вами завданням? 2) а якщо поставлене перед вами завдання – це ваш шанс реалізувати власний потенціал? 3) що важливого для себе ви бачите у виконанні цього завдання? 4) вкажіть ті внутрішні бар'єри, обмеження, через які ви сумніваєтеся у власній готовності виконати завдання; 5) а якщо ці бар'єри використати, як опори для виконання завдання? 6) якби ви не опинилися перед складним завданням, а

зробили вибір – бути у ситуації, коли можна виконати поставлене перед вами завдання, чому б ви хотіли навчитися? 7) на ваш погляд, які саме ваші психологічні ресурси можна задіяти для успішного виконання завдання? Вкажіть їх; 8) які ваші переконання ви зможете втілити у життя, виконавши завдання? 9) сформулюйте ціль поставленого перед вами завдання так, щоб вам було ясно, чим виконане вами завдання може бути корисно іншим? 10) як ви самі можете змінитися, якщо виконаєте завдання? Які з цих змін є значущими для вас? 11) як саме ви можете охарактеризувати зв'язок між бажаною самозмінною і виконанням завдання? 12) які ваші психологічні ресурси ви підсилите і вкладете у виконання завдання? 13) сформулюйте чіткіше, для чого саме ви виконуватимете завдання? 14) як ви дізнаєтеся, що ваша мета реалізована?

До експерименту за t-критерієм Ст'юдента ( $p < 0,01$ ) було виявлено, що до експерименту учасники контрольної групи характеризувалися вищим рівнем ресурсу «успіх», а також вищим рівнем умінь оновлювати і вмещувати власні ресурси. За результатами тесту Шеффе встановлено, що у учасників експериментальної групи до виконання завдання був вищий рівень впевненості у собі у зв'язку з поставленим завданням, рівнем радості учасники експериментальної та контрольної груп не відрізнялися. Після експерименту рівень суб'єктивної оцінки рівня впевненості у собі та радості у зв'язку з виконанням завданням зріс як в учасників експериментальної групи, так і контрольної. Водночас, впевненість у собі учасників експериментальної групи набула позитивної валентності. За допомогою методу Cause-and-Effect визначено, що саме впевненість у собі, а не радість у зв'язку з виконанням завдання є ефектом уміння використовувати ресурси.

За t-критерієм Ст'юдента ( $p < 0,05$ ) у учасників експериментальної групи встановлено зростання рівня умінь оновлювати і вмещувати власні ресурси, а рівень знань власних ресурсів значущо не змінився. В учасників експериментальної групи після експерименту рівень оновлення ресурсів є вище рівня їх вмещення. За допомогою t-критерію Ст'юдента ( $p < 0,01$ ) у учасників експериментальної групи після експерименту

підтверджено зростання рівня ресурсів «успіх», «любов», «відповідальність», а також зростання рівня уміння оновлювати власні ресурси і рівня уміння вміщувати власні ресурси, зростання загального рівня психологічної ресурсності. Порівняння за t-критерієм Ст'юдента ( $p < 0,01$ ) даних контрольної і експериментальної групи після експерименту встановило, що учасники експериментальної групи характеризуються вищим рівнем ресурсів «допомога іншим», «успіх», «творчість», «прагнення мудрості», «робота над собою», «самореалізація у професії», «відповідальність», уміння оновлювати власні ресурси, загального рівня психологічної ресурсності. Головними змінами у психологічній ресурсності учасників експериментальної групи є зростання рівня ресурсу «успіх» та уміння оновлювати власні ресурси. На основі даних експерименту можна припустити, що актуалізація ресурсів методом психологічного «актуалізуючого інтерв'ю» виявляється у зростанні суб'єктивного відчуття впевненості у собі та підвищенням рівня ресурсів прагнення мудрості, роботи над собою, самореалізації у професії.

### **Список використаних джерел:**

1. Колпакова М. Ю. Введение в диалогическую психологию / Марианна Юрьевна Колпакова. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. – 256 с.
2. Копьёв А. Ф. Концепция диалога М.М. Бахтина в ее приложении к психологической практике / А. Копьев // Теория и методология [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [psyjournals.ru/files/62955/kip\\_2013\\_koryov.pdf](http://psyjournals.ru/files/62955/kip_2013_koryov.pdf)
3. Лапшина А. Ю. Коммуникативная ситуация нарративного интервью / Анастасия Юрьевна Лапшина // Вестник СамГУ. 2008. № 63 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-situatsiya-narrativnogo-intervyu> – Мова рос.
4. Основные технологии психологического консультирования [Електронний ресурс]. – Назва з вікна сайту. Режим доступу: <http://www.psychologos.ru/articles/view>

5. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под научной редакцией Старовойтенко Е. Б. и Шадрикова В. Д. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – С. 356-382.

6. Психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Б. Партико, С. Л. Грабовська, А. О. Вовк та ін.; за заг. ред. Т. Б. Партико. – К.: Ін Юре, 2014. – 664 с.

7. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.

8. Сахнова Е. Б. Жанр интервью и его модификации / Е. Б. Сахнова // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2013. – Т. 13. – Вып. 4. – С. 98-103.

9. Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 490 с.

**Ющенко О.С.**

*студентка,*

*Науковий керівник: Папуча М.В.*

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри,  
Ніжинський державний університет імені М.В. Гоголя*

## **МОТИВАЦІЯ ВСТУПУ ДО ШЛЮБУ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ**

Юнацький вік – це період життєвого і професійного самовизначення особистості. Цей період життя людини характеризується активним становленням особистості, виникненням і розвитком значимих психологічних новоутворень, задіяних у всіх проявах когнітивного й емоційного відношення до світу, – в оцінці реальної дійсності й оточуючих людей, у прогнозуванні своєї соціальної активності, у плануванні майбутнього і самореалізації, у формуванні власних уявлень про світ і про себе самого (Л.И. Божович, 1997; Л.С. Виготський, 1984; М.Р. Гінзбург, 1994;

И.В. Дубровіна, В. Д. Єрмоленко, 1984; И.С. Кон, 1989; Б.С. Круглов, 1983; Х. Ремшмидт, 1994; В.В. Столін, 1983; А.С. Куль, 1986 і ін.). Необхідність подібного теоретичного розгляду зв'язана з тим, що, з одного боку, у психолого-педагогічній науці накопичений визначений обсяг теоретико-емпіричних знань про сучасну сім'ю (Ю.Е. Алешина, А.Я. Варга, С.И. Голод, Е.Т. Соколова, А.С. Спиваковская, В.А. Петровский, А.В. Черников, Э.М. Ейдемиллер, В.В. Юстицкис, М. Bowen, S. Mimuchin, V. Satir, С. А. Whitaker і ін), а з іншого боку – відсутні зведення про те, як представлені наукові знання в повсякденній свідомості людей.

Найважливішою функцією сім'ї є феліцитивна функція-функція задоволення потреби людини в щасті (від лат. *felicio*-щастя). Сім'я-істотний чинник емоційного благополуччя особистості, що визначає афективний тон її світовідчуття. Любов і шлюб вирішальним чином визначають переживання особистістю щастя і задоволеності життям. Люди, які перебувають у шлюбі, виявляються щасливішими самотніх людей [1].

Згідно М. Аргайлу, задоволеність шлюбом визначає загальну задоволеність життям і стан щастя. Результати проведених в США 58 досліджень виявляють кореляцію між переживанням суб'єктивного благополуччя і шлюбом на противагу самотності на рівні статистичної значущості. Несприятливі сімейні події виявляються найбільш суттєвими стресорами, різко збільшують сензитивність людини до різного роду шкідливим чинникам і, відповідно, сприйнятливість до захворювань. Наприклад, було показано, що максимально несприятливий вплив надає смерть чоловіка, потім розлучення, роз'єднання сім'ї, смерть близького члена сім'ї [3].

У сучасній психології сім'ї та сімейної психотерапії можна виділити дві можливі теоретичні позиції щодо аналізу сім'ї. Згідно з першою, сім'я являє собою групу індивідів, що мають спільні і різні інтереси, а сімейний контекст розглядається як середовище соціалізації та розвитку особистості. Такий варіант трактування сім'ї характерний для початкового етапу становлення сімейної психології

як самостійної дисципліни і в певній мірі знаходить відображення в поведінковому підході і психоаналізі [2].

Згідно другої позиції сім'я розглядається як цілісна система і «одиницею» аналізу є сім'я. Ця позиція характерна для системної сімейної терапії та психологів, що підкреслюють неадиктивний характер сім'ї, що не зводиться до сумарної сукупності її членів. Наведене визначення сім'ї містить також вказівку на дві підсистеми структури сім'ї-подружню та дитячо-батьківську. Два покоління визначають склад сучасної нуклеарної сім'ї: подружжя як «архітектори сім'ї та їхні діти-такі ж, як і батьки, рівноправні учасники і» будівельники» сім'ї [2].

Виявлено, що чоловіки і жінки розрізняються і за основними (центральними) потребами, що знаходить задоволення в шлюбі. Так, Віллард Харлі на основі психотерапевтичної роботи з тисячами подружніх пар виділяє наступні п'ять потреб у шлюбі у чоловіків (під якими автор розуміє швидше очікування від партнера): 1) статеве задоволення, 2) супутник по відпочинку, 3) привабливість дружини, 4) ведення домашнього господарства (або «домашня підтримка» з боку дружини), 5) захоплення (моральна підтримка дружиною).

Відповідно потреби жінок: 1) ніжність (атмосфера романтики і дбайливості), 2) можливість поговорити, 3) чесність і відкритість, 4) фінансова підтримка, 5) відданість чоловіка сім'ї (виконання ним батьківських обов'язків) [4].

На думку Харлі, часто невдачі чоловіків і жінок у побудові сім'ї обумовлені просто незнанням потреб один одного. Оскільки потреби чоловіків і дружин так розрізняються, не дивно, що людям важко пристосуватися до подружнього життя. Чоловік може щиро прагнути задовольнити потреби своєї дружини, але якщо він вважає, що її потреби схожі з його власними, то його спіткає невдача. Існують дані про відмінності в стилях спілкування між чоловіками і жінками, внаслідок чого у кожного з подружжя може виникнути відчуття, що партнер не хоче його вислухати і не розуміє його.

Так, автор вважає, що чоловіки більше цінують незалежність, утвердження статусу, а жінки – інтимність (довірливість ставлення).

Жінки до того ж люблять сам процес обговорення, для них це є свідченням рівноправного діалогу. Чоловіків же, як правило, пригнічують довгі дискусії на теми, які для них є несуттєвими. Автор вважає, що статеві відмінності проявляються в особливостях менталітету чоловіків і жінок. Так, якщо жінка починає діалог з традиційного: «Що ти про це думаєш?», Чоловік упевнений, що від нього чекають рішення (тому не схильний довго слухати, він мобілізується, для того щоб допомогти) [4].

Наприклад, мотивом укладення шлюбу може стати бажання завжди бути поруч з коханою людиною (мотив, спрямований на досягнення) і відповідне йому-уникнути самотності. Мотиви укладення шлюбу реалізують життєво важливі відносини особистості до світу, складають основу ієрархії людських потреб, відображених у відомій піраміді А. Маслоу.

Очевидно, що ступінь адекватності мотивів для створення гармонійної сім'ї далеко нерівнозначна, і доля новоствореної сім'ї в значній мірі, хоча і не фатально, визначається змістом мотивації укладення шлюбу. Важливість співвідношення мотивації шлюбу при виборі шлюбного партнера підкреслюють ряд дослідників.

Найважливішими потребами, опрідметненими в мотивах збереження шлюбу, є наступні п'ять груп потреб:

- потреби в задоволенні подружжям певних сімейних ролей (матері, батька, чоловіка, дружини, господаря, господині та ін.);
- потреба в спілкуванні один з одним, емоційної підтримки і співпереживанні;
- пізнавальні потреби, потреба в духовному зростанні та вдосконаленні;
- матеріальні потреби, включаючи потреби в облаштованому житлі, придбанні необхідних сім'ї матеріальних цінностей та забезпеченні благополуччя;
- потреба в захисті Я-концепції, в самоповазі та повазі інших, підтвердженні самоцінності і соціального визнання «Я» [2].

Отже, період пошуку шлюбного партнера і залицяння аж до прийняття рішення про укладення шлюбу має особливе значення для подальшого розвитку сім'ї та її функціонування. Історія родини



починається з моменту знайомства майбутнього подружжя. Невипадково психотерапевтична робота з сім'єю в рамках моделі В.Сатир починається з реконструкції місця обставин і часу першої зустрічі подружжя.

### **Список використаних джерел:**

1. Шнейдер Л.Б. Сімейна психологія: Навчальний посібник для вузів. Л.Б. / Шнейдер 2-е изд. – М.: Академічний Проект; Єкатеринбург: Ділова книга. – 768 с. – («Gaudeamus»), 2006.
2. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. / Э. Г. Эйдемиллер., В. Юстицкис – СПб., 1999.
3. Гозман Л. Психология эмоциональных отношений / Гозман Л. – М., 1987.
4. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие / Т. В. Андреева – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. / Е. П. Ильин СПб.: Питер, 2003 – 544 с. (Сер. «Мастера психологии»)
6. Сатир Вирджиния. Психотерапия семьи. / Вирджиния Сатир. – «Речь», СПб., 2000.
7. Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ.: улучш. изд. / В. Сатир – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.

**Яковлєва М.В.**

*кандидат психологічних наук,*

*Південноукраїнський національний педагогічний університет*

*імені К.Д. Ушинського*

## **ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ В ІНШОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

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

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

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

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

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

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

При цьому варто досліджувати не здатність людини до діалогу взагалі, а тільки здатність до міжкультурного діалогу людини, що представляє іншу культуру. До того ж ця проблема має розглядатися, насамперед, як психологічна, де основну увагу звернено на методи ведення й розуміння діалогу, які може обґрунтувати психологія. Однак, думки фахівців інших наук, які мають безпосереднє відношення до проблеми (у першу чергу, філософії, культурології, антропології, лінгвістики), також мають ураховуватися.

Скепсис антропологів із приводу реальної можливості рівноправного діалогу культур загальновідомий. Цей скепсис ґрунтується на двох основних чинниках: 1) природні розбіжності й 2) почуття переваги однієї нації над іншою (агресивний етноцентризм) – непорядна практика, що впливає з нього. Ще Жан-Жак Руссо, за усіх його ліберальних поглядів на представників

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **Список використаних джерел:**

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

## МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

**Млиниська М.М.**

*студент,*

*Науковий керівник: Шкраб'юк В.С.*

*кандидат психологічних наук, викладач,*

*Прикарпатський національний університет*

*імені Василя Стефаника*

### КОГНІТИВНІ ПОРУШЕННЯ В ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

Старіння – універсальний та неодмінний процес, який зумовлює низку вікових змін в організмі. Люди похилого віку мають менший запас сил та енергії, нездатні витримувати тривалі фізичні і нервові навантаження, відбуваються зміни чутливості різних органів чуттів, що може проявлятися в ослабленні почуття рівноваги, невпевненості ходи, втраті апетиту, потребі яскравішого освітлення.

Проблема психічного здоров'я в похилому віці є актуальною не тільки для кожної конкретної людини, але і для суспільства в цілому. Це зумовлено кількома чинниками. По-перше, похилий та старечий вік складають практично половину життя сучасної людини. По-друге, людей похилого та старечого віку з легкістю можна віднести до групи ризику по виникненню психічних розладів. Це пов'язано як з фізіологічними процесами, які відбуваються в організмі з певного віку, так і з психологічними та соціальними чинниками [2, с. 79-82].

Зниження пам'яті та уваги виступає найбільш розповсюдженим супутником старіння. На початкових етапах зниження пам'яті сприймається як забудькуватість. Люди не звертають уваги на ці симптоми, посилаючись на втому чи поганий сон, підвищене навантаження на роботі, стреси тощо. Погана поінформованість фахівців у галузі медицини, психіатрії, психології можуть також не привернути увагу до даної проблеми. В кінцевому результаті –

формування важкого психічного розладу, яке повністю дезадаптує особистість у суспільстві.

Під когнітивними функціями науковці (Захаров В.В. та Яхно Н.Н.) розуміють найбільш складні функції головного мозку, які необхідні для раціонального пізнання світу. До них відносяться: сприйняття інформації, її аналіз та обробка; запам'ятовування та збереження інформації; обмін інформацією, побудова та здійснення програми дій. Характерною рисою більшості когнітивних захворювань є погіршення саме цих функцій. Крім того це є своєрідною мірою його тяжкості – без оцінювання ступеня їх виразності неможливо уявити стан хворого, стадію захворювання та його динаміку. Але все ж таки розповсюдженість когнітивних порушень є найбільш вагомою серед осіб похилого віку [2, с. 43-45].

Слід зауважити, що когнітивні порушення мають різні прояви: від легких до найбільш тяжкої форми – деменції. В основі їх завжди лежить те чи інше органічне захворювання головного мозку (дегенеративне, судинне, метаболічне, інфекційне тощо). Найбільшу увагу останнім часом привертають когнітивні порушення, які ще не досягли рівня деменції, але вже вийшли за межі вікової норми, можуть тривати від кількох місяців до кількох десятиріч. Для них використовується термін «помірні когнітивні розлади». Для помірного когнітивного розладу характерні незначні порушення пам'яті, уваги, труднощі у засвоєнні матеріалу, які ще не обмежують соціальну адаптацію хворого і дозволяють йому з певним напруженням, але виконувати свої професійні та повсякденні обов'язки [4, с. 4-8].

Причини когнітивних порушень можуть бути зовнішніми і внутрішніми. До зовнішніх причини відносять різні негативні впливи (стресори, фруструючі ситуації, фізична праця, низький рівень освіти). Дію внутрішніх причин можна представити як вплив порушеної частини психіки на здорову.

Когнітивні порушення в осіб похилого віку негативно впливають на адаптацію осіб до різних сфер його життя. Когнітивні порушення виступають одним з видів нервово-психічних розладів,



які включають також зміни в емоційній та поведінковій сфері. На думку Н.Н. Яхно та А.Б. Локшина до них відносять [3, с. 119-121]:

- депресія: зниження настрою чи втрата відчуття задоволення від життя;
- апатія: зниження мотивації та ініціативи, відсутність чи зменшення продуктивної діяльності;
- тривога: відчуття немотивованого страху, неспокій, внутрішнє напруження, яке може супроводжуватися вегетативними проявами;
- дратівливість та агресивність;
- немотивована рухова активність;
- порушення сну: денна сонливість, безсоння;
- порушення харчової поведінки: зниження чи підвищення апетиту, зміна харчових переваг тощо;
- некритичність: втрата відчуття дистанції, нескромні чи нетактовні питання та зауваження тощо;
- психотичні розлади: марення та галюцинації.

Когнітивні, емоційні та поведінкові порушення тісно взаємопов'язані.

Когнітивні порушення можна мінімізувати, використовуючи комплексний підхід у лікуванні, тобто поєднуючи моделюючу терапію, когнітивно-біхевіоральну психотерапію, що знижує тривогу, депресивні стани і втомлюваність, які впливають на когнітивні функції та вчить критичному мисленню і контролю поведінки, які дозволять знизити прояви когнітивних дисфункцій; та методики психокорекції когнітивних порушень, що тренуватимуть когнітивні функції в осіб похилого віку.

### **Список використаних джерел:**

1. Захаров В.В. Когнитивные расстройства в пожилом и старческом возрасте: Метод. пособие для врачей / В.В. Захаров, Н.Н. Яхно. – М., 2005. – 71 с.
2. Павелків Р.В. Вікова психологія / Р.В. Павелків. – Київ: Кондор, 2011. – 468 с.
3. Яхно Н.Н. Деменции: руководство для врачей / Н.Н. Яхно, В.В. Захаров, А.Б. Локшина, Н.Н. Коберская, Э.А. Мхитарян. – 3-е изд. – М. : МЕДпресс-информ, 2011. – 272 с. : ил.

4. Яхно Н.Н. Когнитивные расстройства в неврологической клинике / Н.Н. Яхно // Неврологический журнал. – 2006. – № 1. – Т.11. – С. 4-12.

**Солодка Н.П.**

*студент,*

*Науковий керівник: Седих К.В.*

*професор кафедри, завідувач кафедри,*

*Полтавський національний педагогічний університет*

*імені В.Г. Короленка*

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМАТИКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМИ ПСИХОСОМАТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ**

Проблема ціннісних орієнтацій молоді є надзвичайно важливою для сьогодення. Політичний устрій, кризові ситуації у різних сферах суспільного життя, що виникли в ході демократичних реформ в державі, призвели до зміни пріоритетів сучасної молоді. Соціальна ситуація розвитку впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, однак соціальний контекст та особливості сімейної структури і виховання впливають як на саму можливість виникнення психосоматичних захворювань, так і певних ідей, що стосуються тих чи інших хвороб. В Україні число лише зареєстрованих хворих на виразкову хворобу становить 5 мільйонів осіб (В.Г. Передерій, С.М. Ткач). Тому дана проблема є дуже досліджуваною в філософських, соціологічних, психологічних науках, які вивчають особистість через призму її життєвого вибору.

Зарубіжні дослідники (В. Білські, Ф. Вернон, М. Гінзбург, Г. Ліндзей, К. Роджерс, М. Рокіч, В. Франкл, Ш. Шварц) здійснили фундаментальну розробку проблеми цінностей і визначили їх як певні переконання, які займають центральне місце у індивідуальній системі переконань та являють собою керівні

принципи життя, [7]. Вітчизняна традиція розкривають психологічну природу цінностей через практично тотожні поняття «ціннісні орієнтації особистості» і «особистісні цінності», які відрізняються, по суті, лише віднесенням цінностей швидше до мотиваційної чи смислової сфери (Б.С. Братусь, Ю.Н. Вишневський, Н.Л. Карпова, Д.А. Леонтьєв). Інші психологи та психотерапевти (Д. Клииз, В. Сатир, Р. Скинер, А. Фон Шліппе, А.В. Чернишов, Й. Швайцер та ін.) зазначають, що той досвід, який людина набула в своїй сім'ї, може допомагати або заважати їй у побудові власної системи цінностей [5]. В якості психологічних причин виникнення психосоматичних розладів досліджувалися особливості реагування на стресові «життєві події» (Г. Сельє, Т. Холмс), глибинні інтрапсихічні конфлікти, специфічні особистісні профілі (Ф. Александер, Ф. Данбар), окремі особистісні риси (О.Т. Жузжанов, В.І. Симаненков), особливості фрустраційних реакцій.

Мета роботи – охарактеризувати проблематику ціннісних орієнтацій студентів з різними психосоматичними розладами.

Сучасний підхід до дослідження ціннісних орієнтацій студентів у процесі навчання полягає в розгляді проблем диференціації понять «цінностей» та «ціннісних орієнтацій», характеристики ціннісних орієнтацій в системі мотиваційно-смислової сфери особистості; ціннісних орієнтацій як вузлового моменту професійної реалізації (О.М. Ботюк., Л.О. Коберник).

Цінності становлять єдину нормативну систему, яка регулює поведінку людей і соціальних груп у суспільстві і є орієнтиром при виборі способу дій, цілепокладанні, цілереалізації. Ціннісні орієнтації є важливим компонентом світогляду особистості, який відображає позитивну або негативну значимість для неї предметів або явищ соціальної дійсності [1].

На відміну від цінностей, ціннісні орієнтації – особливе суб'єктивне, індивідуалізоване і мотивоване відображення в психіці і свідомості людини або соціальної групи цінностей суспільства на конкретному етапі його історичного розвитку. Тому ціннісні орієнтації можна вважати вузловим моментом професійної

реалізації особистості, оскільки вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань та вимог, можливість її професійної самореалізації.

Реакцією особистості на стрес або фрустрацію можуть бути, з одного боку, невротичні розлади, при яких переважають психологічні і психопатологічні прояви, і психосоматичні розлади, що виявляються, у першу чергу, соматичними еквівалентами психічних розладів, з іншої сторони. Ці групи порушень демонструють різні способи переробки внутрішньоособистісного конфлікту: психічний і соматичний. Відмінними рисами є й індивідуально-психологічні властивості людини, схильність до одного зі способів переробки конфлікту.

Під психосоматичними розладами розуміються симптоми і синдроми порушень соматичної сфери (різних органів і систем), обумовлені індивідуально-психологічними особливостями людини і пов'язані зі стереотипами його поведінки, реакціями на стрес і способами переробки внутрішньоособистісного конфлікту [4].

У широкому розумінні до складу психосоматичних дисфункцій (психосоматики) відносять конверсійні симптоми, функціональні синдроми (органні неврози), шкідливі звички, які впливають на соматичне здоров'я, індивідуальна схильність до травматизму. В більш вузькому розумінні термін «психосоматичні розлади» (психосоматози) позначає групу захворювань, в основі яких лежить первинно тілесна реакція на конфліктне переживання, пов'язана із морфологічно встановленими змінами і патологічними порушеннями в органах. До їхнього числа відносять: бронхіальна астму, виразковий коліт, есенціальну гіпертонію, нейродерматит, ревматоїдний артрит, виразкову хворобу [4].

Ідеї взаємозв'язку психічних і соматичних процесів лежать у концепції З. Фрейда, дослідженнях Ф. Александера, Ф. Х. Данбара, А. Радченко. А. Радченко виділяє наступні джерела хвороби: внутрішній конфлікт, мотивація, болючий, травмуючий минулий досвід. Внутрішній конфлікт тобто конфлікт частин особистості, свідомого і несвідомого в людині, боротьба між якими призводить до руйнівної «перемоги» однієї з них над іншою. Обидві ці частини,

як шальки терезів, домінують поперемінно, конфліктуючи між собою. Мотивація, або умовна вигода становить причину, що часто несе вигоду для пацієнта. Болючий, травматичний досвід минулого, такий як психічні травми раннього дитинства [3].

Таким чином, незважаючи на те, що хвороба означає страждання і біль, вона часто допомагає вирішувати деякі проблеми, що постають перед людиною. Людина, що знаходиться в гармонійних відносинах зі своїм середовищем, може перенести екстремальні соматичні та психічні навантаження, уникнувши хвороби. Однак у житті зустрічаються особистісні проблеми, які викликають настільки обтяжливу фіксацію і душевний розлад, що в певних життєвих ситуаціях призводять до негативних емоцій і невпевненості в собі. Саме в складних ситуаціях психосоматично обтяжені пацієнти виявляють емоційну пригніченість, не можуть правильно оцінити і описати свій стан [6].

У деяких дослідженнях зазначається, що ціннісно-сміслові орієнтації як основний продукт діяльності ціннісно-сміислової сфери безпосередньо впливають на соціальну активність, надають сенс діяльності [8]. Ціннісно-сміслова сфера є центральним, ядерним утворенням особистості, що впливає в цілому на поведінку людини в кожній конкретній ситуації.

Вважаючи, що юнацький вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, дослідники вказують на появу переконань, значний якісний злам у характері становлення системи моральних цінностей на даному віковому етапі. Провідною ж характеристикою свідомості юнака стає спрямованість у майбутнє. У дослідженнях Коберник Л. О. стверджується, що для студентів найбільш значущим є характеристики і якості, які необхідні для особистісного спілкування [2].

Отже, проблема ціннісних орієнтацій гостро постає як в працях вітчизняних, так і зарубіжних психологів, тому що ціннісні орієнтації становлять певну сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, які задають спрямованість людській діяльності. Ми погоджуємось, що дослідження ціннісно-мотиваційної сфери молоді визначається значущістю формування особистісної ціннісної

структури індивіда. У зв'язку з цим зрозуміло, що проблемі ціннісних орієнтацій студентів з різними психосоматичними розладами як стержневого компонента особистості належить одне з провідних місць у дослідженнях з психології. Варто відзначити, що дана стаття не є вичерпною. З цієї теми можна розглянути аспекти дослідження ціннісних орієнтацій студентів у процесі навчання через призму усвідомлюваних та неусвідомлюваних установок юнацтва у їх ставленні до професійної підготовки; готовності молоді до саморозвитку, змінюватись, пізнавати себе.

### Список використаних джерел:

1. Іванова Л.С. Динаміка ціннісних орієнтацій студентів педагогічних вузів // Практична психологія та соціальна робота, 2007. – № 4. – С. 16-19.
2. Коберник Л.О. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Л.О. Коберник // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – № 23. – С. 235–241.
3. Малкина-Пых И.. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.– С. 16–27.
4. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие / В.Д. Менделевич. – 6-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. – 432 с.– С. 249–262.
5. Седих К.В. Психологія сім'ї: навч. посіб. / К.В. Седих. – К.: ВЦ «Академія», 2015. – 192 с.
6. Серый А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. – 186 с.
7. Скок М.А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента // Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. – Чернігів, 2002. – Вип. 11: Серія: Психологічні науки. – С. 128-132.
8. Эвнина К.Ю. Позитивные феномены в ценностно-смысловой сфере личности [Электронный ресурс] // Современные науки и образование. – 2013. – № 2. – Режим доступа: [www.science education.ru/1088629](http://www.science education.ru/1088629)

**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 швидко 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 старшокласник 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, ареагивний, 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.

## ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

**Давидова О.В.**

*стажист-дослідник,*

*Науковий керівник: Лушин П.В.*

*доктор психологічних наук, професор,*

*Університет менеджменту освіти*

*Національної академії педагогічних наук України*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ. РЕЗУЛЬТАТИ КОНТЕНТ-АНАЛІЗУ**

Сьогодні, на фоні глибоких перетворень не тільки в Україні, а й глобально, питання трансформації системи освіти залежить від трьохвимірної системи координат: невизначеності, різноманіття та складності, що ставить сучасного вчителя перед важливою необхідністю нового усвідомлення організації та орієнтації педагогічного процесу, який спрямований не на готові знання та алгоритми вирішення завдань, а на формування самостійності кожного учня за допомогою управління самоконструюванням ними власного досвіду.

У зв'язку з цим, життєві традиції, накопичені попередніми поколіннями, руйнуються «на очах», а психологія життєвого шляху не дозволяє жити за жорсткими закономірностями, з точки зору функціонування педагогічних стереотипів.

Із метою отримання емпіричних даних щодо вивчення педагогічних стереотипів на початковому етапі нашого пілотажного дослідження психологічних особливостей впливу педагогічних стереотипів на професійну діяльність учителя ми застосували методику «Незакінчені речення» І. Бучилової [1; 2].

При обробці результатів методики «Незакінчені речення» методом контент-аналізу нами було виділено **КОГНІТИВНИЙ**

компонент педагогічних стереотипів, в основу якого лягли структурно-психологічні характеристики [5] стереотипів, а саме: за *критерієм змістовність* (приписування); за *критерієм одноманітність* (ступінь згоди приписуваними якостями), а також **афективний** компонент / *критерій спрямованості* (співвідношення позитивної чи негативної представленості у свідомості вчителів. Виокремлені нами компоненти педагогічних стереотипів дають можливість дослідити вплив педагогічних стереотипів на професійну педагогічну діяльність учителя у 6 блоках педагогічної реальності: «Ставлення до педагогічної професії в цілому», «Ставлення до педагогічної професії», «Ставлення до дітей», «Ставлення до батьків», «Ставлення до адміністрації», «Ставлення до методів виховання й навчання», а також дозволяють узагальнити їх вектори орієнтованості.

Діагностичні процедури проводилися серед педагогів навчальних закладів № 1, № 7, № 10, № 12, № 16, № 17, № 19, № 22, № 25, № 28, № 30, № 31 міста Кременчука Полтавської області. Загальна кількість учасників дослідження склала 205 осіб.

Проведений контент-аналіз (підрахунок у відсотках) однорідних відповідей-продовжень на кожне незакінчене речення відносно ставлення учителів до педагогічної професії в цілому має наступний контекст: «У педагоги йдуть, як правило, за покликанням» (31,8%) осіб. «Учитель у школі – наставник, порадник, помічник» (25%) осіб. Відносно стереотипів щодо дітей педагоги висловлюються: «Всі діти в школі – особистості» (14,3%). Відсоток однорідних відповідей педагогів на питання про характеристики «поганих дітей» вказує на супротив стосовно поставленого питання: «Поганих дітей не буває» (21,1%). А портрет «хорошої дитини» вчителі побачили таким чином: «Хороша дитина та, ... яка прагне до знань (21,1%), «... яка не має проблем у поведінці, слухняна, старанна, вихована, не заважає іншим» (16,7%). Педагогічне ставлення до батьків можна охарактеризувати з наступних висловлювань: «Коли батьки зустрічаються з учителями – вони цікавляться успіхами, оцінками, проблемами дітей (25,5%). «Своїх дітей батьки часто не розуміють (не контролюють, не допомагають, не помічають,

карають)» (13,9%), порівняно з такими їх висловлюваннями, як «...балують» (11,2%) та «...люблять своїх дітей (10,9%). Аналіз відповідей щодо ефективності роботи з порушниками дисципліни у навчальному закладі вчителі характеризують: «Якщо дитина порушує дисципліну – треба дізнатись, виявити, знайти причину, зрозуміти, поговорити, провести бесіду, пояснити» (27,2%) вказує на більшу представленість в їх свідомості саме такої діалогічної педагогічної позиції, порівняно з традиційним стереотипним розумінням тоталітарної педагогіки: «...треба з'ясувати, вказати, зробити зауваження» (15,3%). Процент відповідей на запитання: «На заняттях, у ході режимних моментів діти повинні виконувати, дотримуватись правил, вести себе відповідно, бути відповідальними (21,5%), «...бути слухняними, уважними, активними» (20,1%) підтверджує спрямованість стереотипних педагогічних форм і методів роботи на вимогливість від учнів усвідомленої поведінки, дотримуватись правил, інструкцій, бути покірними й слухняними і найменшою мірою «...мислити, допомагати, співпрацювати, практикувати, виявляти, засвоювати навчальний матеріал» (4,8%). Тільки (3,9%) педагогів вважають, що «педагогічна професія динамічна, рухлива, непередбачувана», хоч, з точки зору екофасилітації [4], такі спонтанні характеристики педагогічного процесу є основою системного розвитку.

Таким чином, результати контент-аналізу [3] дозволили сформулювати наступні висновки: 1) сутнісний зміст педагогічних стереотипів (*когнітивний компонент*) передбачає рух у свідомості педагогів, вказує на зміну загального контексту педагогічного мислення, його трансформаційний характер; 2) змістовні одиниці педагогічного мислення інтерпретовано нами як: *традиційні* – (стереотипи транслуючої педагогіки); *інноваційні* (або сучасні); що мають *перехідні характеристики* (не мають чітких орієнтирів); 3) стереотипи транслуючої педагогіки поступово змінюють місце в професійному мисленні вчителів, відживають, зумовлюючи перехід до нової системної ідентичності; 4) визначення *афективного компоненту/критерій спрямованості* дозволяє зазначити, що вчителі позитивно орієнтовані на взаємодію з дітьми, гідно

тримають високі моральні педагогічні традиції, працюють у школі за покликанням і проявляють дипломатичність в стосунках, а отже, домінує позитивна конструктивна складова індивідуальної й групової педагогічної свідомості.

### **Список використаних джерел:**

1. Бучилова И. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. А. Бучилова. – Череповец, 2002. – 204 с.

2. Бучилова И. А. Психологические особенности преодоления педагогических стереотипов у студентов и воспитателей дошкольных учреждений : монография / И. А. Бучилова. – Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. – 86 с.

3. Давидова О. В. Емпіричне дослідження стереотипів у педагогічній діяльності вчителя / Давидова О. В. // Вісник післядипломної: зб. наук. пр. ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін] ; голов. ред. В. В. Олійник. – Київ : АТОПОЛ ГРУП, 2016. – Вип. 2(31). – С. 16–25.

4. Лушин П. В. Гуманистическая, авторитарная и экопсихологическая перспектива в образовании или переосмысление «философии для детей» в условиях глобализации / П. В. Лушин // Детство и психология. – 2008. – Вып. 4. – С. 1–14.

5. Edwards A. L. Four dimensions in political stereotypes / A. L. Edwards // Journal of Abnormal Social Psychology. – 1940. – Vol. 35(4). – P. 566–572.

**Пелюстка М.И.**

*практический психолог*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЫСШИХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Педагогическая деятельность насыщена напряженными ситуациями, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. Каждая напряженная ситуация вызывает у педагога эмоциональное напряжение, которое может проявляться в пассивнозащитной или агрессивной форме. Особенно велико влияние эмоциональной напряженности на молодых педагогов.

К сожалению, существующие формы академического обучения в педагогическом вузе не имеют специфической направленности на формирование эмоционально-коммуникативных и регуляторных способностей, качеств, составляющих эмоциональную сферу личности. Тенденция к технократическому, информационному развитию общества негативно влияет на развитие эмоциональности молодых людей. Мы видим возможность решения данной проблемы в целенаправленном развитии эмоционального интеллекта будущих педагогов. В психологической литературе освещаются вопросы, связанные с изучением отдельных профессионально значимых личностных свойств и способностей, которые входят в структуру эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект, по определению Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, – это группа ментальных способностей, которые побуждают к осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих [2].

Анализ исследований по проблеме эмоционального интеллекта позволил сформулировать предпосылки его развития: биологические (наследственные задатки эмоциональной способности, тип мышления и т. д.); социальные (степень развития самосознания; эмоционально благополучные отношения; гендерные особенности, эмоциональные знания и навыки и т. д.). Майер и



Сэловей выделили четыре составляющие эмоционального интеллекта: восприятие эмоций – умение распознавать эмоции других людей, а так же идентифицировать собственные. использование эмоций для стимуляции мышления – умение человека неосознанно активировать мыслительный процесс, пробуждать в себе творческие способности, применяя эмоции как фактор мотивации. понимание эмоций – умение определять причину появления той или иной эмоции, определять связь между эмоциями и мыслями, предугадывать возникновение эмоций со временем. управление эмоциями – умение управлять своими эмоциями и других людей, направляя их на достижение определенных целей [1, с. 23–24].

На основе анализа предпосылок эмоционального интеллекта, а также личностно-профессиональных качествах личности студентов гуманитарного направления, можно рассмотреть структуру эмоционального интеллекта, включающую, следующие компоненты: когнитивный компонент – это адекватная самооценка; эмоциональное самосознание; осведомленность об эмоциональных качествах; рефлексия. эмоциональный компонент – умение распознавать эмоции других людей, эмоциональную устойчивость, мотивацию достижения успеха, а также эмоциональную отзывчивость. Поведенческий компонент – это способность управлять своими эмоциями, умение поддержать контакты и устанавливать связь; умение находить общий язык с разными людьми в разных обстоятельствах. Анализ научной литературы показал, что низкий уровень эмоционального интеллекта может привести к затруднению восприятия знаний, а так же замкнутости в общении, что в дальнейшем может повлиять на искажение социализации личности. Формирование качественных психических новообразований студента достигается только благодаря эмоциональному окрашенному взаимодействию с окружающим миром и сверстниками.

Развитие эмоционального интеллекта студентов достигается с помощью проведения тренинговых занятий с использованием активных и интерактивных методов обучения. Тренинг развития

эмоционального интеллекта может быть направлен на стимулирование наиболее полного выражения чувств, которые связаны с «внутренним Я», как вербально, так и невербально; опознавание переживаний, ранее подавляемых и искажаемых; дифференциацию и распознавание объектов чувств. Целью тренинга является реорганизация Я-концепции путем усвоения ранее не проработанных переживаний (тренинг личностного роста), развитие способностей к саморегуляции, рефлексии, фасилитативному влиянию и эмпатии (тренинг навыков и умений) [2]. В процессе обучения эмоциональный интеллект можно развивать при коллективном обсуждении проблемы, когда происходит непосредственное взаимодействие с коллективом на познавательном и эмоциональном уровнях. Еще продуктивными методами развития эмоционального интеллекта являются игра, арттерапия, психогимнастика, поведенческая терапия, дискуссионные методы, моделирование, проигрывание ролей, обратная связь, демонстрации, проектирование и другие.

Таким образом, эмоциональный интеллект – это сложное образование, который включает в себя совокупность поведенческих когнитивных и эмоциональных качеств, способствующих обеспечению осознания, понимания собственных эмоций и эмоций окружающих, а также влияющих на личностное развитие и межличностное взаимодействие. Структуру эмоционального интеллекта составляют когнитивный, эмоциональный и поведенческие компоненты, которые формируются в ходе групповых занятий с использованием активных методов обучения.

#### **Список использованных источников:**

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва. : Альпина, Паблишерз, 2010.
2. Кетс де Врис М. Мистика лидерства : развитие эмоционального интеллекта. Москва. : Альпина Бизнес Букс, 2007.

**Тягун В.В.**

*студент,*

*Донецький національний університет імені Василя Стуса*

## **ПРИЧИНИ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Причинами виникнення тривоги завжди є внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, коли одне її бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. В основі внутрішнього конфлікту дитини може лежати зовнішній конфлікт – між батьками, між родиною й школою, між однолітками й дорослими. Однак змішувати внутрішній і зовнішній конфлікти зовсім неприпустимо; протиріччя в навколишньому оточенні дитини далеко не завжди стають його внутрішніми протиріччями. Зовсім не кожна дитина стає тривожною, якщо її мати й бабуся недолюблюють один одного й виховують її по-різному. Лише коли дитина приймає близько до серця обидві сторони конфліктуючого світу, коли вони стають частиною її емоційного життя, створюються всі умови для виникнення тривоги [6; 9].

Однією з найчастіших причин тривожності є завищені вимоги до дитини, негнучка, догматична система виховання, яка не враховує власну активність дитини, її інтереси, здатність й схильність. Найпоширеніша система виховання – «ти повинен бути відмінником». Виражені прояви тривоги спостерігаються в добре встигаючих дітей, яких відрізняють сумлінність, вимогливість до себе в сполученні з орієнтацією на оцінки, а не на процес пізнання. До цієї ж області відноситься нав'язування дитині далеких їй (але, які високо ціняться батьками) інтересів, наприклад, як туризм, плавання. Однак вибір хобі повинно належати самій дитині. Примусова участь дитини в справах, які не цікавлять школяра, спричиняють ситуацію неминучого неуспіху [6; 8].

Сама інтенсивність переживання тривоги, рівень тривожності в хлопчиків і дівчаток різні. У дошкільному й молодшому шкільному віці хлопчики більше тривожні, ніж дівчата. У дев'ять-одинадцять

років інтенсивність переживань в обох статей вирівнюється, а після дванадцяти років загальний рівень тривожності в дівчат у цілому зростає, а в хлопчиків трохи знижується. Різняться дівчата й хлопчики тим, з якими ситуаціями вони зв'язують свою тривогу, як її пояснюють, чого побоюються [7].

Провідний страх у даному віці – страх «бути не тим», про кого добре говорять, кого поважають, цінують і розуміють. Інакше кажучи, це страх не відповідати соціальним вимогам найближчого оточення, будь це школа, середовище однолітків або родина. Конкретними формами страху бути «не тим» є страхи не встигнути, спізнитися, зробити не те, не так, бути засудженим або покараним. Ці страхи говорять про наростаючу соціальну активність, про зміцнення почуття відповідальності, боргу обов'язку, тобто про все те, що об'єднано в понятті «совість», що є центральним психологічним утворенням даного віку [1; 5]. На початковому етапі формується почуття страху: дитина боїться залишатися в темряві, або спізнитися в школу, або відповідати біля дошки. Страх – перша похідна тривоги. Його перевага – у тому, що в нього є границя, а виходить, і завжди залишається якийсь вільний простір поза цими границями [1; 3].

Вступаючи на поріг нового, шкільного життя, дитина зіштовхується з появою нового страху. Існує навіть термін «шкільна фобія», що означає страх перед відвідуванням школи, що переслідує деяких дітей. Але нерідко мова йде не стільки про страх школи, скільки про страх виходу з дому, розлуки з батьками, до яких дитина тривожно прив'язана.

Крім страху йти у школу, нерідко виникає страх опитувань. В основі цього страху лежить страх зробити помилку, бути осміяним. Як правило, бояться відповідати на запитання тривожні, боязкі діти. Більше всього вони бояться відповідати біля дошки, саме тут повною мірою виявляється беззахисність деяких дітей.

Часто тривожність підсилюється під впливом перевтоми. На жаль, режим шкільного життя, структура навчального року самі по собі сприяють перевтомі, особливо фізично ослаблених чи емоційно нестійких дітей.

Іноді для дитини значуще лише джерело пропонуваніх їй високих вимог, але не їх зміст, не їх спрямованість: вона, наприклад, намагається вчитися з усіх сил, щоб не засмучувати без кінця маму, хоча для самої неї оцінки байдужі.

Оцінювати дитину винятково за її досягненнями (у школі, у секції) – означає приректи її на постійний внутрішній конфлікт. Жодні досягнення не є абсолютними, завжди поруч може знайтися хтось інший, хто досягне більшого. Звільнення від тривожності можливе, якщо дорослі зрозуміють: будь-яка дитина – відмінник чи двієчник, рухливий чи повільний – заслуговує любові та поваги; цінність людини в ній самій, насамперед у її моральних якостях, а не в нагородах, оцінках та інших умовних знаках благополуччя.

Зв'язок шкільної тривожності з успішністю можна проілюструвати, на думку Б.І. Кочубея і О.В. Новікової наступним чином. Дослідження доводять, що найбільш «тривожними» дітьми є двієчники і відмінники. «Середнячки» в плані успішності характеризуються більшою емоційною стійкістю в порівнянні з тими, хто орієнтований на отримання одних «п'ятірок», або не розраховує особливо на оцінку вище «трійки» [4].

Проте більшість дітей відчуває тривожність при більш серйозних «перевірках» – на контрольних роботах або іспитах. Головною причиною цієї тривожності є невизначеність уявлень про результат майбутньої діяльності [2].

Зміна шкільного колективу сама по собі є потужним стресогенним чинником, оскільки передбачає необхідність встановлення нових взаємозв'язків з незнайомими однолітками, причому результат суб'єктивних зусиль не визначений, оскільки в основному залежить від інших людей (тих учнів, з яких складається новий клас). Отже, перехід з школи в школу (рідше – з класу в клас) провокує формування тривожності (перш за все міжособистісної). За О.К. Дусавицьким, благополучні відносини з однокласниками є найважливішим ресурсом мотивації відвідування школи [3].

Отже, під шкільною тривожністю ми розуміємо специфічний вид тривожності, який проявляється у взаємодії з різними компонентами освітнього середовища. До освітнього середовища ми

відносимо фізичний простір, соціальне середовище, навчальна програма. Нами були виділені такі причини виникнення шкільної тривожності: навчальні перевантаження, нездатність учня впоратися зі шкільною програмою, неадекватні очікування з боку батьків, несприятливі відносини з педагогами; регулярно повторювані оцінюванно-екзаменаційні ситуації, зміна шкільного колективу або неприйняття дитячим колективом. Самі діти серед причин виділяють такі: нерозуміння вчителем їхнього стану, необ'єктивне оцінювання знань, ігнорування їхніх думок у вирішенні проблеми, публічна образа на їхню адресу на уроках, навмисна підозра в поганих учинках і нешляхетних намірах, погрози з небажаними для учня наслідками, фізичний вплив.

#### **Список використаних джерел:**

1. Астапов В.М. Тревожность у детей / В.М. Астапов. – М.: Per Se, 2001. – 160 с.
2. Бойко В.В. Психологическое содержание экзаменационной ситуации / В.В. Бойко. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 201 с.
3. Дусавицкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников / А.К. Дусавицкий // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – 56-61 с.
4. Кочубей Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
5. Лазарус Р.С. Психология эмоций : учеб. пособие [для студ. вузов, обуч. по спец. псих.] / Р.С. Лазарус. – СПб : Питер, 2007. – 328 с.
6. Неймарк М.С. Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе / М.С. Неймарк // Вопросы психологии личности школьника. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 277-332.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Москва-Воронеж: «МОДЭК», 2000. – С. 172-173.
8. Саннікова О.П. Феноменологія особистості : Вибрані психологічні праці / О.П. Саннікова. – Одеса : СМІЛ, 2003. – 256 с.
9. Ставицька С.О. Вивчення особистісної тривоги у дітей молодшого шкільного віку проєктивними методами / С.О. Ставицька //

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Методи підготовки фахівців до професійного спілкування”. Книга I. – Черкаси – 1997. – С. 109-119.

**Хоменко Н.В.**

*викладач,*

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

## **ОСОБЛИВОСТІ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ТА ЇХ СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

Сучасна соціальна дійсність вимагає від особистості змін щодо максимального її розкриття індивідуально – своєрідного творчого потенціалу та підвищення показників нормативної поведінки.

Дослідження вказують, що у студентському віці на виникнення та перебіг негативних психічних станів особистості впливає організація навчального процесу, побуту, відпочинку й дозвілля. Адже, в цих видах діяльності задовольняються багато потреб студентів, а психічні стани органічно пов’язані з потребами. Зменшення часу для улюблених занять, порівняно обмежене коло спілкування, ускладнені звичні зв’язки з рідними й близькими, неминуча відмова від деяких своїх бажань і звичок заради інтересів суспільства та виконання формальних групових вимог – все це впливає на психічний стан людини.

За Н.Д. Левітовим психічний стан – це сукупність певних ознак психічної діяльності людини у конкретний момент часу. Розрізняють стан розумової діяльності, емоційний стан, стан мобілізації або розслаблення, що виражаються, наприклад, у спокої, роздратуванні, тривозі, радості та ін. Психічні стани людини розглядаються як самостійна «цілісна характеристика її психічної діяльності за визначений період часу, що вказує на своєрідність перебігу психічних процесів, залежно від предметів та явищ

дійсності, що відображаються, та попереднього психічного стану і психічних властивостей особистості» [2].

Психічні стани носять тимчасовий характер, тобто мають початок, кінець та певну динаміку (*стадії протікання*). Бувають стани, які тривають значний проміжок часу, наприклад депресивні. У зв'язку з цим, Е.П. Ільїн зазначає, що психічний стан це – цілісна реакція особистості на зовнішні та внутрішні стимули, спрямовані на досягнення корисного результату [1].

Класифікація психічних станів, на думку А.Г. Маклакова, відбувається за різними критеріями:

- за впливом на особистість (позитивні і негативні, стеничні й астеничні);
- за формами психіки, що переважають (емоційні, вольові, пізнавальні);
- за усвідомленням психічного стану (більш чи менш усвідомлені, патологічні, пов'язані з розладом афективної чи когнітивної сфер, змінені стани);
- за глибиною та тривалістю переживання (настрій, афект, пристрасть та ін.) [3].

Отже, складно провести грань між психічними процесами, психічними станами і психічними властивостями: в одному випадку емоції (радість, обурення, злість) включені в психічні процеси, а в іншому (страх, бадьорість, тривога) – в психічні стани.

На думку вчених психічні стани знаходять своє об'єктивне відображення у переживаннях та поведінці людини, спонукаючи її на ті чи інші дії, вчинки. Зміна ситуації призводить до переходу індивіда в інший психічний стан. Одна і та ж ситуація може викликати суттєво відмінні психічні стани у двох різних людей. Різні за особливостями впливу на особистість психічні стани поділяються науковцями на позитивні та негативні.

*Негативні психічні стани* – це саме ті, які призводять до дисгармоній в особистісному розвитку, до помітних негативних зрушень у поведінці, в діяльності, у міжособистісних стосунках. Порушення поведінки, у випадку закріплення окремих негативних психічних станів, можуть проявлятися у певній спрямованості



особистості на їх уникання, недотриманні соціальних та правових норм поведінки.

Як зазначають А.Н. Мосина, Ю.В. Щербатих, [5], вплив негативних психічних станів на діяльність призводить до зниження її продуктивності, ефективності, раціональності та негативно позначається на процесах спілкування, а також міжособистісної взаємодії. Найчастіше наслідками цього є прояви у людей конфліктності, протистояння у стосунках з іншими, вербальна і фізична агресія. Подібні стани можуть призводити до порушення процесів емоційної саморегуляції, до підвищення збудливості, неврівноваженості, тривожності.

Однією з суттєвих ознак негативних психічних станів тривоги, агресії та стресу, за визначенням В.Е. Мільман, В.С. Ротенберга, є те, що більшість з них важко піддаються контролю та регуляції, носять афективний характер, вимагають значних вольових зусиль щодо їх гальмування [4]. Від рівня сформованості навичок емоційної саморегуляції, вольових якостей прямо залежать кількісні та якісні показники перебігу негативних психічних станів особистості за різних обставин.

Психічні стани можуть позитивно позначатися на активності особистості, а можуть значно знижувати її ефективність. Серед станів, що негативно впливають на перебіг діяльності і спілкування хочемо акцентувати увагу на фрустрації, агресії, тривозі та стресі. Саме тому, розглянемо їх більш детально.

Таким чином, на психологічному рівні негативні психічні стани, що виникають при порушенні взаємодії особистості й середовища, це насамперед: тривога, стрес, фрустрація та агресія. Вони тісно пов'язані між собою та значною мірою проявляються в особистості і негативно впливають на її розвиток. Більшість науковців визначають *психічний стан* як складний психофізіологічний комплекс реакцій, що зумовлює у першу чергу, настрій – відносно стійкий емоційний стан помірної або слабкої інтенсивності, який надає на деякий період певного емоційного забарвлення психічному життю людини. Психічні стани формуються на основі психічних

процесів (пізнавальних, емоційних, вольових) й, закріпившись, можуть перетворитися в особливі властивості та якості особистості.

### **Список використаних джерел:**

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
2. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Левитов Н.Д. // Вопросы психологии. – М. 1967. № 6. – С. 118-129.
3. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
4. Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте : международный сб. науч. статей / сост. Ю.Л. Ханин. – М., С. 24-46.
5. Щербатых Ю.В., Мосина А.Н. Дифференцировка психических состояний и других психологических феноменов / Ю.В. Щербатых, А.Н. Мосина. – Казань, 2008. – С. 526-528.

**Цуркан Г.М.**

*студентка,*

*Донецький національний університет імені Василя Стуса*

## **ВОЛЬОВІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ І ЇХ ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Вольові якості являють собою одну із граней особистості. Як і характер, вони не успадковуються, а розвиваються тільки у процесі виховання та соціалізації. Вольові якості – це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою.

Розрізняють чимало позитивних і негативних вольових якостей, тому доцільно розглянути лише основні з них. Найвдалішу класифікацію вольових якостей зробив В. Калін [4, с. 176]. Такі

вольові якості, як енергійність, терплячість, витримку та сміливість, відносять до основних (первинних) якостей особистості, і функціональні прояви цих якостей є односпрямованими регуляторними діями свідомості, що набирають форми вольового зусилля.

Таким чином, воля підлітка – це певна сукупність психічних властивостей, яка характеризує досягнутий рівень свідомої саморегуляції особистості; ця сукупність властивостей складається протягом життя. Вольові якості особистості є відносно сталими, незалежними від ситуації, стійкими психічними утвореннями.

Цілеспрямованість виявляється у підкоренні людиною своєї поведінки певній життєвій меті; цією головною метою обумовлені більш окремі цілі, досягнення яких стає засобами на шляху до головної. Самостійність знаходить виявлення у вмінні людини дотримуватись власних принципів, єдиної власної лінії у діях, незважаючи на тиск суспільства, зовнішньої ситуації [2, с. 68-69].

У свідомому підкоренні власної поведінки певним правилам та нормам виявляється дисциплінованість [1, с. 69-70].

Будова волі людини суттєво залежить від її змісту, тобто від того, яке відношення складається між партикулярно-особистісним і суспільно-значущим, між феноменальним і сутнісним. Вольові якості людини належать до найістотніших її якостей, вони завжди грали провідну роль у найбільш величних подіях історії людства: у героїчних вчинках та відкриттях. Воля виникла в трудовій діяльності людини, що опановує закони природи, й у такий спосіб отримує можливість змінювати її у відповідності зі своїми потребами. К. Маркс писав: «Крім напруги тих органів, якими виконується праця, протягом усього часу праці необхідна доцільна воля, що виражається в увазі....» [1, с. 387].

У структурі навчальної або трудової діяльності навмисні дії утворюють її вищий рівень, їм притаманні свідомо поставлена ціль і вибір засобів, необхідних для досягнення цієї мети. «Чим більш... – писав Ф. Енгельс, – люди віддаляються від тварин, тим більше їхній вплив на природу приймає характер навмисних, планомірних дій,

спрямованих на досягнення визначених, заздалегідь намічених цілей» [1, с. 386].

В ряді досліджень В.Селіванова, В.Каліна виділено ряд характеристик особливостей «стилю» діяльності тих підлітків, у яких існують недоліки в розвитку волі [5, с. 211]. До них належать важкість переходу від неробочого стану до виконання цілеспрямованих дій, тривалий період «розкачування», нездатність до монотонності чи деталізованої роботи, невміння довести справу до кінця.

Активність вольового самоствердження розпочинається в підлітковому віці. Для підлітків виховання сильної волі часто виступає, як самоціль. Це період складного і суперечливого становлення вольових якостей особистості. Цілеспрямованість в навчанні, самостійність, рішучість, з якими підліток долає труднощі на шляху до здійснення мети, свідчать, що він з об'єкта волі інших людей поступово перетворюється на суб'єкт власної волі. Але те, чи набере цей процес позитивних форм або ж почнуть виникати збочення, залежить від виховання.

Для юнацького віку характерні подальший інтенсивний розвиток вольових якостей і відповідно відносна завершеність їх формування. Вольові якості стають компонентами й рисами характеру особистості. В поведінці старшокласників проявляється стійкість у розподілі вольових зусиль відповідно до домінуючих інтересів. Вольова активність уже відповідає суспільним вимогам. Але, які вольові якості і на якій стадії завершеності включаються в структуру характеру особистості – це залежить від багатьох обставин, зокрема й від перебігу процесу підліткового самоствердження, від соціального вибору та самовизначення в юності, від самовиховання кожної особистості.

Особливість вольових дій полягає в тому, що мета в них, як правило, підпорядкована не одному, а двом-трьом або ще більшій кількості мотивів, різних за змістом, силі і значущості для суб'єкта. Мотиви можуть бути однієї спрямованості або різноспрямованими. Наприклад, службовцю організації необхідно підготувати будь-якої пакет документів. Його цікавить його робота, він має намір

отримати високу заробітну плату, і хоче, щоб керівник його особливо виділив. У цьому випадку три різних мотиви – пізнавальний, отримати високу зарплату і престижний – мають загальну спрямованість, так що боротьба між ними не виникає. Під їх впливом формується мета – докладно виконати роботу.

У психологічній літературі відзначається неоднозначність поглядів спеціалістів на проблему розвитку волі. Поки ще немає єдиної думки стосовно психологічної структури вольових дій, потребують уточнення основні термінологічні поняття, а також критерії оцінювання готовності до вольових напружень. Водночас, незважаючи на різноманітність варіантів визначення волі, можна впевнено говорити, що воля – це здатність людини діяти у напрямку свідомо поставленої мети, долаючи при цьому зовнішні й внутрішні перешкоди. В нашому дослідженні ми беремо за основу визначення І. Беха: воля – це функція людської психіки, яка полягає у владі над собою, керуванні своїми діями й усвідомленому регулюванні своєю поведінкою; прагненні досягти мети [3, с. 36].

### **Список використаних джерел:**

1. Анохин П.К. Общая теория функциональных систем / П.К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – С. 69-70, 386, 387.
2. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : МГУ, 1984. – С. 68-69.
4. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 1995. – 36 с.
5. Калин В.К. Классификация волевых качеств / В.К. Калин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – Симферополь, 1983. – 176 с.
6. Скрипченко О.П. Загальна психологія / О.П. Скрипченко, Л.Н. Роменська, З.Г. Огороднійчук, Т.В. Зелінська. – К.: АНН, 1986. – 211 с.

**Шестопал І.А.**

*аспірант,*

*Рівненський державний гуманітарний університет*

## **ПОНЯТТЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ЖІНОК У РУСЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

Дослідження самореалізації жінок на етапі зрілості, обумовлено в першу чергу тим, що даний віковий період є періодом найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людини. Знання закономірностей, механізмів, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвитку зрілої особистості жінки та її високим особистісно-професійним досягненням, дозволить надавати більш істотну допомогу жінці в досягненні нею вершин у фізичному, духовно-моральному і професійному розвитку.

Категорія «самореалізація» вперше з'явилась у гуманістично орієнтованих концепціях розвитку особистості та відповідних їм психотерапевтичних практиках. У руслі цього напрямку слід відзначити таких вчених, як А. Маслоу, Ф. Перлз, В. Райх, К. Роджерс, К. Хорні та ін. Їхні концепції об'єднує розуміння особистості як здорової, активної, здатної до самоствердження, наділеної можливостями і потребами самоактуалізації, зрілості, автентичності та іншими способами вираження прагнення до досягнення цілей або до Акме.

Так, самореалізація у розумінні С. Л. Рубінштейна, Л. І. Анциферової [1], К. А. Абульханової-Славської – 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» [1, с. 10].

Особистісна зрілість часто припадає на період зрілого віку людини. У період зрілості відбувається консолідація соціальних і професійних ролей. Зрілий вік може бути названий віком практичного професійного життя людини. За Е. Еріксоном,

головним завданням розвитку на цьому віковому етапі є генеративність на противагу поглинання себе [6].

Згідно з Р. Джонсоном та К. Юнгом [5], процес індивідуації (лат. *Individuo* – неподільний) – розгортання первинної цілісності та єдності індивіда, максимальна реалізація його сутності, «починається з пробудження внутрішньої неповторності, що обов'язково супроводжується відчуттям глибокої самотності. Це пов'язано з емоційною незрілістю у стосунках із оточуючими» [5, с. 175]. Аналізуючи стан свідомості юної жінки, К. Юнг пояснює, що їй доступне лише обмежене розуміння себе та інших через ширину зон свідомості, які ще знаходяться в тіні. Тому жінка недостатньо обізнана у власних мотивах і мотивах інших людей, які є переважно несвідомими. Ці процеси, як показали спостереження Юнга, мають і вікові особливості: в першій половині свого життя актуальними є зовнішні досягнення, прояви себе як індивіда, досягнення цілей Его. В старшому віці людина більш схильна до інтеграції, аніж до зовнішніх досягнень, перебуває в пошуках гармонії та цілісності душі [5]. Отже, справжнє становлення можливе у зрілому віці.

Ототожнюючи прагнення до самореалізації та самовдосконалення із пропріативним прагненням як результатом становлення особистості, Г. Олпорт [4] констатував потребу узагальненого почуття самості, яке може бути досягнуто лише у зрілі роки [4, с. 264]. Ш. Берн [2] у доповнення до цього пов'язує самореалізацію із зрілістю та автономністю особистості, що проявляється у володінні собою та своєю долею [2].

Якщо поглянути на жінку крізь призму статево-рольових стереотипів, то наявна суперечність між жіночністю і зрілістю. Дослідження І. Бровермана, Ф. Кларксона, П. Розенкранца і С. Фогеля вказують на те, що якості, які вважають необхідними для зрілості, – здатність до автономного мислення, до чіткого прийняття рішень і відповідальних дій – пов'язані з маскуліністю, тоді як наявність цих самих якостей у жінок вважається небажаною. Стереотипи припускають віднесення експресивних здібностей до жінок, інструментальних – до чоловіків. Ці стереотипи відображають незбалансовану концепцію зрілості, яка надає перевагу

індивідуалізові всупереч єднанню з іншими, у процесі самореалізації закликає більшою мірою бути скерованим на автономне життя праці, аніж на взаємозалежність любові й турботи [7].

Експериментальне дослідження проводилось упродовж 2015-2016 років 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.

З метою встановлення існування взаємозв'язків між окремими показниками особистісної зрілості («Рівень особистісної зрілості» Ю. З. Гільбуха), використано процедуру кореляційного аналізу (на підставі обчислення коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона), що був проведений за результатами діагностування вибіркової сукупності (110 жінок зрілого віку).

Ю. З. Гільбух [3] визначає п'ять складових особистісної зрілості. Мотивація досягнень – загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, до досягнення високих результатів в заходи, що вживаються. Ставлення до свого «Я» – шкала, що оцінює особистість людини за такими характеристиками зрілості, як впевненість в своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, вміннями і навичками. Почуття громадянського обов'язку – включає патріотизм, інтерес до явищ суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба в спілкуванні, колективізм. Життєва установка – розуміння відносності всього сущого, переважання інтелекту над почуттям, емоційну врівноваженість, розсудливість. Здатність до психологічної близькості з іншою людиною включає такі особистісні якості, як доброзичливість до людей, емпатія, вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми [3].

Отримані дані засвідчили існування значимих зв'язків між окремими показниками особистісної зрілості всередині методики (табл. 1).



Таблиця 1

**Співвідношення показників особистісної зрілості**  
(Гільбух Ю. З.)<sup>\*</sup> (Фрагмент інтеркореляційної матриці, Додаток Б)

Показники	Д мотив. досягн.	С ставлення до свого Я	О поч. громад. обов'язку
Д мотив. досягн.	–	,478**	–
О поч. громад. обов'язку	,273**	,352**	–
У жит. установка	,474**	,605**	,365**
В психол. близ.	–	,191*	,227*

<sup>\*</sup>Примітка: 1) у цій і наступних таблицях нулі опущені; 2) рівні значимості: \* – 0,05%; \*\* – 0,01%; 3) наведені лише значущі коефіцієнти кореляції; 4) N=110.

Із табл. 1 очевидно, що існують значимі зв'язки між показниками всередині методики, а саме:

- життєва установка корелює із ставленням до свого Я: У, С ( $r=0,605^{**}$ ); мотивацією досягнень: У, Д ( $r=0,474^{**}$ ); почуттям громадянського обов'язку: У, О ( $r=0,365^{**}$ );

- мотивація досягнень корелює із ставленням до свого Я: Д, С ( $r=0,478^{**}$ ); почуттям громадянського обов'язку: Д, О ( $r=0,273^{**}$ );

- психологічна близькість корелює із почуттям громадянського обов'язку: В, О ( $r=0,227^{*}$ ); ставленням до свого Я: У, С ( $r=0,191^{*}$ ).

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що зрілість, головним чином, розглядається в психологічній науці як етап психічного розвитку і якість особистості. необхідною передумовою досягнення пікових переживань самореалізації жінки є прагнення до саморозвитку та особистісних змін, так, як вони є необхідними умовами для розвитку творчого потенціалу особистості. Особистісна зрілість є результатом і ресурсом особистісного розвитку, обумовленим активністю особистості, її здатністю до самодетермінації, саморегуляції, потребою в самоактуалізації й саморозвитку. Перспективи подальших досліджень вбачаються у визначенні зовнішніх та внутрішніх чинників особистісної зрілості на різних етапах онтогенезу.

### **Список використаних джерел:**

1. Анциферова Л. И. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрахама Маслоу / Л. И. Анциферова // Вопросы психологии. – 1973. – № 4. – С. 173-180.
2. Берн Ш. М. Гендерная психология / Шон Меган Берн. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
3. Гильбух Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости / Ю. З. Гильбух. – К. : Научно-практический центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. – 23 с.
4. Оллпорт Г. У. Личность в психологии / Г. У. Оллпорт. – М. : Ювента, 1998. – 375 с.
5. Юнг К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного / К. Г. Юнг // Архетип и символ. – М. : Наука. – 1991. – С. 129-202.
6. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент : [монографія] / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. – 362 с.
7. Basow S. A. Gender : Stereotypes and roles / S. A. Basow. – [3rd ed.]. – Pacific Grove, CA : Brooks/Cole. – 1992. – 447 p.

**Ярощук А.А.**

*психолог,*

*Київський військовий лицей*

*імені Івана Богуна*

### **ПРОЯВИ ПОМИЛОК БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

На сучасному етапі життя орієнтація в психологічних прийомах та методах є обов'язковою умовою безконфліктного спілкування та успішного досягнення поставлених цілей. Базові знання з психології можуть бути корисними для людей, працюючих в абсолютно різних сферах діяльності та для батьків, які приймають активу участь у розвитку і вихованні своєї дитини. Деякі батьки вважають, що найбільшої турботи дитина потребує до того моменту, поки вона

підє в дитячий садок. Далі відповідальність автоматично перекладається на вихователів, вчителів та адміністрацію навчальних закладів. Зазвичай діти, що ростуть в таких сім'ях, відносяться до категорії занедбаних, обділених батьківською увагою. Результати такого ставлення до дитини, частіше всього, явно виражаються в підлітковому віці, у вигляді проявів девіантної поведінки.

Підлітковий вік – це вік пошуків, протестів, змін та самоствердження. В цей період під впливом авторитетних особистостей чи під дією власного бажання стати особливим, кожна людина закладає фундамент формування власного «Я». Хтось чітко ставить цілі і знає до чого прагнути в подальшому, а дехто, роблячи багато помилок, зазнає тисячі невдач, шукаючи «себе». В такі моменти було б доцільно підтримувати дитину, надаючи їй достатню кількість уваги, але при цьому давати можливість самостійно приймати рішення.

При постійному спостереженні за поведінкою хлопців – підлітків, що навчаються в військовому ліцеї, можна зробити висновок про абсолютну різноплановість їх поглядів та поведінки. В одному класі, поряд з інтелектуально розвиненими дітьми, навчаються знеохочені та апатичні до навчання. Саме останні потребують посиленої психолого – педагогічної уваги та прояву зацікавленості зі сторони батьків. Але в мислячих хлопців, які звикли до похвали з боку вчителя чи вихователя та є дуже впевненими в своїх знаннях, нерідко виникає «синдром відмінника», що так само є знаком для підвищеної уваги з боку батьків та педагогічного складу. Тому слід більш детально зупинитись на цих двох типах поведінкових ліній.

В підлітковому колективі зустрічаються прояви девіантної поведінки, що може бути як наслідком виховання в сім'ї, так і причиною стороннього впливу збоку «неправильної компанії». Сформувався стереотип, що такі прояви мають діти з малозабезпечених та соціально – незахищених сімей. Але значний відсоток цієї категорії припадає і на тих дітей, які мають достатню кількість матеріальних благ. В будь-якому випадку, таких дітей слід

пильно контролювати, оскільки, наприклад, вчасно не виявлене регулярне вживання слабоалкогольних напоїв, може призвести до тяжкої залежності. Звичайно, таких дітей ведуть до психолога, очікуючи швидкого результату після першої ж бесіди. Але, як правило, загальні уявлення про роботу психолога є хибними. Багато батьків, які не займаються і не цікавляться своєю дитиною, дізнавшись про існування проблеми, бажають вирішити її швидко, якісно і чужими руками, не збагнувши, що вона виникла не за один день, а формувалась роками. Вони не розуміють, що «запрограмувати» людину на конкретні дії та вчинки можна виключно гіпнозом, тому впадають у відчай від того, що для зрушення з «мертвої точки» потрібно так багато часу та зусиль.

Протилежною проблемою є «синдром відмінника». Він полягає у формуванні в свідомості дитини власної неповторності. Дана позиція виникає внаслідок нав'язливих ідей бути найкращим і в жодному разі не давати нікому можливості наблизитись до цього рівня. Основними причинами такої поведінки може бути або надлишкова увага та гіперопіка зі сторони батьків, які вселяють в дитину віру в її виключність та неповторність, або ж, навпаки, прагнення самої дитини довести тим, хто в неї не вірить, що вона краща за всіх.

Основними з негативних наслідків такого синдрому є:

- Високий рівень тривожності;
- Виникнення розладів сну;
- Підвищений рівень агресії;
- Нервово – психічна нестійкість;
- Схильність до конфліктності;
- Неприйняття в колективі.

Щоб не допустити проявів девіацій різного типу та не сформувати в дитині «комплекс відмінника», слід пам'ятати про декілька простих правил:

1. Велика помилка – це ігнорування прохань допомогти, підказати, порадити тощо. Не приділяючи час для відвертих розмов, можна віддалити від себе власну дитину, тим самим підштовхнувши її до пошуків розуміння поза межами сім'ї;

2. Не слід карати дитину за якісь вчинки, не розібравшись в їх причинах та мотивах. Ми не завжди вникаємо в ті речі, які нам говорять. Частіше, нам вистачає поверхневого опису ситуації, щоб зробити всі висновки. А така позиція, рано чи пізно, може зіграти з нами злий жарт;

3. Треба навчитися бути для дитини другом. Зацікавленість в захопленнях, підтримка в тяжку хвилину, заохочення та похвала за хороші оцінки – все це є ключем до відвертості та взаєморозуміння. Дитина завжди буде пишатися батьками, які змогли стати для неї друзями;

4. Довіра – основа прекрасних стосунків. Для тих батьків, які хочуть мати повну владу над своєю дитиною, характерними є вчинки, що відштовхують і після яких хочеться зробити щось навмисне щось погане. Ніхто не заважає контролювати дитину, але не потрібно це робити з фанатизмом.

Отже, для уникнення кризи власного авторитету, а також для блага своєї дитини, усім батькам слід займати правильну позицію у вихованні та не пускати на самоплив те, у що просто необхідно втрутитися.

## **ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ, ІНЖЕНЕРНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Вишневська Д.С.**

*студентка,*

*Одеський національний університет*

*імені І.І. Мечникова*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ У МОРЯКІВ**

Поняття задоволеності життям багатогранне. Воно поширюється на різні сфери життєдіяльності індивіда. Від ступеня задоволеності життям залежить діяльність людини і його самореалізація. Це робить цей феномен значущим для дослідження.

Тема задоволеності життям була цікава закордонним і вітчизняним вченим, таким як: М. Селігман, О.С. Ширяєва, Л.В. Куліков, Н.Є. Шустова, Л.І. Галіахметова, Н.В. Андреїнкова, А.А. Бефані та іншими. Однак дана тема вивчена не до кінця.

Проаналізувавши категорію задоволеність життям в психологічній літературі ми виявили те, що це поняття співвідноситься з такими поняттями як: «щастя», «добробут», «суб`єктивне благополуччя», «якість життя», «суб`єктивна якість життя». Найбільш близьким за значенням до задоволеності життям є поняття «суб`єктивне благополуччя» [1]. Задоволеність життям складається з емоційного та когнітивного аспектів, а також на особливості задоволеності життям впливають об`єктивні та суб`єктивні чинники. Останні чинники, до яких відносяться інтерес до життя, послідовність у досягненні життєвих цілей, локус контролю та інші, роблять більш значущий вплив на задоволеність життям людини [4].

В рамках дослідницької роботи була розглянута задоволеність життям в залежності від професійної діяльності індивіда, на прикладі моряків. Професія моряка є одною з тих спеціальностей,

які характеризуються умовами підвищеної небезпеки як фізіологічної, так і психологічної.

Особливість професійної діяльності моряків полягає в тому, що вони протягом тривалого часу перебувають на обмеженій території, далеко від сім'ї і близьких людей. Також ця професійна група в умовах рейсів перебуває у стані невизначеності, що негативно впливає на їх психоемоційний стан, а також на особливості задоволеності життям.

Особистісні особливості моряків представляли інтерес для таких вчених як: С.В. Козик, О.К. Митракова, Ю.Н. Єгоров, В.В. Корольов та інших. В їх роботах були описані ті особистісні якості, які мають бути у представників цієї професії для нормального виконання професійних обов'язків. Однак серед них не було визначено значущості вплива задоволеності життям моряків на їх як професійну, так і побутову діяльність, а також міжособові стосунки. Тобто особливості задоволеності життям моряків так і не були повністю описані. У цій роботі ми розглянули характеристику задоволеності життям у моряків, і виявили ступінь залежності задоволеності життям моряків від їх професійної діяльності. Так як на сьогоднішній день особливості задоволеності життям моряків мало вивчені, але мають вплив на їх професійну та побутову діяльність, дана тема є актуальною.

Тривале емоційне напруження з наявністю домінуючих ідей і фрустраційних переживань відбивається на професійній діяльності і задоволеності життям моряків [3].

На сьогоднішня від морських фахівців потребується володіння такими професійно важливими якостями: стійка увага; стресостійкість; комунікативні якості; готовність до навчання; сталість і точність. Ці якості можуть доповнюватися іншими, в залежності від вузько направленої сфери професійної діяльності моряків [2].

У цілому, сформованість всіх цих якостей допомагають морякам бути менш схильними до емоційного вигорання, а також відповідати тим вимогам, які надає морякам їх професійне середовище, що, на наш погляд впливає на особливості задоволеності життям.

У даній роботі досліджувався феномен задоволеності життям у представників морської спеціальності: рядового і офіцерського складів.

У дослідженні прийняло участь 60 випробуваних, по 30 індивідів в кожній групі. Першу групу становили моряки, а другу – представники інших спеціальностей. Також в ході даного дослідження було виділено дві підгрупи в рамках групи, в яку входили моряки, – представники офіцерського та рядового складів.

В рамках даного дослідження ми використовували основний метод – спостереження, а в якості додаткового використовували опитування. В його рамках ми провели випробуванім наступні методики: «Тест індекс життєвої задоволеності» в адаптації Н.В. Паніної; «Шкала психологічного благополуччя Ріфф» в адаптації М.М. Лепешинського; «Самопочуття, активність, настрої»; і «Шкала задоволеності життям».

Провівши дослідження особливостей задоволеності життям моряків: офіцерського та рядового складів, – були виявлені наступні відмінності.

Самооцінка моряків вище, ніж у представників інших спеціальностей. Це вказує на те, що моряки більшою мірою оцінюють свої зовнішні та внутрішні якості як позитивні.

Також моряки більш схильні вести себе самостійно, одноосібно приймати рішення, бути незалежними від думки оточуючих ніж представники інших спеціальностей.

Моряки в більшій мірі ніж представники інших професій схильні успішно керувати навколишнім середовищем, так як мають в більшій мірі чіткі цілі в житті і спрямованість ніж представники інших спеціальностей.

У цілому, моряки в більшій мірі ніж представники інших сфер професійної діяльності задоволені своїм життям.

У ході порівняння моряків різних спеціалізацій між собою, а саме рядового і офіцерського складів, було з'ясовано, що представники офіцерського складу більш послідовні в постановці цілей, а також мають більшу спрямованість. Також у офіцерів спостерігається більш висока самооцінка.



Представники офіцерського складу в більшій мірі ніж представники рядового складу схильні брати відповідальність на себе за те, що з ними відбувається.

Офіцери більшою мірою схильні до управління оточуючими. Також вони мають більш стійкі цілі в житті ніж члени рядового складу.

У цілому, рівень задоволеності життям у представників офіцерського складу вище ніж у представників рядового складу.

### **Список використаних джерел:**

1. Галиахметова Л.И. Благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью: проблема взаимосвязи / Л.И. Галиахметова // Вестник Башкирск. ун-та. – 2015. – № 3. – С. 89-100.

2. Митракова О.К. Профессионально важные качества личности судоводителя по данным экспертной оценки / О.К. Митракова // Сборник научных трудов ДВГТРУ. – 2007. – С. 64-71.

3. Стрелкова О.В. Психологические аспекты профессиональной деятельности моряков / О.В. Стрелкова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2010. – № 5. – С. 45-51.

4. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-ту. – 2008. – С. 21-35.

**Ponomarenko T.Y.**

*Student,*

*Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania*

### **TEACHER'S JOB SATISFACTION: THE COMPARATIVE STUDY**

Teacher's emotional well-being within working environment influences the achievement and mental comfort of his/her students. Nowadays teachers report being overworked, poorly paid, non-appreciated

within the community and dissatisfied with their job [4, p. 1-2]. It may be caused by the declination of the status of teaching profession, its poor representation in media or some cultural or economic reasons.

The job satisfaction is the individual's attitude towards his/her job, thus, it is an attitudinal category [6, p. 3]. According to Herzberg's "two-factor" theory [2, p. 2-3], there are two kinds of factors influencing person's job satisfaction ("motivators") and dissatisfaction ("hygiene factors"). Motivators include opportunities for professional achievement, recognition of teacher's contribution, responsibility for teacher, possibility of a promotion and professional growth. In addition, professional autonomy, good relationships with pupils, colleagues and balance between home life and job are intrinsic factors leading to the job satisfaction [3, p. 63-65]. While "hygiene" factors include school policy, quality of supervision, job security, relationship with administration, salary and society's view on teachers. Noticeably, factors causing dissatisfaction are different from those causing job satisfaction [3, 68-69]. Thus, elimination of hygiene factors does not guarantee teacher's job satisfaction, but absence of dissatisfaction. Teachers' job satisfaction is determined by the personal self-efficacy (beliefs in own abilities to succeed as a teacher), interpersonal relationship with colleagues, staff, school principals, students and their parents [1, p. 823].

Low level of teacher's job satisfaction may be a signal of classroom stress, and, as a result, reduce the teaching efficiency and professional efforts. And in contrary, teachers with high level of self-efficacy usually report higher level of job satisfaction and lower level of classroom stress [5, p. 748-749]. Moreover, authors found that female teachers usually have a greater level of workload and classroom stress, than male.

However, the main question of the current research is the teachers' job satisfaction in different countries. Thus, Ukraine and Lithuania were chosen as countries of interest, as, according to personal experience of the researcher, lots of teachers there share negative beliefs about their profession, consequently, they might be dissatisfied with their jobs. Finland was selected as a third country for comparison, as its educational system is highly efficient and Finnish teachers enjoy a high level of trust and appreciation in the society. Thus, the goal of the current research is to

measure and compare the average degrees of Ukrainian, Lithuanian and Finnish teachers' job satisfaction and answer the research question: Is there any significant difference between the extent of job satisfaction of Ukrainian, Lithuanian and Finnish teachers.

The current study was a part of a broader research aimed to measure the teachers' professional self-confidence. The quantitative strategy of inquiry and on-line survey were applied in order to receive the comparable numerical data and enroll a larger number of respondents. Teachers were sent the letters which contained the requests for participation and link to the on-line questionnaire (developed on the [apklausa.lt](http://apklausa.lt) web-site). The questionnaires were translated into local languages to ensure the convenience for the participants. Teacher's job satisfaction was measured with the questionnaire, developed and validated by Caprara, Barbanelli, Borgogni and Steca [1, p. 832-831]. Originally, the questionnaire contained 52 items, were 4 measured teachers' job satisfaction, thus, they are used for the current research. Each item was measured using 7-point Likert scale, ranging 1 (Strongly disagree), 2 (Disagree), 3 (Somewhat disagree), 4 (Neither agree nor disagree), 5 (Somewhat agree), 6 (Agree), 7 (Strongly agree).

Participants were 393 practicing teachers from Ukraine, Lithuania and Finland. In order to participate in a current research they had to be employed in schools of Ukraine, Lithuania or Finland. The samples of respondents were unequal in terms of their numbers: 160 respondents from Lithuania, 135 from Ukraine and 98 from Finland. The collected numerical data was exported to the SPSS program, coded and described quantitatively. The item of job satisfaction was determined as dependent variable, while countries (Ukraine, Lithuania, Finland) were determined as independent. Multivariate comparison (Scheffe test) was applied in order to define the significance of the difference between the degrees of teachers' job satisfaction.

The results presented in the Table 1 demonstrate differences between teachers' subjective evaluation of their job satisfaction. Finnish teachers indicated the highest degree of job satisfaction ( $M=5.70$ ), while Lithuanian scored similar result ( $M=5.51$ ), and the difference is statistically insignificant. At the same time, Ukrainian teachers indicated

the lowest scores ( $M=4.94$ ), which demonstrates statistically significant difference comparatively to Finnish (-76) and Lithuanian (-57) teachers (at the .05 level). Moreover, such result ranges between the point of uncertainty and agreement about job satisfaction of Ukrainian teachers.

Table 1

**Lithuanian, Ukrainian and Finnish teachers' job satisfaction: mean**

Dependent variable	Country (I)	Number of respondents	Mean	Country (J)	Mean Difference (I-J)	Significance
Teacher's job satisfaction	Lithuania	160	5.51	Ukraine	.57*	.000
				Finland	-.19	.374
	Ukraine	135	4.94	Lithuania	-.57*	.000
				Finland	-.76*	.000
	Finland	98	5.70	Lithuania	.19	.374
				Ukraine	.76*	.000

Scale [1-7]

\* The mean difference is significant at the .05 level.

The multiple comparison (Scheffe test) was implemented in order to compare the means for all statements measuring teachers' job satisfaction for three countries investigated (Table 2). In general, the results show that teachers evaluated the statements positively, however, Ukrainian teachers expressed their uncertainty about some of them. Finnish and Lithuanian teachers evaluated their job satisfaction highly, however, there is statistically significant difference in a statement about satisfaction from treatment of colleagues and supervisors, where Lithuanian teachers scored lower, at the same level as Ukrainian, but still positive (above 5 which means agreement). At the same time, Ukrainian teachers indicated the lowest degree of job satisfaction, comparatively to Lithuanian and Finnish, and the difference is statistically significant (at the .05 level).

Table 2

**Lithuanian, Ukrainian and Finnish teachers' job satisfaction:  
multiple comparisons**

Items (dependent variables)	Country (I)	Mean	Country (J)	Mean Difference (I-J)	Significan ce
1. <i>I am fully satisfied with my job</i> Overall job satisfaction	Lithuania	5,53	Ukraine	.97*	.000
			Finland	.31	.213
	Ukraine	4,56	Lithuania	-.97*	.000
			Finland	-.66*	.002
	Finland	5,21	Lithuania	-.31	.213
			Ukraine	.66*	.002
2. <i>I am happy with the way my colleagues and superiors treat me</i> Treatment of colleagues and supervisors	Lithuania	5,38	Ukraine	.20	.400
			Finland	-.60*	.002
	Ukraine	5,18	Lithuania	-.20	.400
			Finland	-.80*	.000
	Finland	5,98	Lithuania	.60*	.002
			Ukraine	.80*	.000
3. <i>I am satisfied with what I achieve at work</i> Professional achievement	Lithuania	5,66	Ukraine	.53*	.000
			Finland	-.15	.512
	Ukraine	5,13	Lithuania	-.53*	.000
			Finland	-.68*	.000
	Finland	5,82	Lithuania	.15	.512
			Ukraine	.69*	.000
4. <i>I feel good at work</i> Emotional comfort	Lithuania	5,48	Ukraine	.58*	.001
			Finland	-.31	.193
	Ukraine	4,89	Lithuania	-.58*	.001
			Finland	-.89*	.000
	Finland	5,79	Lithuania	.31	.193
			Ukraine	.89*	.000

Scale [1-7]

\*The mean difference is significant at the .05 level.

Lithuania n=160; Ukraine n=135; Finland n=98

Ukrainian teachers positively evaluated their satisfaction about own professional achievement (M=5.13) and treatment from colleagues and supervisors (M=5.18). While they expressed an uncertainty in statements about overall job satisfaction (M=4.56) and the emotional comfort within working environment (M=4.89). Lithuanian teachers reported a positive view on their job satisfaction. They highly evaluated an overall job satisfaction (M=5.53) and their teaching achievement (M=5.66). While the statement about treatment of colleagues and superiors was evaluated slightly lower (M=5.38). Finnish teachers highly evaluated their professional achievement (M=5.82), emotional comfort (M=5.79) and satisfaction about treatment of colleagues and superiors (M=5.98). However, the overall job satisfaction is lower (M=5.21) and close to the uncertainty.

Teacher's job satisfaction is an indicator of their professional well-being, emotional comfort and professional efficiency. There is a significant difference between Ukrainian, Lithuanian and Finnish teachers' levels of job satisfaction, which may be caused by different cultural and economic reasons or managerial strategies and educational policy conditions. Ukrainian teachers experience some extent of the emotional discomfort, which, perhaps, is caused by the interpersonal relationship within the school community, and may be a sign of their job-related stress. While the concerns of Finnish teachers may relate to some additional factors of job satisfaction, for instance, recognition or promotion. Further qualitative study will answer the questions arose from current research: Which factors of teachers' job satisfaction are the most significant in every country? What additional factors are influential? How teachers' educational background influences their job satisfaction?

### **References:**

1. Caprara G.V., Barbanelli C., Borgogni L., Steca P. Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction / G.V. Caprara, C. Barbanelli, L. Borgogni, P. Steca // *Journal of Educational Psychology*. – 2003. – № 4. – P. 821-832.
2. Dartey-Baah K., Amoako G.K. Application of Frederick Herzberg's two-factor theory in assessing and understanding employee motivation at

work: A Ghanaian perspective / K. Dartey-Baah, G.K. Amoako // European Journal of Business and Management. – 2011. – № 9. – P. 1-8.

3. Fraser H., Draper J., Taylor W. The quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction / H. Fraser, J. Draper, W. Taylor // Evaluation and Research in Education. – 1998. – № 2.

4. Hargreaves L. The status of teachers and the teaching profession: views from inside and outside the profession: interim findings from the teacher status project / L. Hargreaves, M. Cunningham, A. Hansen, D. McIntyre, C. Oliver. – Cambridge: University of Cambridge Press, 2007. – 109 p.

5. Klassen R.M., Usher E.L., Bong M. Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context / R.M. Klassen, E.L. Usher, M. Bong // The Journal of Experimental Education. – 2010. – № 6. – P. 464-486.

6. Spector P.E. Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences / P.E. Spector. – California, Thousand Oaks: Sage Publications, 1997. – 338 p.

**Тарасюк Х.О.**

*студентка;*

**Ноздрін С.В.**

*аспірант, викладач,*

*Дніпровський національний університет*

*імені Олеса Гончара*

## **РОЛЬ ТЕМПЕРАМЕНТУ В УСПІШНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У сучасних умовах розвитку суспільства відбувається збільшення кількості професій, сфер професійної діяльності та підвищуються вимоги до працівників. Тому для прогнозування успішності у певній професійній діяльності важливим є врахування різних факторів, що можуть впливати на виконання професійних обов'язків, серед яких і такі індивідуальні властивості особистості

як темперамент. Відомо, що властивості темпераменту формуються в діяльності людини і в більшості визначаються направленістю її особистості. Темперамент є базовою основою особистості людини, який впливає на багато аспектів: вольові якості, мотивацію, навчальну та професійну діяльність, характер тощо. Людина проявляє одну і ту ж динамічну особливість в різних ситуаціях, але темперамент впливає при цьому лише на форму прояву характеру. Роль темпераменту в праці полягає в тому, що від нього залежить вплив на діяльність різних психічних процесів і станів, зумовленими роботою певного типу темпераменту.

Мета роботи – проаналізувати роль темпераменту в успішності професійної діяльності.

На думку В. М. Русалова, темперамент – стійка природня характеристика, яка грає важливу роль на етапі формування певних інтересів до тої чи іншої професії уже в шкільному віці [1, с. 45-57]. Є. І. Рогов вважає, що темперамент – це індивідуально-своєрідні властивості психіки, які визначають динаміку психічної діяльності людини, що однаково проявляючись в різноманітній діяльності незалежно від її змісту, цілей, мотивів, залишаються постійними в зрілому віці і у взаємозв'язку характеризують тип темпераменту [2, с. 210]. С. Л. Рубінштейн вважав, що темперамент – це динамічна характеристика психічної діяльності індивіда [6, с. 166-190]. Б. М. Теплов стверджував, що темперамент – це характерна для даної людини сукупність психічних особливостей, пов'язаних з емоційною збудливістю, тобто швидкістю і силою виникнення почуттів [1, с. 122].

Крім того, дослідженнями темпераменту займалися такі відомі вчені, як Г. Айзенк, Дж. Гілфорд, Е. Кречмер, В. С. Мерлін, І. П. Павлов, Б. М. Теплов, Я. Стреляу та інші.

Щоб обґрунтувати особливості досягнення успіху у різних професіях, необхідно, перш за все, з'ясувати саме поняття професії. На думку Є. О. Клімова, професія – необхідна для суспільства, соціально цінна і обмежена внаслідок поділу праці область фізичних і духовних сил людини, що дає їй можливість одержувати замість витраченої праці необхідні кошти її існування і розвитку [2, с. 95-115].



В психології відомо чимало класифікацій професій. Залежно від об'єкта праці (люди або неживі предмети) і видів діяльності, найбільш властивих людині. Найбільш відомі є класифікації Є. О. Клімова, О. Ліпамана, С. Г. Струмліна, І. Н. Шпільрейна. Зауважимо, що класифікація професій Є. О. Клімова є в наш час найбільш популярною. Автор виділив предмет праці, який є об'єктом, на який спрямована людська діяльність. Це може бути інша людина, жива і нежива природа, технічні об'єкти, символи, знаки, художній образ.

Аналіз досліджень роль темпераменту у професійній успішності показав наявність певних базових характеристик для кожного типу темпераменту. Так, А. В. Лебедева у своїх дослідженнях розкриває питання про вплив темпераменту людини на її професійне становлення. Автор вказує, що у холерика більше шансів бути успішним в професіях, які пов'язані зі спілкуванням, ніж з документами і технікою. Меланхоліку не підходять професії, які пов'язані з великою кількістю спілкування з незнайомими людьми, частими ситуаціями відмови і відторгнення. Сангвінік більш універсальний з точки зору вибору професії, він може знайти себе майже у будь-якій діяльності, відповідно до своїх здібностей, інтересів, навиків. А для флегматика важлива робота по чіткому графіку, з чітко поставленими задачами [5, с. 30-33]. Є. М. Лепешова у своєму дослідженні виділяє сангвініка як активну, життєрадісну і доброзичливу людину, яка характеризується врівноваженістю, високою працездатністю. Холерик визначається як енергійний, запальний, що не боїться і легко долає будь-які перешкоди та труднощі. Флегматикам характерна слабка емоційна збудливість, серйозність, розсудливість та повільний темп діяльності. Люди з меланхолічним типом темпераменту вразливі, стримані, чутливі, спостережливі у спілкуванні [4, с. 41-45].

Аналіз досліджень впливу темпераменту на успішність у професійній діяльності дозволив зробити порівняльну таблицю типів темпераменту та найбільш оптимальні для них види професій (табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика типів темпераменту та розподіл за професіями**

Тип темпераменту	Холерик	Сангвінік	Флегматик	Меланхолік
Коротка характеристика типу	Енергійний, запальний, емоційний, швидко включається в роботу, у спілкуванні проявляється імпульсивність, емоційність, відкритість і прямо лінійність.	Активний, енергійний, життєрадісний, хороші організаторські здібності, вроджений хист ідеального керівника.	Слабка емоційна збудливість, серйозний, спокійний, розсудливий, стійкий до стресів, у спілкуванні врівноважений, спокійний, небагато слівний.	Замкнутий, вразливий, спостережливий, у спілкуванні тактовний, уважний, схильний до деталізації, не прихильник постійного спілкування.
Властивості нерв. сист. за І. П. Павловим	Сильний, неврівноважений рухливий	Сильний, врівноважений, рухливий	Сильний, врівноважений, малорухливий	Слабкий, неврівноважений, стриманий
Характер діяльності	легко може переходити з однієї роботи на іншу, швидко пристосовується до змін; швидко виснажується від одноманітної роботи; важливі постійне емоційне підкріплення	жива, рухома діяльність, що вимагає кмітливості, винахідливості і активності; стабільна працездатність, що практично не залежить ні від зовнішніх, ні від внутрішніх чинників; легко	робота, де немає необхідності в швидкому виконанні різноманітних дій, підходять одноманітні, добре засвоєні ним діяльності; може довго і якісно виконувати будь-яку монотонну	спокійні і безпечні умови, що не потребують швидких реакцій і змін характеру діяльності; темп роботи непостійний; надає перевагу працювати на самоті; швидко втомлюється

	роботи.	адаптуються до будь-якого графіку роботи.	роботу, що вимагає ретельності;	від спілкування,
Тип професій за Є. О. Климовим	Людина-людина	Людини-людина, Людина-техніка	Людина-техніка, людина-знакова система, людина природа	Людина-художній образ
Можливі професії	телерепортер, артист, журналіст, постачальник, підприємець, льотчик, водій, тренер, менеджер, режисер тощо.	учитель, лікар, психолог, вихователь, організатор, продавець, офіціант, педагог, адміністратор, тощо.	механік, електрик, інженер, агроном, водій, астроном, фізик, математик, диспетчер, лаборант, ювелір тощо.	письменник, художник, кінокритик, програміст, архітектор діяч мистецтв, художник, дизайнер, маляр, композитор тощо.

Аналіз досліджень показав, що темперамент це вроджена стійка властивість людини, пов'язана з особливостями нервової системи. Ефективним є визначення і врахування темпераменту у виборі майбутньої професії або виконанні існуючих професійних обов'язків, оскільки темперамент впливає на діяльність людини та обумовлює її результативність, ефективність та успішність.

### Список використаних джерел:

1. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 304 с.
3. Кудрявцев Т. В., Сухарев А. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86–93.

4. Лебедева А. В. Влияние темперамента на выбор профессии / А. В. Лебедева // Научно– методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 8. – С. 41–45.
5. Лепешова Е. Темперамент и будущая профессия / Е. Лепешова // Абитуриент. – 2011. – № 9. – С. 30–33.
6. Лоос В. Г. Промышленная психология / В. Г. Лоос. – К., 1980. – 231 с.
7. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжников. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

## **НОТАТКИ**

## НОТАТКИ

## **НОТАТКИ**

*Наукове видання*

**ЗНАЧИМІСТЬ ПСИХОЛОГІЇ  
В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

**МАТЕРІАЛИ ІV 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](mailto:info@molodyvcheny.in.ua)  
[www.molodyvcheny.in.ua](http://www.molodyvcheny.in.ua)

Підписано до друку 30.06.2017. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.  
Умовно-друк. арк. 6,05. Тираж 100. Замовлення № 0617-468.  
Віддруковано з готового оригінал-макета.

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