

**Херсонський державний університет
Факультет психології, історії та соціології
Кафедра загальної та соціальної психології**

Інсайт

**Збірник наукових праць студентів,
аспірантів та молодих вчених**

**Сборник научных работ студентов,
аспирантов и молодых ученых**

**Випуск 8
Выпуск 8**

Херсон - 2013

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету (протокол №8 від 18 березня 2013 року)

Інсайт: [зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол. І. В. Шапошникова, О. Є. Блинова та ін.]. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2013. – 404 с.

Инсайт: [сб. науч. работ студентов, аспирантов и молодых ученых / ред. кол. И. В. Шапошникова, Е. Е. Блинова и др.]. - Херсон : ЧП Вишемирский В. С., 2013. – 404 с.

Збірка містить статті, що написані за матеріалами наукових доповідей Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» ХДУ, факультету психології, історії та соціології, 04-05 квітня 2013 р.

Сборник содержит статьи, которые написаны по материалам научных выступлений на Всеукраинской (с международным участием) научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Социально-психологические технологии развития личности» ХГУ, факультета психологии, истории и социологии, 04-05 апреля 2013 г.

Редакційна колегія:

І. В. Шапошникова – професор, декан факультету психології, історії та соціології ХДУ;

О. Є. Блинова – доктор психологічних наук, завідувач кафедри загальної та соціальної психології ХДУ;

Р. В. Кадиров – кандидат психологічних наук, завідувач кафедри загально-психологічних дисциплін факультету клінічної психології Тихоокеанського державного медичного університету, м. Владивосток, Російська Федерація;

Л. М. Даукша – кандидат психологічних наук, декан факультету психології Гродненського державного університету ім. Янки Купали, м. Гродно, Республіка Беларусь.

Відповідальні редактори: канд.. психол. наук
О. В. Савченко, Н. О. Гусейнова.

ЗМІСТ / СОДЕРЖАНИЕ

Абабій К., Ткач А., Федорів К.	
Масова свідомість як складова суспільної свідомості	8
Барабашук Г. В.	
Дослідження особистісно-оціночного орієнтиру соціальної ідентичності підлітків з дистантних сімей	15
Баранова Д. О., Карнелович М. М.	
Взаимосвязь личностного эгоцентризма и агрессивности подростков	20
Белова А. О.	
Социальный и эмоциональный интеллект студентов Тихоокеанского государственного медицинского университета	25
Бормашова Ю. А.	
Изучение особенностей взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками	34
Бычковская О. П.	
Формирование творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста средствами игротерапии	42
Варнер Е. С.	
Профессиональная компетентность как фактор формирования личности одаренного ребенка	49
Венгер Г. С.	
Розподіл сімейних ролей у сім'ї	53
Веретило Е. И.	
Взаимосвязь эгоцентризма и тревожности подростков	59
Гринців М. В.	
Адаптація студента до майбутньої професійної діяльності ...	63
Дворник М. С.	
Соціально-психологічна сутність відтермінування	71
Дереш В. С.	
Соціокультурна сутність вітчизняних моделей виховання дітей в сім'ї	79
Дідковська М. В.	
Стилі поведінки в педагогічному конфлікті	84
Дідук Т. С.	
Аутизм як соціально-психологічна проблема (на прикладі підготовки майбутніх соціальних педагогів і психологів)	93

Дуб В. Г.	
Змістові характеристики ціннісної сфери майбутніх педагогів	100
Ильина И. С.	
Отношение к жизни и смерти, к здоровью и болезни у женщин, имевших в опыте демонстративно-шантажные суицидальные попытки	108
Кадевич В. Ю.	
Проблема формирования субкультурного фрейминга у студентов гуманитарных, медицинских и технических специализаций	115
Ковтун Р. А.	
Особливості дидактичних ігор, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей дітей з синдромом Дауна	124
Корякін О. О.	
Домінування та лідерство як чинники формування колективу в студентській академічній групі	130
Кравчик О. Н.	
Произвольное поведение как основа субъективности детей дошкольного возраста	139
Криштапович Т. А., Карнелович М. М.	
Взаимосвязь типа коммуникативной направленности и стратегий самопрезентации женщин в деловом общении	145
Лук'янова Н. Д.	
Механізми активації психофізіологічного потенціалу організму людини	150
Ляльчук Г. Д.	
Соціально-психологічні особливості спілкування підлітків з батьками в сім'ях трудових мігрантів	158
Мальцева О. Е.	
Соотношение основных мотивационных структур личности старшеклассников	163
Наход С. А.	
Соціально-психологічні фактори формування комп'ютерної залежності у дітей	171
Підлипна Л. В.	
Використання арт-терапії в роботі практичного психолога ...	179
Ракицкая А. В.	
Особенности проявления личностной агрессии у педагогов..	187

Реуцкий М. В., Кареева Э. В.	
Наиболее распространенные вопросы клиента к психологу-консультанту	196
Римарчук О. А.	
Маніпулятивний аспект комунікативних стратегій ЗМК	202
Силка О. О.	
Психологічні особливості подолання синдрому емоційного вигорання педагогів	209
Симоновец М. Л.	
Формирование нравственного самоопределения личности...	217
Скоробач Т. В.	
Диагностические возможности методики К. Пирсон и М. Марк «12 архетипов»	222
Спаустинайтис Е. Г.	
Эмоциональный интеллект и тактики самопрезентации студентов-психологов	229
Страшинская Н. В.	
Содержательные характеристики образа отца в представлении подростков с агрессивным поведением	235
Турчин О. В.	
Семантика комунікативної експресії з погляду психолінгвістики	240
Тюфанова Т. А.	
Социальный интеллект и жизнестойкость сотрудников уголовно-исполнительской системы МВД в Республике Беларусь	249
Ушкварок О. В.	
Соціальні чинники розвитку девіантної поведінки у молоді учнівського віку як предмет соціальної роботи правоохоронних органів	254
Фазлы Е. П.	
Влияние ценностных ориентаций на отношение к учебной деятельности студентов ВУЗа	262
Флоренко Т. В., Федорова Ю. О.	
Формування пізнавальних здібностей та пізнавальної активності молодших школярів	268
Чабровських Т. М.	
Ситуація успіху як умова активізації мотивації досягнення у молодших школярів	274

Шорніков А. В., Тимофєєв Р. М.

Формування особистості майбутніх лікарів з урахуванням
рівня емпатії та алекситимії 281

КОНКУРС СТУДЕНТСЬКИХ НИУКОВИХ РОБІТ / КОНКУРС СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТ

Адамкович А. Г.

Діагностичні можливості ранніх спогадів..... 286

Александрова А. А.

Социально-психологические процессы в малых группах 296

Біленко М. О.

Самосвідомість особистості як фактор формування успішної
міжособистісної взаємодії 303

Гапонова К. С.

Статеві розбіжності в уявленнях про творчу особистість 311

Киперчук Ю. Г.

Особенности психологической диагностики лиц,
пострадавших от различных форм насилия 320

Кирик О. М.

До проблеми емпіричного дослідження архетипів особистості 327

Колтик С. О.

Діагностичні можливості методики «Неіснуюча тварина» в
дослідженні емоційної сфери юнаків 336

Крамаренко Л. А.

Засоби корекції підвищеного рівня тривожності особистості.. 345

Кузінкова О. В.

Вікові особливості психологічного здоров'я осіб з різним
типом особистісної ідентичності 354

Макаренко А. Б.

Розбіжності в стереотипах привабливості в чоловіків та
жінок..... 362

Міндова І. А.

Прояви агресії, як стану, та агресивності, як сталої риси
особистості..... 371

Потоцька Ю. О.

Особливості сприйняття образу сучасного українського
політичного лідера 381

Сергєва М. О.	385
Гендерні відмінності в проявах залежної поведінки	
Содатова О. А.	
Динаміка розвитку емоційно-вольової сфери при заняттях йогою	393
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ / СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	400

МАСОВА СВІДОМІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ

К.Д. Абабій, А.Г. Ткач, К.І. Федорів

Миколаївський національний університет ім.

В.О.Сухомлинського, kpro@ukr.net

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент С. В. Карсканова*

Масова свідомість є одним з найцікавіших феноменів як у системі філософських категорій, так і в системі категорій соціології та соціальної психології. Останнім часом цим феноменом зацікавились і медики, зокрема психіатри. Що ж собою являє масова свідомість? Розглядаючи це питання під різними кутами зору, отримуємо різні відповіді. Наприклад, Г.Дилигенський вважає, що цінності і морально-етичні норми, традиції, система матеріальних і духовних потреб, прагнень і очікувань, політичні погляди і суспільні ідеали, реакція на різноманітні об'єктивні ситуації складають сферу масової свідомості [2, с.42]. Д. Ольшанський зазначає, що масова свідомість фіксує всі основні структурно-змістові елементи суспільної свідомості, проте вона не є копією останньої [4,ст.74]. Їй притаманна власна структура, "атомарним" елементом якої є переконання як практична форма синтезу ідеології і соціальної психології в свідомості масового індивіду.

Не претендуючи на вичерпний аналіз такого складного й багатогранного питання, ми ставимо за мету дослідити суть масової свідомості, особливості формування масової свідомості у державах тоталітарного типу, особливості розвитку сучасної масової свідомості українців, та ставимо такі дослідницькі завдання:

- визначити сутність, структуру масової свідомості, та її роль у системі соціальних зв'язків;
- проаналізувати формування масової свідомості в умовах існування тоталітарної держави;
- прослідити особливості психологічного маніпулювання масовою свідомості.

Важливим чинником, що сприяє впливові на натовп, Лебон вважає привабливість вождя. У привабливості він убачає таємничу силу, створювану з захоплення і страху. Привабливість – це різновид панування якоїсь ідеї над

свідомістю індивіда. Можна вирізнити два різновиди привабливості: набута і особистісна. Набута привабливість – це привабливість соціального статусу, який має даний індивід.

У вченні про вождя постає один з головних парадоксів теорії масового суспільства та масової свідомості. З одного боку, масове суспільство породжує вождя, маси імітують свого лідера, зветься його іменем, схиляються перед ним, з другого, – відбувається занепад і бюрократизація лідерства. Низка соціологічних досліджень доводить, що за умов "масового суспільства" чимало вольових людей, здатних протистояти "масовим забобонам", перетворюються на вигнанців, а лідерами стають ті, хто догоджає масовим смакам, йдучи на повідку групових експектацій. Унаслідок цього лідером стає людина "без рис", тобто така, що висунулася в керівники завдяки своїй абсолютній безлико́сті [6,с.96].

Така ситуація характеризує і проблему лідерства у посттоталітарних країнах. Щоразу під час президентських кампаній суспільство болісно відшукує таку політичну фігуру, на якій можна було б зупинити свій вибір.

Інша справа відбувається з харизматичними лідерами у тоталітарних державах. При здійсненні маніпулятивного впливу у тоталітарних державах, зв'язок ролі лідера з можливістю впровадження ідеології, використання пропаганди, здійснення ідеологічної обробки, принципами тоталітарної організації, є незаперечним. Певним чином засоби тоталітарного маніпулювання спрямовано на формування відданості вождю. Тобто, вирішальне значення для функціонування тоталітаризму, формування тотальної відданості населення (та для розуміння сутності тоталітаризму) має формування культу особи.

Визнання того, що тоталітаризм спирається на певний тип свідомості і психологію "масової людини" знайшло відображення в соціально-психологічному трактуванні причин тоталітаризму. Так, Е.Фромм зробив спробу пояснити конформізм і послухність особистості при тоталітаризмі не тільки зовнішнім тиском з боку лідерів, а певними універсальними якостями несвідомого у психіці людини, які можуть проявити себе при певних умовах [6,ст.97]. Кризи і війни першої третини ХХ ст. спричинили у цілих групах населення відчуття втрати і страху за свою безпеку, що знайшло вихід у

специфічному психологічному феномені, який отримав назву – "втеча від свободи". Іншими словами, ця втеча має від відповідальності, яка супроводжувалася пошуком вождів, здатних відновити гарантії особистої безпеки порядок і знищені соціальні зв'язки. Це дозволяє подивитися на тоталітарну диктатуру в іншій площині: особлива духовна сутність цього режиму формується не тільки як результат маніпулювання свідомістю народу, але й основі психічних імпульсів, що йдуть від мас до вождів. Страх перед хаосом і анархією, розпадом традиційних зв'язків, які спостерігаються в період гострих криз і революційних перетворень, лежить в основі мотивації пошуку вождів, здатних "залізною рукою" відновити суспільну стабільність та сформувати масову свідомість орієнтовану на благополуччя. Культ вождів, який має місце при тоталітаризмі, також може бути пояснений психологією атомізованої маси. Маса не просто хоче підпорядковуватися сильному лідеру, але вона підносить цих лідерів. Через подібний ірраціональний зв'язок з вождями маса відчуває себе головним суб'єктом історії. Х.Арендт звернула увагу на таке явище, як повна ідентифікація мас з лідерами [1,ст.36]. Як відзначила дослідниця, причина любові мас до тоталітарних вождів полягала в тому, що біографії останніх втілили в себе біографію мас тієї епохи: невдачі у професійному і соціальному житті, нещастя в особистому житті тощо. Тому велич вождів сприймалася масами як власне піднесення. Звичайно, поява культу вождів має й іншу причину. Міф про вождів-героїв активно втілюється у масову свідомість народу всіма засобами пропаганди. Що стосується І.Сталіна, то тут було присутнє явище, яке М.Вебер визначив як функціональну харизму – перенесення на Й.Сталіна авторитету В.Леніна.

Був створений образ Сталіна як вірного соратника, учня: продовжувача справ Леніна [6,ст.98].

Для уникнення суперечностей з приводу питання харизматичності тоталітарного лідера (які мають місце у теорії тоталітаризму), деякі дослідники вважають за доцільне розглядати зумовлену потребами руху та режиму харизматичність лідера як штучно сформовану. Необхідність такої харизматичності пояснюється тим, що її наявність сприяє використанню тоталітарним рухом психологічних рис маси, яка прагне знайти лідера (з яким індивіди можуть себе

ототожнювати) та готова до підпорядкування. Тобто, йдеться про так зване "нав'язування харизми".

Психологічна маніпуляція масовою людиною.

Саме слово "маніпуляція" (від manus - рука й ple - наповнювати) є метафора й вживається в переносному значенні: вправність рук в користуванні речами перенесена в цій метафорі на спритне керування людьми як з об'єктами, речами.

Маніпуляція в сучасному змісті припускає наявність технології управління поведінкою людей, формування масової свідомості, програмування думок й устремлень мас, їхніх настроїв і навіть психічного стану з метою забезпечення такої їхньої поведінки, яка необхідна тим, хто володіє прийомами й методами маніпуляції.

Маніпулювання – використання способів ідеологічного й соціально-психологічного впливу, застосовуваного з метою зміни мислення людей всупереч їхнім інтересам.

Маніпулювання – політична, соціальна інформаційна обробка окремих осіб, груп, суспільної масової думки в інтересах деяких політичних, економічних або інших персон або структур. Це система засобів ідеологічного й духовно-психологічного впливу на масову свідомість із метою нав'язування певних ідей, цінностей; цілеспрямований вплив на суспільну думку й політична поведінка для формування їх заданої необхідної спрямованості.

Дослідники виділяють два основних види маніпуляції:

1. Оперативна маніпуляція свідомістю і поведінкою.
2. Стратегічна маніпуляція свідомістю і поведінкою [5,ст. 327].

Оперативна, або ситуаційна маніпуляція полягає в тому, що в кожному конкретному випадку використовуються вже наявні у свідомості людей цінності, потреби, стереотипи, звички. Маніпулятор змушує сприймати ту або іншу соціальну інформацію так, як йому вигідно, і направляє її дію в потрібне для себе русло.

Стратегічна маніпуляція полягає в тому, що протягом ряду років у масовій свідомості людей формуються ті цінності, потреби, ідеї, стереотипи, звички (все те, що прийнято називати ідеологією), які самі по собі сприяють підтримці стабільності вигідного маніпулятору політичного й економічного ладу, і

можуть бути використані в оперативній маніпуляції, якщо з'явиться потреба в ній. Маніпулювання суспільною свідомістю за допомогою ідеології має свої особливості. Це широкомасштабний і всеосяжний процес, що проводить держава за допомогою органів державної влади. Можна відзначити, що державні апарати країни можна розділити на ідеологічні апарати (церква, школи, родина, правова система, політичні партії, система комунікацій [преса, радіо, телебачення]) і репресивні апарати (уряд, армія, поліція, суди, в'язниці). Всі ідеологічні апарати вносять свій внесок у маніпулювання масовою свідомістю, яка здійснюється за допомогою підпорядкування індивідів політичній ідеології держави. Причому ідеологічний зміст може бути різним. Апарати комунікації "насихують" кожного громадянина щоденною дозою націоналізму, шовінізму, лібералізму, моралізму за допомогою газет, радіо й телебачення. Індивіди "переживають" ідеологію, беручи участь у певних практиках, які забезпечують конкретні ідеологічні апарати.

На основі перерахованих вище визначень можна виділити ознаки й особливості, які властиві маніпулюванню свідомістю.

Маніпулювання є цілеспрямованим одностороннім впливом суб'єкта на об'єкт, що має ряд особливостей.

Це духовний, психологічний вплив (а не фізичне насильство або погроза насильства). Воно базується скоріше на фальсифікації й перекручуванні надаваної інформації, ніж на фізичному примусі.

Це прихований вплив, факт якого не повинен бути замічений об'єктом маніпуляції. Якщо спроба маніпуляції розкривається, то це приносить значний збиток маніпулятору. Ще більш ретельно приховується головна мета – так, щоб навіть викриття самого факту спроби маніпуляція не привело до її з'ясування.

Доценко Е.Л. у книзі "Психологія маніпуляції" пояснює: "Наприклад, хтось запитує в нас дорогу на Мінськ, а ми направляємо його неправильно на Пінськ - це лише обман. Маніпуляція буде мати місце тільки в тому випадку, якщо один збирався йти в Мінськ, а ми задумали й зробили так, щоб він захотів піти в Пінськ. Маніпуляція – це психологічний вплив. Він не тільки спонукає людину, що перебуває під впливом, робити

те, що бажають інші, він змушує її хотіти це зробити. Маніпуляція – це не насильство, а спокуса" [3,с.82].

Та й взагалі, простий обман, будучи одним з важливих частих прийомів у всій технології маніпуляція, сам по собі скласти маніпулятивний вплив не може.

Маніпулювання – це вплив, що вимагає значної майстерності й уміння. Масова свідомість є складним об'єктом. Для маніпуляції нею потрібні спеціальні технології, розроблені професіоналами у своїй справі. Технології будуються на знанні законів психології, соціології, лінгвістики й інших наук і на використанні методів і прийомів маніпулятивного впливу.

Маніпулювання масовою свідомістю здійснюється через канали ЗМІ. Воно базується на спеціальному прийомі, розрахованому на певний тип особистості або коло об'єктів.

Ефективне управління людьми, маніпулювання ними за допомогою інформаційного впливу стають можливими тільки при наявності зворотного зв'язку. Вся схема інформаційного впливу може працювати вхолосту, якщо не взяти до уваги динаміку зрушень у масовій свідомості, а також можливостей несподіванки, непередбачуваності. У розвинених країнах відбувається безперервний зондаж масової суспільної думки. Це дозволяє вносити своєчасні корективи в пропаганді, усувати виникаючі неузгодженості офіційної ідеології і масової свідомості [5,с.331].

Отже, у порівнянні з фізичним насильством і прямим тиском маніпуляція масовою свідомістю – більш тривалий процес, що, до того ж, не дає стовідсоткової гарантії успіху, але при розумному застосуванні маніпулювання дозволяє досягти значних результатів. При цьому факт маніпулювання практично неможливо виявити неспеціалістові, а саме на широкі маси середнього обивателя й спрямований його вплив.

Соціально-політичне життя суспільства залежить від взаємодії багатьох різноманітних чинників – зовнішніх і внутрішніх, історичних і сучасних, об'єктивних і суб'єктивних, матеріальних і духовних. На сучасному етапі розвитку людського суспільства, що відрізняється цілісністю, інтегрованістю, взаємозв'язком і взаємозалежністю всіх сторін громадського життя, першорядне значення мають явища і процеси глобального характеру. Саме вони визначають в

остаточному підсумку специфіку соціального буття сучасного людства.

Одним з таких явищ глобального характеру є масова свідомість. Масова свідомість – це сукупність ідей, уявлень, в тому числі ілюзорних почуттів, настроїв, що відбивають всі сторони життя суспільства, доступні масам і здатні викликати інтерес. Масова свідомість є частиною суспільної свідомості, поза її межами опиняються різні форми групової свідомості (класової, національної та ін.), спеціалізованої (професійної та ін.). Масова свідомість – це специфічна частина, сектор, зріз суспільної свідомості, в межах якої у представників різних соціальних, національних, професійних та інших груп можуть виникати і виникають аналогічні думки, судження, оцінки, які відображають їх ставлення до проблем та фактів дійсності.

Література

1. Арендт Х. Истоки тоталитаризма / Х. Арендт– М. Прогресс, 1996.
2. Дилигенский Г. Г. Социально-политическая психология / Г. Г. Дилигенский [Изд. 2-е.]. – М., 1996.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции / Е. Л. Доценко – М., 1996.
4. Ольшанский Д. В. Массовые настроения в политике / Д. В. Ольшанский. – М.: Принди, 1995.
5. Тейлор Ш. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс [10-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004.
6. Токарева В. И. Господство масс и общественное мнение. К истории вопроса / В.И. Токарева // Наука і соціальні проблеми суспільства. Вісник Харківського університету. – Харків, 1998. – С. 94—99.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОЦІНОЧНОГО ОРІЄНТИРУ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

Г.В. Барабашук

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича,
marmelad83@yandex.ru

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор Ж.П. Вірна*

Сьогодні в Україні все більшої зацікавленості з боку науковців І. Трубавіної [5], Л. Ковальчук [3], Н. Куб'як [4], Л. Харченко [5] набувають дослідження дистантних сімей та їх особливості. У науковій літературі дистантна сім'я – це та сім'я, члени якої проживають тривалий час на відстані у силу різних обставин, таких як: особливості професії (військові, геологи, моряки), ув'язнення, лікування.

До числа дистантних сімей відносять також сім'ї трудових мігрантів, оскільки батько чи мати які виїжджають за кордон на заробітки, перебувають там не менше як рік. Загалом, за роки незалежності на заробітки виїхали близько 11 млн. наших громадян, тим самим позбавивши своїх дітей батьківської турботи та піклування.

Як зазначає Е. Гідденс, сім'я є соціально-психологічною цілісністю, яка здійснює соціалізуючий вплив на індивіда нормативними та інформаційними засобами [2]. У повних сім'ях процеси соціалізації відбуватимуться більш ефективніше, ніж у дисфункціональних неповних сім'ях. Так, Ю. Богданов вважає, що одним із найважливіших та перших соціальних процесів які включають дитину в систему соціальних взаємин є сімейна соціалізація. Дане поняття автор розглядає з двох позицій: перша - це підготовка до майбутніх сімейних ролей, друга, як вплив на формування соціальної компетентності особистості, тобто здатність її до прийняття та виконання різноманітних соціальних ролей [1].

Особливо гострою ситуація батьківської відчуженості відчутна тоді, коли особа підліткового віку активно починає взаємодіяти із соціумом та здійснювати пошук свого соціально Я, пошук своєї соціальної ідентичності.

Метою статті є вивчення особистісно-оціночного орієнтиру соціальної ідентичності старших підлітків з дистантних сімей.

Соціальна ідентичність освоюється особистістю через соціальні ролі, загальноприйняті цінності та установки, етнічні та релігійні переконання, соціальні характеристики (стать, вік, статус). Вона дає змогу особистості досить легко адаптуватися до постійно мінливого соціального середовища, сприяє постійному її розвитку та пошуку свого місця в системі соціальних взаємин; виробленню власних орієнтирів, які необхідні для життєдіяльності та реалізації у соціальних групах. Тому, й для осіб підліткового віку досягнення соціальної ідентичності є детермінуючим фактором у процесі соціального самовизначення, соціальної активності та включення у структуру соціуму, як її представника.

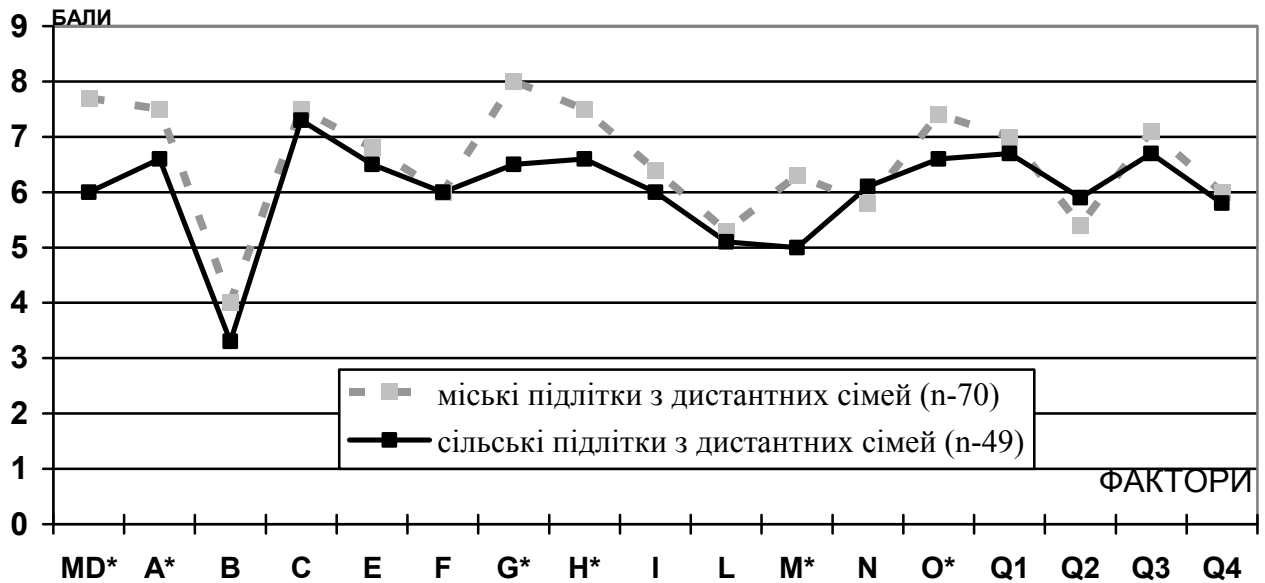
Структуру соціальної ідентичності представляємо у вигляді дворівневої конструкції, де основою є соціо-демографічна платформа яка відображає соціальні групи до яких належить індивід: сім'я, вікова когорта, соціальна група за статевою належністю та територіальною. У центрі платформи знаходяться соціоцентричні орієнтири, які є характеристиками соціальної ідентичності, оскільки визначають спрямованість індивіда у досягненні позитивної ідентичності та збереження її цілісності.

Особистісний орієнтир – містить у собі сукупність особистісних якостей індивіда, які є його візитівкою у взаємодії із оточуючим соціальним простором. Для успішної соціоінтеграції підліток звертатиметься до тих якостей своєї особистості, які за його оцінкою та схвальним оцінюванням іншим є найбільш актуальними та затребуваними. Таким чином, даний орієнтир є оціночною характеристикою соціальної ідентичності індивіда, що може змінювати свою модальність (позитивна/негативна) та корегуватися відповідно до вимог та потреб соціальної групи

Дослідження проводилося на базах загальноосвітніх шкіл м. Чернівці та Чернівецької області, в якому взяли участь 119 респондентів старшого підліткового віку, батьки яких тривалий час перебувають на заробітках за кордоном. Для досягнення мети дослідження використовували опитувальник методика багатофакторного дослідження особистості Р.Кетелла - 16PF (форма С) та опитувальник «Вивчення самооцінки підлітка».

У процесі порівняльного аналізу результатів між підлітками з дистантних сімей які проживають у різній місцевості,

з'ясувалося, що в особистісно-оціночному орієнтирі соціальної ідентичності між досліджуваними є відмінності (рис 1.) за такими факторами «А» (комунікабельність - закритість), «MD» (самооцінка), «G» (непостійність – висока нормативність), «Н» (нерішучість – сміливість), «М» (практичність – мрійливість), «О» (впевненість у собі – тривожність).



Примітка: * достовірна різниця при $p < 0,05$, за критерієм t-Стьюдента.

Рис. 1 - Показники особистісних характеристик підлітків з дистантних сімей, які проживають у різній місцевості

Загалом показники особистісних характеристик у підлітків з дистантних сімей є позитивними., однак відмінності у зазначених факторах варто обгорити детальніше.

Так, за фактором А (комунікабельність) досліджувані обох груп проявили позитивну спрямованість. У процесі спілкування підлітки мають змогу не тільки отримати корисну для себе інформацію, але й здобути емоційну підтримку від інших. Однак у підлітків з дистантних сімей, які проживають у місті середньогруповий результат перевищує показник іншої групи. Очевидно, що для міських підлітків спілкування є один із провідних видів їхньої діяльності, а бути комунікабельним є вимогою сучасного сьогодення.

Досліджувані з дистантних сімей, які проживають у сільській місцевості є непостійними, можуть проявляти конформність щодо існуючої ситуації. Натомість для іншої групи досліджуваних характерним є усвідомлене дотримання існуючих правил поведінки, особистісна відповідальність,

виражена просоціальність. Ймовірно високі показники за фактором G (високе супер его – низьке супер его) у групі міських підлітків, зумовлено тим, що за кордоном переважно перебуває хтось один із батьків, тоді як у сільських дистантних сім'ях часто саме обоє батьків відсутні. Очевидно, що наявність хоча б одного з батьків є запорукою нормативності у поведінці підлітка.

За фактором «О» (впевненість у собі - тривожність) підлітки сільської місцевості є більш самовпевнені у собі, життєрадісні та стійкі до зауважень та звинувачень з боку інших. Однак міські підлітки з дистантних сімей є більш чутливими, тривожними та депресивними. Існуюча сімейна ситуація спричинює у них почуття провини та безпорадності, через те що вони не можуть нічого змінити. У ході дослідження стало зрозумілим, що підлітки з дистантних сімей є соціально сміливими, готовими мати справу із незнайомою для них ситуацією та людьми. Тривала відсутність батьків змушує підлітка скоріше дорослішати та з кожним разом взаємодіяти все з більшою кількістю незнайомих людей.

Порівняльний аналіз результатів за фактором «М»(практичність –мрійливість) показав, що для сільських підлітків з дистантних сімей більш прийнятним є практичність у життєвих ситуаціях, вони орієнтуються на вимоги із зовні та намагаються дотримуватися визначених правил. Респондентам, які проживають у місті характерний більш творчий підхід у вирішенні життєвих ситуацій, вони орієнтовані на пізнання свого внутрішнього світу, свого потенціалу, їх поведінка може навіть бути дещо інфантильною, на відміну від сільських підлітків, яким притаманна соціальна зрілість, дорослість.

Щодо оцінки соціальної значимості виявилось, то більша частина досліджуваних є позитивно соціально орієнтованою. Так, 59% підлітків сільської місцевості та 51% міських психологічно готові до соціальної інтеграції та соціальної перцепції, тим самим демонструють важливість членства та готовність прийняти норми та правила групи.

Натомість у 49% міських респондентів з дистантних сімей та 41% сільських діагностовано низький рівень оцінки своєї соціальної значимості. Такі підлітки орієнтуються на думку оточуючих, прагнуть належати до групи тим самим проявляють

високу конформність, почувають страх бути соціальною неприйнятним та відкинутим. Такі результати є наслідком, того що дитина знаходиться у неповній сім'ї, де відчуття самотності, покинутості та непотрібності трансформується і на відносини з оточуючим середовищем.

Отже, особливостями особистісно-оціночного орієнтиру соціальної ідентичності старших підлітків з дистантних сімей, які проживають у місті є висока комунікабельність, високий рівень особистісної самооцінки, просоціальність, тривожність, пізнання внутрішнього Я, однак низький рівень оцінки своєї соціальної значимості. Для сільських підлітків, які виховуються у дистантній сім'ї характерним є обережність, адекватна самооцінка, прояв впевненості та незворушності, практичність у вирішенні труднощів, високе оцінення соціальної значимості, асоціальність. Таким чином, респонденти які виховуються в умовах дистантної сім'ї демонструють відмінні особистісні якості, до яких звертаються у досягненні соціальної ідентичності.

Література

1. Богданов Ю.М. Социальное развитие подростка / Ю. М. Богданов. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.medolina.ru>
2. Гидденс Э. Социология / Энтони Гидденс. – 2-е изд., полн. перераб. и доп. – : М.: Едиториал УРСС, 2005. - 632 с.
3. Ковальчук Л. Діти трудових мігрантів / Л. Ковальчук // Соціальний педагог. - №3 (15). – 2008. – С.56-59.
4. Куб'як Н.І. Виховання дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей / Н. І. Куб'як // Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. - Вип.316. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2006.- 207 с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч.-метод. посібник / За редакцією К.Б.Шевченко, І.М.Трубавіної, І.І. Цушка.- К: ФОРМ "Купріянова", 2007. – 240 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОГО ЭГОЦЕНТРИЗМА И АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Д.О. Баранова, М.М. Карнелович

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», [karnyalovich mm@mail.ru](mailto:karnyalovich_mm@mail.ru)

*Научный руководитель: старший преподаватель
М.М. Карнелович*

Интерес психологов к проблеме подросткового эгоцентризма в последние годы значительно возрос в связи с повышением агрессивности подростков, существованию различных форм девиантного поведения среди молодежи. Изучение места и роли эгоцентрических компонентов в общей картине подростковой агрессивности является важной задачей отечественной психологии, позволяющей расширить понимание причин, механизмов и возможностей коррекции агрессивного поведения подростков.

Становление агрессивного поведения у подростков - сложный процесс, в котором участвуют многие факторы. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, а также средств массовой информации. В последние годы отечественные исследователи обратились к изучению внутренних, личностных детерминант агрессивности ребенка в тесной связи с закономерностями его возрастно-психологического развития. В этой связи особый интерес представляет изучение феномена подросткового эгоцентризма как внутреннего основания повышенной агрессивности подростков и юношей.

В отечественной психологии проблема детского личностного эгоцентризма разрабатывалась Т.И. Пашуковой [1], исследовавшей эгоцентрическую направленность личности через фиксацию количества определенных поведенческих и речевых реакций. В зарубежной психологии данная научная проблематика связана с именами Д. Элкинда и Р. Энрайта, описавших как аффективно-личностные, так специфические поведенческие феномены подросткового эгоцентризма [2].

Эгоцентрическую направленность личности характеризуют центрация, крайняя сосредоточенность на своем «Я», которое рассматривается как особая ценность. Способность учета позиции другого субъекта снижена. При этом партнер по общению деперсонализируется, он безличен, ему

приписывается определенный узкий репертуар проявлений и качеств. Крайний эгоцентризм порождает индивидуализм – несоциальность и даже антисоциальность субъекта, абсолютизацию его позиции, противопоставленность человека любому обществу.

Цель нашего исследования – выявить связь личностного эгоцентризма и агрессивности подростков. В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: 1) проанализировать проблему личностного эгоцентризма и агрессивного поведения в контексте подросткового возраста; 2) выявить различия личностного эгоцентризма и агрессивности у подростков разного пола; 3) выявить связи личностного эгоцентризма и агрессивности подростков. В качестве основной гипотезы исследования было выдвинуто предположение о наличии связи личностного эгоцентризма и агрессивности подростков.

Для сбора эмпирических данных были использованы: методика для диагностики агрессивности (Басса-Дарки), тест эгоцентрических ассоциаций (Т.М.Пошукова), опросник «Подростковый эгоцентризм-социоцентризм» (AES) (Р.Д. Энрайт, адаптированный вариант Т.В. Рябовой). Был проведен качественный анализ, содержательная интерпретация полученных данных. Для статистической обработки данных были использованы методы: U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ (по Спирмену). Статистические расчеты выполнены с использованием компьютерных программ «Statistica» версии 6.0 и «Excel» из пакета «Microsoft office 7.0». Было проведено в средней школе №8 г. Гродно. В исследовании приняли участие 60 учащихся 13 -15 лет.

В результате обработки эмпирических данных нами были получены индексы агрессивности, враждебности и эгоцентризма подростков женского и мужского пола (таблица 1).

Как видно из таблицы 1, в исследуемой выборке подростков общий индекс агрессивности соответствует норме или ниже нормы. При этом если у более половины мальчиков агрессивность соответствует среднему уровню развития, то у более половины девочек – уровню ниже среднего.

Таблица 1.

Количественные показатели распределения индексов агрессивности и враждебности у подростков

	Индекс относительно возрастной нормы	Мальчики-подростки, в %	Девочки-подростки, в %
Индекс агрессивности	ниже нормы	45,714	68,571
	норма	51,4285	28,571
	выше нормы	2,8571	2,8571
Индекс враждебности	ниже нормы	0	0
	норма	48,571	37,142
	выше нормы	51,428	62,857

Индекс враждебности у более чем половины подростков обоих полов выше возрастной нормы, причем этот показатель выше у девочек-подростков в сравнении с мальчиками-подростками. С помощью критерия Манна-Уитни нами выявлены статически значимые различия показателей «Индекс агрессивности» и «Индекс враждебности» между девочками и мальчиками ($p < 0,05$).

На рисунке 1 представлено распределение средних значений показателей физической, вербальной и косвенной агрессии в выборке подростков (с учетом фактора пола).

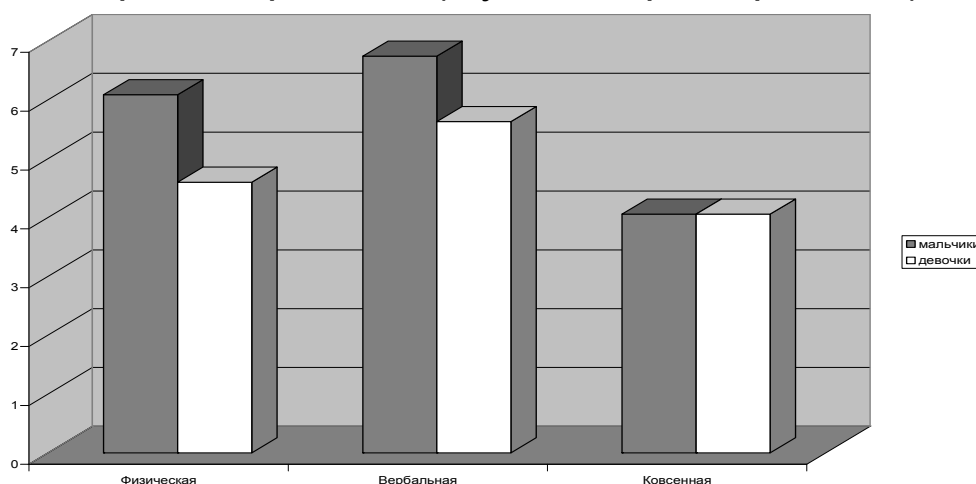


Рисунок 1 – Средние значения видов агрессии у подростков (с учетом фактора пола)

Как показывает гистограмма на рисунке 1, у мальчиков-подростков показатель физической агрессии в 1,3 раза, а показатель вербальной агрессии – в 1,2 раза выше в сравнении

с девочками-подростками (данные различия статистически значимы на уровне $p < 0,05$). Статистически значимых различий по показателю косвенной агрессии между мальчиками-подростками и девочками-подростками выявлено не было.

В результате диагностики личностного эгоцентризма подростков по методике Т.И. Пашуковой нами были выявлены уровни развития данного феномена в исследуемой выборке. На рисунке 2 представлено распределение уровней эгоцентризма в выборке подростков с учетом фактора пола. Как следует из диаграмм рисунка 2, индекс личностного эгоцентризма у 37% девочек-подростков и у 43% мальчиков-подростков соответствует высокому уровню его выраженности.

Выявленные эмпирические данные свидетельствуют о достаточно высокой эгоцентричности современных подростков, что проявляется в невнимании к содержанию высказываний окружающих людей и истолковании смысла в соответствии с собственными ожиданиями, а не задумкой партнеров по взаимодействию; высказывании своей точки зрения как единственно верной; авторитарность; неучет возможной реакции субъектов взаимодействия и др. Эгоцентрическая направленность личности подростка обуславливает проекцию им своих состояний на других людей и выведение умозаключений на основании собственного ограниченного опыта, не допускающего мысли о существовании других возможных точек зрения.

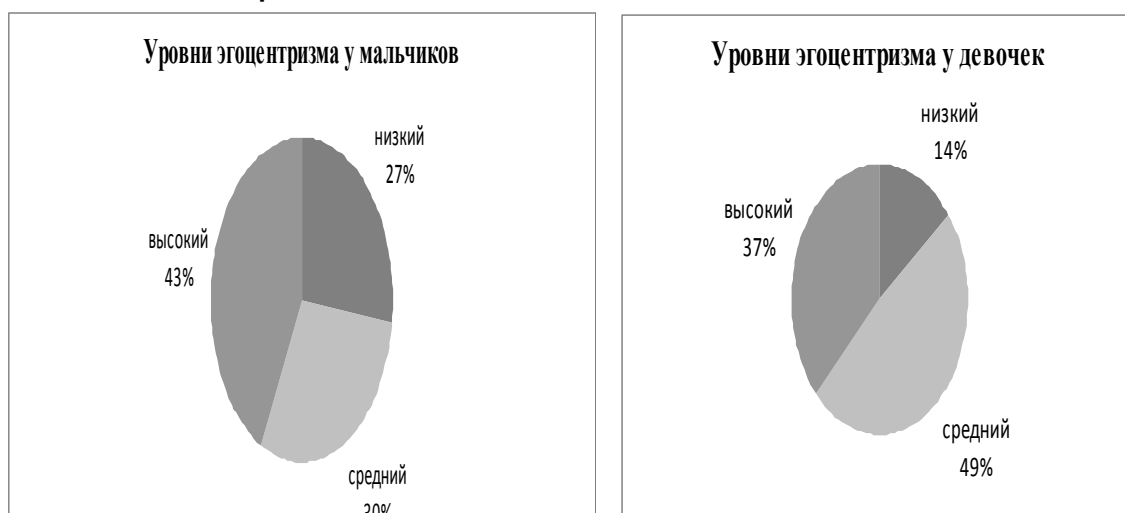


Рисунок 2 - Распределение уровней эгоцентризма в выборке подростков с учетом фактора пола

Поскольку высокий уровень эгоцентризма личности препятствует эффективному общению, так как эгоцентрик или

плохо понимает других, поскольку невнимателен к ним, или не предоставляет партнерам возможности понять себя, важной задачей нашего исследования явилось установление наличия-отсутствия значимых связей между эгоцентризмом личности и агрессивностью подростков.

С помощью процедуры корреляционного анализа нами были выявлены значимые корреляционные взаимосвязи между целым рядом показателей личностного эгоцентризма, регистрируемых по методике AES (Р.Д. Энрайт, Т.В. Рябова), и шкалами опросника агрессивности Басса-Дарки. Таким образом, гипотеза о наличии статистически значимых связей между личностным эгоцентризмом и агрессивностью подростков подтвердилась.

Средние положительные корреляционные связи выявлены между показателями «Сфокусированность на себе» и «Физическая агрессия» ($r = 0,599$; $p < 0,05$). Это означает, что чем более подросток сосредоточен на себе, тем более вероятно наличие у него склонности к физическим агрессивным действиям.

Показатель «Эгоцентризм в сфере представлений о нормах и санкциях» и показатель «Раздражение» имеют среднюю положительную корреляционную связь ($r = 0,511$; $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что чем более подросток формирует автономную от социального окружения и социальных норм свою систему представлений и оценок о том, «что хорошо, а что плохо», тем более он склонен испытывать эмоции раздражения в ситуациях взаимодействия, где, по-видимому, он сталкивается перед необходимостью следования нормам и правилам общественного бытия в противовес собственной «моральной парадигме».

Отрицательная умеренная корреляционная связь выявлена между показателями «Воображаемая аудитория» и «Чувство вины» ($r = -0,429$; $p < 0,05$). Чем более подросток ориентирован на существующую только в его сознании воображаемую группу людей, тем менее он склонен испытывать чувство вины по поводу собственного агрессивного поведения в реальном взаимодействии.

Практическая значимость проведенного нами исследования состоит в том, что его материалы и результаты могут быть использованы психолого-педагогическими службами учреждений

образования в ходе психологического консультирования подростков и разработки конкретных рекомендаций по преодолению личностного эгоцентризма. Результаты исследования могут также использоваться в учебных курсах по возрастной психологии и психологии личности.

Литература

1. Пашукова, Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции / Т.И. Пашукова. – Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. – 338 с.
2. Фокина, А.В. Социальный эгоцентризм как компонент подростковой девиантности / А.В. Фокина // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – с. 20 – 29.

СОЦИАЛЬНЫЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ ТИХООКЕАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

А.О. Белова

Тихоокеанский государственный медицинский университет,
vgmu@mail.ru

Научный руководитель: Асриян О.Б.

На современном этапе развития общества студенты часто оказываются психологически неподготовленными к обучению и переживают процесс долгой болезненной адаптации. Очевидно, что выбор профессии - это важный и ответственный шаг в жизни каждого человека, поскольку профессия, если она правильно выбрана, приносит человеку ряд положительных аспектов, что в целом приводит к общей удовлетворенности жизнью. Выбор профессии - это не одномоментный акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которого зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии [2]. Но этот процесс осложняется тем, что в настоящее время осознание субъектом психологических факторов, влияющих на выбор профессии, является малоизученным. Основное значение психологической готовности к вузовскому обучению состоит в возможности

принятия субъектом учения, учебной задачи и своей новой роли. Готовность позволяет ему мобилизовать свои ресурсы, делая успехи в процессе обучения. Формирование такой внутренней позиции может осуществляться благодаря достаточно высокому уровню социального интеллекта, под которым подразумевается высокая способность понимать и прогнозировать поведение людей и эмоционального интеллекта, так как успешное решение распространенных проблем зависит от понимания эмоций и контроля над ними.

Развитие социального интеллекта обеспечивает студенту успешную включенность в социальные отношения [4], поскольку дает ему возможность приспосабливаться, адаптироваться к каждой новой для него ситуации или позиции на протяжении всей последующей жизни. Благодаря данной способности происходит приспособление студентов к условиям социальной среды (социальная адаптация). Однако для того, чтобы интегрироваться в сложное общество как нынешнее, каждому индивиду нужен также эмоциональный интеллект – особый комплект социальных навыков [1]. Без контроля своих эмоций человек просто не может преуспевать в карьере и личной жизни, так как успешное решение распространенных проблем зависит от понимания эмоций и контроля над ними, а не абстрактного интеллекта. В настоящее время в отечественной психологической науке практически не проводится эмпирических исследований эмоционального и социального интеллекта. Таким образом, актуальность исследуемой проблемы определяется как тенденциями развития научного знания, так и существующими потребностями социальной практики.

На основании анализа различных подходов к изучению социального и эмоционального интеллекта, было выявлено, что психологическая готовность к обучению сформирована у студентов с высоким уровнем социального и эмоционального интеллекта, что обуславливает дальновидность в отношениях с окружающими и высокую успешность в сфере межличностных контактов. Факультет должен способствовать становлению студента как активного субъекта своей деятельности [5], способного преодолевать трудности, стремящегося к успеху, к высококачественному выполнению деятельности. Выбор профессии отражает определённый

уровень личных притязаний, основанных на оценке своих способностей и возможностей. Кроме того, выбор профессии, профессиональное самоопределение требуют высокой активности субъекта, зависят от уровня сформированности осознанной психической саморегуляции, степени развития контрольно-оценочной сферы. Мотивы выбора профессии врача и обучения в медицинском вузе на настоящий момент недостаточно изучены. Так, по данным Д.Т. Хацаевой [3], 42% опрошенных свой выбор сделали, следуя семейным традициям, 21% под влиянием художественной литературы, 20% - по совету друзей и знакомых, а 14% указали на стихийный характер выбора. В связи с этим требуется понять, какую роль для профессионального выбора играет в наши дни направленность личности. Профессиональная направленность включает такие компоненты как осознание цели деятельности, интерес к профессии, склонность заниматься тем или иным видом деятельности и эмоциональное к ней отношение.

Проблематика выбора обучения в медицинском вузе, врачебной специальности, успешности овладения профессией открывается по-новому в силу реально действующих на всем социальном пространстве тенденций, обусловленных переходом общества к новому состоянию, переосмысления людьми ценностных ориентации и ценностей, обострения потребности в компетентных специалистах. Поэтому решение многих аспектов проблемы профессионального становления личности в медицинском вузе необходимо требует более глубокого изучения индивидуально-психологических особенностей будущих специалистов, психологически определяющих содержание и общественный результат высокогуманной деятельности врача. Между тем, именно в области организации обучения студентов медицинской профессиональной деятельности, особенностей выбора молодыми людьми профессии врача, условий его устойчивости и других, не менее важных вопросов в наши дни выясняется недостаточный учет индивидуально-психологических особенностей личности. Если обобщить литературные данные и полученные результаты исследования Е. Р. Исаевой [3] (2011 г.), то можно описать студентов первокурсников нового поколения следующим образом: эти дети (рожденные во второй половине 90-х гг.) воспитывались и выросли в период

относительной социальной и политической стабильности, в условиях так называемого «беспроблемного детства». В результате условий воспитания, они не умеют решать проблемы, не прогнозируют последствия своих действий и риски. Западная система воспитания, на которую ориентировались все эти годы (игровая форма занятий, положительное подкрепление за малейшие достижения, отказ от принуждения и наказаний), принесла свои плоды — поощряя индивидуальность ребенка, оберегая его самооценку и неустанно поддерживая интерес к знаниям через игру, взрослые не приучили подростков к упорству в достижении целей, не научили их переживать неудачи, бороться и преодолевать трудности. Поэтому выходя во взрослую жизнь и поступив в Медицинский Университет, где по-прежнему присутствуют суровые академические традиции и жесткие требования, молодые люди оказались в растерянности. Они не понимают, за что их ругают и чего от них хотят. Не понимают, почему (зачем?) нужно так интенсивно и тяжело учиться, записывать и выучивать наизусть огромное количество новых понятий, таблиц и классификаций. Тем более что в школе они были приучены не к конспектированию и чтению учебников, а к поиску информации в Интернете и выполнению тестовых заданий. Новое поколение студентов выросло в период бурного развития компьютерных технологий: в детстве они не умели еще читать, но уже разбирались в кнопках телефона. Они привыкли познавать мир через компьютерные игры, живому контакту предпочитают заочное, виртуальное общение в социальных сетях: там они быстрее находят друзей, чем в собственной учебной группе. Им легче делиться своим внутренним миром и обсуждать свои переживания, радости и сомнения с тысячей виртуальных собеседников, чем в личном общении с друзьями или родителями. Вероятно, этим обусловлено недостаточное развитие коммуникативных навыков и неумении выразить вслух свои мысли.

По мнению специалистов, у современных детей и подростков преобладает «клиповое» мышление (М. Сандомирский [3]), которое ориентировано на то, чтобы перерабатывать информацию короткими порциями, т.е. объем информации должен уместиться на экране компьютера, только в этом случае дети ее поймут и запомнят. Информация

должна даваться легко, доступно и наглядно, т.к. они не могут долго оставаться сосредоточенными на чем-то одном, непоседливы и гиперактивны. Часто возникают проблемы с успеваемостью из-за неусидчивости и нетерпеливости. И первокурсники, как показало исследование Е.Р. Исаевой [3], поверхностно и легкомысленно относятся к учебе, с оптимизмом смотрят в будущее и естественно рассчитывают на успешное завершение каждого «уровня», даже не представляя всей серьезности и опасности реалий жизненного сюжета. Но при этом можно выделить главные преимущества современных первокурсников, которые необходимо учитывать преподавателям в процессе обучения: ярко выраженный индивидуализм и интеллектуальный потенциал; легко ориентируются в мировых информационных ресурсах и быстро находят нужную информацию.

Согласно концепции нормативных кризисов и стадий профессионализации [2] на эти возрастные периоды: 17-18 лет (поступление в ВУЗ, первый год обучения), 22-25 лет (выбор профиля специализации, выбор места работы, возможное образование семьи, рождение детей) – приходятся наиболее высокие показатели состояния тревожности, эмоциональной нестабильности, распространенности невротических расстройств.

Предполагая наличие качественных различий социального и эмоционального интеллекта у студентов различных факультетов ТГМУ, было проведено исследование с целью сравнения степени развития социального и эмоционального интеллекта у студентов различных факультетов ТГМУ.

Были подобраны адекватные предмету исследования методики:

1. Тест на определение уровня эмоционального интеллекта, разработанный Д. Гоулманом, но модифицированный отечественными психологами в конце 90-х годов 20 века. Данная методика в полной мере позволяет исследовать эмоциональный интеллект с наименьшей долей вероятности респондентов давать социально желаемые ответы, поскольку вариант выбора ответа исключает эту возможность, так как не существует правильных или неправильных ответов.

2. Тест на определение уровня социального интеллекта Дж. Гилфорда, который позволяет в полной мере определить уровень развития соответствующих способностей к познанию поведения.

В эмпирическом исследовании приняли участие 1 курс специальности «Медико-профилактическое дело», 1 курс специальности «Клиническая психология», 1 курс педиатрического факультета, общей численностью 193 человека, в возрасте от 17 до 20 лет. Из них 58 студентов первого курса специальности «Медико-профилактическое дело», 63 студента первого курса специальности «Клиническая психология» и 72 студента первого курса педиатрического факультета.

В результате статистической обработки тестов на проверку однородности уровней шкал социального и эмоционального интеллекта было выявлено, что студенты педиатрического факультета способны распознать негативные чувства (гнев, грусть, беспокойство, зависть) при их возникновении, установить причины и принять соответствующие меры. Как в случае эмоционально позитивного, так и в случае эмоционально негативного общения умеют отстаивать свою позицию и доносить ее до собеседников. Но при этом могут часто попадать в конфликтные ситуации потому, что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других людей. Также, эти студенты недостаточно хорошо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения и плохо понимают связь между поведением и его последствиями, испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, деловым, дружеским и другим). Такие результаты, вероятно, связаны с личностными особенностями, характерными для студентов педиатрического факультета, такими как раздражительность в общении, мнительность, и тем, что, несмотря на большую потребность в достижении цели, в меньшей степени эти студенты способны мобилизовать волевые качества своей личности для ее достижения [5]. Данные показатели могут в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми

чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками), а также могут быть скорректированы в ходе активного социально-психологического обучения. Студенты специальности «Медико-профилактическое дело» плохо понимают собственные чувства и не прислушиваются к ним, либо обращают на них внимание, когда уже слишком поздно, и они вышли из-под контроля. Характерным для этих студентов является факт понимания важности положительного самоощущения и личностного развития как жизненных приоритетов, то есть в большинстве случаев студенты сами прилагают усилия к тому, чтобы развивать свои творческие способности, открытость, и умение расслабиться, умеют предвидеть последствия поведения, ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия. Благодаря этому предрасположенность к удовлетворенностью жизнью оказывается высокой. Эти студенты умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели. Данные показатели можно объяснить ярко выраженным индивидуализмом этих студентов, обусловленным западной стратегией воспитания, при которой не уделялось должного внимания на дифференциацию чувств, а лишь на поощрение индивидуальности ребенка [3]. Но эти студенты плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Могут «говорить невпопад» и ошибаться в интерпретации слов собеседника. Это можно объяснить тенденцией к виртуальному общению, познанию мира через компьютерные игры и т. п. в период развития коммуникативных навыков. Студенты специальности «Клиническая психология» отличаются неумением выразить то, что хотят сказать, не задевая ничьих чувств, и чтобы в то же время в высказываниях всегда учитывалась индивидуальность собеседника, неумением отстаивать свою позицию и доносить ее до собеседников, и это может вывести из эмоционального равновесия. Вероятней всего, это связано с тем, что в период становления коммуникативных навыков этих студентов, такие внешние условия как бурный рост компьютерных технологий и других инноваций, помешали полноценному развитию этих навыков. Также эти студенты плохо владеют языком

телодвижений, взглядов и жестов, который раньше осваивается в онтогенезе и вызывает больше доверия, чем вербальный язык. В общении эти студенты в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений. И они могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника потому, что не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции. В действительности это одно из главных требований данной профессии к специалисту, но поступившие на данный факультет студенты понимают, что эта профессия предъявляет к ним высокие требования, которым они пока не в состоянии соответствовать в силу недостаточности профессиональной подготовки, а также жизненного опыта. Поэтому возможно, что данная характеристика обуславливает профессиональный выбор этих студентов.

Таким образом, формирование социального и эмоционального интеллекта в рамках социального воспитания играет важную роль в формировании и становлении личности студентов. Развитие данных видов интеллекта позволяет выделять значимую информацию, это особенно важно, так как люди не только обмениваются знаниями, но и стремятся при этом выработать общий смысл. Это возможно лишь при условии, что информация не только принята, но и понята и осмыслена. Развитие социального интеллекта обеспечивает студенту успешную включенность в социальные отношения, поскольку дает ему возможность приспособливаться, адаптироваться к каждой новой для него ситуации или позиции на протяжении всей последующей жизни. Но и без контроля своих эмоций человек просто не может преуспевать в карьере и личной жизни, так как успешное решение распространенных проблем зависит от понимания эмоций и контроля над ними. Социальный интеллект сдерживает прорыв отрицательных эмоций, помогает выйти из состояния стресса, позволяет определить выбор механизма психологической самозащиты, направленной на сохранение самоуважения личности. В результате этого определяется поведение личности. Эмоциональный интеллект позволяет эмоции осознавать, определять их ясность, управлять своими и чужими эмоциями с помощью сдерживания негативных чувств и повышения положительных, без искажения содержащейся в них

информации. Таким образом, роль данных видов интеллекта при обучении студентов и в обыденной жизни очевидна.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что студенты педиатрического факультета могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что снижает возможности социальной адаптации. Студенты специальности «Клиническая психология» в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений и не способны продуктивно использовать эмоции в отношениях с другими людьми. Студенты специальности «Медико-профилактическое дело» отличаются низким уровнем вербальной экспрессии, что проявляется в низкой чувствительности к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений. Большая часть респондентов находится на стадии юношества и ранней взрослости, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности социального и эмоционального интеллекта. Поскольку на данном этапе развития социальный и эмоциональный интеллект обладает специфическими особенностями, которые заключаются в относительно низком уровне развития параметров, меньшей внутренней согласованности и качественном своеобразии стратегий саморегуляции.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о существовании качественных различий социального и эмоционального интеллекта на различных факультетах. Исследование социального и эмоционального интеллекта на старших курсах различных факультетов ТГМУ позволит сделать выводы о существовании специфики их развития на разных факультетах.

Литература

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. Зеер Э.Ф. Профориентология. Теория и практика. - М., 2004.С. 211-230.
3. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] //

Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 4 (15). – URL: <http://medpsy.ru>

4. Тарасенко М.Л. Влияние социального интеллекта студентов на адаптацию к учебному процессу в вузе // Психотерапия, - 2007, - №7, с. 32-34.

5. Чуркин С.Д., Дубовицкая Т.Д., Маслов Е.Б. Профессиональная направленность и карьерные ориентации студентов различных факультетов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ

Ю.А. Бормашова

Нижегородский государственный педагогический университет
им.К.Минина,
e-serebrya@yandex.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Т.А. Серебрякова*

Опираясь на концептуальные идеи Л.С. Выготского [1], представители современной возрастной и педагогической психологии психическое развитие ребенка трактуют как процесс и результат присвоения им культурно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями.

Особое значение в процессе этого «присвоения» отводится общению, взаимодействию ребенка с окружающим его миром.

Осуществленный нами анализ исследований, касающихся проблемы общения (работы В.Е. Абрамовой, А.В. Березиной, А.А. Бодалева, В. Рахматшаевой, Г.Н. Рошка, Е.О. Смирновой и др.), позволяет говорить о том, что потребность в общении является одной из базовых, основополагающих потребностей человека. Это первый вид возникающей в онтогенезе социальной активности. Как установлено результатами исследования Л.Н. Галигузовой [2] и Е.О. Смирновой [2] интенсивность общения, разнообразие его содержания, целей и средств являются важнейшими факторами, объективно

обусловливающими полноценное социокультурное развитие ребенка.

Вместе с тем, анализ практики работы с детьми дошкольного возраста свидетельствует о том, что многие современные дети, в силу как объективных (отсутствие мест в дошкольных образовательных учреждениях), так и субъективных (нежелание родителей «отдавать» свое чадо в детский сад) испытывают серьезные трудности в общении: они не умеют организовывать эффективное взаимодействие с окружающими их людьми, затрудняются в поддержании и дальнейшем содержательном совершенствовании установленных контактов, им сложно согласовывать свои действия с действиями окружающих и т.д.

Как это не парадоксально, особые трудности дети испытывают в процессе общения со своими сверстниками.

Не случайно именно проблема общения детей в коллективе сверстников в настоящее время вновь обрела особую актуальность.

Наше исследование, результаты которого отражены в данной публикации, также посвящено теоретико-практическому анализу данной проблемы.

На первом этапе нашего исследования мы обратились к трудам ученых, исследующих данную проблематику.

Осуществленный нами анализ работ, касающихся проблемы общения детей со сверстниками, позволяет сделать вывод о том, что еще в 30-е гг. XX века Ж.Пиаже [4] обратил внимание детских психологов на роль эффективно организованного общения детей в коллективе сверстников. При этом выдающийся ученый характеризует сверстника, как важный фактор и необходимое условие социального и психологического развития ребенка, способствующий разрушению типичного для детей дошкольников эгоцентризма.

В конце 60-х — начале 70-х гг. XX столетия исследованиями таких западных ученых, как А.Бандура, М.Блатт, М.Кляйн, Л.Кольберг, К.Левин, Дж.Мид, Ж.Пиаже, А.Фрейд, К.Хорни, В.Экслайн, К.Юнг и др., были экспериментально установлены устойчивые связи между особенностями опыта общения детей со своими сверстниками и некоторыми важными личностными и когнитивными характеристиками, проявляющимися в дальнейшем, а именно, -

на этапах подростничества, юности и даже во взрослом возрасте.

Большой информационный материал, касающийся изучения проблемы общения детей дошкольного возраста со своими сверстниками накоплен и отечественными учеными (работы Е.В. Бондаревской, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Т.А. Рептной, Е.О. Смирновой и др.).

Результатами проведенных исследований установлено, что взаимодействие ребенка со сверстниками имеет особое для него значение. Контакты со сверстниками ярко эмоционально насыщены, что является определяющим в плане оптимального развития аффективной сферы личности. Организуя совместные со сверстниками игры, происходит интеллектуальное взаимообогащение детей, развиваются их этические, нравственные, нормативные характеристики, что имеет особое значение для развития личности ребенка. И, как отмечает А.Н.Леонтьев [3], именно общение, взаимодействие со сверстниками способствует тому, что к концу дошкольного детства ребенок начинает осознавать себя как существо социальное, осознавать и понимать свое место в системе доступных ему общественных отношений.

Сделанные нами выводы, позволили спроектировать систему эмпирического исследования, которое стало вторым этапом нашей работы.

Участниками данного исследования стали дети в возрасте 5-6 лет в количестве 20 человек.

Основу осуществленного эмпирического исследования составил модифицированный нами с учетом возрастной специфики детей старшего дошкольного возраста вариант методики И.А. Орловой и В.М. Холмогоровой «Диагностика развития общения со сверстниками».

Целью данной методики является изучение уровня сформированности коммуникативных навыков детей дошкольного возраста в процессе взаимодействия со сверстниками.

Реализация данной диагностической методики предполагает регистрацию следующих показателей:

- интерес к сверстнику (обращает ли ребенок внимание на сверстника, рассматривает его, знакомится с его

внешностью (подходит ближе к сверстнику, рассматривает его одежду, лицо, фигуру);

- инициативность (стремление ребенка привлечь внимание сверстника к своим действиям, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, вовлечение в совместные действия);

- чувствительность (активность) - стремление ребенка к взаимодействию со сверстником, желание ребенка действовать совместно, способность реагировать на воздействия сверстника и отвечать на них, наблюдение за действиями сверстника, стремление подстроиться под них, подражание действиям сверстника;

- просоциальные действия (способность ребенка учитывать желания сверстника, умение поделиться, помочь, делать что-то вместе);

- средства общения (действия, посредством которых ребенок стремится привлечь к себе внимание сверстника, вовлекает его в совместные действия и участвует в них). Показателями данного параметра являются:

- экспрессивно-мимические средства (эмоциональная окрашенность действий детей, раскованность сверстников);
- активность речевых проявлений детей.

Для получения количественных результатов нами использовалась разработанная авторами данной методики баллированная оценка всех выше перечисленных параметров:

Интерес к сверстнику:

0 баллов - ребенок не смотрит на сверстника, не замечает его;

1 балл - ребенок иногда поглядывает на сверстника, внимание не устойчиво, быстро переключается на другой предмет, не проявляет интерес к деятельности сверстника;

2 балла - ребенок обращает внимание на сверстника, с любопытством наблюдает за его действиями, но издали, не решается приблизиться, сократить дистанцию (пассивная позиция);

3 балла - ребенок сразу же замечает сверстника, приближается к нему, начинает внимательно рассматривать, трогать, сопровождает свои действия вокализациями, речью, не теряет интереса к сверстнику на протяжении длительного времени, не отвлекается.

Инициативность:

0 баллов - ребенок не обращается к сверстнику, не стремится привлечь его внимание;

1 балл - ребенок первым не вступает во взаимодействие, начинает проявлять инициативу только после того, как сверстник проявил активность или с участием взрослого, чаще всего ждет инициативы сверстника (изредка поглядывает в глаза, не решаясь обратиться);

2 балла - ребенок проявляет инициативу, но не всегда, действует неуверенно, инициативные обращения к сверстнику не отличаются настойчивостью, смотрит в глаза сверстнику, улыбается;

3 балла - ребенок постоянно проявляет инициативу в общении, часто смотрит в глаза сверстнику, адресует ему улыбки, демонстрирует свои возможности, пытается вовлечь сверстника в совместные действия, проявляет ярко выраженную настойчивость в общении.

Чувствительность:

0 баллов - ребенок не отвечает на инициативу сверстника;

1 балл - ребенок реагирует на воздействия сверстника, но лишь изредка отвечает на них, не проявляет желания действовать совместно, не подстраивается под действия сверстника;

2 балла - ребенок откликается на инициативу сверстника, стремится к взаимодействию, отвечает на воздействия сверстника, иногда стремится подстроиться по действиям сверстника;

3 балла - ребенок охотно откликается на все инициативные действия сверстника, активно подхватывает их, согласовывает свои действия с действиями сверстника, подражает его действиям.

Просоциальные действия:

0 баллов - ребенок не обращается к сверстнику, не желает действовать с ним совместно, не реагирует на просьбы и предложения сверстника, не хочет ему помогать, отнимает игрушки, капризничает, сердится, не желает делиться;

1 балл - ребенок сам не проявляет инициативы, но иногда откликается на предложения взрослого сделать что-нибудь вместе со сверстником (построить домик, поменяться игрушками), но предложение отдать игрушку сверстнику вызывает протест;

2 балла - ребенок согласен играть со сверстником, иногда сам проявляет инициативу, но не во всех случаях, иногда делится игрушками, уступает их, откликается на предложение делать что-то совместно, не мешает сверстнику;

3 балла - ребенок проявляет желание действовать совместно, сам предлагает сверстнику игрушки, учитывает его желания, помогает в чем-либо, стремится избегать конфликтов.

Средства общения:

➤ Экспрессивно-мимические

0 баллов - ребенок не смотрит на сверстника, не выражает мимикой своих чувств, равнодушен ко всем обращениям сверстника;

1 балл - ребенок иногда смотрит в глаза сверстнику, эпизодически выражает свое эмоциональное состояние (улыбается, сердится), мимика преимущественно спокойная, не заражается эмоциями от сверстника, если и использует жесты, то не для выражения собственных эмоций, а в ответ на обращения сверстника;

2 балла - ребенок часто смотрит на сверстника, его действия, адресованные сверстнику эмоционально окрашены, ведет себя очень раскованно, заражает сверстника своими действиям (дети вместе прыгают, визжат, кривляются), мимика оживленная, яркая, очень эмоционально выражает и отрицательные эмоции, постоянно привлекает к себе внимание сверстника.

➤ Активность речевых проявлений

0 баллов - ребенок не использует речь в процессе взаимодействия со сверстниками;

1 балл – ребенок речь использует редко, в основном с целью обратить на себя внимание сверстников;

2 балла – речь в процессе взаимодействия ребенок использует достаточно часто. Вместе с тем основной формой речевых проявлений выступают отдельные фразы;

3 балла – ребенок активно использует речь в процессе взаимодействия со сверстниками. Его речь эмоционально окрашена, стилистически и грамматически грамотна. Ребенок, организуя взаимодействие со сверстником использует как высказывания, так и вопросы, рассуждения и пр.

На основе выше приведенной баллированной оценки показателей для оценки уровня развития общения со сверстниками нами использовался уровневый подход.

Ребенок обладает **высоким уровнем** общения, если по большинству из параметров он получил высшие баллы.

Как **средний уровень** развития общения мы оценивали, если большинство **показателей всех параметров имеют средние значения.**

Низкий уровень общения характеризуется слабой выраженностью всех параметров.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы.

Высокий уровень развития общения со сверстниками является типичным для 50 % респондентов (10 детей). У данных детей интерес к сверстнику проявляется сразу. При этом дети стремятся максимально приблизиться к сверстнику, осуществляют с ним невербальное взаимодействие (глядят, обнимают и т.д.). Свои действия данные дети сопровождают речью. Интерес к сверстнику носит устойчивый характер. На всем времени общения, взаимодействия, ребенок проявляет активность, направленную на поддержание взаимодействия, пытается вовлечь сверстника в совместную деятельность. Данные дети положительно реагируют на все инициативные действия сверстников, стараются поддержать их, проявляет желание действовать совместно, сам предлагая для этого разнообразные игры и игрушки. Действия, адресованные сверстникам, эмоционально окрашены, мимика оживленная, яркая.

Средний уровень развития общения со сверстниками продемонстрировало 30 % респондентов (6 детей). Данные дети внимание на сверстника обращают. Однако занимают в процессе взаимодействия пассивную позицию (не стремятся к тактильным контактам со сверстником, не проявляют инициативы и активности в поддержании взаимодействия и пр.). На инициативу сверстника реагируют положительно, со всеми предложениями и действиями сверстника соглашается. Свои эмоции в процессе взаимодействия выражает эпизодически и ярко их не проявляет. Невербальные и вербальные средства общения использует только ситуативно – как ответ на обращение сверстника.

Низкий уровень развития общения со сверстниками нами выявлено у 20 % респондентов (4 ребенка). Данные дети индифферентны к сверстникам, интереса к ним не проявляют. Во взаимодействие со сверстниками первым такие дети никогда не вступают и контактируют с ними только после настоятельных «приглашений» сверстника поиграть. При этом интересы сверстника не учитывает. Результатом взаимодействия данных детей со своими сверстниками нередко бывает конфликт.

Основываясь на результатах проведенного нами исследования, мы делаем вывод о том, что у детей, принявших участие в организованном нами экспериментальном исследовании деятельность общения со сверстниками не в полной мере соответствует их возрастным возможностям и особенностям.

Оптимизировать процесс развития их коммуникативных способностей поможет специально разработанная система психолого-педагогических мероприятий.

Литература

1. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 427 с.
2. Галигузова, Л.Н., Смирнова Е.О. Искусство общения с ребенком [Текст] / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М., 2004. – 160 с.
3. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие в дошкольном возрасте [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические труды: В 2 т. – Т.2. – М., 1983. – 329 с.
4. Пиаже, Ж. Моральные суждения у ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. - Нью-Йорк, 1965. – 197 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГРОТЕРАПИИ

О.П. Бычковская

Гродненский государственный университет имени Я. Купалы,
d2280@grsu.by

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент А.И. Янчий*

Во все времена существовала потребность в преобразовании, подчинении окружающей действительности в пользу человека. Время шло, развивался интеллект, совершеннее становилось мышление, более богатым - воображение.

В современном мире, не маловажную роль в развитии сложнейших технологий играет воображение. Умение представлять отсутствующий или реально еще несуществующий объект, мысленно манипулировать им – это умение, которое развивается на определенных этапах онтогенеза. Поэтому важно вовремя заметить неординарную личность и всячески способствовать созданию необходимых условий для её полноценного развития.

Именно в дошкольном возрасте начинает проявляться воображение - один из важнейших психических процессов. В раннем возрасте, манипулятивно-предметная игра является предпосылками становления и развития воображения в дальнейшем.

Актуальность проблемы формирования воображения детей заключается в том, что это психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы игры ребенка, его творческой деятельности и жизнедеятельности в целом. По мнению отечественных психологов Л. С. Выготского [1], О. М. Дьяченко [2] и др., оно является основой человеческого творчества. Е. Е. Кравцова характеризует воображение как один из ценных компонентов личности, отмечая, что дети с развитым воображением лучше справляются с аффектами, более самостоятельны, успешны в учебе [3]. Уже к школе ребенок должен уметь ориентироваться

в ситуациях, в которых происходят различные преобразования образов предметов, знаков, символов.

Как известно, ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Марк Кингуэлл говорил: «Игра- выход за пределы своих возможностей, подъем на новую ступень развития. Игра- это пространство роста, которое открыто нам всегда. Именно в игре происходит наиболее успешное становление воображения» [5]. Структура и содержание игры с возрастом меняется. Игра в дошкольном возрасте влияет на развитие всех психических процессов, в частности воображения, которое помогает ребенку освоить роль, правила нормы, отношения. Направляя ребенка в игре и развивая содержание игры родители, воспитатели, психолог формируют личность ребенка, помогают развиваться его творческому воображению. Исходя из выше сказанного, целью нашей работы стало формирования творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста посредством игры.

Для достижения поставленной цели мы использовали метод формирующего эксперимента. Исследование проводилось на базе детского сада №38 г. Лида. В эксперименте приняло участие 72 ребенка 5-6 лет, которые посещают четыре разные старшие группы дошкольного учреждения. Нами была разработана программа исследования творческого воображения дошкольника, которая состояла из трех этапов. Первый этап – констатирующий, который предполагает выявление уровня развития воображения детей старшего дошкольного возраста. По результатам констатирующего эксперимента были сформированы экспериментальные и контрольные группы. После предварительной беседы и установления контакта с ребенком ему предлагалось выполнить ряд заданий по методике П. Торренса «Закончи рисунок»: дети должны нарисовать рисунки и дать ответы к ним. Второй методикой, для определения уровня развития воображения использовался тест «Свободный рисунок», [4] предложенный авторами Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, Л.Ю. Субботиной.

На втором этапе эксперимента, мы формировали творческое воображение детей экспериментальных групп с помощью специально созданной программы. Программа формирования творческого воображения включала в себя 12

занятий, в которые были включены следующие темы: «Удивительная ладонь», «Заколдованный лес», «В природе этого нет», «Ожившие мифы», «Три краски», «Магазин. Продукты питания», «Небылицы», «Времена года», «Фантазия», «Волшебство», «Животные», «Герои сказок». В процессе формирующего этапа эксперимента мы решали следующие задачи: развить способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных; развить способность к изобретательской и конструктивной деятельности; расширить диапазон речевой и пантомимической выразительности детей.

Все развивающие задачи можно решать с помощью игротерапии, потому что сам процесс игротерапии включает в себя выполнение детьми специальных упражнений, предполагающих и стимулирующих вербальное и невербальное общение, игровое проживание ситуационных задач. Во время игротерапии в группе происходит развитие отношений среди участников, за счёт чего снимается напряжённость и страх перед другими людьми, повышается самооценка. Игротерапия как известно, является основным методом для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста вследствие ограниченного возрастом их когнитивного развития и способности вербализовать свои мысли и чувства. Игра — это неотъемлемая часть жизни детей, которая представляет собой средство обучения общественным правилам, а также установления отношений с окружающими людьми. Метод может считаться эффективным, если детям удаётся играть раскрепощено и с радостью. Игротерапия основана на деятельностном подходе и использует детскую игру в диагностических и развивающих целях [5].

Исходя из выше сказанного, программу занятий мы построили в игровой форме, в нее вошли специальные игры и игровые упражнения, способствующие формированию творческого воображения дошкольников. Занятия были развивающего характера и проводились в экспериментальных группах 2 раза в неделю в течение 6 недель, во второй половине дня. Длительность занятий 20-25 минут. Занятия проводились по определенной схеме и состояли из трех этапов:

1 этап: организационная часть. Проводится ритуал приветствия и пальчиковая гимнастика. Начало занятия всегда одинаковое для того, чтобы дети могли настроиться на общение, совместную деятельность и поддерживать интерес к занятиям.

2 этап: основная часть. Включает в себя игры и релаксацию на развитие творческого воображения детей.

3 этап: заключительная часть. Проводится ритуал прощения.

Третий этап эксперимента, контрольный, был проведен после окончания всех занятий формирующего эксперимента. Повторная диагностика уровня развития воображения дошкольников делана с целью сравнения анализа данных. Для обработки данных использовали методы описательной статистики и статистический критерий различий Манна-Уитни.

Анализ результатов первого этапа исследования дал возможность сделать вывод о том, что у дошкольников экспериментальных и контрольных групп нет значимых различий в показателях беглости, гибкости, оригинальности и разработанности, а именно, беглость и гибкость соответствует возрасту, оригинальность идей – низкая, разработанность – нижняя граница нормы. Результаты исследования показали, что все испытуемые имеют среднее значение по методике «Свободный рисунок». Эти результаты говорят о том, что ребенок воспроизводит ранее увиденное и услышанное и его рисунок не является новым, но в рисунке отслеживаются элементы творческой фантазии. В целом, экспериментальные и контрольную группы можно считать однородными до проведения формирующего эксперимента.

В середине программы проводилась промежуточная диагностика с целью выявления результативности проведенных занятий. В результате было установлено, что у дошкольников 1 и 2 экспериментальных групп повысились показатели беглости, оригинальности и разработанности. То есть, дети стали рисовать развернутое содержание рисунка, в рисунке появляются новые и оригинальные идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных, так как оригинальность решений предполагает способность избегать легких, очевидных, ответов. Показатель разработанности ответов отражает как бы другой тип беглости

мышления и в определенных ситуациях может быть как преимуществом, так и ограничением, в зависимости от того, как это качество проявляется. Например, некоторые дети долго думают, и в результате рисуют очень оригинальные рисунки и дают им развернутые пояснения. Также в экспериментальных группах повысились показатели по методике «Свободный рисунок». Некоторым детям удалось за отведенное время нарисовать оригинальные и развернутые сюжеты на свободную тему.

После окончания всех занятий формирующего эксперимента, нами была проведена повторная диагностика уровня развития воображения дошкольников и сравнительный анализ данных, которые представлены на рисунке 1.

Как видно на рисунке 1, показатели в экспериментальных группах отличаются разработанностью, оригинальностью и беглостью. С помощью критерия Манна-Уитни мы установили, что различия в показателях существуют на 5% уровне (беглость ($U=463$), оригинальность ($U=532$), разработанность ($U=606$) и свободное воображение ($U=591$)).

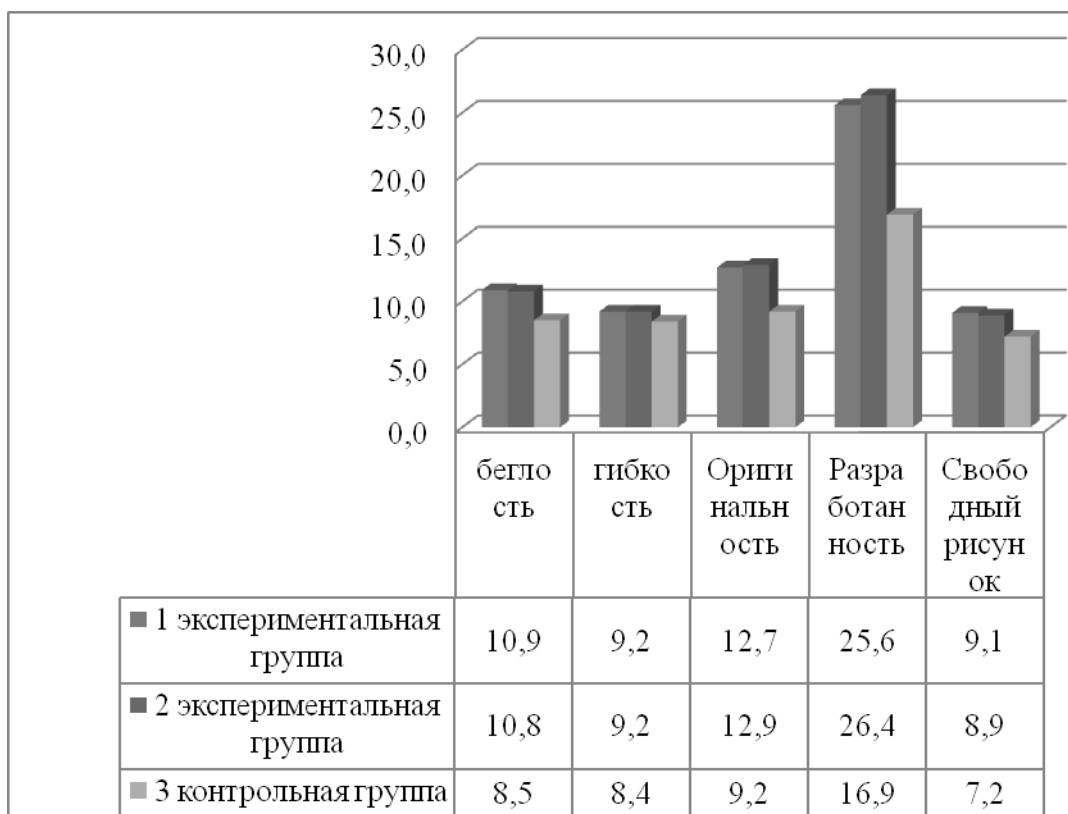


Рисунок 1 – Уровень развития творческого воображения у дошкольников после эксперимента

Для подтверждения гипотезы нашего исследования о том, что использование элементов игротерапии в развивающих занятиях способствует формированию и развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста, мы провели сравнительный анализ показателей творческого воображения у старших дошкольников экспериментальной группы до и после проведения занятий, результаты представлены на рисунке 2.

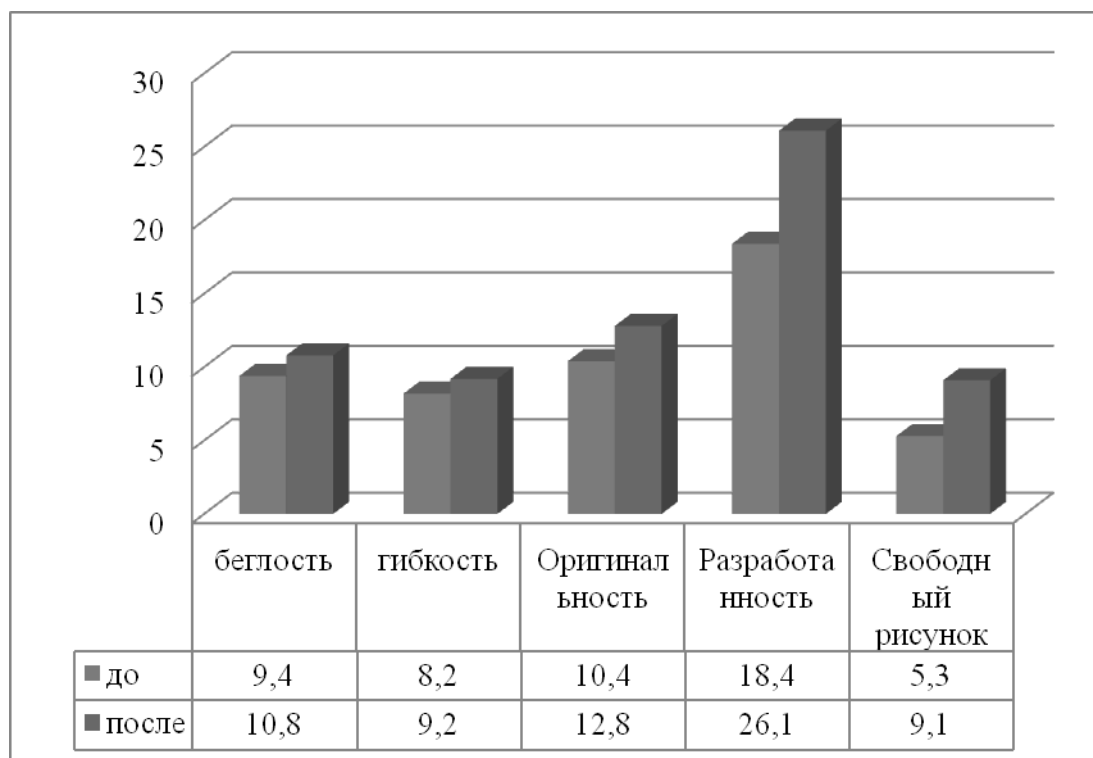


Рисунок 2 – Уровень развития творческого воображения у дошкольников экспериментальной группы до и после эксперимента

Выявлено, что у дошкольников экспериментальных групп существенно изменились показатели беглости ($U=465$; $p=0,05$), то есть, после проведения формирующего эксперимента повысились средние показатели беглости на 1,4 балла. Повысился средний показатель гибкости воображения ($U=687$; $p=0,05$) на 1 балл – этот показатель оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому. После проведенного формирующего эксперимента низкий показатель гибкости, имеет очень малый процент детей, что может быть свидетельством о ригидности его мышления, низком уровне информированности, ограниченности интеллектуального потенциала и низкой мотивации. С этими

детьми была осуществлена дополнительная индивидуальная работа по развитию творческого воображения.

Также у старших дошкольников после проведения эксперимента повысился средний показатель оригинальности ($U=457$; $p=0,05$) на 2,4 балла, что проявлялось в способности выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных. У тех детей, которых обнаружили высокие значения этого показателя по шкале оригинальности, проявляли высокую интеллектуальную активность и неконформность. Оригинальность решений проявлялось в том, что дети выбирали сложные задания, роли в игре, предлагали сложные и оригинальные сюжеты и правила игры.

В результате формирующего эксперимента значительно повысился показатель по шкале разработанность ($U=689$; $p=0,05$) на 7,7 балла. Дети у которых был выявлен высокий балл этого показателя проявляли изобретательность в игре, могли по ходу игры менять роль, правила, вносить новое в игру. Также они выстраивали конструктивные, позитивные взаимоотношения с другими детьми.

Нами установлен, что значительно изменились средние показатели по методике «Свободный рисунок» ($U=587$; $p=0,05$). Как видно из рисунка 2 показатели этой методики повысились на 3,8 балла. 85% детей за отведенное время придумали и рисовали оригинальные, необычные рисунки, в которых они проявляли незаурядную фантазию, что является свидетельством их богатого воображения. Рассматривая, и анализируя рисунки друг друга, дети проявляли положительные эмоции, высказывали желания нарисовать такие же рисунки, давали высокую оценку рисункам других детей. Все эксперты отмечали, что дети очень тщательно прорисовали детали и яркие характерные образы игровых сюжетов. Эти рисунки также были включены в игровые занятия и они служили оформлением сюжетно-ролевых игр на последующих занятиях формирующего эксперимента.

Таким образом, формирующие занятия, последующий анализ и обработка данных, позволяет сделать вывод, что использование средств игротерапии способствует формированию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский – СПб.: Союз, 1972. – 320 с.
2. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – М.: Психол. ин-т РАО, 1996. – 265 с.
3. Кравцова, Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника: Кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Е.Е. Кравцова. – М.: Учебная литература, 2006. – 215 с.
4. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Владос, 1995. – 291 с.
5. Кингуэлл, М. Новый ход в бесконечной игре / М. Кингуэлл // Психология. – 2012. – № 80. – С. 202.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

Е.С. Варнер

*УО «Гродненский государственный университет имени
Янки Купалы», e_s_sh@mail.ru*

В настоящее время проблема одаренности становится все более актуальной. Общество испытывает потребность в неординарной творческой личности. Для современной школы вновь актуализировалась задача определения условий, поиска путей и способов развития способностей ребенка на разных этапах его обучения (Г.С. Батищев, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, Н. С. Лейтес, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др.). В связи с этим наблюдается повышенный интерес к вопросу одаренности, к вопросу выявления, обучения и развития одаренных детей и, соответственно, к проблемам подготовки педагогов для работы с ними. Уровень профессиональной компетентности учителя значительно влияет на формирование личности одаренного ребенка.

Педагогическая профессия – одна из самых массовых и социально значимых профессий. Высокая экспрессивность и модальность заложены в самой специфике педагогического труда, предполагающего интенсивное личностное общение с

большим количеством людей при повышенной ответственности за его качество.

Педагогическая деятельность – это самостоятельный вид человеческой деятельности, в которой реализуется от поколения к поколению передача социального опыта, материальной и духовной культуры.

Профессиональная деятельность является важнейшей стороной жизнедеятельности человека, которая обеспечивает полную самореализацию личности, актуализацию всех ее возможностей.

Взаимовлияние личности и профессии многогранны, сложны и неоднозначны. Именно этот вид деятельности для большинства людей предоставляет большие возможности для удовлетворения потребностей, обнаружения творческого потенциала и самоактуализации. Личностные особенности каждого отдельного человека делают его профессиональный труд индивидуально-своеобразным по характеристикам и результатам.

Известно, что труд положительно влияет на психику человека. С другой стороны, исследователи отмечают также, что многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности приводит к появлению профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности. Можно констатировать, что на стадии профессионализации по многим видам профессий происходит развитие профессиональных деформаций. Профессиональные деформации нарушают целостность личности, снижают ее адаптивность, устойчивость, отрицательно сказываются на продуктивности деятельности.

Взаимодействие личности с профессией, включающее выбор и качество освоения последней, психологическое сопровождение профессионального становления, психологическое содержание деятельности, формирование профессионализма, профилактику и корректировку профессиональной деформации личности является системообразующим фактором организационной психологии (Э.Ф. Зеер, Т.С. Кабанченко, Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.).

Профессиональные деформации личности – изменение психической структуры, качеств личности под влиянием выполнения профессиональных обязанностей [3].

Деформация личности - это изменения, нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и профессионально-эффективное функционирование. Деформации затрагивают все компоненты профессиональной деятельности: мотивационно-целевой, исполнительный, контрольно-регулирующий.

Характер, степень выраженности профессиональных деформаций зависят от характера, содержания деятельности, престижа профессии, стажа работы и индивидуально-психологических особенностей личности.

Профессиональные деформации неизбежны, и «каждая профессия имеет свой ансамбль деформаций» [2]. Необходимо, прежде всего, учитывать, что названный феномен связан с объективно существующим миром профессий и специальностей, разделяющихся на пять видов: человек - человек, человек - природа, человек - техника, человек - знаковая система, человек - художественный образ.

Следуя этой классификации и учитывая мнение многих исследователей профессиональной деформации, считающих, что наиболее ярко и наиболее опасно профдеформации личности проявляются в такой профессиональной среде, как «человек - человек», фокус нашего внимания направлен на изучение деформаций личности представителей этого типа профессий.

Профессия педагога занимает одно из первых мест в группе риска профессионально-личностной деформации, «порчи специалиста» [4]. Профессиональная деятельность педагогов является одним из наиболее напряженных (в психологическом плане) видов деятельности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс факторов.

Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц выделяют следующие факторы, влияющие на возникновение профессиональных деформаций: непризнание истинных заслуг специалиста, профессионала; несоответствие нравственно-эстетических требований к профессии реальной ситуации на рабочем месте; ограничение активности профессионала по овладению новыми знаниями, препятствие к внедрению новых технологий и

прогрессивных методов; ограничение его права на свободу выбора (стиля жизни, направления научного исследования); принижение социального статуса профессии, ее значимости; семейно-бытовые проблемы [5].

Среди факторов, детерминирующих развитие профессиональных деформаций, Э.Ф. Зеер рассматривает: возрастную динамику; жизненно важные события; разнонаправленные онтогенетические изменения; случайные моменты; содержание профессии; социальную среду [2].

Среди причин, влияющих на развития профессиональных деформаций учителя можно выделить следующие:

- объективные, связанные с социально-профессиональной средой: социально-экономической ситуацией, имиджем и характером профессии, учебно-пространственной средой;

- субъективные, обусловленные личностными особенностями педагога и обучаемых, характером их взаимоотношений. Предпосылки развития профессиональных деформаций коренятся уже в мотивах выбора педагогической профессии. Это, как осознаваемые мотивы: социальная значимость, имидж, творческий характер, материальные блага, так и неосознаваемые: стремление к власти, доминированию, самоутверждению;

- объективно-субъективные, порождаемые системой и организацией профессионально-образовательного процесса, качеством управления, профессионализмом руководителей [1].

Степень выраженности профессиональной деформации учителя определяется стажем работы, содержанием педагогической деятельности и индивидуально-психологическими особенностями личности.

Основные формы профессиональной деформации личности педагога:

- а) Общепедагогические деформации, которые характеризуются сходными изменениями личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью.

- б) Типологические деформации, вызванные слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функций педагогической деятельности в поведенческие комплексы.

- в) Специфические деформации личности педагога обусловлены спецификой преподаваемого предмета.

г) Індивідуальні деформації визначаються змінами, що виникають з підструктурами особистості і зовнішньо не пов'язані з процесом педагогічної діяльності, коли паралельно становленню професійно важливих для педагога якостей відбувається розвиток якостей, не маючих на перший погляд стосунки до педагогічної професії.

Професійна деформація особистості незвичайно важко піддається корекції: її простіше уникнути, ніж боротися з нею. В зв'язі з цим стає особливо гострою завдання вдосконалення моделей психологічного супроводження профілактики професійно-особистісної деформації педагога, що в свою чергу дозволить більш продуктивно впливати на формування особистості талановитого дитини.

Література

1. Безносів, С.П. Професійна деформація особистості / С.П. Безносів. – СПб. : Річ, 2004. – 272с.
2. Зеер, Е.Ф. Психологія професій / Е. Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1999. – 208с.
3. Конюхов, Н.И. Словарь-справочник по психології / Н.И. Конюхов. – М., 1996. – 160с.
4. Маркова, А.К. Психологія професіоналізму / А.К. Маркова.- М.: Знання, 1996. – 308с.
5. Полякова, О.Б. Психогігієна і профілактика професійних деформацій особистості/ О.Б. Полякова: навчальний посібник.- М.: НОУ ВПО Московський психолого-соціальний інститут, 2008. – 304с.

РОЗПОДІЛ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ У СІМ'Ї

Г.С. Венгер

Херсонський державний університет, vengeranna@rambler.ru

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.Є. Блинова.*

Актуальність. Сучасна традиційна сім'я є об'єктом ретельної уваги з боку різних галузей науки. Багато проблем лежать на перехресті соціально-психологічного та

соціологічного аспектів вивчення сім'ї. Однією з таких сторін сімейного життя є сімейні ролі.

Метою статті є проаналізувати сімейні ролі, їх структуру у сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблемам сімейних відносин приділяли увагу А.П. Горяčov, О.А. Карабанова, С.В. Ковалев, О.А. Шаграєва, А.М. Сергєєва.

Виклад основного матеріалу: поняття сімейної ролі як конкретизація соціальних ролей чоловіка, жінки, матері, батька, дітей та ін. являється за змістом соціологічним. Спираючись на нього, соціальні психологи можуть досліджувати «особистісний окрас», якого набувають сімейні ролі у конкретному прояві. Поняття сімейної ролі в сучасній науці спирається на уявлення вітчизняних авторів про соціальну роль. Соціальна роль розуміється перш за все як функція соціальної системи, «модель поведінки, об'єктивно задана соціальною позицією особистості у системі об'єктивних чи між особових відносин.» Трансформація рольових відносин у сім'ї є головною стороною сучасної перебудови шлюбно-сімейних відносин. Невизначеність норм, регулюючих в теперішній час шлюбно-сімейні, у тому числі рольові відносини, ставить перед сучасною сім'єю низку соціально-психологічних проблем. Головними з них є являються проблеми «вибору» кожною сім'єю способу рольової взаємодії та формування ставлення членів сім'ї до різних сторін рольової поведінки в сім'ї. Процес виникнення рольової структури сім'ї являється однією з головних сторін її становлення як соціальної та психологічної спільності, адаптації подружжя один до одного та вироблення стилю сімейного життя. В умовах існування різних норм та прикладів рольової поведінки цей процес тісно пов'язаний з міжособовими відносинами подружжя та їх установками. В теперішній час якість міжособистісних відносин подружжя визначається перш за все тим, як сприймають їх саме подружжя, наскільки благополучними та успішними вони їх вважають. Зазначимо, що в наш час залишається недостатньо вивченим питання, як сприймають молоді люди свій створений шлюб та яке місце займають в цьому їх рольові відносини. Такі автори, як Ф.І. Най, Дж. Сканцоні та ін., розглядають розподіл ролей як ядро статево-рольової диференціації в сім'ї. Ці поняття представляються дуже важливими для розуміння сімейних

ролей та недостатньо вивченими в сучасній науці. В останній час в роботах зарубіжних дослідників головними предметами аналізу являються фактори та наслідки, по-перше, прийняття жінкою ролі годівниці сім'ї, по-друге, участь чоловіка у веденні господарства та вихованні дітей. В дослідженнях було виокремлено низку чинників, які впливають на «вибір» сім'єю тієї чи іншої рольової взаємодії, а також на традиційність/елітарність рольових установок. Це, наприклад, соціально-демографічні фактори, приналежність до соціального класу, стадія сімейного циклу, факт роботи жінки та ін. (Л.В Хоффман, Ф.І Най та ін.).

Логічним доповненням вивчення факторів, яким впливають на рольові відносини в сім'ї, являється аналіз зарубіжними вченими свого роду «наслідків» обраного сім'єю рольового прикладу. В проведених дослідженнях показані негативні наслідки традиційної рольової моделі і для жінок, і для чоловіків (Н Голдберг, Дж Сканцоні та ін), демонструються складності, з якими зіштовхуються сім'ї, які прийняли елітарний приклад розподілу ролей (Р Рапорт, Бергер та ін.), виявлений вплив сфери рольових відносин на задоволеність подружжя своїм шлюбом. Виявлено, що значення тієї чи іншої рольової моделі для подружжя в більшості визначається узгодженістю їх рольової взаємодії, ідеалів та очікувань. (Г.Л Боуен, Д.К Отнер та ін). Для соціально-психологічного аналізу ролей в сучасній сім'ї першочергове значення має висновок вітчизняних та зарубіжних дослідників про невизначеність норм, регулюючих в теперішній час шлюбно-сімейні, у тому числі рольові відносини. Така ситуація ставить перед сім'ями коло соціально-психологічних проблем. Кожному партнеру в сім'ї в цілому потрібно «обирати» який не будь приклад рольової взаємодії з багатьох існуючих. Проблема вибору, прийняття сім'єю того чи іншого прикладу невід'ємна від формування ставлення членів сім'ї до цього прикладу, до своєї ролі в сім'ї та до виконання ролей іншими членами сім'ї. Як сучасні так і зарубіжні дослідники вказують, що правила рольової поведінки та рольових відносин в сім'ї встановлюються у процесі життєдіяльності сім'ї, у тісному зв'язку з між особовими відносинами та спілкуванням членів сім'ї.

Американський соціолог К. Килпатрик запропонував наступну класифікацію подружніх ролей: традиційні, товариські і

ролі партнерів. В адаптації до сімейного життя головним є те, щоб подружжя вибрало спільний для обох тип ролей. Кожен з компонентів поведінки має відповідати зробленому вибору і очікуванням партнерів. Існують гендерні відмінності у пристосуванні партнерів до сімейних ролей, вони пов'язані з очікуванням жінки та чоловіка, що мають реалізуватись у стосунках. Жінки сприймають подружнє життя, усвідомлюючи, що воно складається з побутових обов'язків. Чоловіки ж очікують певної «святковості» у шлюбі. Шлюб для жінки – це насамперед надійний і безпечний дім та усе, що з ним пов'язане: матеріальний добробут, захист, романтична прив'язаність і можливість стати матір'ю. Чоловік чекає, що шлюб забезпечить йому сексуальне задоволення, опіку та підтримку, надійну дружину, яка виховуватиме його дітей.

Розглянемо більш детально психологічну природу ролі, яку пропонує П.П Горностай. Наукове використання категорії «роль» спирається на широкий спектр різних явищ, що являється причиною складності та визначення цієї категорії. Розглянемо декілька, найбільш характерних дефініцій. За Я. Морено, роль – «синтетичний досвід, у якому об'єднуються особистісні, соціальні та культурні елементи» (Морено, 2001). Г. Атей та Дж. Дарлі визначають роль як систему чи набір «компетентностей взаємодії». Е. Томас стверджує, що у самому визначенні роль – це набір приписів, які визначають, якою має бути поведінка члена соціальної позиції (мова йде переважно про соціологічне тлумачення соціальної ролі), а в різних контекстах роль визначає приписання, опис, оцінку та дію, в ідеї ролі знаходять відображення скриті та явні процеси, поведінка себе та інших, поведінка, яку ініціює індивід та поведінка яка направлена на нього. Згідно Р. Лінтону, роль представляє собою динамічний аспект статусу. Це визначення вважається одним з найбільш ємких визначень ролі в соціології. Дані дефініції яскраво ілюструють індивідуально-соціальний дуалізм природи ролі: з одного боку – вона пов'язана з особистісними характеристиками (компетентностями), а з іншого – з характеристиками соціальної структури, проміжна позиція пов'язує роль з спостереженням поведінки людини. Одним з кращих та повних є визначення ролі Р.Г. Тернера: «Роллю ми вважаємо сукупність паттернів поведінки, які складають значне ціле, яке притаманне людині, яка займає специфічний статус в

суспільстві (наприклад лікаря чи батька), неофіційну позицію в міжособистісних відносинах (наприклад, лідера) чи таку, що ототожнюється із специфічною цінністю в суспільстві (наприклад, чесною людиною чи патріота)».

Ролі та проблема класифікації. Існують багато класифікацій психологічних ролей. В соціальній психології часто використовується розподіл ролей на соціальні та міжособистісні. В теорії символічного інтеракціонізму ролі класифікуються за ступенем завчасної заданості та поділяються на конвенціональні (формалізовані, обумовлені позицією людини в соціумі) та міжособистісні (які визначаються індивідуальними особливостями учасників соціальної взаємодії). В теорії соціалізації Т. Парсонса розглядаються ролі аскриптивні (приписані, задані включенням людини в соціальні структури та обумовлені народженням людини, її статтю, соціальним походженням та ін.) та досягнені (які досягаються завдяки особистісним зусиллям людини, пов'язані з освітою, кар'єрою та ін.).

В концепції Е. Томаса та Б. Бідла роль розглядається як феномен, який функціонує на пересіченні двох сегментів: особистісного та поведінкового. Особистісні сегменти включають такі поняття: індивідуальна роль (поведінка індивідуума); сукупна роль (поведінка сукупності, «групова роль»); поведінкова роль (поведінка виконавця); цільова роль (поведінка того, на кого направлена дія). Поведінкові включають в себе такі поняття: відкрита роль (відкриті форми поведінки всіх людей); прихована роль (приховані форми поведінки всіх людей); пропонована роль («нормативна»), описова роль («рольові поняття»); оціночна роль (оцінки людей); активна роль (дії людей) [4; с.29-30]

Структура сімейних ролей приписує членам сім'ї, що, як, коли та в якій послідовності вони повинні робити, вступаючи один з одним у взаємовідносини. Крім актуальної поведінки в поняття «роль» включаються також бажання, цілі, почуття, соціальні установки, цінності і дії, які очікуються чи приписуються людині. Кожній ролі окремо та у всій її системі в даній сім'ї необхідно відповідати певним вимогам.

1. Вони повинні володіти цільністю. Якщо очікування від представника певної ролі суперечливі, з'являються серйозні складності в її виконанні;

2. Сукупність ролей, які індивід виконує у сім'ї, повинна забезпечувати задоволення його потреб у повазі, визнанні, симпатії. Так, роль чоловіка кладе на нього не тільки обов'язок забезпечувати матеріально свою жінку, а також надає йому право очікувати від неї кохання, задоволення сексуально-еротичних потреб;

3. Важливо, щоб ролі, які виконуються, відповідали можливостям індивіда. Коли вимоги непосильні, виникає нервово-психічне напруження та тривога (як наслідок своєї невпевненості впоратися з роллю);

4. Система повинна задовольняти потреби не тільки носія конкретної ролі, але й інших членів сім'ї. Рольова структура, при якій відпочинок індивіда забезпечується за рахунок непомірної праці його близьких, а розрядка емоціональної напруги досягається за допомогою «зганяння на іншому», легко може стати психотравмуючою.

В нормально функціонуючих сім'ях структура сімейних ролей цілісна, динамічна та має альтернативний характер. Однак нерідко сімейні ролі являються паталогізуючими, і тоді за своєю структурою та змістом спричиняють психотравмуючу дію на всіх членів сім'ї.

Література

1. Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – №4. С.74 – 82.

2. Андреева Г. М. Социальная психология : [Учебник для студентов] / Г. М. Андреева. – М., 1980. – 360 с.

3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений: Люди, которые играют в игры / Эрик Берн. – 1988. – 400 с.

4. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.

5. Дружинин В. Н. Психология семьи : [3-е изд.] / В. Н. Дружинин. – Екатеринбург: 2000. – 208 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭГОЦЕНТРИЗМА И ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Е.И. Веретило

УО «Гродненский государственный университет имени Янки
Купалы», veretilol@mail.ru

Научный руководитель: старший преподаватель

М.М. Карнелович

Эгоцентрическая направленность личности в подростковом возрасте проявляется в отношениях с окружающими, манере поведения, в эмоциональной сфере, в семантике речи. Исследователь Т.Н. Пашукова исследовала эгоцентрическую направленность личности через фиксацию количества определенных поведенческих и речевых реакций - «единиц эгоцентризма». К ним относятся: неучет другого мнения; стремление говорить самому, а не вести диалог; невнимание к содержанию высказывания другого и истолкование его смысла в соответствии с собственными ожиданиями, а не задумкой партнера [1]. Для эгоцентричного подростка типично высказывание своей точки зрения как единственно верной; авторитарность; неучет возможной обиды собеседника; намеренное молчание с целью привлечь внимание; повторение мнения других как своего собственного; раскрытие в рассказе не содержания ситуации, а отношения к ней. Эгоцентрическая направленность личности обуславливает проекцию своих состояний на других и выведение умозаключений на основании собственного ограниченного опыта, не допускающего мысли о существовании других возможных точек зрения.

В эмоциональной сфере эгоцентризм проявляется, во-первых, как фиксация переживаний; которые уже не соответствуют изменившейся ситуации, во-вторых, как восприятие мира исключительно через призму собственных настроений. Эгоцентрическая направленность личности препятствует эффективному общению, так как эгоцентрик или плохо понимает других, поскольку невнимателен к ним (экстравертированный эгоцентрик), или не предоставляет партнерам возможности понять себя (интровертированный эгоцентрик) [1].

Наиболее разработанные исследования в области эгоцентризма личности принадлежат американскому психологу Д. Элкинду [2], который изучал связь когнитивных структур и динамики развития личности. Он показал, что эгоцентризм связан не только с развитием когнитивной сферы, но и с аффективным опытом подростка. Д. Элкинд описал новые, аффективно-личностные феномены эгоцентризма. Это специфические поведенческие феномены, характерные для подростков: «псевдоглупость», «воображаемая аудитория», «личный миф» и «явное лицемерие».

Подросток не только сам в наибольшей степени интересуется собственной личностью, но и считает, что окружающие заинтересованы и озабочены его поведением в не меньшей степени, чем он сам. Именно этот феномен, один из самых типичных для подростков, Д. Элкинд назвал «воображаемая аудитория». Он связан с приобретением подростком возможности размышления о том, что думают о нем окружающие - но эта возможность сталкивается с неумением делать различие между собственной и чужой-точкой зрения; между целями, интересами, проблемами самого подростка и окружающих. Подросток постоянно пытается предвосхитить реакции других людей на самого себя. Поэтому он постоянно конструирует «воображаемую аудиторию», центром внимания которой и является. Но эти предвосхищения зависят от того, как он сам относится к себе, поскольку, по его мнению, другие люди будут относиться к нему так же, как и он сам. Это ведет к ориентации подростка не на действительно возможные реакции других людей, а на собственные представления о себе. С этой точки зрения понятными становятся частые в подростковом возрасте застенчивость, замкнутость, стыд, стремление скрывать собственные переживания и подобные реакции на внимание со стороны «воображаемой аудитории».

Американский психолог Р. Энрайт описал еще один типичный для подростков эгоцентрический феномен - «сфокусированность на себе». Это тенденция подростка к сосредоточению внимания на собственных мыслях и чувствах [2]. Известен и апробирован на российской выборке опросник Энрайта «Adolescent Egocentrism – Sociocentrism» (AES),

позволяющий оценить выраженность компонентов личностного эгоцентризма.

Несмотря на значительный интерес психологов к проблеме подросткового эгоцентризма, широкого исследования данного феномена во взаимосвязи с другими личностными свойствами, и в частности – с тревожностью подростка, в отечественной науке не проводилось. Актуальность данной проблемы определила проблемное поле нашего исследования.

В отечественной психологической школе термином «тревога» обозначается эмоциональное состояние, а термином «тревожность» – личностная черта (однако нередко термин «тревожность» применяют и для обозначения обоих видов тревожности).

В зарубежной психологической литературе различие между тревогой и тревожностью определяется следующим образом: состояние тревожности характеризуется субъективно, сознательно воспринимаемыми ощущениями угрозы и напряжения, сопровождаемыми или связанными с активацией или возбуждением нервной системы. Тревожность как черта личности, по-видимому, означает мотив или приобретенную поведенческую диспозицию, которая предрасполагает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них состояниями тревоги, интенсивность которых не соответствует величине объективной опасности [3].

Целью нашего исследования являлось выявление характера взаимосвязи тревожности и личностного эгоцентризма подростков. Методами сбора эмпирических данных выступили: опросник «Подростковый эгоцентризм-социоцентризм» (AES) (Р.Д. Энрайт, в адаптированном варианте Т.В. Рябовой) и методика «Шкала тревожности» (Кондаш). Обработка эмпирических данных проводилась с помощью методов описательной статистики, корреляционного анализа (по Спирмену).

С помощью процедуры корреляционного анализа нами были выявлены значимые корреляционные взаимосвязи между целым рядом показателей личностного эгоцентризма, регистрируемых по методике AES (Р.Д. Энрайт, Т.В. Рябова), и шкалами тревожности Кондаша.

Так, показатель «Школьная тревожность» имеет статистически значимые положительные корреляционные связи (при $p < 0,05$) с большинством шкал методики AES (исключение составляет лишь шкала «Сфокусированность на себе»). Так, средние и умеренные положительные корреляционные связи существуют между школьной тревожностью и показателями: «Личный миф» ($r=0,502$); «Воображаемая аудитория» ($r=0,448$), «Эгоцентризм в сфере представлений о нормах и санкциях» ($r= 0,472$). Данные связи свидетельствуют о том, что чем более подросток уверен в собственной уникальности и недоступности для постороннего понимания; чем более он сосредоточен на собственных мыслях и чувствах; чем более его личная система норм и ценностей отличается от принятой в социуме, тем более у него выражена школьная тревожность. Последняя проявляется в «школьных страхах» оценки знаний, школьной неуспеваемости и т.п.

Отрицательная умеренная корреляционная взаимосвязь между показателями «Школьная тревожность» и «Социоцентризм» ($r=-0,392$; $p < 0,05$) свидетельствует о том, что чем более подросток испытывает негативные эмоции в отношении ситуаций учебной деятельности, тем менее он склонен проявлять активность в жизнедеятельности школы и других социальных групп, членом которых является.

В то же время, чем более подросток стремится активно реализовывать общественно значимые задачи и нормы первичных и вторичных групп, тем более у него выражена социальная тревожность, и наоборот (связь между показателями «Социальная тревожность» и «Социоцентризм» является умеренной положительной ($r=0,381$; $p < 0,05$)).

Показатель «Межличностная тревожность» имеет положительную умеренную взаимосвязь с показателем «Личный миф» ($r=0,408$; $p < 0,05$), что свидетельствует о том, что чем более подросток живет вне настоящего, в области предполагаемого, чем более мир его представлений полон теориями о себе и о жизни, планами собственного будущего, идеальными построениями, которые выходят за пределы непосредственной ситуации и отношений, тем более он склонен испытывать тревогу и страх в ситуациях взаимодействия, где, по-видимому, он сталкивается с противоречиями собственной «личностной мифологии» и реальной ситуации.

Таким образом, гипотеза о наличии статистически значимых связей между разными видами тревожности и характеристиками личностного эгоцентризма, подтвердилась.

Значимость проведенного нами исследования состоит в том, что полученные результаты углубляют научные представления о природе личностного эгоцентризма подростка и его аффективных составляющих, а также могут использоваться практическими психологами учреждений образования в работе с подростками.

Литература

1. Пашукова, Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции / Т.И. Пашукова. – Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. – 338 с.
2. Фокина, А.В. Социальный эгоцентризм как компонент подростковой девиантности / А.В. Фокина // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – с. 20 – 29.
3. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – М. – Воронеж, 2000. – 235 с.

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТА ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

М.В. Гринців

Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології І.М. Галян*

Постановка проблеми: Проблему адаптації студентів не випадково широко обговорюють у системі вищої освіти: від успішності цього процесу неабияк залежить особистісний розвиток майбутнього спеціаліста та його подальша професійна кар'єра. Період адаптації студента до майбутньої професійної діяльності у навчальному закладі є надзвичайно важливою початковою стадією соціально-професійної орієнтації.

Відтак, адаптаційні процеси є більш-менш свідомими змінами, через які проходить особистість в результаті

трансформації. Зміни постійно супроводжують життя людини, тому для кожного індивіда важливо бути готовим до критичних періодів, поворотних моментів, свідомого перегляду своєї життєвої позиції в нових обставинах. Це створює реальні передумови готовності до повноцінної, активної адаптації.

Тому, враховуючи соціальну значущість проблеми адаптації та її недостатню розробку у психолого-педагогічній науці, постає необхідність охарактеризувати процес адаптації у контексті оволодіння молодим спеціалістом професійною діяльністю.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі існують різні підходи до тлумачення і розуміння поняття "адаптація". Широкий спектр цих визначень обумовлений як різнобічністю і суперечливістю самого явища адаптації, так і суб'єктивними чинниками: суб'єктивними світоглядними підходами, професійними підходами дослідників. Так, О.Б. Георгієвський вважає, що адаптація — особлива форма відображення системи впливу зовнішнього і внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення між ними динамічної рівноваги. Автор підкреслює, що, по-перше, адаптація — це процес активного відображення, який забезпечує самозахист системи у її розвитку. По-друге, адаптація формується стосовно як до зовнішніх, так і до внутрішніх впливів. По-третє, адаптація не має абсолютного характеру, вона виявляється як тенденція до встановлення певного ступеня гармонії системи з зовнішнім і внутрішнім середовищем. Ця тенденція полягає в об'єктивній неможливості досягнення абсолютної гармонії, є джерелом безкінечного процесу розвитку матеріальних систем [1, 27].

Розглядаючи трактування поняття адаптації у психології, Г.О. Балл підкреслює два моменти – розуміння її як єдності, взаємозумовленості, опосередкованості протилежно спрямованих процесів акомодатії й асиміляції та залежність характеру адаптаційних процесів від стадії онтогенезу.

Зокрема, В.П. Казначеев дає наступне визначення адаптації: у широкому сенсі - це процес пристосування людини до умов середовища існування, яку всі в більшій мірі створює вона сама в результаті перетворення природи, спрямована на досягнення головної мети: прогресу людини. Як вказує автор, на відміну від тварин, завдяки своїй соціальній природі, людина

здатна створити штучне середовище - середовище культури і цивілізації, в результаті чого розширюється спектр його пристосувальної активності [5].

К. Бернар визначає адаптацію як: властивість організму; процес пристосування до мінливих умов середовища, суть якого полягає в досягненні одночасної рівноваги між середовищем і організмом; результат взаємодії в системі "людина – середовище"; мета, до якої прагне організм. Однак, на наш погляд, адаптація – важливий етап в житті кожної людини. Перш за все вона повинна звикнути до нових людей, встановити з членами колективу неформальні контакти, сприйняти, як свої особисті, цілі та завдання колективу, тобто "акліматизуватися" в ньому. З огляду на це, ми ставимо за **мету** розглянути сутність процесу адаптація та проаналізувати від чого залежить здатність особистості адаптуватися до оточуючого середовища взагалі та до професійної діяльності зокрема.

Виклад основних положень. Процес адаптації є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів і застосовується в різних науках – біологічних, філософських, психологічних. У зв'язку з цим у науковій літературі представлено різноманіття підходів до визначення адаптації. Багатьма авторами адаптація визначається як пристосування. Проте таке тлумачення поняття є дуже вузьким, оскільки не враховує специфіки адаптації людини.

Адаптовуватися людині доводиться протягом життя: при переході з дошкільного закладу в школу; зі школи - до професійно-технічного училища або вищого навчального закладу; з навчального закладу - на виробництво, а також при зміні праці та колективу, тобто на різних вікових етапах. Адже людина не лише пристосовується до середовища, але й активно перетворює його. Як відомо, між людиною і середовищем існують мінливі, взаємодоповнюючі відносини. Тому, людина в житті адаптовується буквально до всього і від того, наскільки швидко і легко пройде цей період, настільки велика віддача сил, енергії буде від неї.

Тому, слід зазначити, що характеризуючи адаптацію як процес, дослідники виділяють такі її компоненти: "адаптивне середовище", "елемент, який адаптується", "адаптивна ситуація", "адаптивна потреба". Говорячи про середовище

адаптації, автори ділять його на предметне (види діяльності) та особистісне (склад первинного колективу, відносини та інше). Неузгодженість між особистістю і середовищем може наступити в результаті як змін у самому середовищі, так і в підструктурах особистості: мотивів, спрямованості, знань тощо. Успішність адаптації зумовлюється інтеграцією зовнішніх і внутрішніх умов її протікання. Вивчення теоретичних досліджень із проблем адаптації засвідчує, що при аналізі зовнішніх умов її протікання не враховувались особливості соціально-економічного розвитку суспільства. Тому кардинальні зміни у політичній, економічній сферах суспільства впливають на особливості процесів адаптації і, будучи зовнішніми, мають суттєвий вплив на внутрішні умови її протікання.

Дослідники процесу адаптації студентів до професійної діяльності по-різному підходять до визначення її критеріїв та етапів. Зокрема, розглядаючи етапи адаптації, говорять про "внутрішню і зовнішню" адаптацію. Термін "зовнішня адаптація", на думку В.М. Дугінця, підкреслює зовнішні умови середовища, до якого студент повинен пристосуватися. "Внутрішня адаптація" передбачає, що адаптаційні процеси відбуваються на рівні особистості, у прямій залежності від її особливостей. [3, 63-65].

Так, на думку О.М. Жмирікова [4], результатом процесу адаптації має бути стан психологічного включення особистості у діяльність, що супроводжується реалізацією внутрішньоособистісних можливостей у конкретних умовах життєдіяльності і добрим самопочуттям. Таким чином, у наведеному визначенні закладено такі критерії адаптованості особистості:

- ефективність діяльності особистості;
- ступінь реалізації внутрішнього особистісного потенціалу;
- ступінь інтеграції особистості з макро- і мікросередовищем;
- емоційне самопочуття.

Критерії адаптації В.М. Дугінець визначає відповідно до її видів, а саме: навчальна - успішність, задоволеність професійною підготовкою, сформованість умінь самостійної роботи, сформованість навчальних умінь; соціально-психологічна - громадська активність, взаємини у колективі, самооцінка свого місця і значення у колективі; задоволеність

взаємовідносин, види діяльності і ступінь входження в них; професійно-педагогічна - професійна спрямованість особистості (мотиви), участь у громадсько-педагогічній діяльності і її результативність; володіння уміннями професійної самоосвіти, наявність професійно-значущих рис характеру [3].

Отже, адаптація молодого спеціаліста - це не тільки пристосування до нових умов життєдіяльності, але і активне засвоєння норм професійного спілкування, виробничих навичок, трудової дисципліни, традицій трудового колективу, тобто процес входження в це чи інше соціальне середовище.

Серед основних підходів до адаптації особистості, що склалися у вітчизняній психології, виділяється діяльнісний підхід. Так, І.К. Кряжева зазначає, що адаптація молодих фахівців відбувається через психологічну включеність у діяльність. О.В. Таранів умовою успішної адаптації молоді вважає свідоме ставлення до провідної діяльності і обов'язкове опосередкування адаптації молодих фахівців колективною діяльністю. А Т. Шибутані, розглядає адаптацію, як комбінацію прийомів, що дозволяють подолати труднощі, і як пристосування до конкретної специфічної ситуації. Загальна адаптація в рамках такого підходу реалізується через ряд пристосовань. У нашому випадку студент "адаптується" до професійної діяльності на сучасному ринку праці, "пристосовується" до змінених після вузу умов, до своєї професійної та соціальної ролі, до нового колективу, до нового режиму дня.

У рамках когнітивного підходу існує погляд Ж. Піаже, згідно з яким адаптація здійснюється за допомогою двох механізмів: асиміляції, при якій людина намагається пристосувати нову ситуацію до існуючих структур, і акомодатії, при якій сам індивід змінюється, пристосовуючись до нової ситуації.

З позиції поведінкового підходу (Г. Айзенк), адаптація особистості – це коли потреби людини, з одного боку, і вимоги професійного та соціального середовища - з іншого, повністю задоволені. Це стан гармонії індивіда і середовища.

Таким чином, адаптація як суспільний феномен виступає складним за структурою духовно-практичним утворенням, що виявляється на всіх рівнях соціального життя людей. Завдяки цьому адаптація стає одним з найважливіших універсальних

способів подолання негативних кризових суспільних явищ і підготовки студента до включення в інноваційні соціальні системи.

З точки зору А.В. Петровського, В.П. Леутіна, Є.І. Ніколаєвої процес адаптації можна представити у вигляді трьох стадій:

- екстренне переміщення людини в нове середовище проживання, яке обумовлює покращення фіксації незвичайних впливів, розширення діапазону інформації, яка сприймається емоційно, активізацію селекції, виявлення протиріч;

- мобілізація внутрішніх ресурсів, оптимізація процесів переробки потоку сигналів, інверсія функціональної асиметрії сприйняття і запам'ятовування емоціогенної інформації, наростання пріоритетності фіксації слідів сигнальної інформації структурами домінантною півкулі;

- детермінація протиріч, побудова внутрішньої моделі зовнішнього світу, яка адекватно відображає об'єктивно існуючі в середовищі закономірності, виключаючи випадкові і несуттєві залежності і організовує випереджаюче відображення дійсності.

Адже, адаптація відбувається тоді, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, служить розкриттю та розвитку її індивідуальності.

П.С. Кузнецов виділяє сім комплексних факторів, що впливають на успішність адаптації: економічний (матеріальний), самозбереження, регулятивний, відтворювальний, комунікативний, когнітивний і самореалізації. Кожний комплексний фактор включає в себе ряд приватних чинників. Економічний - об'єднує фактори, пов'язані з отриманням коштів для існування (заробітна плата, нетрудові доходи, виплати, матеріальні стимули, доступ до дефіциту); самозбереження - включає фактори, які пов'язані з реалізацією безпеки існування: фізичної та економічної (загроза життю і здоров'ю, можливість втрати джерела існування, притягнення до кримінальної відповідальності); відтворювальний - містить чинники, що відображають реалізацію сексуальних потреб людини, включаючи сексуальні відносини, створення сім'ї, продовження роду (сексуальний партнер, шлюбний партнер, діти); комунікативний - включає фактори, які пов'язані з реалізацією потреб людини у спілкуванні (глибина спілкування, коло спілкування, положення в групі); когнітивний - містить чинники,

що відображають реалізацію когнітивних потреб (освіта, кваліфікація, інтелект, кругозір); самореалізація - це самий складний комплексний фактор, який може включати в себе будь-який з перерахованих вище факторів за умови, що реалізація тих потреб, яку вони відображають, набуває для людини цінність. Комплексний фактор самореалізації визначається через поняття "творіння", "досягнення", "майстерність", "влада", "авторитет", "престиж".

Отже, виділені комплексні чинники відповідають основним потребам людини, підкреслюючи при цьому важливість, складність і комплексність такого процесу як адаптація. З цього слідує, що пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової професійної діяльності є нагальною проблемою особистісного зростання та становлення як фахівця.

З огляду на це нами був проведений тренінг спрямований на формування навичок до майбутньої професійної діяльності та актуалізації професійної діяльності в умовах навчально-професійних змін "Моє ставлення до майбутньої професійної діяльності". Тренінг проводився зі спеціалістами психологічної служби та студентами соціально-гуманітарного факультету на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, у якому взяло участь 35 осіб: 27 дівчат та 8 юнаків.

Тренінг дав можливість поглибити суть поняття адаптація, окреслив основні аспекти пристосування до професійної діяльності. В його основу покладено важливість власного вибору щодо професійної діяльності студента. Тренінг був побудований з використанням сучасних методів тренінгової роботи, цікавих інформаційних повідомлень, вправ, медитацій тощо. Особлива увага приділялася вправам на розгляд формування установки на сприйняття себе в єдності професійного й особистого.

Тренінг містив вправи та інформаційні матеріали, які переконливо показали значущість адаптації в житті людини, спонукали зробити усвідомлений вибір, висвітлили фактори, які впливають на адаптацію кожного студента.

Результати опитування до початку занять показали, що більшість опитуваних (68%) розуміють природу адаптаційних проблем. Зокрема, виникають вони через несформованість

особистісних якостей, таких як відповідальність, рефлексія, а також недооцінку пізнавальних можливостей, невміння правильно організувати свою роботу, невпевненість щодо виконання будь-якого завдання. Таке розуміння сприяло тому, що у 32% опитуваних студентів зросли показники здатності до самотворення, самовдосконалення та самоактуалізації. Спостерігалось підвищення адекватної самооцінки, уявлення про себе самого та власні здібності. Спостерігаються позитивні тенденції у розвитку мотивації особистісного та професійного зростання, відбувається постійне розширення особистісного простору.

Проведений тренінг сприяв у коригуванні успішної адаптації студентів до навчання у вузі; у створенні сприятливих умов для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб молоді та формуванні стійкого позитивного ставлення до себе як майбутнього спеціаліста та до обраної професії.

Висновки. Узагальнюючи основні теоретичні положення проблеми адаптації можна констатувати, що адаптація це цілісний, системний процес. Він характеризує пристосування студента до вимог, змісту і характеру професійної діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями, уміннями і навичками, формування системи норм, особистісних орієнтацій, вміння організувати своє життя для виконання поставленої мети, формування якостей, необхідних для певної трудової діяльності. Особливості процесу адаптації визначаються психологічними властивостями людини, рівнем її особистісного розвитку, що характеризується досконалістю механізмів особистісної регуляції поведінки та діяльності. Зокрема спроможність адаптуватися, долати труднощі, віднайти своє місце у життєвому просторі є вирішальним чинником вдалого розвитку студента, а в майбутньому – спеціаліста.

Отримані знання можуть бути використані у практиці соціального прогнозування адаптаційних процесів, що відбуваються в суспільстві.

Література

1. Георгиевский А.Б. Эволюция адаптаций: ист. - метод. исследование / А.Б. Георгиевский, К.В. Манойленко // Ин-т истории естествознания и техники. — Л.: Наука, 1989. — 187 с.

2. Глинянська Н. Із досвіду роботи психолога з професійної та психологічної адаптації студентів / Ніна Глинянська // Рідна шк.. – 2006. – № 11. – С. 60– 61.

3. Дугинец В.М. Профессионально-педагогическая адаптация студентов младших курсов педвузов: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / В.М. Дугинец. - Челябинск, 1988. – 20 с.

4. Жмыриков А.Н. Диагностика социально психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: дис. ...канд. психолог. наук: 19.00.01 / А.Н. Жмыриков. — М., 1989. — 249 с.

5. Казначеев В.П. Некоторые медико-биологические вопросы адаптации человека / В.П. Казначеев, В.П. Лозовой // Медико-биологические проблемы адаптации населения в условиях Крайнего Севера. – Новосибирск, 1974. – С. 3-13.

6. Мавлеткулова С. Х. Управление процессом адаптации студентов / С. Х. Мавлеткулова, М. Р. Таймасова // Специалист. – 2000. – № 9. – С. 17–18.

7. Медведев В.И. О проблеме адаптации / В.И. Медведев // Компоненты адаптационного процесса. - Л., 1984. - С.3-16.

8. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление / И.А. Милославова // Социальная психология и философия / Под ред. К.М. Парыгина. - Л., 1973.- С.111-120.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ВІДТЕРМІНУВАННЯ

М.С. Дворник

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
maryun4ik@yandex.ru

Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор, чл.-кор. НАПНУ Т.М. Титаренко

Соціально-психологічний вимір людського життя постійно потребує динамічних зрушень, змін, пристосування до плінності й трансформацій сучасності. Глобалізація, інформаційні перенавантаження, нестача часу та ресурсів, стресові ситуації накладають відбиток на повсякденну життєдіяльність.

Особистість обходиться з часом свого життя у відповідності з особливостями власного функціонування, продиктованого середовищем, в якому присутні як конструктивні, так і дисфункційні аспекти. Тому проблема уникання, відкладання виконання буденних, а й повсякчас життєво важливих справ постає все більш гостро, часто негативно впливаючи на досягнення особистістю своїх цілей, заважаючи продуктивній діяльності.

Давньоримський філософ Сенека стверджував, що людина має потурбуватися про те, як організувати свій час, сконструювати власне життя, і для цього необхідно припинити відкладати усе на потім й отримувати користь із кожного дня, навчаючись та діючи [3, с. 256-260]. Однак сучасна особистість часто діє навпаки: нівелює необхідність виконувати поставлені перед нею завдання миттєво, без надмірної пролонгації. Так з'являються та поширюються практики відтермінування – поведінка зволікання, відкладання справ на потім, заміни завдань з високим пріоритетом на дії з меншим рівнем важливості.

На сьогодні проблематика відтермінування докладно вивчена лише з позицій негативного трактування. З 1970-х років американські, австралійські та європейські вчені почали вивчати феномен прокрастинації (з латинської «procrastinus»: pro – замість, попереду і crastinus – завтрашній) як патологічну схильність до постійного відкладання на потім неприємних думок та справ. [11, р. 53]. Зовні прокрастинація нагадує лінощі: усвідомлюючи необхідність виконання певних важливих справ, людина ігнорує цю необхідність і відволікає свою увагу на побутові дрібниці або розваги. Однак це явище набагато глибше, ніж здається на перший погляд.

Звертаючись до традиційних парадигмальних уявлень психології, поняття прокрастинації можна розмістити десь на перетині процесів когнітивних та діяльнісних, розглядаючи її як похідну від нестачі волі та мотивації. Зрештою, більшість теорій пояснюють схильність до зволікань неорганізованістю, браком самоконтролю, невмінням розставляти пріоритети, нерозумінням ситуацій у цілому. Та зазираючи під кривлю опредмечених потреб, знайдемо, що спонукання до діяльності регламентується первинними, часто неусвідомлюваними детермінантами.

Зокрема, сучасний американський спеціаліст в галузі психології мотивації П. Стіл вказує на те, що більш виконуваними є ті справи, які приносять миттєвий результат, адже будь-яка істинна мотивація спрямована на підтримку гомеостазу, а здорова людська психіка прагне комфортних, знайомих, безстресових умов функціонування [12, р. 12-25]. Тобто схильність до відкладання справ на потім постає феноменом природним та цілком зрозумілим з точки зору регулятивної необхідності.

Тому важливо зазначити, що велика кількість активних прокрастинаторів починає виходити з безтурботного стану лише під тиском обставин, з наближенням граничного рубежу для здійснення завдання – «дедлайну» (з англійської «deadline» – кінцева межа). Існування дедлайну, за словами тих, хто постійно відкладає на потім, є вагомим джерелом екстремальних умов для натхнення, кращого результату діяльності. Дійсно, стрес закінчення терміну виконання завдання передбачає паніку, страх, переживання небезпеки та ризику і мобілізує тіло до найвищого рівня фізіологічної активності, коли людина демонструє високу швидкість реакції, спрямованість на досягнення максимального результату в найкоротший термін [11].

Однак поряд із психофізіологічними й антропологічними поясненнями поведінки зволікання, звернімо увагу на те, що особистість не існує поза соціумом, в якому панують складніші системи, канони та правила, які часто порушують стабільність та налаштовують на пошук все нових і нових форм пристосування. Обростаючи шарами продиктованих суспільством цінностей, особистість починає відчувати, мислити, діяти у відповідності до них. Усі особистісні складові – від характеру до самоусвідомлення – стають основою для особливим способом організованого відкладання справ на потім. І в цьому випадку йдеться не лише про його неконструктивність чи функціональну насиченість, але й про соціально-психологічну цілісність феномену, тому він отримує нове звучання саме як «відтермінування».

Загалом, поняттям «термін», «строк» позначають у першу чергу певний відрізок, момент часу. Такий темпоральний акцент щодо практик зволікання вказує на особистісні спрямованості, перспективи, планування, вибудовування майбутнього. Усі ці

поняття репрезентовано на символічному рівні когнітивного функціонування: особистість змістовно насичується такою «часовістю», її цілі та поведінкові проекти ще належить реалізувати. Та не лише уникаючи або безпосередньо стаючи до поставлених завдань, особистість творить канву своєї долі, важливим є те, як вона оповідає, осмислює власне життя. Це шлях до конструктивізму, використання дещо концептуально нового пояснення відтермінування.

Як тип наукової раціональності конструктивізм зацікавлює ідеєю про визнання провідної ролі дискурсу та відносин між людьми у конструюванні ними світу та власного «Я», необхідність відмови від уявлень про універсальні істини, зв'язок психологічних процесів з культурою та історією конкретних спільнот [4, с. 35-45]. Як важливий атрибут культури, мова є будівельним матеріалом для соціальної реальності та поставання у ній особистості [5]. Мова, її насиченість значеннями, символами, знаками, сенсом стає в постнекласичному, поширюваному останнім часом науковому контексті на рівні з безпосереднім дієвим актом, переплітається з конативними характеристиками особистості. Процеси нарративізації (оповідання, історії про власне життя) відтермінування відображуються в його переживанні, інтерпретаціях, поясненнях. І все це відбувається заради вибудовування діалогу з Іншим, комунікації з навколишнім світом [2].

Саме соціально-психологічне, контекстуальне, діалогічне трактування феномена надає повний спектр імовірностей для розкриття сутності відтермінування. Така соціально-психологічна категорія як відносини з іншими, з суспільством, зі світом у цілому може стати магістральним сюжетом для пояснення особистістю власної поведінки відтермінування.

Від ставлення до світу, яке належить особистості, залежать аспекти можливої раціональності (трактування) її дій. У Ю. Хабермаса стосунки особистості зі світом диференціюються за телеологічною, стратегічною, нормативно регульованою, драматургічною, комунікативною дією [6, с. 9-24]. Відповідно до наших попередніх досліджень джерел відтермінування можемо пов'язати останні з класифікацією Хабермаса.

Згідно з поняттям **телеологічної** дії суб'єкт реалізує ціль або досягає виникнення бажаного стану, обираючи в наявній

ситуації засоби, які є передвісником успіху, та застосовуючи їх необхідним способом. В цьому випадку центральним є прийняття рішення на користь одного з альтернативних способів дії. Таке своєрідне проповідування відтермінування спостерігається за фактом недооцінки готовності до виконання завдання, і частіше за все у перфекціоністів. Для перфекціонізму як одного з варіантів ірраціональних ідей характерною є постановка занадто складної задачі у поєднанні з необ'єктивною оцінкою власних можливостей, що робить досягнення мети від самого початку приреченим на невдачу. У гонитві за ідеальним результатом перфекціоніст може знехтувати встановленими часовими рамками, без упину щось виправляючи та удосконалюючи те, над чим працює [9]. Тому жодна кількість зусиль та часу задля завершення справи не буде достатньою.

Наступне, **стратегічне** вибудовування відносин зі світом є утилітарним: діючий суб'єкт обирає та розраховує засоби та цілі з точки зору максимізації користі або очікувань користі. Таким сенсом насичено характерологічні пояснення відтермінування. Так, занадто пунктуальні, педантичні особистості (ананкасти) намагаються перед тим як почати діяти, зважити все до останньої дрібниці та не можуть виключити зі свідомості жодної найменшої можливості, здатної привести до більш вдалих рішень, тому завершення завдання постійно відкладатиметься [1]. Така педантична спрямованість пов'язує природу відтермінування з характерологічною потребою виваженості, правильності, неквапливості, послідовності.

Поняття **нормативно регульованої** дії стосується не поведінки принципово самотнього діючого суб'єкта, а членів соціальної групи, які орієнтують свої дії на загальні цінності. Шукаючи пояснення відтермінування, особистість в цьому контексті орієнтується на подолання страху відповідальності як уникання важливих, складних, незнайомих завдань, що супроводжується пошуком специфічного стану для їх виконання. Найбільший досвід відкладання справ на потім пов'язаний із повторюваними завданнями, запитам та потребами, адже коли людині набридають її справи, вона часто відкладає їх повторення [10]. В цьому ж сенсі означаються соціокультурні особливості простору поширення відтермінування. У колективістській культурі (як на вітчизняних

теренах) зв'язки між індивідами досить міцні: люди проявляють тенденцію включати оточуючих в процес прийняття рішень, розділяючи відповідальність і дозволяючи пролонгувати виконання необхідних завдань [9].

Поняття **драматургічної** дії не посилається ні на певного діючого суб'єкта, ні на члена соціальної групи, а стосується учасників взаємодії, які створюють один для одного публіку, перед якою демонструють себе. Для відтермінування така тенденція виражатиметься в орієнтації на соціальну винагороду, яка проявляється в ситуації оцінювання. Події з неминучою оцінкою діяльності зазвичай призводять до підвищення тривожності, страхів невдачі або успіху. Особистість, маючи думки про те, що вона не впорається із завданням, боїться розчарувати себе або інших. Рефлексія та зворотній зв'язок у такому випадку негативно впливають на рівень самооцінки, необхідний особистості для звичного рольового функціонування.

Страх успіху може супроводжуватися небажанням людини стати центром загальної уваги, учасником конкурентної боротьби, викликати у когось заздрість чи роздратування, зайняти нетипову для своєї соціальної групи позицію. Успішність в такому випадку супроводжується переживанням того, що наступного разу від неї очікуватимуть більшого, або що успіх приверне увагу тоді, коли вона віддаватиме перевагу перебуванню у затінку.

Страх невдачі може свідчити про реальну або уявну нестачу здібностей. Згідно з Н. Яакуб, людина, яка переживає страх невдачі, буде проводити більше часу, тривожачись щодо майбутніх завдань, тестів або проектів, замість їх безпосереднього виконання або будь-якої іншої заміни діяльності. Недооцінка власних можливостей викликає почуття неспроможності та безпорадності. При дефіциті вмінь для виконання конкретних завдань, природним буде їх уникання. Відтермінування, таким чином, несвідомо здається кращим, ніж виявлення необхідності вдосконалювати свої навички [7].

Комунікативні відносини зі світом будуються на взаємодій щонайменше двох здатних говорити та діяти суб'єктів, які вступають у міжособистісні відносини. Ключовим тут є поняття інтерпретації задля вироблення визначень ситуації, які здатні привести до згоди. З цього ракурсу, джерелом відтермінування

служує загальна незацікавленість особистості у власних справах. Для неї важливішим є вибудовування різноманітних типів відносин, отримання задоволення від процесів спілкування. Зволікаючи із виконанням завдань, людина, висловлюючись термінологією А. Адлера, може задовольняти своє прагнення до вищості [8]. Відкладаючи справи на потім, таким чином, людина маніпулює іншими, змушує оточуючих коригувати їхні плани.

Поряд із цим відтермінування може слугувати приводом для задоволення потреби з теорії А. Маслоу [8] під загальною назвою соціальної – необхідності спілкування, прихильності, уваги до себе, спільної діяльності. Зовнішньо продемонстрована нездатність самотійного виконання завдань привертає увагу інших, що забезпечує суб'єкту комфорт і позбавляє від необхідності самотійно шукати нові шляхи самореалізації.

Отже, соціально-психологічний погляд на феномен відтермінування включає дієві, поведінкові та описові, нарративні аспекти, переплітаючи їх у канві варіантів діалогу особистості зі світом. Телеологічні взаємодії передбачають відтермінування через недооцінку готовності до виконання завдання; стратегічні стосунки регламентують поведінку відкладання педантичною спрямованістю особистості; нормативно-регульовані дії відтермінування знаходять своє відображення у типовому для нашої культури подоланні страху відповідальності; драматургічні відносини особистості зі світом тенденції до зволікання конституюють страхами успіху або невдачі; комунікативна спрямованість дій означає бажання отримати більше від процесу спілкування особистістю, яка, відтермінуючи виконання власних завдань, маніпулює оточуючими. Загалом, саме соціально-психологічні інтерпретації відтермінування дають комплексне уявлення про даний феномен, що спрямовує на адекватне використання концепту в науковому дискурсі.

Література

1. Бурно М.Е. О характерах людей (психотерапевтическая книга). Изд. 3-е, испр, и доп. / М.Е. Бурно. – М: Академический Проект; Фонд "Мир", 2008 – 639 с.

2. Концепция диалога М.М. Бахтина – основа Экзистенциально-онтологической психологии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2780.htm>.

3. Сенека Л.-А. Нравственные письма к Луцилию. Трактат / Л.-А. Сенека. – М.: Мир книги, Литература, 2006. – 528 с.

4. Улановский А.М. Конструктивизм, радикальный конструктивизм, социальный конструкционизм: мир как интерпретация / А.М. Улановский // Вопросы психологии. – 2009. – № 2. – С. 35-45.

5. Фридман Дж. Конструирование иных реальностей: истории и рассказы как терапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс. – М.: Независимая фирма “Класс”, 2001. – 368 с.

6. Хабермас Ю. Отношения к миру и рациональные аспекты действия в четырех социологических понятиях действия / Ю. Хабермас // Социологическое обозрение. – 2008. – Т. 7, № 1. – с. 3-24.

7. Yaakub N. Procrastination Among Students in Institutes of Higher Learning: Challenges for K-Economy. [Электронный ресурс] / Yaakub, N. – 2000. – Режим доступа: <http://mahdzan.com/papers/procrastinate/>

8. Индивидуальная психология А. Адлера и теория самоактуализации А. Маслоу. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psichology.vuzlib.net/book_o369_page_28.html.

9. Burka J.B. Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now / Jane B. Burka, Lenora M. Yuen. – Cambridge, MA: Perseus Books, 1988. – 322 p.

10. Horowitz M. Personality, Styles and Brief Psychotherapy / Horowitz, M., Marmar, C., Krupnick, J., Wilner, N., Kaltreider, N., Wallerstein, R. – New York: Basic Books, 1984. – P. 15-66.

11. Lowman R. L. Counseling and Psychotherapy of Work Dysfunctions / Lowman R. L. – Washington, DC: APA Books, 1993. – P. 53

12. Steel P. The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Stuff Done / Piers Steel. [Perennial]. – 2012. – 339 p.

СОЦІОКУЛЬТУРНА СУТНІСТЬ ВІТЧИЗНЯНИХ МОДЕЛЕЙ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В СІМ'І

В. С. Дереш

Херсонський державний університет,
valentinagurelya@mail.ru

*Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор Н. В.
Слюсаренко*

Сім'я як системоутворююча форма людської спільності, її первинна соціальна група суспільства, заснована на подружньому союзі і родинних зв'язках, тобто стосунках між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами та іншими родичами, котрі живуть разом в умовах провідного спільного господарства на основі єдиного сімейного бюджету, є найбільш древньою формою, більш ранньою, ніж держава, і навіть нація. Соціальна значущість сім'ї безсумнівна, оскільки переважно в її межах відбувається процес відтворення людини, виховання дітей, їх соціалізація, сприйняття основ соціокультурної традиції.

У процесі засвоєння індивідом культурних норм і соціальних ролей відбувається перетворення людини в соціального індивіда, і сім'я відіграє в цьому не меншу роль, ніж макросоціальні інститути, сім'я грає культуротворчу роль.

У плані цілісного концептуального осмислення виховання як наукової категорії і соціокультурного явища, особливу увагу привертають сучасні дослідження історичного контексту розвитку виховання. Це праці таких дослідників: В. Беляєв, Л. Вовк, Л. Ваховський, В. Кравець, В. Кузь, М. Левківський, О. Любарська, А. Мудрик, М. Сметанський, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін., які розглядають різноманітні питання виховання дітей у сім'ї.

Аналіз першоджерел показав, що сімейна система виховання визначається структурно-функціональною моделлю сім'ї, метою, особистісними ресурсами сім'ї, рівнем освіти старших членів сім'ї, ціннісними орієнтаціями.

Особистісні ресурси, з одного боку, визначаються складом сім'ї (наявність обох із батьків чи одного з них, сиблінгів – братів і (чи) сестер, близьких родичів, які входять до сім'ї, - бабусь, дідусів, тіток, дядьків і т.д.), а з іншого – такими характеристиками старших членів сім'ї, як стан здоров'я,

характер, рівень і вид освіти, індивідуальні захоплення, смаки, ціннісні орієнтації, соціальні установки, релігійні переконання [3, с.93-94].

Мета нашого дослідження полягає у виявленні соціокультурної сутності вітчизняних моделей виховання дітей в сім'ї.

Завдання дослідження: визначити і проаналізувати соціальні і культурні аспекти вітчизняних моделей виховання дітей в сім'ї.

Культура і соціальність є складовими суспільства як цілісної системи. П. Сорокін розглядав особистість, суспільство і культуру як нерозривну тріаду і як невіддільні аспекти структури соціокультурної взаємодії. Особистість виступає як суб'єкт взаємодії, суспільство – як сукупність взаємодіючих індивідів та існуючих у ньому відносин та процесів, а культура – як сукупність значень, цінностей і норм, якими володіють ці індивіди і які вони реалізують у процесі взаємодії [4, с. 355-356].

Сучасні дослідники до характерних рис соціального відносять: спільність та інтеграційний зв'язок із властивостями суспільних відношень; залежність від місця індивідів і їх груп у суспільних структурах; спільну діяльність, що проявляється у взаємодії і спілкуванні; наявність відношення індивідів і груп один до одного і свого становища у суспільстві, до факторів суспільного життя [5, с. 45-46].

Даним характеристикам відповідає виховання дітей в сім'ї. Кожна вітчизняна модель виховання дітей в сім'ї ґрунтується на інтегративному характері вимог до поведінки індивідів і груп у суспільстві, залежно від цього змінюється і сутність виховного процесу в сім'ї. Соціальна сутність вітчизняних моделей виховання дітей в сім'ї підтверджується і тим, що виховний процес відбувається у взаємодії між суб'єктами і об'єктами виховання і практично неможливий без їх спільної діяльності. Виховання нерозривно пов'язане з порівняльною оцінкою суб'єктів - об'єктів виховання один одного на предмет їх відповідності вимогам суспільства [5, с. 46-48].

Отже, виховання дітей в сім'ї є цілком соціальним явищем. Воно повністю відповідає сучасним характеристикам соціальних явищ. Виховання виникає у той момент, коли індивід потрапляє під вплив іншого з метою адаптації його поведінки до потреб

суспільства. Така взаємодія може розглядатися як інтеграція суспільних відносин, які постають як соціальні норми і вимоги до поведінки індивіда. Сім'я виступає як перший виховний інститут, зв'язок з ним людина відчуває все життя. У сім'ї закладаються основи людської моралі, розкривається внутрішній світ людини та індивідуальні якості особистості, формуються норми поведінки. [2, с. 55].

Розглядаючи сім'ю як важливий інститут соціалізації підростаючого покоління, А. Мудрик наголошує, що її основними соціалізуючими функціями завжди були:

- забезпечення фізичного і емоційного розвитку людини;
- формування психологічної статі дитини;
- розумовий розвиток дитини;
- оволодіння людиною соціальними нормами;
- формування фундаментальних ціннісних орієнтацій людини;
- соціальний розвиток дитини та набуття соціального досвіду [3, с. 91-92].

Науковці акцентують увагу, що для забезпечення реалізації даних функцій сім'ї всі її особистісні ресурси пов'язані між собою стійкою взаємодією. В процесі реалізації вказаних функцій сім'я з окремою моделлю виховання дітей взаємодіє з іншою потужною соціальною системою – суспільством.

В якості підсистем суспільства, які утворюють його структуру, виступають різноманітні сфери суспільного життя: виробничо-економічна, політична, соціальна, духовна. Ці соціальні підсистеми охоплюють практично весь виховний простір [5, с. 61]. Виховання дітей у сім'ї в різні історичні періоди було різним за змістом, метою, завданнями, умовами, формами, методами, прийомами виховання в окремих моделях сім'ї (селянської, робітничої інтелігенції), на що впливали соціально-економічні, ідеологічні, культурно-освітні процеси в Україні [6, с. 274].

Розкриття сутності вітчизняних моделей виховання дітей в сім'ї не буде повним, якщо залишити поза увагою те, що сімейне виховання пов'язане також з культурним аспектом соціокультурної взаємодії.

У перекладі з латинської мови «cultura» означає виховання, освіта, розвиток. У педагогічному розумінні культура – «це

сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, вузи, клуби, музеї, театри, творчі спілки, товариства тощо)» [4, с. 182].

Культура (в історичному розумінні) – це загальний стан народу в матеріальному і духовному відношенні. Розрізняють матеріальну культуру (житло, одяг, форми і засоби господарства, витвори промисловості і мистецтва тощо), духовну (мова, звичаї, вірування, література тощо), суспільну (державні і громадські заклади, закони тощо).

У сучасній науці культуру розуміють як усі матеріальні і нематеріальні продукти людської діяльності, цінності, визнані способи поведінки, об'єктивовані і визнані у будь-яких спільнотах, що передаються іншим спільнотам і наступним поколінням.

У філософському значенні поняття «культура» часто виступає синонімом поняття «цивілізація». Воно відображає людський прогрес у цілому: все те, що досягнуто на відміну від тварин, все те, що додала людина до природи. З цієї точки зору культуру і цивілізацію можна розглядати як два пласти людського прогресу.

У контексті соціокультурного підходу культурна складова суспільства – це засоби і результати діяльності суб'єкта (суб'єктів), як матеріальні, так і духовні – граничні смисли, ідеї, цінності і норми, мотиваційні установки, символи, способи і зразки діяльності, твори мистецтва, матеріальної культури та ін. Культурна компонента дає змогу суб'єкту не тільки розпізнавати, а й транслювати і генерувати нові смисли діяльності, що є необхідною умовою змін [4, с. 356].

Виховання дітей в сім'ї невід'ємне від культурної ситуації, яка по-різному впливає на його структуру, функції, способи здійснення. Культурний процес втілює стиль мислення людини, охоплює всі аспекти суспільного життя, характеризує глибину знань особистості, її вихованість, вміння висловлювати свою думку, слухати інших, робити правильні висновки. Складовою культури особистості та соціального середовища, в якому відбувається її взаємодія, є культура спілкування, що віддзеркалює ціннісні орієнтації, позиції, соціальні ролі індивіда у суспільстві.

Кожній епосі відповідає певна культура спілкування, яка, з одного боку, повинна узгоджуватися із загальнолюдськими цінностями, з другого — закорінена в етнопсихологічну специфіку конкретного соціуму. Культура залежить не лише від комунікативного потенціалу особистості, а й від набутих нею знань, умінь, навичок встановлювати контакт.

У кожній моделі виховання дітей в сім'ї прослідковується специфічна культура спілкування, яка визначається суспільно-історичним, соціокультурним, соціально-психологічним, політико-економічним, правовим, міжнародним, екологічним розвитком суспільства.

Культуру і суспільство необхідно розглядати як різні взаємопов'язані аспекти однієї реальності, які доповнюють один одного. Якщо культура (як система традицій, звичаїв, цінностей, взірців діяльності, настанов) задає певну програму життя людей, яка закріплюється в накопиченому соціально-історичному досвіді, то суспільство (як єдність культури і соціальності, які формуються і перетворюються у процесі життєдіяльності суспільства) породжує певні моделі суспільної взаємодії. Суспільство постає як специфічна самодостатня соціокультурна система, яка виникає і змінюється завдяки взаємодії людей у повсякденному житті, функції та структури цієї системи забезпечують збалансоване задоволення потреб, цінностей та інтересів людей, які належать до цієї системи. Вищезазначене дає право стверджувати, що соціокультурна сутність вітчизняних моделей виховання дітей в сім'ї проявляється у середовищі життєдіяльності сім'ї. Поняття «соціально-виховне середовище» у енциклопедії визначається як сукупність умов життєдіяльності особистості, що цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб [1, с. 101]. До них, на нашу думку, можна віднести і культурні умови. Таким чином, середовище проживання та життєдіяльності людини можна поділити на три види: природне, соціальне і культурне. Отже, виховання дітей в сім'ї не може бути адекватно зрозумілим поза економічним, соціальним і духовним життям суспільства.

Як показало дослідження, життя родини протікає як у матеріальній, так і духовній сферах, саме в її рамках змінюються покоління людей, в ній людина народжується, саме

в ній досягається основне біологічне та соціокультурне відтворення людини і людства. Сім'я, її форми і функції прямо залежать як від суспільних відносин в цілому, так і від досягнутого в той чи інший час рівня соціокультурного розвитку суспільства. Зауважимо, що більш високий рівень іманентної культури суспільства та ступінь її інституалізації передбачає і більш високий рівень культури родини.

Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
2. Любарська О.М. Основи соціалізації особистості [Текст] : навч. посіб. / О.М. Любарська. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : Ленвіт, 2012. – 238 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
4. Соціологічна енциклопедія / Укладач В.Г. Городяненко – К.: Академвидав, 2008. - 456 с.
5. Социология : монография / Г. В. Осипов [и др.]. – М. : Мысль, 1990. – 446 с.
6. Федяєва В. Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина ХІХ – ХХ століття): [монографія] / В. Л. Федяєва. – Херсон: РІПО, 2010. – 348с.

СТИЛІ ПОВЕДІНКИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНФЛІКТІ

М.В. Дідковська

Національна академія внутрішніх справ, mania.d93@gmail.com
Науковий керівник: кандидат юридичних наук, доцент кафедри загальної і соціальної психології Національної академії внутрішніх справ Л.М. Москалюк

Соціальна неоднорідність суспільства, розходження в рівні доходів, влади, престижу та ін. нерідко приводять до конфліктів. Конфлікти є невід'ємною частиною громадського життя. Особливо багате на конфлікти сучасне життя

українського суспільства в цілому. Усе це обумовлює пильну увагу психологів до дослідження конфліктів.

Вирішення конфліктних ситуацій має дуже велике значення. Вважається, що конфлікт завжди небажаний, негативно позначається на результатах спільної діяльності, погіршує, а іноді і руйнує ділові взаємини між людьми. Класична точка зору на конфлікт полягає в тому, що йому взагалі немає місця. Але тепер визнано, що певний ступінь конфліктності в соціальних відносинах просто неминуча.

Загальні особливості міжособистісних конфліктів знайшли своє наукове обґрунтування у працях В.В. Кудрявцева, Б.Д. Паригіна, М.М. Обозова та багато інших. Природа внутрішньо особистісних конфліктів розкрита у працях Ф.Ю. Василюка, О.А. Донченка, Т.М. Титаренка та ін. Сучасними науковцями досліджуються особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та розв'язання конфліктів тощо. У вітчизняній педагогіці, соціальній психології актуального значення набувають дослідження різноманітних видів конфліктів (О.Я. Анцупов, А.М. Бандурка, Ф.М. Бородін, І.В. Ващенко, Н.В. Грішина, О.А. Донченко, Н.М. Коряк, Г.В. Ложкін, Л.А. Петровська, М.І. Пірен, Н.І. Повякель, О.І. Шипілов). Значна кількість досліджень присвячена вивченню конфліктів у педагогічному процесі. Так, М.М.Рибаківа дослідила основні види педагогічних ситуацій і конфліктів,

Н.В. Самоукіна простежила особливості позицій суб'єктів педагогічного процесу, С.Д. Максименко та Т.Д. Щербан вивчали готовність молодих педагогів до конфліктної взаємодії. Також конфліктам в педагогічному процесі присвячені роботи Д.Б. Ельконіна, А.С. Макаренка, О.С. Матвійчука. В них розглянути причини конфліктів, їх типи, види, способи вирішення. Ефективність педагогічного процесу багато в чому залежить від доброзичливих відносин між педагогами та учнями, а в тих випадках, коли виникають конфлікти від стилів поведінки їх учасників, що залежать від багатьох факторів, зокрема від індивідуальних особливостей особистості.

Об'єктивно педагогічна ситуація є досить конфліктогенною, оскільки в ній здійснюються впливи на особистість учня, яка є нестабільною, такою, що інтенсивно розвивається. Нові переживання й уподобання, набуття

життєвого досвіду, поява специфічних інтересів – все це може сприяти загостренню взаємостосунків у педагогічному процесі.

В сучасній психологічній літературі поняття конфлікту визначається як відсутність згоди між двома або більше сторонами, які можуть бути фізичними особами або. Саме слово "конфлікт" означає зіткнення

Існують різні визначення конфлікту, але всі вони підкреслюють наявність протиріччя, яке виникає в процесі соціальної взаємодії, що заключається в протидії суб'єктів конфлікту та зазвичай супроводжується негативними емоціями. Необхідно відмітити найважливіші положення даного визначення:

- У конфлікті завжди існує протиріччя, зіткнення несполучних поглядів, інтересів, потреб, цінностей, мотивів. Однак сутність конфлікту полягає не стільки у виникненні і існуванні протиріччя, скільки в способі його вирішення. Адже з соціальними протиріччями ми зустрічаємося кожен день, вони виникають завжди і скрізь, але тільки деякі вирішуються шляхом конфлікту.

- До конфлікту призводить таке зіткнення інтересів, потреб, поглядів, цілей, мотивів, при якому з'являється протидія сторін. Соціальна протидія - це таке спілкування, поведінка і діяльність, однією з основних цілей якого являється нанесення моральної або матеріальної шкоди опоненту або супротивнику. Саме протидія є ядром соціального конфлікту.

- В психологічному плані конфлікт для його учасників завжди супроводжується негативним емоціональним станом, негативним відношенням один до одного. Якщо суб'єкти конфлікту протидіють, але не відчують неприємних емоцій або, навпаки, відчують, але не проявляють це зовнішньо, такі ситуації можна охарактеризувати як передконфліктні.

У конфліктній ситуації кожна зацікавлена сторона прагне відстоювати та досягати реалізації власних мети, цілей, думок, завдань, точки зору, при цьому вона наводить аргументи на свою користь, перешкоджає опоненту чинити так само, використовує всі прийнятні у даній ситуації заходи та форми впливу і намагається здолати опір іншої сторони.

Сучасні погляди полягають у тому, що навіть при наявності ефективного управління в організаціях деякі конфлікти не тільки можливі, а й навіть бажані. Звичайно, конфлікт не завжди має

позитивний характер. В деяких випадках він може заважати задоволенню потреб індивіда і досягненню цілей організації. Наприклад, якщо в колективі є людина, схильна до суперечок, інші члени колективу можуть поділяти погляди цієї людини, щоб не вступати в суперечку і уникнути конфлікту, хоч точка зору любителя посперечатися може бути і неправильною. Проте в багатьох випадках конфлікт допомагає виявити різноманітність поглядів, дає додаткову інформацію, допомагає виявити альтернативні вирішення проблеми. Це робить процес групового прийняття рішень більш ефективним і дає людям можливість задовольнити власні потреби в повазі та у владі [9]. Це може призвести також до більш ефективного виконання планів стратегій та проектів, оскільки обговорення різних поглядів на ці документи відбувається до втілення їх у життя.

На думку сучасних психологів, конфлікт має як конструктивні, так і деструктивні функції. Конструктивні функції конфлікту полягають у тому, що, по-перше, конфлікт повністю або частково ліквідує конкретне протиріччя, яке виникає в наслідок недосконалість організації діяльності, помилок управління, інших причин. Він висвітлює проблемні місця, невирішені питання. По-друге, міжособистісні конфлікти впливають на відносини в колективі в цілому або в тій частині, яка виявилася втягнутою в конфлікт. По-третє, конфлікт дає можливість більш глибоко оцінити індивідуально-психологічні особливості тих, хто прямо або опосередковане бере в ньому участь. Це пояснюється тим, що конфлікт тестує ціннісні орієнтації особи, відносну силу її мотивів, які спрямовані на діяльність, на себе або на відносини, виявляє психологічну сталість до стресових факторів соціальної взаємодії. Конфлікт висвітлює такі сторони психіки особистості, які в звичайних умовах є непомітними. По-четверте, конфлікт в цілому справляє позитивний вплив на ефективність сумісної діяльності у колективі, в якому він відбувся, а також на якість індивідуальної роботи. Через відкриту конфронтацію конфлікт звільняє колектив від ймовірності застою та занепаду. Крім цього він сприяє розвитку взаєморозуміння між учасниками сумісної діяльності. По-п'яте, конфлікт дозволяє послабити стан психічної напруги, який є реакцією учасників на конфліктну ситуацію. Конфліктна взаємодія, що супроводжується сильними емоційними реакціями, рішучими діями, знімає у особи власну

емоційну напругу, призводить до природного подальшого зниження інтенсивності негативних емоцій. Той, хто на конфліктну ситуацію реагує бурхливо, швидко повертається до нормального стану після часткового або повного вирішення конфлікту. По-шосте, конфлікт є важливим джерелом розвитку особистості, міжособистісних відносин. Конфлікт, за умови його конструктивного вирішення, дозволяє людині піднятися вище, розширити та змінити сфери та способи взаємодії з людьми, що оточують.

Деструктивні функції конфлікту полягають у тому, що більшість міжособистісних конфліктів здійснюють негативний вплив на психологічний стан їх учасників. Оскільки конфлікт іноді може призводити до психічного травмування, можна сказати, що конфлікт негативно впливає на здоров'я людини. У багатьох випадках конфлікт погіршує відносини між його учасниками. Ворожість, а іноді й ненависть по відношенню до іншої сторони, порушують або, навіть, руйнують ті відносини і взаємні зв'язки, які існували до початку конфлікту. Дослідження доводять, що в 56% випадків конфліктних ситуацій стосунки між сторонами погіршуються. У 35% конфліктних ситуацій це погіршення зберігається навіть і після завершення конфлікту. Конфлікти можуть здійснювати негативний вплив на ефективність індивідуальної і сумісної діяльності, а також на соціально-психологічний клімат в колективі. Це виникає внаслідок поганого настрою та негативного психологічного почуття, що знижує якість праці окремої особи, негативно впливає на результати сумісної праці і атмосферу в колективі. Слід відзначити, що конфлікти нерідко негативно впливають на розвиток особистості. Вони можуть сприяти формуванню в одній з сторін, а іноді й у іншій, зневіру в справедливість, впевненість, що лише керівник завжди правий, думку про те, що в даному колективі нічого нового і цікавого відбутися не може.

Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної школи. Породжена вона динамічним розвитком суспільства, зміною соціальних орієнтирів, що поглиблює проблему поколінь, ускладнює стосунки вчителів та учнів, учителів між собою та з адміністрацією.

Більшість науковців конфлікти у школі поділяють на прості та складні.

Прості вирішуються вчителем без зустрічної протидії учнів за допомогою організації їх поведінки у школі (зупинення бійки, сварки між учнями тощо). Серед складних педагогічних конфліктів розрізняють конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, конфлікти взаємин.

Конфлікти діяльності виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності, ситуацій, коли учні не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку. Вчитель висловлює незадоволення, учні вступають у суперечку або демонструють образу.

Конфлікти поведінки, вчинків виникають з приводу порушення учнем правил поведінки у школі та поза нею. Вчитель висловлює незадоволення порушенням поведінки, не пов'язаної безпосередньо з навчальною діяльністю. Найчастіше це грубощі учнів педагогам, агресивна поведінка з однокласниками, пустощі, що проявляються як протест проти низької оцінки.

Конфлікти взаємин виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і вчителів. Вони найбільш тривалі та деструктивні. Постають на ґрунті недоброзичливих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків. Створюють взаємно упереджене сприйняття вчителем і учнем.

На думку психологів, суб'єктивними умовами підвищеної конфліктності педагога є його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат у сім'ї, взаємини з оточуючими, індивідуальний стиль поведінки, загальні умови школи тощо. До найпоширеніших причин виникнення педагогічних конфліктів у взаємодії «вчитель — учень», «вчитель — учні» належать: нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів. Несподіваність їх вчинків часто порушує запланований перебіг уроку, викликає в учителя роздратування та прагнення будь-якими засобами подолати конфлікт. А обмеженість інформації про причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальної поведінки, засобів впливу на клас; намагання вчителя будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня. Вчитель вживає вирази низького стилю («розвісив вуха», «роззявив рота», «вештаєшся», «Що ти верзеш?»). Це порушує принципи взаємодії, доводить ситуацію до конфлікту;

оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості («роззява», «дурень», «нахаба»). Це визначає ставлення до учня інших вчителів та свідків (особливо у початковій школі); суб'єктивізм учителя у сприйнятті вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви; намагання суворо покарати учня, мотивуючи це тим, що зайва суворість не завадить; невміння спрогнозувати наслідки необ'єктивного оцінювання вчинків дітей; нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.). Конфліктують з учнями вчителі з негнучким мисленням, стереотипністю оцінок, шаблонним підходом до їх запитів та інтересів, нездатністю оцінювати об'єктивність вимог до учнів. Особливо небезпечні їх недовіра і підозра. Свою прискіпливість до учнів вони вважають вимогливістю, а вимогливість до себе з боку учнів сприймають як посягання на авторитет; брак педагогічних здібностей; незадовільна організація роботи у педагогічному колективі; застосування покарання без урахування позиції учнів.

Кожна помилка вчителя при вирішенні конфліктів травмує учнів, вселяє недовіру до нього, порушує систему взаємин між учителем і учнями. У педагога виникає глибокий стресовий стан, незадоволення своєю працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів.

Ситуація на уроці доходить до конфлікту, як правило, із невстигаючим учнем. Тому в інтересах вчителя виявляти до них особливу увагу, своєчасно надаючи їм допомогу.

Іноді конфлікт виникає внаслідок покарання за недисциплінованість на уроці поганими оцінками з предмета. Це не тільки консервує особистий конфлікт, а знижує зацікавленість в учня до предмета. Немало конфліктів спричинює низький рівень педагогічного спілкування вчителів, які не можуть своєчасно зупинитися, уникнути різких слів, негативних узагальнень та перебільшень («Від тебе ніколи не почуєш нічого розумного», «Ти завжди брешеш», «Таких, як ти, і у в'язницю не беруть» тощо), загрозливих оборотів у якості попереджень («Дивіться ж мені, щоб зробили...», «Спробуйте мені тільки не...»). Це ображає вихованців, підриває довіру до здатності педагога бути справедливим.

Вчені виділяють негативні стереотипи педагогічної поведінки, що породжують незадоволення учнів вчителями, стимулюють розвиток конфліктів: емоційні спалахи, дратівливість через дрібниці; безпідставні дії; використання дитячих методів дисциплінування, відкритий розподіл учнів за симпатіями; залякування, вимоги у формі погроз; надмірна фіксація уваги на недоліках учнів; привселюдні образи; втручання у світ особистісних стосунків хлопців і дівчат; негативна оцінка інших вчителів при учнях тощо.

Роботи більшості вчених присвячені власне конфліктам, їх видам та стилям поведінки у них. Також психологи приділяють увагу педагогічним конфліктам, перебігу їх протікання, видам тощо. Проте, у роботах видатних вчених не знайшла належного відображення проблема вибору стилю поведінки під час педагогічного конфлікту, а саме від чого залежить цей вибір. Аналіз літературних джерел, що описують педагогічні конфлікти, їх причини, особливості протікання, наслідки дозволили нам припустити, що на стиль поведінки в педагогічному конфлікті найбільший вплив можуть мати установка на захисну поведінку та рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значимими ситуаціями. Ми вирішили приділити увагу саме цим характеристикам. У нашому дослідженні взяли вчителі та учні 9го класу однієї з київських шкіл. Аналіз отриманих результатів проводився нами як окремо по групах обстежених, так і при порівнянні отриманих результатів між досліджуваними групами.

Дослідивши стилі поведінки, рівень суб'єктивного контролю та мотивації до уникнення невдач, ми прийшли до висновку, що на стиль поведінки учасників педагогічних конфліктів впливають індивідуальні особливості їх особистості. Не дивлячись на деякі схожості, стилі поведінки у конфліктах педагогів та учнів суттєво відрізняються, що зумовлене такими факторами, як вік, соціальне становище, життєвий досвід педагогів на противагу недосвідченості учнів. Окрім цього, на вибір стилю поведінки у конфліктній ситуації значний вплив здійснюють індивідуальні особливості особистості, такі, як рівень суб'єктивного контролю та мотивації до уникнення невдач. Так, педагогам притаманні такі стилі конфліктної поведінки, як пристосування і уникнення, а учням співробітництво та суперництво. Найчастіше педагоги вважають, що більшість важливих подій в їх житті залежать від

них самих і є результатом їх власних дій, що вони можуть ними управляти і відчують відповідальність за все, що відбувається в їх житті. Учні ж не бачать зв'язку між власними діями та подіями, що відбуваються в їх житті і вважають, що більшість з них є випадковими. Рівень мотивації до уникнення невдач у педагогів на досить високому рівні, а у учнів на низькому. У нашому дослідженні ми виявили взаємозв'язок між такими рисами особистості, як рівень суб'єктивного контролю, мотивація до уникнення невдач та стилем поведінки у конфліктній ситуації. Так, для особистостей, що обирають компромісний стиль конфліктної поведінки притаманні екстернальний рівень суб'єктивного контролю та середній рівень мотивації до уникнення невдач. Для особистостей, що обирають співробітництво також є характерним екстернальний рівень суб'єктивного контролю, а рівень мотивації до уникнення невдач низький. Для осіб, що обирають уникнення, характерний інтернальний рівень суб'єктивного контролю та високий рівень мотивації до уникнення невдач. Для досліджуваних, яким притаманний такий стиль конфліктної поведінки, як пристосування, характерний інтернальний рівень.

Таким чином, на стиль поведінки у педагогічному конфлікті впливають індивідуальні особливості особистості, такі як мотивація до уникнення невдач та рівень суб'єктивного контролю. Окрім цього вибір стилю поведінки залежить від вікових особливостей.

Практична реалізація цих знань дозволить, на нашу думку, покращити взаємодію у педагогічному процесі та зробити її більш ефективною.

Література

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. - 2-е изд., - СПб: Питер, 2010.
2. Киршбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе : Дисс. канд. психол. наук. – Л., 1986.
3. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2010.
4. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Логос, 1991.

5. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие – СПб.: Изд-во Михайлова В.А. – 2000.

АУТИЗМ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА (на прикладі підготовки майбутніх соціальних педагогів і психологів)

Т.С. Дідук

Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут,
kgpi [at] ukrpost.ua

*Науковий керівник: кандидат психол. наук, доцент
кафедри психології Н.М. Савелюк*

Постановка проблеми. Аутизм – відхилення у розвитку дитини, яке досить поширене в сучасному суспільстві. Окрім проблем психологічного характеру, сім'я таких дітей вимушена долати труднощі, пов'язані з їх навчанням і вихованням. Найбільшим бар'єром в даному випадку виступає відсутність кваліфікованих спеціалістів в Україні, тоді як у багатьох країнах світу особи з аутизмом мають можливість реалізувати свої здібності та здобути певну професію.

Система допомоги “аутистам” в Україні лише почала формуватися, чим започатковується виконання державою обов'язків по реалізації конституційного права відповідних своїх громадян на адекватну їхнім можливостям освіту. Аналізуючи спеціальну літературу, можна стверджувати, що методів для лікування аутизму все ще не достатньо. На сьогодні таким дітям можливо надавати лише реабілітаційну і корекційну допомогу, використовуючи методики, запозичені з інших галузей колекційної педагогіки та психотерапії. У цьому зв'язку важливою є обізнаність спеціалістів про шляхи методичного забезпечення процесу корекційного навчання даної категорії осіб у різних країнах світу [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для того, щоб надати адекватну психолого-педагогічну допомогу цим дітям необхідно з'ясувати причини, специфіку проявів, рівні, форми дитячого аутизму. Дитячий аутизм (*від лат. autos – сам*) є одним із клінічних варіантів такого типу дизонтогенезу, як спотворений розвиток (за термінологією В.Лебединського).

Щодо частоти випадків цієї патології розвитку, то в науковій літературі існують різні дані: від 6–17 (за В. Каганом) до 57 (за К. Гілбертом) на 10 000 осіб дитячого населення (у хлопчиків аутизм зустрічається частіше, ніж у дівчаток)[1].

Для нашої країни відсутність професійних фахівців з проблем аутизму має негативні наслідки. Якщо раніше одним із них було те, що дітей з розладами аутичного спектру просто не виявляли та не розглядали, то в останні два роки, як стверджує науковець Д. Шульженко, «спостерігаються принаймні два таких наслідки: 1) аутичних дітей знову ж таки не виявляють (так, наприклад, за припущенням головного фахівця МОЗ зі спеціальності “дитяча психіатрія” І.О. Марцинковського, кожний другий аутист у Києві невиявлений); 2) наявне явище гіпердіагностики, коли дітям, які мають схожу на аутичні прояви симптоматику, ставлять діагноз “дитячий аутизм”. Насправді, і здійснювати діагностичну процедуру, і розбиратися з визначенням діагнозу у зв'язку з аутизмом надзвичайно складно» [3].

Д. Шульженко також стверджує, що аналіз ситуації з перебуванням аутичних дітей у дошкільних і шкільних навчальних закладах дозволяє дійти висновків щодо двох головних чинників, які унеможливають на сьогодні їхню успішну інклюзію в освітній простір:

перший – вкрай низький стан суспільної обізнаності (у тому числі, і педагогічної спільноти) щодо дітей з аутизмом;

другий – відсутність спеціальної підготовки фахівців для роботи з аутистами у нашій країні.

Створюючи умови для формування того чи того типу контуру структури психіки дитини, практичний психолог-дефектолог отримує можливість цілеспрямовано впливати на розвиток індивідуальності аутичної особистості, усувати суперечності між окремими різнорівневими властивостями й цим гармонізувати систему в цілому. Адже аутичні люди не в змозі самотійно позбутися чинників, що негативно впливають на їх особистісний розвиток, тому науковці пропонують здійснювати навчання та виховання таких дітей за такими спеціально створеними психолого-педагогічними умовами, які передбачають:

урахування індивідуальних особливостей дитини, характеру сімейного виховання, етнопсихологічного стилю родини та її орієнтації на позитивний розвиток аутичної дитини;

розуміння всіма учасниками соціальної комунікації з аутичною особою (батьками, родичами, друзями сім'ї, тренерами та іншими людьми, які її оточують) можливості дії негативних факторів їхнього особистого впливу на світосприйняття, виникнення страхів, фобій, агресії та самоагресії дитини;

унеможливлення процесу усамітнення дитини як такого, що всіх влаштовує і, до речі, пояснює використання аутичною дитиною особливих засобів впливу — провокацій та маніпуляцій — як основних і свідомих інструментів досягнення бажаної мети;

визначення структури індивідуальної діяльності дитини за її основними компонентами: мотиви, установки, планування, виконання, результат, перевірка (превентивний, поточний та підсумковий самоконтроль), виправлення помилок;

супровід, підтримка та розвиток індивідуальної діяльності або дій дитини з метою уникнення афективних проявів і забезпечення спільної ефективної взаємодії з дорослими та однолітками;

визначення та використання вмій, знань і навичок аутичної дитини в організації та проведенні основних сензитивних видів діяльності;

активізація пізнавальної діяльності дитини під час прогулянок на природі, перегляд телевізійних програм, до яких у дитини сформувалася мотивація та ін. [4].

Принципово важливим для реалізації цих умов є врахування соціально-психологічних параметрів міжособистісної взаємодії дорослого, який організовує та забезпечує процес корекційного виховання аутичної дитини і повною мірою відповідає за його кінцевий результат. Він сам же і визначає індивідуально для кожної особи залежно від віку, співвідношення первинного та вторинного порушень в аутистичній структурі особистості та особливостей ставлення батьків до діагнозу та прогнозу її розвитку, готовність корекційного педагога або психолога.

У роботі з дітьми такого типу педагог має бути стресостійким у ставленні до психічного стану дитини.

Особливо важливим для роботи є вміння розуміти тривогу, страхи, переживання, емоції такого вихованця, ставитися до неї як до «звичайної» дитини, яка презентує та заохочує до власної, такої важливої та цікавої для неї, діяльності. І прогноз її розвитку буде позитивним, якщо спеціаліст і батьки зрозуміють і приймуть цінності та життєві сенси дитини та підтримають її. Фахівцеві необхідно перенести своє виняткове позитивне ставлення до аутиста на всіх людей, що його оточують, вміти пояснити, нівелювати в очах інших негативні аутистичні прояви, а не примушувати дитину негайно самотійно змінити свій стан.

Існує навіть твердження, що дуже важливо, щоб аутична дитина була присутньою, коли оточуючим пояснюють її психологічний стан, оскільки це стає для неї адекватним засобом розуміння самої себе: гнівних реакцій, криків, вокалізацій, образ тощо. Так само мають чинити і батьки, виявляючи систематичну незаперечну готовність зрозуміти власну дитину [4].

Мета дослідження – вивчити рівень готовності майбутніх соціальних педагогів і психологів до роботи з дітьми-аутистами.

Результати дослідження. Для визначення рівня готовності майбутніх соціальних педагогів і психологів до роботи з аутичними дітьми, нами було проведено опитування в Кременецькому обласному гуманітарно-педагогічному інституті ім. Тараса Шевченка серед студентів III – V курсів педагогічного факультету напрямів підготовки “Соціальна педагогіка” та “Дошкільна освіта” (з додатковою спеціалізацією практичного психолога). У дослідженні взяли участь 75 студентів. Серед запропонованих запитань виділимо наступні:

1. Чи знаєте ви, що таке аутизм?
2. Чи знаєте ви, які ознаки притаманні аутичним людям?
3. Чи знаєте ви які-небудь методи роботи з дітьми-аутистами?
4. Чи готові ви у майбутньому працювати з дітьми-аутистами?

Результати опитування були наступними: на перше запитання ствердну відповідь дали 54,6% студентів; на друге правильно відповіли 40% осіб; на третє – лише 18,8%, а із четвертим погодились тільки 26,6% респондентів. (рис.1)

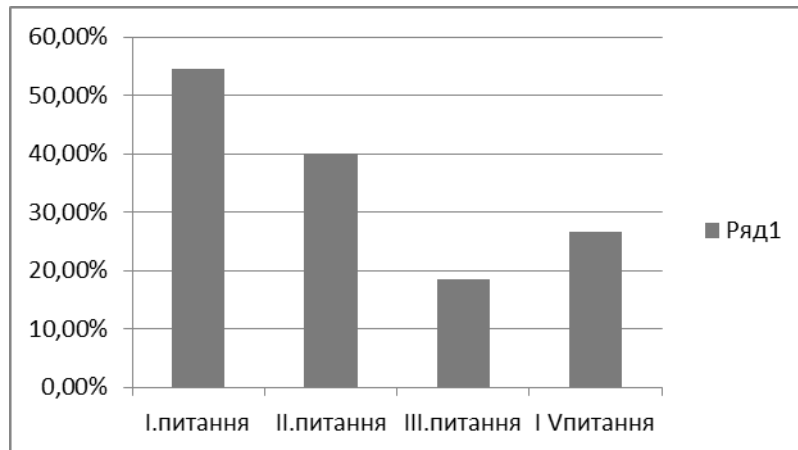


Рис. 1 - Відображення позитивних відповідей (у %)

Отже, прослідковується також тенденція, що чим курс старший, тим більше інформації про аутизм студенти здобувають. Очікуваним фактом є те, що більшість респондентів дізнались про дане захворювання саме під час навчання у ВНЗ. Та все ж на досить низькому рівні залишається проблема колекційної роботи з даними дітьми, знання відповідних методик. Тому на запитання “Чи готові ви у майбутньому працювати з дітьми-аутистами?” більшість студентів різних курсів дали відповідь “ні”, аргументуючи це тим, що вони нічого не знають про методи роботи з такими особами.

За результатами даного дослідження ми дійшли висновку, що для підготовки кваліфікованих спеціалістів, зокрема і у роботі з дітьми-аутистами, вищі навчальні заклади повинні більше уваги приділити інформуванню майбутніх педагогів і психологів про особливості роботи з даною категорією дітей, які основні ознаки, за якими можна визначити аутизм. Також, усій нашій державі слід звернути увагу на низьку забезпеченість спеціальною літературою по даній проблемі, залучити ЗМІ для розповсюдження необхідної інформації серед широких мас людей.

Проаналізувавши наявні зарубіжні методики по роботі з аутистами, описали стисло деякі з них, які б змогли допомогти майбутнім фахівцям при взаємодії з такими дітьми.

Оперантне навчання (поведінкова терапія) розповсюджене у США, Норвегії, Південній Кореї, в деяких арабських країнах та у Німеччині. Воно передбачає створення зовнішніх умов, які сприяють індивідуальному формуванню бажаної (заданої) поведінки в різноманітних аспектах

(соціально-побутовий розвиток, оволодіння навчальними предметами, виробничими навичками, мовленнєвий розвиток). Індивідуальна система навчання для кожної дитини складається таким чином, що будь-який позитивний прояв нагороджується (підсилюється), а негативний – або ігнорується, або карається. Ядром даного методу є імітація: на ранніх етапах в основному невербальна, на пізніших – невербальна й вербальна. Секрет імітаційної підготовки полягає в навчанні мистецтву спостерігати: “діти вчать вчитися спостерігати за тим, як вчать інші діти” (Л.М.Шипіцина)[2].

Надзвичайно цікавою й оригінальною є «ТЕАССН–програма» (Р.Райхлер і Г.Месібов), яка визнана в декількох штатах США державною і широко розповсюджена у багатьох країнах Європи, Азії та Африки. На думку її прихильників, необхідно спрямовувати зусилля не на адаптацію дитини до світу, а на створення умов навчання і розвитку, які би відповідали особливостям сформованості у них сукцесивно-симультанних структур. Значні зусилля спрямовуються на розвиток невербальних форм комунікації. Навчання мовленню вважається доцільним тільки при IQ=50 і не розглядається як обов’язкове, так само як і виховання навчальних і професійних навичок. В основі всієї програми – чітке структурування простору та часу з опорою на візуалізацію [2].

Крім оперантної терапії і програми «ТЕАССН» на Заході плідно застосовується холдинг-терапія або терапія утримування, форсована терапія М.Уелш). Призначення холдинг-терапії – пробитися через неприйняття дитиною матері й розвинути в ній відчуття і звичку почуватися комфортно. Цей підхід включає в себе значну роботу по приучуванню дитини до контакту з підсиленням включенням тактильних відчуттів до того моменту, поки вона не відчує приємність такого спілкування, не дивлячись на своє початкове несприйняття. Спеціалісти рекомендують матерям під час тактильного контакту з дитиною говорити їй про свої почуття, включаючи навіть прояви гніву на її опір; вони запевняють, що аутистична дитина здатна розуміти почуття і мовлення матері, хоча її емоційні особливості є перепорою процесу сприймання материнської ласки [2].

Основною ідеєю групової терапії (Kitahara) є спільне навчання аутичних дітей з нормально розвинутими дітьми, забезпечення відповідності аутичної дитини груповій нормі і

досягнення імітації дітьми відпрацьованої моделі поведінки. Головним принципом групової терапії за програмою „Ритм життя” визначено формування у дитини так званого ритму життя (методом злиття з груповими процесами), основна частина якого повинна відчуватися дитиною фізично. Особливого значення при цьому надається спільним фізичним вправам, які покращують фізичний розвиток дитини, сприяють формуванню у неї навичок самообслуговування і через високо структуровані та імітаційні повтори різного роду шаблонів певною мірою забезпечують й інтелектуальний розвиток. [2]

Висновки та перспективи наступних досліджень. Отже, аналізуючи теоретичний матеріал і просто життєві факти, ми дійшли висновку, що проблеми навчання, виховання та формування дітей-аутистів як особистостей у нашій країні знаходиться на досить низькому рівні. Тому на даний час, першочерговим державним завданням для повноцінного розвитку таких дітей є підготовка кваліфікованих спеціалістів. Вищі навчальні заклади повинні готувати майбутніх педагогів і психологів до можливої роботи з аутистами, усю необхідну інформацію про особливості роботи з ними, розглядати методи, які використовують спеціалісти різних країн для навчання та якомога успішнішої соціальної адаптації аутистів.

Визначено, що спільним для аутичних осіб є те, що, коли вони навчені чомусь, то в силу свого нахилу до стереотипів і в міру своїх інтелектуальних можливостей будуть працювати саме так, як їх навчили, хоча це і не виключає елементів творчого підходу до справи. У багатьох випадках, коли аутичну дитину адекватно соціалізують, то суспільство одержує відповідальну за свою справу особистість – від фізика-теоретика до двірника. Перспективи наступних досліджень вбачаємо у вивченні фрагментів вітчизняного досвіду застосування описаних методик.

Література

1. Сабат Н.В. Аутизм як соціально-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Н.В. Сабат. – Режим доступу до статті: <http://www.nbu.gov.ua/portal/SocGum/Dzherela/200834/Sabat.pdf> .
2. Скрипник Т.В. Діагностика та корекція аутичних розладів у контексті цілісного розвитку дитини. [Електронний ресурс] /

Т.В.Скрипник. // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ – Режим доступу до статті : http://archive.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pzpp/2010_12_4/369-378.pdf

3. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом./ В. Тарасун, Г. Хворова // Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / За наук. ред. В. Тарасун – К.: 2004. – 103 с.

4. Шульженко Д. Аутизм — не вирок. / Д. Шульженко // Науково-методичне видання — Львів: Кальварія, 2010. — 224 с.

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В.Г. Дуб

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, administrator@drohobych.net

Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент

І.М. Галян

Постановка проблеми. Дослідження розвитку ціннісних орієнтацій є однією з пріоритетних проблем у сучасній науці, особливо в умовах кардинальних змін, що відбуваються в нашій країні. Зростаюча необхідність формування моральності та громадянської спрямованості особистості у процесі професійної підготовки молоді зумовлює підвищення наукового інтересу до вивчення закономірностей становлення ціннісних орієнтацій, зокрема, майбутніх педагогів. Оскільки професія педагога належить до діяльності типу "людина-людина" і передбачає ідею гуманності, то саме система ціннісних орієнтацій посідає особливе значення у становленні професіоналізму.

З огляду на це, основним виміром сучасної педагогічної освіти має стати антропологічно-ціннісний, аксіологічний. Передумовою та водночас результатом підготовки, виховання педагога у вищій школі є формування у студента системи ціннісних орієнтацій, які визначають мотивацію, цілеспрямованість, світоглядну переконаність та соціальну активність особистості.

Аналіз досліджень. Проблема становлення та розвитку ціннісних орієнтацій особистості, зокрема молоді, перебуває в центрі уваги науковців. Цікавими, на наш погляд, є дослідження Н.Кириловою ціннісних орієнтацій у структурі інтегральної індивідуальності старших школярів [6]; вивчення Ж. Омельченко процесу формування загальнолюдських цінностей в учнів [9], а також обґрунтування А. Лазаруком цінностей молоді людини [7]. Усі ці дослідження є цікавими з точки зору загально-психологічного аналізу системи цінностей.

Проте, не аби який інтерес у науковців викликає проблема становлення та розвитку ціннісно-сислової сфери особистості під час професійного становлення, зокрема, у такої суспільної групи молоді, як студентство. Так, наукові пошуки в цій площині зводяться до вивчення З. Карпенко [5] проблем аксіопсихології особистості загалом, Г. Радчук [11] - аксіопсихології вищої школи, Л. Долинською, Н. Максимчук [3] – психології ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя. Доволі змістовним є вивчення Т. Вілюжаніною динаміки ціннісно-сислової сфери у процесі професійного становлення майбутніх психологів [2], А. Донцовим – морально-етичних засад та цінностей вчителя [4], а Т. Лопухіною – умов формування духовних цінностей майбутніх педагогів [8].

Соціальна незахищеність на фоні постійного зростання цін на споживацькому ринку істотно вплинула на рівень життя і можливості для повноцінного розвитку людей, перш за все молоді. Вона тією чи іншою мірою переживає низку криз: самореалізації, адаптації, реалізації життєвих планів в новому соціально-політичному просторі та, особливо, формування нової системи цінностей.

Той, неначебто малозначущий факт, що студентство оперативніше, ніж інші прошарки молодіжної частини суспільства, відгукується на нові віяння в моді, літературі, кіно, музиці, свідчить про її крайню сприйнятливості до нового, що в свою чергу проявляється в ціннісних орієнтаціях.

З огляду на це стає доречним проаналізувати ціннісні характеристики студентів, майбутніх педагогів, які навчаються у педагогічному університеті та педагогічному коледжі, що і визначає мету нашої публікації.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації належать до найважливіших компонентів структури особистості,

по мірі сформованості яких можна судити про рівень розвитку особистості. Вважається, що ціннісні орієнтації – це відносно стійке, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, які розглядаються як предмети, мета або засоби для задоволення потреб життєдіяльності особистості.

Цінності як одне із центральних особистісних утворень виявляють свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й у цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки та впливають на всі сторони діяльності. Тому природно, що оволодіння системою цінностей, яка характеризується індивідуальним наповненням, набуває статусу життєорієнтаційних принципів та настановлень, які неподільно пов'язані зі спрямованістю діяльності особистості. З цього приводу С.Л. Рубінштейн зазначав, що діяльність людини стосовно задоволення її безпосередніх життєвих потреб багато в чому спричинена суспільною шкалою цінностей [12]. Це цілком слушно, адже у задоволенні особистісних та індивідуальних потреб за посередництвом суспільно-корисного діяння реалізується ставлення індивіда до суспільства і, відповідно, до самого себе як частинки соціуму.

О. Горшкова зауважує, що кожній людині притаманна індивідуальна специфічна ієрархія особистісних цінностей, котрі є сполучною ланкою між духовною культурою суспільства та духовним світом людини, між суспільним та індивідуальним буттям. Для них характерна висока осмисленість, вони відображаються у свідомості у формі ціннісних орієнтацій та слугують важливим фактором соціальної регуляції поведінки індивіда. Крім того, цінності визначають уявлення про ідеальні моделі поведінки та життєві цілі [10, с. 100].

Ціннісні орієнтації, на думку О. Легун – важлива складова структури особистості, яка має у своїй основі мотиваційний, когнітивний, емоційний та оцінювальний компоненти. За своєю природою вони гнучкі, вільно обираються, а тому всебічно враховують індивідуальні інтереси та потреби людини, зв'язок між особистістю та суспільством, інститутами соціалізації, культурними вартостями. Ціннісні орієнтації діють як на рівні свідомості, так і у сфері підсвідомості, визначаючи спрямованість вольових зусиль, уваги, інтелекту тощо [10, с. 244 - 246].

Академік Б.Г. Ананьєв, говорячи про ціннісні орієнтації, зазначав: "Є загальний центр, в якому збігаються дослідження соціологів та психологів. Таким загальним центром є ціннісні орієнтації груп та особистості, спільні цілі діяльності, життєва спрямованість чи мотивація поведінки людини" [13, с. 299 -300]. Таким чином, ціннісні орієнтації, виступаючи одним з центральних особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і в цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки та мають суттєвий вплив на всі сторони її діяльності. Тому можна вважати, що розвиток ціннісних орієнтацій тісно пов'язаний з розвитком спрямованості особистості.

Слід зазначити, що спрямованість особистості зумовлена не тільки її ціннісними орієнтаціями, а й психологічним утворенням, назване О.М. Леонтьєвим "особистісним смислом" [1, с. 254]. Ціннісні орієнтації займають центральне місце у психічній регуляції поведінки людини. А для особистості майбутнього педагога ціннісні орієнтації - це соціальні цінності, які виступають в якості стратегічних цілей його діяльності, посідають важливий щабель у мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності і впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів і інтересів.

Сьогодні вивченню ціннісно-сислової сфери особистості приділяється значна увага, оскільки саме вона виступає в якості центрального компонента детермінації поведінки людини. Тому досить цікавим є аналіз вияву ціннісних пріоритетів майбутніх педагогів.

З цією метою ми провели емпіричне дослідження, до якого було залучено 182 студенти, що навчаються на педагогічному факультеті педагогічного університету та педагогічного коледжу (ВНЗ I-II рівнів акредитації). З них 105 осіб - студенти I курсу, та 77 - студенти IV курсу.

Для досягнення поставленої мети дослідження ми використали методику Ш. Шварца для вивчення цінностей особистості (адаптація В.Н. Карандашева). Вона складається з двох частин, які відрізняються діагностичними цілями. Перша частина опитувальника ("Огляд цінностей"), призначена для вивчення нормативних ідеалів, цінностей особистості на рівні переконань, що мають вплив на особистість загалом, але не завжди виявляються в реальній поведінці. Друга частина

опитувальника ("Профіль особистості"), спрямована на вивчення реально діючих цінностей особистості, індивідуальних пріоритетів, якими вона керується у своїй поведінці.

Аналізуючи цінності різних культур, а також релігійні та філософські праці, Ш. Шварц виокремив універсальні цінності, згрупував їх та визначив десять типів цінностей, що відповідають мотиваційним цілям: самостійність, стимуляція, гедонізм, доброзичливість, універсалізм, досягнення, влада, конформізм, безпека, традиція. Саме вони і дозволяють побудувати ціннісний портрет студентської молоді.

Емпіричне вивчення мотиваційних типів цінностей майбутніх педагогів а саме, студентів 1-х та 4-х курсів, дало можливість з'ясувати ієрархію їх цінностей (таблиця 1).

Одне з перших місць посідає також щедрість, в основі якої - добродійність, яка є похідним від прагнення позитивної взаємодії з близькими та спрямована на забезпечення добробуту людей шляхом поваги, чесності, відповідальності, умінням прощати, справжньою дружбою. Не менш важливою є така цінність як самостійність. Вона виявляється у прагненні до самостійного мислення, самостійного прийняття рішень, вибору діяльності, творчості та активності. Таке розташування цієї цінності свідчить про її важливість. Адже для студентів 18-23 років це природно та закономірно, що є свідченням їх особистісного та професійного становлення.

Таблиця 1

Ієрархія цінностей майбутніх педагогів

Типи цінностей	Показники 1 курсу (ранг)		Показники 4 курсу (ранг)	
	Рівень нормативних ідеалів	Поведінковий рівень	Рівень нормативних ідеалів	Поведінковий рівень
Універсалізм	1	1	1	1
Безпека	2	2	2	2
Щедрість	3	8	3	7
Самостійність	4	5	4	8
Традиції	5	3	5	4
Досягнення	6	6	6	6
Конформність	7	4	7	3
Влада	9	7	8	5
Стимуляція	8	10	9	9
Гедонізм	10	9	10	10

Повагу, прийняття та дотримання традицій майбутні педагоги поставили на 5 місце у рейтингу. Мотиваційний тип цінності досягнення, метою якого є особистий успіх майбутні педагоги наділили середнім ранговим місцем. Вони вважають, що особистий успіх (впливовість, успішність, високий рівень інтелекту) не є найбільш важливими у житті. Також цінність конформізму не є провідною для цієї групи респондентів. Останні позиції у ієрархії цінностей майбутніх педагогів посідають цінності влади, стимуляції та гедонізму. Це вказує на відсутність прагнення до насолоди від життя, до задоволення. Прагнення до змін, до новизни, до урізноманітнення життя для студентів не є важливими. У них немає потреби у домінуванні та контролі.

Аналізуючи вибори цінностей на поведінковому рівні ми спостерігали співпадання вибору цінностей. Так цілком співпали цінності універсалізму, безпеки та досягнення. У студентів 4-го курсу співпадають також стимуляція та гедонізм.

Проте існують і деякі відмінності у рангах. Такі цінності як традиції, конформність та влада піднялися на вищі ранги в списку цінностей. А щедрість, навпаки, спустилася на декілька рангів нижче. Стимуляція у студентів 1-го курсу зайняла останню позицію. Спостерігається негативна тенденція до зниження цінності самостійності на поведінковому рівні у студентів 1-го та 4-го курсу. Таким чином, спостерігаються деякі відмінності між тими цінностями, які студенти приймають за еталон, взірець і тими, якими вони керуються у своїй реальній поведінці. Це може зумовлюватися невпевненістю у собі або певним негативним досвідом у прийнятті самостійних рішень, не бажанні брати на себе відповідальність, яка впливає із самостійності.

Такі цінності як досягнення, самостійність та стимуляція посідають доволі низькі ранги у студентів на поведінковому рівні. На нашу думку, це є негативною ознакою. Адже саме ці цінності деякою мірою спрямовують не тільки особистісний розвиток майбутніх педагогів, але й їх професійне становлення. В студентів повинна скластися система професійно-ціннісних орієнтацій, які визначатимуть ставлення особистості до особливостей професії, відобразатимуть змістовну сторону, основу професійної діяльності, її цілі, а засоби регулюватимуть поведінку особистості у професійній діяльності.

Та незважаючи на існуючі відмінності між певними цінностями, можемо стверджувати про високий рівень узгодженості між нормативними та поведінковими цінностями. Проведений кореляційний аналіз також показав достатньо високий зв'язок між нормативними ідеалами та поведінковими проявами. Зокрема, для першого курсу він становить 0,8, а для четвертого – 0,65. Отримані коефіцієнти кореляції достовірні на 5%-ому рівні значущості.

Висновки. Ціннісні орієнтації є важливим соціально-психологічним утворенням, яке приймає участь в усіх сферах людської життєдіяльності. Як найвищий рівень в системі цінностей вони формуються під впливом суспільних чинників, що зумовлені системою виховання й навчання. Ціннісні орієнтації взагалі, та студентської молоді, зокрема, виступають як особистісна система, пов'язана з розвитком самосвідомості, усвідомлення положення власного "Я" в системі суспільних відносин.

У процесі професійного навчання формуються певні структурно-змістовні особливості ціннісно-сислової сфери студентів. Тому актуальним залишається питання щодо ціннісного самовизначення студентської молоді, зокрема, майбутніх педагогів.

В результаті проведеного дослідження виявлена деяка тенденція майбутніх педагогів до більшої взаємодії між цінностями-намірами та їх реалізацією. Та все ж існуючі відмінності у виборі цінностей вказують на те, що відбувається як особистісний так і професійний розвиток майбутніх педагогів, який супроводжується певними зовнішніми та внутрішніми суперечностями, в ході яких і відбувається зміна ціннісно-сислової сфери.

Подальші наукові пошуки передбачають визначення зв'язку особистісних та ціннісно-сислових характеристик майбутніх педагогів на етапі їх професіоналізації.

Література

1. Астахова В. І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства / В.І. Астахова // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65-69.
2. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх

психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 "педагогічна та вікова психологія" / Т. А. Вілюжаніна. – Київ, 2006. – 22 с.

3. Долинська Л.В., Максимчук Н.П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб. для студ. ВНЗ, в яких здійснюється підготовка пед. працівників / Нац. пед. у-тет ім. М.П. Драгоманова; Кам'янець-Поділ. держ. у-тет. – Кам.-Под.: ФОП Сисин О.В., 2008. – 122с.

4. Донцов А.В. Моральна культура вчителя: монографія / А.В Донцов. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 240 с.

5. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с.

6. Кириллова Н. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н. Кириллова // Вопросы психологии.– 1999. – №4. – С. 29–37.

7. Лазарук А. Цінності людини у науковому обґрунтуванні / А. Лазарук // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – С. 170–186.

8. Лопухіна Т. Умови формування духовних цінностей майбутніх педагогів / Т. Лопухіна // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 16. – Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Збірник наукових праць. – Київ, 2011. – С. 120-125.

9. Омельченко Ж. Формування в учнів загальнолюдських цінностей / Ж. Омельченко // Рідна школа. – 1999. – № 10. – С. 15–17.

10. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка Національної АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. XII, част. 4. – К., 2010. – 492 с.

11. Радчук Г.К. Аксиопсихологія вищої школи [Текст]: монографія / Г.К. Радчук. – Тернопіль: [ТНПУ], 2009. – 415 с.

12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.– СПб., 2006. – 713 с.

13. Скок М. А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента / М.А. Скок // Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. – Чернігів, 2002. – Вип. 11: Серія: Психологічні науки. – С. 128-132.

ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНИ И СМЕРТИ, К ЗДОРОВЬЮ И БОЛЕЗНИ У ЖЕНЩИН, ИМЕВШИХ В ОПЫТЕ ДЕМОНСТРАТИВНО-ШАНТАЖНЫЕ СУИЦИДАЛЬНЫЕ ПОПЫТКИ

И.С. Ильина

Тихоокеанский государственный медицинский университет, mail@vgmu.ru

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент Р.В. Кадыров

Самоубийство - одна из вечных проблем человечества, явление социальное и психологическое, которое также может рассматриваться как индикатор здоровья общества [4]. В связи с распространенностью суицидального поведения в России, это явление требует адекватного полноценного изучения и осмысления данной проблемы в контексте складывающихся в психологии представлений о «смысле», «здоровье», «болезни», «жизненном пути личности» [3]. Актуальность данной темы обусловлена следующими обстоятельствами: во-первых, изучение отношения к жизни и смерти, к здоровью и болезни у женщин с демонстративно-шантажными суицидальными попытками необходимо для уточнения и корректировки методов психологической помощи в постсуицидальном периоде, во-вторых, отношение к жизни и смерти у людей, имевших в опыте суицидальные попытки, исследовали разные авторы (М.П. Гусакова, Р. Моуди, М.В. Зотов, В.Ф. Войцех и другие), но именно демонстративно-шантажное суицидальное поведение в этом контексте не рассматривалось. Объектом исследования стало отношение личности к жизни и смерти, к здоровью и болезни, эмпирическим объектом – женщины в возрасте от 20 до 45 лет, находящиеся в остром постсуицидальном периоде после совершения демонстративно-шантажной суицидальной попытки. Предмет исследования – отношение к жизни и смерти, к здоровью и болезни у женщин с демонстративно-шантажными суицидальными попытками. Цель данного исследования – изучение отношения к жизни и смерти, к здоровью и болезни у женщин с демонстративно-шантажными суицидальными попытками. Гипотеза заключается в предположении о том, что отношение к жизни и смерти, к здоровью и болезни у женщин,

имевших и не имевших в опыте суицидальные попытки, различается.

Литературно-информационный анализ подходов к проблеме отношения к жизни и смерти, к здоровью и болезни различных авторов позволил сформулировать определения этих феноменов. Таким образом, отношение к смерти можно определить как субъективное восприятие категории смерти и эмоции, связанные с этим восприятием. Оно формируется под влиянием осознания неизбежности смерти и необходимо для обеспечения полноценности жизни. Психологи расходятся в определении такого феномена, как отношение к жизни. Проанализировав статьи разных авторов, рассматривавших данную проблему, можно сделать вывод, это отношение к жизни - это субъективная категория, включающая отношение к прошлому, настоящему и будущему, формируемая под влиянием сознания и отношения к смерти, включающая как обязательный компонент смысл жизни. Согласно представлениям отечественных психологов, отношение к здоровью – это сложный социально-психологический феномен, включающий субъективное отношение человека к физическому и психическому состоянию, связанный с целостным восприятием физических и психических качеств человека, физического благополучия, возможностей выполнять социальные функции. Отношение к болезни- это сложный феномен, включающий отношение человека к нарушению функционирования организма, снижению уровня трудоспособности и возможности выполнения социальных функций, а также осознание нарушений в этих аспектах.

Для проведения эмпирической части исследования были сформированы экспериментальная и контрольная выборки. Экспериментальная выборка представлена 30 женщинами в возрасте от 20 до 45 лет, совершившими демонстративно-шантажную суицидальную попытку и находящимися в остром постсуицидальном периоде. Контрольная выборка включает 30 женщин в возрасте от 20 до 45 лет. Обе выборки представлены женщинами среднего возраста первого и второго периода. Данный период был выбран для исследования, так как на первый период зрелого возраста приходятся такие значимые события как выбор спутника жизни, окончательная профессиональная ориентация, начало трудовой

деятельности, рождение детей. Второй период зрелого возраста характеризуется началом старения организма, достижением определенных карьерных высот, так называемым «кризисом середины жизни». Проблемы, связанные с реализацией одного или нескольких этих пунктов, с возникновением кризисных ситуаций могут провоцировать суицидальные попытки, в том числе и демонстративно-шантажные.

Для проведения эмпирического исследования использовались следующие методики: общий опросник Н.Пезешкиана; проективная методика диагностики отношения к жизни и смерти, разработанная в Тихоокеанском государственном медицинском университете, на кафедре общепсихологических дисциплин, в 2010 году; тест «Индекс отношения к здоровью и здоровому образу жизни С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина. Общий опросник Н. Пезешкиана направлен на определение отношения к телу, к профессии, к социальным контактам, к будущему. Все это позволяет уточнить данные, полученные при проведении других тестов и повысить уровень объективности, получить дополнительную информацию об обследуемых. Также, основываясь на ответах на определенные вопросы, можно с высокой вероятностью определить вид суицидальной попытки, подтвердить то, что суицидальная попытка обследуемой была демонстративно-шантажной. Проективная методика диагностики отношения к жизни и смерти позволяет с высокой степенью достоверности определить отношение к жизни и смерти как позитивное или негативное. Тест «Индекс отношения к здоровью и здоровому образу жизни» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина был выбран потому, что он позволяет определить отношение к здоровью и болезни по нескольким шкалам. Это эмоциональная сфера отношения к здоровью и болезни, познавательная, практическая, поступочная сферы и шкала общей интенсивности отношения к здоровью.

Результаты, полученные после проведения анализа и интерпретации общего опросника Н.Пезешкиана позволяют утверждать, что совершаемые опрошенными суицидальными попытки носят демонстративно-суицидальный характер. Ответы на вопросы испытуемых были проанализированы и, исходя из этого, был сделан вывод, что опрошенные

суицидентки не ставили цели лишиться себя жизни. Суицидальные попытки совершались для того, чтобы привлечь внимание близких. У суицидентов сохраняется страх смерти и высокая ценность собственной жизни, ее принятие. На это указывает идентичность показателей выраженности страха смерти в экспериментальной и контрольной группах, которая была выявлена во время обработки результатов методики диагностики отношения к жизни и смерти. Обработка опросника не выявила сильных различий по большинству пунктов опроса. Лишь в некоторых вопросах эти различия заметны. Можно сравнить ответы на эти вопросы у женщин имевших и не имевших суицидальные попытки и предположить определенные выводы.

Например, отвечая на вопрос «Как часто вы бываете у родителей, братьев и сестер, родственников и друзей или приглашаете их к себе?» говорят, что часто бывают у родственников 21 женщина из контрольной выборки и лишь 9 женщин из экспериментальной выборки. На то, что они редко общаются с родственниками и друзьями указывают 21 человек из экспериментальной группы, при этом лишь двое уточняют, то они редко общаются, так как живут далеко друг от друга, остальные сказали, что мало общаются с родственниками из-за испорченных или нескладывающихся отношений. Проанализировав результаты, можно предположить, что одна из причин по которым совершаются демонстративно-шантажные суицидальные попытки – желание привлечь к себе внимание родственников, вызвать жалость к себе, возможно, наладить таким способом отношения или заставить близких чувствовать себя виноватыми.

Для обработки результатов проективной методики диагностики отношения к жизни и смерти необходимо было проанализировать рисунки и ответы испытуемых и оценить наличие или отсутствие признаков, указывающих на тот или иной характер отношения к жизни и смерти. Методика подразумевает, что отношение к жизни и смерти может быть позитивным или негативным. Под негативным отношением к жизни подразумевается неприятие жизни и смерти, себя, отсутствие онтологической защищенности, отсутствие какого-либо смысла в жизни. Под позитивным отношением к жизни подразумевается достаточно высокая степень принятия себя,

своей жизни, чувство онтологической защищенности, стремление к развитию и личностному росту. Позитивное отношение к смерти предполагает высокую степень принятия смерти, принятие чувств по отношению к смерти, представление о смерти как о переходе в другое состояние. Под негативным отношением к смерти понимается отрицание чувств по отношению к смерти, понимание смерти как абсолютного конца.

Интерпретация рисунков женщин из экспериментальной выборки выявила следующие общие черты: отсутствие негативных чувств, эмоций, ощущений по отношению к жизни (28 из 30 опрошенных). При описании чувств, относящихся к жизни, чаще всего используются такие определения чувств, как: «радостные», «позитивные», «положительные», в рисунках используются яркие и теплые тона. Это указывает на позитивное отношение к жизни, на желание и возможность испытывать указанные чувства. Данные, полученные при интерпретации рисунков контрольной выборки, идентичны, но, следует отметить, что в рисунках жизни женщин из контрольной выборки чаще встречается мотив изображения семьи, чем в рисунках женщин экспериментальной выборки.

Интересно, что в рисунках обеих групп часто встречается изображение цветка и как элемента рисунка, и как самостоятельного изображения. Причем изображения цветов встречаются и в рисунках символа смерти и чувств, относящихся к смерти. Там они присутствуют как элемент композиции (например, цветы на могиле) или как изображение сломанного, завядшего или облетевшего цветка.

Рассматривая группу рисунков для выявления отношения к смерти можно отметить, что в обеих выборках в большинстве рисунков присутствует общепринятая символика смерти («смерть с косой», череп, кости, могила, кладбище, гроб). Это может быть связано с тем, что испытуемые не избегают рисовать смерть в прямом ее проявлении, а, значит, это указывает на позитивное отношение к смерти. Но в то же время, рисование этих символов может быть связано с тем, что они известны большинству людей и общеприняты для символического изображения смерти. Следовательно, эти символы могут изображаться тогда, когда человек не хочет думать о смерти (негативное отношение к смерти) и поэтому

рисует социально приемлемый символ. Это подтверждается общими данными анализа результатов проведения методики – позитивное отношение к смерти ярко не выражено ни у кого из опрошенных.

Статистическая обработка данных показала, что различия в отношении к жизни и смерти у контрольной и экспериментальной выборках нет. Страх смерти также выражен одинаково в обеих выборках. Возможно, это связано с тем, что демонстративно - шантажное суицидальное поведение предполагает достаточное сохранение ценности собственной жизни и страха смерти [2]. Обычно демонстративно-шантажное суицидальное поведение является суицидальной реакцией по типу «призыва» [1]. Возможно, в этом случае суицидальная попытка будет продиктована желанием привлечь внимание окружающих, добиться какой-либо цели, заставить близких почувствовать себя виноватыми. Можно предположить. Что эти мотивы совершения суицидальной попытки не связаны со спецификой отношения к жизни и смерти, а продиктованы личностными особенностями испытуемых.

Статистическая обработка результатов теста «Отношение к здоровью и здоровому образу жизни» С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина показала, что у испытуемых из контрольной группы показатели выраженности эмоциональной шкалы выше, чем у испытуемых из экспериментальной группы. Это указывает на то, что для женщин, не имевших в опыте суицидальных попыток, характерна более выраженная способность наслаждаться своим здоровьем, получать эстетическое удовольствие от здорового организма, чутко реагировать на жизненные проявления своего организма. Они чаще, чем суициденты свободны от отрицательных эмоциональных стереотипов, существующих в обществе по отношению к здоровому образу жизни и пр. По остальным шкалам, отношение к здоровью и здоровому образу жизни у женщин из контрольной и экспериментальной групп не имеет существенных различий. Можно предположить, что у женщин из экспериментальной выборки снижена способность получать удовольствие от своего здоровья, реагировать на витальные проявления организма из-за общего недовольства своим внешним видом. Тот факт, что большинство женщин экспериментальной выборки (23 из 30) оценивают свой

внешний вид как «средний, удовлетворительный» или «плохой» известно из результатов проведения общего опросника Н. Пезешкиана. Возможно, удовлетворенность своим внешним видом повлияла на их эмоциональное отношение к здоровью, их умение прислушиваться к своему организму, на способность радоваться здоровью.

Также можно предположить, что снижение показателей по эмоциональной шкале в экспериментальной выборке связано с некоторой демонстративностью, которая характерна для совершивших демонстративно-шантажную суицидальную попытку. Возможно, неумение наслаждаться своим здоровьем, чутко реагировать на поступающие от организма сигналы, является элементом демонстративного поведения и направлено на привлечение внимания окружающих к своему здоровью [2].

Таким образом, исследование показало, что различий в отношении к жизни и смерти в экспериментальной и контрольной группах данной выборки нет. Вероятно, это объясняется тем, что суициденты совершали демонстративно-шантажные суицидальные попытки, которые не предполагают лишения себя жизни а совершаются с целью привлечения внимания окружающих. У представителей обеих выборок преобладает сильно или средне выраженное позитивное отношение к жизни и негативное отношение к смерти. Отношение к здоровью в обеих выборках тоже почти совпадает. Существенные различия выявлены лишь в отношении к здоровью и болезни по эмоциональной шкале, связанные, вероятно с тем, что суицидентам сложнее получать удовольствие от здоровья, им свойственна меньшая чувствительность к проявлениям своего организма и пр. Это может быть связано с неудовлетворенностью своим внешним видом. Таким образом, выдвинутое в гипотезе предположение о том, что отношение к жизни и смерти у женщин, имевших и не имевших в опыте демонстративно-шантажные суицидальные попытки, различается, не подтвердилось. Предположение о том, что отношение к здоровью и болезни у женщин, имеющих и не имеющих в опыте суицидальные попытки, различается, подтвердилось частично.

Литература

1. Амбрумова А.Г., Бородин С.В., Дукаревич М.З. Актуальные проблемы суицидологии. Труды Московского НИИ психиатрии. – М., 1981.- 264 с.
2. Войцех В.Ф. Суицидология. – М.: Смысл, 2008.- 277 с.
3. Гусакова М.П. Аутодеструктивное поведение как форма поиска смысла жизни. Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Москва, 2000. – 28 с.
4. Марина И.Е. Психологическое сопровождение личности, склонной к суицидальным формам поведения. Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук. – Красноярск, 2006. – 18 с.
5. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. – М.: Институт позитивной психотерапии, 2006. – 464 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СУБКУЛЬТУРНОГО ФРЕЙМИНГА У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ, МЕДИЦИНСКИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

В.Ю. Кадевич

Гродненский Государственный Университет имени Янки
Купалы, verwolf-@list.ru

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор В.А. Янчук*

Без психологических исследований социальных групп, описания и изучения их привычек, нравов, намерений, эмоций, разума, устремлений, надежды и т.д. культурная жизнь претерпела бы радикальные изменения. Большая часть того, что дорого нам в наших традициях, было бы утрачено. Расширяя набор культурных концепций сознания, мы, возможно, увеличиваем насыщенность и богатство культурной жизни вообще и, в частности, определенных социальных групп, в том числе и студенчества.

Последние «исследования культурного фрейминга, осуществленные под научным руководством В.А.Янчука, выявили наличие не только культурного, но и субкультурного

фрейминга. В исследованиях феноменов социальных предубеждений и национальной идентичности были выявлены гуманитарный, естественнонаучный и технический культурные фреймы, выражающиеся в наличии значимых различий в отношении к интерпретации их содержательных особенностей» [3, с. 78].

И далее здесь же говорится, что «идея исследования заключается в обосновании необходимости учета своеобразия культурного фрейминга,.. определяющего существующее сходство и различия в интерпретации ими происходящего, способах, используемых в повседневной жизни для упорядочения или структурирования мира по средствам утверждений, позволяющих распознавать и сортировать социальные феномены и лежащих в основании существующих искажений межкультурной коммуникации» [3, с. 78].

Целью моей работы является определение исследовательской ниши в области субкультурного фрейминга студентов гуманитарных, медицинских и технических специализаций. Так же в своей работе я определил такие задачи как теоретический анализ проблем субкультурного фрейминга студенческих групп и психологических подходов к проблеме субкультурного фрейминга студентов.

Общество не монолитно, в любом обществе есть группы, отличающиеся от большинства, имеющие свои взгляды на жизнь, нравы, культуру. Это система ценностей той или иной группы называется субкультурой. Она формируется под влиянием различных факторов: возрастных, национальных, религиозных, социальных, профессиональных и т.д. Субкультура влияет на становление личностей членов соответствующих групп. Таким образом происходит фрейминг, «рамочная» установка восприятия, поведения, взглядов...Эти «рамки» формируют определенный образ жизни, взглядов, мышления и поступков, т.е. культуру данной группы.

Рассматривая субкультурный фрейминг студентов различных специализаций, например «медиков», «технарей» и «гуманитариев», можно выделить в этих группах, как общие поведенческие черты, так и специфические. Таким образом, перед нами встает проблема определения межкультурного взаимопонимания и определения специфических межкультурных различий, а то и разногласий.

Естественно, что субкультурный фрейминг вообще студентов как социально-возрастной группы тоже основывается на каких-то общих фреймах. Например, эта группа имеет определенный возрастной параметр, социальное положение, она включает (на данный период обучения) городское население, так как студенчество преобладает в городах, имеет определенный стиль поведения, язык, моду, интересы, нравы и т.д. Однако каждая будущая профессия (профессионализация) имеет свои истории, мифы, легенды, анекдоты, песни, шутки, традиции, обряды, ритуалы и церемонии, жаргон и другие отличия. И в основном эти отличия (субкультура) базируются на устоявшихся, можно сказать, узаконенных временем фреймах.

Например, сложилось мнение, что «гуманитарии» более чуткие и чувственные, культурные, возвышенные, в общем, эстетичные. Ведь это будущие деятели культуры и искусства, интеллектуальная элита общества. «Технари» считаются более дотошными, практичными. Они сухи в отношениях, умелы в обыденной жизни. Они в духовной сфере якобы более приземленнее... «Медики» чаще рассматривают человека отстраненно, как пособие. Они часто вульгарны и циничны до неприличных откровений. Человеческая суть у них анатомична и физиологична. Но мы знаем врачей – известных писателей и певцов, «технарей» - ставшими юмористами, поэтами и артистами, «гуманитариев» - ставшими бездушными и черствыми «служащими-бюрократами» - и перед нами предстает вся условность принятых градаций, клише, в конечном итоге фреймов.

Осознание того, что студенты той или группы ранее воспитывались в разных культурных формациях, в разных социальных сферах, по-разному воспринимают, интерпретируют внутренний и окружающий как социальный так и природный мир, по-разному в силу своих будущих и профессиональных отличий, реагируют, мыслят и исповедуют культурные ценности, поставило перед психологической наукой проблемы изучения формирования у студентов различных субкультурных фреймов.

Прежде чем рассматривать проблемы субкультурного фрейминга тех или иных социальных групп (в данном случае студентов в различных по направлениям и содержанию

изучаемых в учебных заведениях знаний) необходимо выяснить понятие фрейминга. Основа этого слова, то есть его сутью, является фрейм (англ. frame – каркас, остов, структура). В работе «Культурный фрейминг как детерминанта взаимопонимания в условиях культурного многообразия» доктор психологических наук В.А. Янчук отмечает, что культурные фреймы осуществляют, прежде всего, интерпретативную работу, выполняя три основных функции.

- Они подобно изображению, фокусируют внимание, акцентируя или выделяя то, что в нашем восприятии находится во фрейме, а что за его рамками.

- Они функционируют как механизмы артикуляции, объединяющие различные элементы воспринимаемого таким образом, чтобы принять определенное значение по сравнению с возможными другими.

- Фреймы выполняют трансформативную функцию по средствам переустановления способа рассмотрения или понимания воспринимаемых объектов [5].

Таким образом, фреймы – весьма абстрактные понятия. Но они оказывают влияние на то, как та или иная группа или аудитория воспринимает тот или иной материал. Эта форма постановки вопросов, проблем, повестки дня не только диктует, ЧТО думать о вопросе, но так же и КАК думать об этом вопросе.

Термин framing (фрейминг) еще не имеет устоявшегося общепринятого определения. Однако, наиболее известное и распространенное объяснение дословного перевода этого слова «установление рамок» поясняет, что в данном случае имеется в виду использование, как я уже писал, рамки, каркаса, т.е. определение восприятий тех или иных явлений или событий в определенной «упаковке». Именно выбор определенных аспектов реальности делает их более заметными в коммуникативном тексте, популяризируя таким образом определенную трактовку проблемы, интерпретацию ее причин, моральную оценку и возможное ее решение. Это объяснение фрейминга дал Роберт Энтман. Именно Энтман в 1990 году проясняя, терминологию и методологию фрейминга, определил «рамки» как «схемы обработки информации», которые имеют место в особенностях новостного текста и

которые усиливают специфическое восприятие и понимание событий.

Таким образом, использование и реализация идей культурных и субкультурных фреймов, определяющих отношения к событиям и происходящему, позволяет нам более конкретно воспринимать, локализовать и идентифицировать происходящее. В этом и заключается суть фрейминга. Итак, фрейминг – это концентрация внимания на области смысла, используя фреймы.

В последнее время пристальный интерес вызывают процессы происходящие в микрокультурах различных обществ, социальных групп жителей села и города, центра и периферии и т.д. Перечисленные (и многие другие) отличия делят их на субкультуры.

Пониманию того как работают фреймы (рамки) способствуют такие концепции, как «видимость», «форматирование» и «важность» (англ. salience, sizing and importance). «Рамки» освещают сведения об объектах сообщения, представляя им таким образом «видимость», т.е. делая их более заметными, понятными и запоминающимися. Более «видимой» информацию можно сделать поместив ее в начале или в конце текста, а так же часто повторяя ее или ассоциируя с культурно подобными символами. «Форматирование» является сутью фрейминга – это преувеличение или преуменьшение элементов изображаемой реальности для большей или меньшей видимости. Кроме слов и образов использованных для изображения реальности, большое значение имеет также «важность» - то, насколько много информации о событии и на каком месте (на первой или предпоследней странице) представляют СМИ.

Как видим, происходит вызревание и становление фреймов и фреймирования тех или иных социальных групп, в том числе и студенческих. Поэтому пристальное внимание уделяется формам реальности, вырабатываемым в рамках экспертного пространства профессиональной психологии. Размышляя над этим, Кеннет Дж. Джерджен задает вопросы: «что получает привелигированное положение и что подавляется или уничтожается в результате использования определенных способов дискурсивного оформления мира; кто

выигрывает, а кто проигрывает; какие политика или институты санкционируются, а какие подрываются?» [2, с. 80].

Таким образом, все эти вопросы оказываются в фокусе внимания культурно-конструктивистской психологии. Притом самые глубокие выводы вытекают из тех исследований в психологии и смежных науках, которые начали ставить под вопрос само понятие культуры. По мысли И. Гофмана, фреймы позволяют «локализовать, осмыслить, идентифицировать и маркировать» события внутри жизни индивида или в мире в целом.

Говоря о методологии применения фрейминга в исследованиях субкультуры студентов разных специализаций, необходимо определить уровни использования фреймов, т.е. их масштаб, а также их типы. Главные фреймы относятся к фреймам конкретных коллективных действий, как парадигмы к законченным теоретическим концепциям. Некоторые авторы практически отождествляют данный фрейм с идеологией, тогда как микро-фреймы определяются ими как индивидуальные системы убеждений.

Но является ли фрейм элементом культуры? У. Гамсон, один из основателей американской школы социальных движений, считает, что фрейминг представляет собой концепцию, связывающую познания и культуру. Культура «говорит» нам, что наш политический мир уже «фреймирован», что события, о которых нам сообщают (медиа) уже препарированы и упакованы, т.е. мы не можем получать их в сыром виде... Однако мы все же активные «процессоры» и, хотя воспринимаемая нами реальность уже закодирована, зашифрована, мы способны декодировать ее самым разным образом.

«Главная проблема не в том есть ли у нас фрейминг или нет, - пишет О.Н. Яницкий, - а в том, как и где происходит процесс их формирования ... У нас монополия на конструирование главного и иных фреймов при полном отсутствии обратной связи. Фреймы есть, а дискурса нет. Лозунги есть, а их осмысление в деталях и тем более осмысленного участия в их реализации нет. Нет и публичной площадки для дискурса...» [4].

Другим моментом субкультурного фрейминга является все большее расхождение и удаление друг от друга фрейма

богатого меньшинства и фрейма беднеющего большинства. Это же касается и студенчества. Есть обеспеченные студенты, на платной основе обучающиеся в престижных ВУЗах престижным профессиям, проживающие в прекрасных условиях и уверенные в стабильных будущих местах работы. Но есть студенчество, прозябающее в неимеющих надлежащих условий общежитиях, живущих впроголодь, т.к. их родители обычные служащие или рабочие. Это фреймы разных миров жизни, которые редко соприкасаются друг с другом. Разве что, если это студенчество, на семинарских занятиях да на лекциях. Даже досуг у этих двух миров разный, как по качеству, так и по материальным затратам.

Описывать коммуникативное поведение и субкультурный фрейминг студентов сложно, так как они зависят от многих факторов, среди которых можно выделить субъективные и объективные. Понятно, что эти факторы затрудняют типизацию и, естественно, фреймирование. Притом, в ходе типизации поведения и идентичности надо учитывать, что студенчество той или иной группы, считает своим, а что привнесенным извне, что считает главным, а что второстепенным. Например, группы «гуманитариев» могут казаться непохожими друг на друга (литераторы, историки, журналисты, философы и т.п.), но если сравнить их как единую группу с группой «технарей» или «медиков», то станут явственнее объединяющие их характерные черты и, естественно, их субкультурный фрейминг. И все-таки то общее, что объединяет студенчество (цели, условия быта и учебы, досуг, возраст и т.п.) более значимо, чем то, что делает их отличающимися друг от друга.

Задача исследователей коммуникативного поведения и субкультурного фрейминга студентов заключается в обеспечении достаточного уровня типизации коммуникативных признаков и характеристик, чтобы такое описание было содержательным и достаточно обобщенным. Описывать целесообразно доминантные, наиболее часто проявляющиеся признаки, характерные для большинства или многих ситуаций общения, а затем уточнять их проявление в разных коммуникативных ситуациях.

Как видим, пестрота условий проживания, быта, интересов, проведения досуга, внутренней культуры и специализации студенчества говорит о сложности выбора

любых психологических концепций в исследовании субкультурного фрейминга студентов. «Исследования в области методологии психологической науки показали, что может быть выделена универсальная проблема, с которой сталкивается любой исследователь-психолог,..проблема соотношения теории и метода» [3, с. 73].

Коммуникативная методология необходима для того, чтобы учесть все наработки, существующие в современной социальной психологии, выполненные в различных научных традициях. Методологическим основанием при выборе исследовательского подхода может быть обозначение исследования культурного фрейминга. «Именно культурный фрейминг определяет обусловленное...культурой своеобразие интерпретации ее представителями происходящего, способы, используемые ими в повседневной жизни для упорядочивания или структурирования мира посредством утверждений, позволяющих распознавать и сортировать социальные феномены» [3, с.73].

И далее авторы пишут: «традиционные понятия (установки, ожидания и пр.) не могут охватить всей реальной сложности явлений, что заставляет использовать в процессе исследования новые подходы, к числу которых, относятся изучения культурного фрейминга» [3, с. 73].

Естественно, что фреймы присутствуют в любом восприятии. И. Гофман отмечает необходимость выделения двух классов первичных систем фреймов: природных и социальных. Природные системы – определяют события как ненаправленные, бесцельные, неодушевленные, не управляемые – «чисто физические». Социальные фреймы, напротив, обеспечивают фоновое понимание событий, в которых участвуют воля, целеполагание и разумность – живая деятельность, воплощением которой является человек. «Взятые вместе, первичные системы фреймов определенной социальной группы конституируют центральный элемент ее культуры, особенно в той мере, в какой порождаются образцы человеческого понимания, сопряженные с основными схемами восприятия, соотношениями этих типов и всеми возможными силами и агентами, которые только допускаются этими интерпретативными формами...» [1, с. 87].

Обозначенная проблема культурного фрейминга в межкультурной коммуникации определяет значимость перспектив и направлений его изучения. Особенно актуально исследование этой проблемы в настоящее время, с его глобализацией и потрясающими мир кризисными явлениями как в экономике и в политике, так и в нравственности различных социальных групп. На основе этого резко возрос у психологов интерес к данным проблемам, а именно: к понятиям фрейминга и методам его использования, к разработке теоретических подходов к проблеме субкультурного фрейминга, а так же к методологии и методам исследования субкультурного фрейминга. Однако, существующие традиции исследования субкультур как-то мимоходом затрагивают такие важные для культуры темы как престижность, приоритет, важность, и т.д. той или иной специализации для студентов и для общества в целом. Эти проблемы редко определяются национальными, гендерными, экологическими, экономическими и местными интересами, они часто остаются внутри тех или иных научных предметов, под контролем их носителей. Зачастую гуманитарии с презрением взирают на технократов, а те в свою очередь пренебрежительно говорят о низком уровне общественных дисциплин и верхоглядстве гуманитариев.

Таким образом, потенциал использования субкультурного фрейминга в социальной психологии, в частности, в студенческой среде безграничен. У них нет ни дисциплинарных границ, ни фиксированных заранее параметров исследования. Такая психология тесно связана с культурной жизнью; она увлекательна; она привязывает интеллектуальную деятельность к ориентированным на изменение практикам; она приветствует провокационные постановки как внутри психологии, так и вне ее; она рисует яркие образы будущего; и при этом она сохраняет умеренность в допущениях и с уважением относится к допущениям других.

Так же необходимо отметить, что В.А. Янчук в работе «Культурный фрейминг как детерминанта в условиях культурного многообразия», определяя перспективы исследования в этом направлении, выделил проблему «выявление межкультурных различий в культурных фреймах и культурном фреймировании, позволяющее находить оптимальные ресурсы и возможности взаимопонимания и

выстраивания взаимодействия с их учетом, достигая итико-имического баланса» [5]. Именно в свете решений этой проблемы я пытался строить свою работу.

Литература

1. Гофман И. Анализ фреймов. Эссе об организации повседневного опыта. – М.: Институт социологии РАН, Институт фонда «Общественное мнение», 2004.
2. Джерджен К.Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. – Мн.: БГУ, 2003.
3. Мазилев В.А., Янчук В.А. Культурный фрейминг россиян и белорусов: постановка проблемы // Социальный психолог. – 2011. - выпуск № 1 (21). - С. 71-79.
4. Яницкий О.Н. Социальные движения и теория фрейминга. – М.: Институт социологии РАН, 2011.
5. Янчук В.А. Культурный фрейминг как детерминанта взаимопонимания в условиях культурного многообразия // Психологический журнал. - 2010. - № 2. - С. 41-48.

ОСОБЛИВОСТІ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР, СПРЯМОВАНИХ НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Р.А. Ковтун

Класичний приватний університет, cowtun.roma@yandex.ua

Постановка проблеми та завдань. Сучасна спеціальна психологія передбачає глибоке і різнопланове дослідження дітей з різним ступенем психічного недорозвинення, але особливого значення набуває дослідження комунікативних здібностей дітей із синдромом Дауна. На жаль, у науковій літературі не повною мірою розкривається значення розвитку комунікативних здібностей у цих дітей, а також роль батьків у цьому процесі.

Незважаючи на глибину і своєрідність інтелектуального порушення осіб із синдромом Дауна, вони мають у своєму розпорядженні можливості до розвитку психічної діяльності. Розвиток комунікативних здібностей надасть можливість підвищити ефективність входження дітей із синдромом Дауна у

навколишній соціум. Завданням дослідження є розкриття ролі дидактичної гри в навчальному процесі спеціальної дошкільної установи для дітей із синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу. Основною формою впливу на дитину в спеціальних дошкільних закладах є організовані заняття, у яких провідна роль належить дорослим. Заняття проводяться психологом, дефектологом і вихователями, що становлять педагогічний колектив групи.

Насамперед можна виділити такі вихідні методичні положення, що, на наш погляд, треба враховувати при формуванні комунікативних здібностей у дітей із синдромом Дауна:

- засвоєння дитиною суспільного досвіду відбувається в процесі її спілкування з дорослими і з їхньою особистою участю;

- необхідною умовою розвитку дитини є емоційно-особистісний контакт її з дорослим;

- створення передумов до співробітництва з дорослими і з однолітками може бути забезпечено, системою прийомів, спрямованих на набуття дитиною соціального й емоційного досвіду, зафіксованого в слові;

- включення дітей у спільну ігрову діяльність сприяє вдосконаленню в них навичок колективної діяльності, формує основи психологічної готовності до навчання в школі;

- підготовка й організація занять передбачають індивідуально-диференційний підхід у навчанні, систематичність і поступовість, повторюваність і концентричність процесу, зв'язок з життям і використання матеріалу, доступного розумінню дітей.

Засвоєння програмного матеріалу залежить від правильного вибору методів навчання. При цьому психолог повинен пам'ятати і про вікові особливості дітей, про ті відхилення в розвитку, що характерні для синдрому Дауна. Діти із синдромом Дауна, як правило, інертні, неемоційні, пасивні і не виявляють бажання активно діяти з предметами й іграшками. Дорослим необхідно постійно створювати в дітей позитивне емоційне ставлення до пропонованої діяльності. Цій меті і підпорядковуються дидактичні ігри.

Дидактична гра – одна з форм навчального впливу дорослого на дитину. Водночас гра – основний вид діяльності дітей. Таким чином, дидактична гра має дві цілі: одна з них

навчальна, котру ставить дорослий, а інша – ігрова, заради якої діє дитина. Важливо, щоб ці дві мети доповнювали одна одну і забезпечували засвоєння програмного матеріалу. Необхідно прагнути до того, щоб дитина, не засвоївши програмного матеріалу, не змогла досягти ігрової мети. Наприклад, у грі “Що котиться, що не котиться” навчальна мета полягає в тому, щоб навчити дітей розрізняти предмети за формою (куб і куля), звертаючи їхню увагу на властивості предметів. Перед дітьми ставиться тільки ігрове завдання – докотити предмет до визначеної риси, показавши при цьому свою спритність. Домогтися мети може лише та дитина, що навчиться розрізняти куб і куля, зрозуміє, що до риси докотиться тільки куля. Отже, засвоєння програмного змісту стає умовою досягнення ігрової мети.

Дидактична гра – засіб навчання, тому вона може бути використана при засвоєнні будь-якого програмного матеріалу, бути одним з цікавих елементів на прогулянці, може являти собою й особливий вид діяльності.

У дидактичній грі створюються такі умови, у яких кожна дитина одержує можливість самостійно діяти у визначеній ситуації або з визначеними предметами, здобуваючи власний фізичний і почуттєвий досвід. Це особливо важливо для дітей із синдромом Дауна, у яких досвід дій з предметами значно збіднений, не зафіксований і не узагальнений. Такій дитині для засвоєння способів орієнтування в навколишньому, для виділення і фіксування властивостей і відносин предметів, для розуміння тієї або іншої дії потрібно набагато більше повторень, ніж дитині, яка нормально розвивається. Дидактична гра дає змогу забезпечити потрібну кількість повторень на різному матеріалі при збереженні емоційно позитивного ставлення до завдання.

Отже, особлива роль дидактичної гри в навчальному процесі спеціальної дошкільної установи визначається тим, що гра повинна зробити сам процес навчання емоційним, активним, дасть дитині змогу здобувати власний досвід.

При вступі в спеціальні установи діти з синдромом Дауна досить складно контактують з дорослими, не вміють спілкуватися з однолітками, не володіють способами засвоєння суспільного досвіду. Якщо дошкільники, які нормально розвиваються, вже прекрасно діють наслідуючи, за зразком і за

елементарною словесною інструкцією, то дітей із синдромом Дауна треба навчити цьому. Ми виділили особливий розділ дидактичних ігор – ігри, спрямовані на розвиток комунікативних здібностей.

Дошкільний вік називається віком почуттєвого пізнання навколишнього. У цьому періоді в дітей відбувається становлення всіх видів сприйняття – зорового, тактильно-рухового, слухового, формуються уявлення про предмети і явища навколишнього світу. Почуттєвий досвід діти здобувають у процесі широкої орієнтовно-дослідної діяльності. Дитина-дошкільник, пізнаючи світ, робить пошукові способи орієнтування, тобто провідне місце на ранніх етапах розвитку дитини займає метод проб і помилок, що надалі змінюється перцептивними способами – примірюванням і зоровим орієнтуванням. Метод проб як пошуковий спосіб заснований на тому, що дитина фіксує правильні дії і відкидає помилкові варіанти. Метод проб є практичним орієнтуванням, однак він готує дитину до орієнтування, що відбуває у внутрішньому плані, тобто перцептивного орієнтування.

Нами відзначено, що в дітей із синдромом Дауна почуттєве пізнання без спеціального корекційного впливу розвивається уповільнено. Воно не досягає того рівня, коли може стати основою діяльності. Виконуючи те або інше завдання, дитина не може орієнтуватися в його умовах, не знає, на які властивості і відношення предметів спиратися, а тому не в змозі досягти позитивного результату. Розвитку сприйняття й уявлень перешкоджає те, що досліджуваний нами контингент не опановує пошукові способи орієнтування. Вони діють або хаотично, зовсім не з огляду на властивості предметів, намагаючись досягти результату силою, або звичним, засвоєним у навчанні способом, який вони застосовують тільки до конкретної, знайомої іграшки або звичної побутової ситуації, і не переносять знання на нову іграшку і навіть на подібну ситуацію. Іноді здається, що така дитина теж діє методом проб. Але насправді це перебір варіантів. Адже в процесі пошукового досвіду дитина відкидає невдалі, нерезультативні варіанти і більше до них не повертається. Вона ніби фіксує вдалі проби, намагаючись їх повторити. Іншими словами, проби – це цілеспрямовані дії, спрямовані на досягнення позитивного результату. Перебір варіантів, що зустрічається в дітей із

синдромом Дауна, має не цілеспрямований, а випадковий характер і не закріплюється в досвіді дитини. Тому та сама дитина діє, як правило, хаотично або силою з новими об'єктами й у нових ситуаціях не може відразу перейти до зорового співвіднесення на незнайомому матеріалі. Але, так само, як і перебір варіантів не можна віднести до методу проб, так і зорове співвіднесення, виконуване такою дитиною, у більшості випадків не є справді зоровим співвіднесенням, тому що при цьому дитина не може виділити істотну для конкретної дії ознаку. Наприклад, при складанні пірамідки вона не здатна зорovo оцінити величину кілець і нанизати їх на стрижень у міру зменшення величини, вона просто виконує заучену дію – нанизує кільця підряд. Випадково помічену помилку вона не в змозі виправити. Тому навчання дій зі звичними дидактичними іграшками, зі знайомим рахунковим матеріалом не приводить ні до розвитку сприйняття або мислення, ні до розвитку діяльності такої дитини.

Основне завдання психолога полягає в тому, щоб сформувавши в дітей із синдромом Дауна дошкільного віку пошукові способи орієнтування при виконанні завдання, а на цій основі створити інтерес до властивостей і відносин предметів, до їх використання в діяльності й у такий спосіб підвести дітей до справжнього зорового орієнтування. Примірювання у цьому випадку являє собою проміжний спосіб між пробами і зоровим співвіднесенням. Так, проштовхуючи геометричні форми в прорізі коробки, дитина не перебирає всі отвори в пошуках тієї, у яку потрібно опустити трикутну фігуру, а підносить її до подібної – півкола; при зближенні вона відразу бачить відмінності і переносить фігуру до трикутного прорізу. Примірювання виробляється і тоді, коли дитина точно визначає потрібний проріз, але не може правильно розгорнути фігуру, починає її повертати, намагаючись знайти потрібне положення.

Ігри і вправи, у яких діти діють шляхом проб і примірювання, розвивають у них увагу до властивостей і відношень предметів, уміння враховувати ці властивості в практичних діях. Надалі це вдосконалює зорове сприйняття. Цілісне сприйняття предмета, будучи важливою умовою правильного орієнтування дитини в навколишньому предметному світі, лежить в основі багатьох видів діяльності – предметної, ігрової, трудової і образотворчої. По-справжньому

воно складається тільки тоді, коли діти можуть сприймати навколишнє не разом, приблизно, глобально, а бачать у предметі форму, величину, можуть виділити істотні частини предмета, необхідні для дії з ними. Тому не слід плутати цілісне сприйняття предмета з його дізнаванням, тому що дізнавання предмета – лише перший крок до його повноцінного сприйняття. У дітей, які нормально розвиваються, цілісне сприйняття предметів починає інтенсивно розвиватися вже в ранньому віці, а дошкільники навіть без спеціального виховного впливу з боку дорослих досягають такого рівня, що можуть вільно робити різні предметно-ігрові, трудові дії, зокрема, зі самообслуговування. Крім того, вони здатні створити в малюнку, ліпленні зображення предметів. У дітей із синдромом Дауна формування цілісного образу затримується, і без спеціального корекційного впливу воно фактично не відбувається до кінця дошкільного віку. Це, у свою чергу, впливає на виникнення дій із самообслуговування, предметно-ігрових дій, що розвиваються пізно і дефектно.

Ігри справляють великий вплив на формування цілісного сприйняття. Умовно ігри можна поділити на два етапи розвитку цілісного сприйняття: 1) дізнавання; 2) створення повноцінного образу, що враховує всі властивості предметів (форму, колір, величину, наявність і співвідношення частин тощо).

Висновки. Таким чином, дидактична гра – одна з форм навчального впливу дорослого на дитину, а також основний вид діяльності дітей. Тому дидактична гра має дві цілі: одна з них навчальна, котру ставить дорослий, а інша – ігрова, заради якої діє дитина. У дидактичній грі створюються такі умови, у яких кожна дитина одержує можливість самостійно діяти у визначеній ситуації або з визначеними предметами, здобуваючи власний фізичний і почуттєвий досвід. Це особливо важливо для дітей із синдромом Дауна, у яких досвід дій з предметами значно збіднений, не зафіксований і не узагальнений.

ДОМІНУВАННЯ ТА ЛІДЕРСТВО ЯК ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ КОЛЕКТИВУ В СТУДЕНТСЬКІЙ АКАДЕМІЧНІЙ ГРУПІ

О.О. Корякін

Сумський державний педагогічний університет ім.

А.С.Макаренка, rector@sspu.sumy.ua

Постановка проблеми. Серед завдань студентського колективу важливе місце належить сприянню підготовці кожного його члена до майбутньої професійної діяльності, вплив на формування необхідних для цього особистих якостей. Особиста участь у керуванні й керівництві діяльністю колективів своїх груп стає для студентів школою цивільного й політичного виховання, розвиває організаторські здатності, психологічно готує їх до праці після закінчення вузу. Однак формування міжособистісних відносин домінування може суттєво та негативно вплинути на цей процес. Поряд з цим, система роботи з подолання відносин домінування у студентському колективі не була предметом жодного з вивчених актуальних вітчизняних та зарубіжних досліджень.

Аналіз актуальних досліджень. Незважаючи на достатнє висвітлення ролі лідерства як у вітчизняній, так і у зарубіжній психолого-педагогічній літературі, роль та значення домінування висвітлені недостатньо як в цілому, так і як фактора формування студентського колективу та зниження продуктивності навчання, що додатково обґрунтовує актуальність дослідження, результати якого висвітлені в даній статті.

Тому **мета статті** полягає в розкритті особливостей студентської групи, авторської типології студентів, схильних до домінування, основних елементів авторської системи роботи з подолання міжособистісних відносин домінування.

Виклад основного матеріалу. Колектив студентів відрізняється від інших наступними особливостями: основним видом діяльності (учіння, спрямоване на одержання вищої освіти; єдністю мети й мотивації (прагнення членів колективу здобути спеціальність; однорідністю складу за віком, освітою тощо; обмеженістю періоду існування (4-5 років); стабільністю складу; суворою послідовністю й планомірністю навчальної роботи; порівняно високим ступенем самоврядування (староста групи, заступник старости, профгрупорг тощо). Хоча

студентський колектив за рядом показників однорідний, він поєднує людей різних національностей, з різними індивідуальними психологічними якостями, що почасти вже одержали до вузу різні спеціальності й таких, що мають неоднаковий сімейний стан. Психологія студентського колективу містить у собі як загальну атмосферу його життя й діяльності, так і взаємини, суспільну думку, колективний настрій, традиції тощо [6]. Студентський колектив характеризується спрямованістю на оволодіння професією, спільністю потреб, інтересів, цілей і завдань, перспектив і зобов'язань, що передбачають досягнення високих результатів у навчальній і іншій діяльності, наявністю спільних справ, у яких беруть участь всі члени групи, відношенням членів колективу до обраної професії як покликання, певним рівнем згуртованості.

Згуртованість як ціннісно-орієнтаційна єдність показує ступінь збігу оцінок, установок і позицій групи стосовно об'єктів (осіб, завдань, ідей, подій), найбільш значимих для справ групи в цілому [2]. Показником (індексом) згуртованості служить частота збігів оцінок або позицій членів групи стосовно об'єктів, істотно значимих для групи в цілому. У дослідженнях П. А. Просецького виявлено ряд підструктур студентського колективу [4]. В організаційну підструктуру входять офіційні взаємини, пов'язані з органами керування, координування цілей і завдань у зв'язку з особливостями студентського колективу; виборність органів самоврядування і їхня підзвітність колективу; перевірка виконання прийнятих колективних рішень; наявність чітко розроблених норм взаємин вихователів і вихованців, старших і молодших тощо. Підструктура міжколективних зв'язків - наявність контактів з іншими колективами з метою обміну досвідом, зв'язок з підшефними колективами, наявність у колективу високого престижу. Підструктура неофіційних взаємин (тісний зв'язок, комунікативність) - поінформованість членів колективу один про одного, взаєморозуміння, взаємодопомога й взаємна вимогливість, самодіяльність і ініціатива, домінування оптимістичного настрою, висока ефективність виховного впливу колективу на особистість, задоволеність всіх членів колективу офіційними лідерами й взаєминами з викладачами. Підструктура ефективності колективної діяльності – уміння залучити всіх членів колективу

в колективну діяльність, швидко й правильно приймати рішення, задоволеність результатами навчальної діяльності, суспільної роботи, суспільно корисної праці й організацією культурного дозвілля. Підструктура реальної морально-психологічної позиції членів колективу - захищеність і рівноправність особистості в колективі; задоволеність кожного учасника колективним життям і діяльністю, тим впливом, що колектив здійснює на розвиток його морально-вольової сфери й здатностей; переживання індивідом почуття честі колективу й вплив особистого внеску в боротьбі за честь колективу; прийняття самого колективу як референтної соціальної групи; прихильність до колективу, почуття великої особистісної радості, підйому й натхнення від спілкування в колективі. Слід окремо зупинитися на характері взаємин, суспільній думці й інших соціально-психологічних явищах і процесах, що мають місце в студентському колективі. Взаємини між членами студентського колективу, хоча й залежать від особливостей кожного з них, визначаються, насамперед, навчально-виховною роботою, організацією діяльності студентів. Серед окремих дослідників існує думка, що взаємини (особисті і суспільні) будуються на психологічній основі, зокрема на симпатіях і антипатіях. Цим деякі психологи намагаються пояснити розвиток суспільних відносин і прогнозують можливі шляхи соціальних змін. Вітчизняна психологія не заперечує ролі психологічного фактора в процесі взаємин між людьми. Спрямованість, характер, темперамент, інтереси, звички тощо впливають на взаємини людей, але психологічний фактор, основні психологічні якості людей існують не самі по собі, вони базуються на діяльності й залученості в спілкування кожного члена колективу [2]. У структурі взаємин у студентському колективі можна виділити кілька сфер: офіційну, суспільно-політичну й побутову, а також їхній невід'ємний аспект-систему особистісних психологічних відносин. Офіційні взаємини визначаються уставом ВНЗ, положеннями про ВНЗ. Суспільно-політичні взаємини пов'язані з контактами студентів у період проведення різних зборів, диспутів, бесід, на вечорах художньої самодіяльності, спортивних змаганнях тощо. Побутова сфера взаємин теж досить важлива, оскільки багато студентів живуть із рідними і близькими, мають друзів і часто з ними зустрічаються. Орієнтація колективів навчальних груп на

професійні, культурні й моральні цінності на всіх курсах приблизно однакова, але варіюється залежно від спеціальності. Характер і сила впливу колективу студентів на особистість і діяльність кожного з них залежать від того, який психологічний клімат сформувався в академічній групі, наскільки вибір індивідуальних цілей погоджений із цілями всього колективу. Дослідження соціологів показують, що студенти, маючи високу орієнтацію на згуртований колектив, у той же час оцінюють цю характеристику своїх груп невисоко. Це пояснюється тим, що ділові відносини в студентських групах не набули багатобічного характеру, і якщо взаємодопомога розвинена в групах відносно високо, то взаємна вимогливість має потребу в подальшому розвитку. Першокурсники дають найвищу оцінку як міжособистісним, так і діловим відносинам у групах. Оцінка міжособистісних відносин у групах знижується зі збільшенням віку студентів. Відповідність між віком і курсом дозволяє стверджувати, що фактор спільного навчання впливає на оцінку взаємин не сам по собі, а переломлюючись через систему чинників, серед яких провідна роль належить віковому. Найважливішим компонентом процесу становлення особистості в період навчання у ВНЗ є формування моральних норм поведінки в сфері міжстатевих відносин. Молодь студентського віку відчуває потребу в міцній дружбі, близькій людині, відвертості й довірі, шукає приклад для наслідування. Взаємодія студента із групою пов'язана із установами дружніх взаємин. Дослідження психологів свідчать про те, що найбільше цінуються життєрадісний настрій, гумор, оптимізм, високий рівень культури, уміння зрозуміти іншу людину й надати допомогу у важку хвилину, самостійність суджень, високі моральні якості. Менш значимі високий рівень загальних професійних знань, ініціативність, енергійність. [3]. Цілковиті визначені емоційні компоненти призводять до появи «неофіційного лідера», що впливає на товаришів завдяки своїм певним особистим якостям, у більшості випадків позитивно (але буває й негативно). Тому питання психології студентського колективу не можна розглядати без врахування лідерства. У соціальній психології проблема лідерства займає одне з важливих місць. Багато авторів відзначають, що всі лідери перевершують інших членів групи принаймні в одній з якостей, значимих для даного виду групової діяльності, але конкретні

якості залежать від колективних цілей, традицій і виду спільної діяльності.

На цьому аспекті необхідно зупинитися детальніше і відмежувати поняття «лідерство» від поняття «домінування». На даному етапі важливим критерієм є ступінь «позитивного» впливу на групу, відповідно до якого лідерські якості впливають на групу позитивно, домінантські – вкрай негативно. Наступним важливим критерієм є взаємовідносини з іншими членами групи, відповідно до якого лідерські якості сприяють формуванню відносно рівноправних відносин між членами групи, відносини домінування за визначенням призводять до формування нерівнозначних позицій, відторгнення чи пригнічення окремих членів.

Узагальнюючи можна зауважити, що керівництво – це процес зовнішньої соціальної організації й керування спілкуванням і діяльністю членів групи, а лідерство - процес її внутрішньої соціально-психологічної самоорганізації й самоврядування. Керівникові будь-якого колективу необхідно завжди пам'ятати, що авторитет – категорія морально-психологічна, і він не завжди збігається з адміністративною владою. Положення авторитетного лідера помітно впливає на психологію всього колективу. Такій людині не потрібно щораз доводити свою правоту. Поряд з цим відносини домінування ґрунтуються на силових формах взаємовідносин. Міжособистісні й ділові відносини в студентському середовищі настільки значні, що в кожній діяльності (навчання, суспільна робота, спорт тощо) висувається свій лідер. Дані досліджень показують, що студентські лідери в навчальній діяльності часто не можуть, наприклад, зайняти настільки ж високе положення в подальшому житті. Тому в студентській групі може існувати значна кількість лідерів: лідери-організатори, що об'єднують групу для оптимального вирішення загального завдання; лідери - «генератори» емоційного настрою групи, члени групи, що істотно впливають на груповий настрій; лідери -«ерудити» - студенти, що володіють найбільшим обсягом знань тощо.

Психологічний статус студента в групі пов'язаний з його навчальною активністю, що являє собою інтегральну характеристику, що включає активність студентів на семінарах, мотиви й ефективність його діяльності, відношення до навчання тощо. Існує кореляційний зв'язок між величиною психологічного

статусу студента і його відношенням до суспільної роботи, а також роллю, яку студент виконує в масово-суспільних заходах. Студенти, що мають високий психологічний статус, найчастіше виступають у ролі «організаторів» у цих заходах. Вони мають більший авторитет у науково-дослідній і суспільно-політичній діяльності, ніж студенти з низьким психологічним статусом [3]. Як правило, студенти з високою успішністю займають провідне положення в системі міжособистісних відносин у групі. Але навіть відмінники попадають у групу «знедолених», якщо вони протистоять всьому колективу. Така ситуація відбувається переважно в тих випадках, коли лідерство перетворюється в домінування, з чим група, зазвичай, миритися не хоче. Відзначемо також, що спостерігається розбіжність формальних і неформальних лідерів у групі. Має свої особливості й спілкування студентів, яке орієнтовано на всі соціальні групи суспільства. Найбільше інтенсивно зв'язки й контакти із групами встановлюються на четвертому й п'ятому курсах. Тут обсяг спілкування, наприклад, із вченими збільшується вдвічі. На старших курсах зростає обсяг спілкування й з іншими соціальними групами, що обумовлено початком трудової діяльності (наприклад, під час виробничої практики). Нерідко зустрічаються студенти, у яких підвищений інтерес до всіляких якостей особистості. Зрозуміло, легше знайти загальну мову, спілкуватися з тими, у кого переважає установка на позитивне в людині. Таким чином, міжособистісні психологічні відносини й спілкування є однією з невід'ємних сторін діяльності колективу, що суттєво впливає на поведінку студентів. У процесі діяльності виникають і інші соціально-психологічні явища, які також впливають на поведінку студентської молоді: наслідування, самоствердження, суспільна думка, колективні настрої, традиції тощо. Схильність до наслідування – яскраво виражена властивість, що проявляється в спрямованості особистості на зразок і його відтворення, що має тенденцію до поширення [1]. Дуже часто воно захоплює широкі маси людей.

Для особистості, що схильна до домінування над іншими, самоствердження має окреме специфічне значення, про що мова піде окремо. Дослідження Я. Л. Коломінського показують, що студенти, які об'єктивно перебувають у незадоволеному положенні в групі, переоцінюють своє положення [5]. Очевидно, тут має місце реакція компенсації, що являє собою своєрідне

витиснення думки про незадоволене положення, здатної викликати внутрішній конфлікт, оскільки вона зіштовхується з високим рівнем домагань у цій сфері. Члени групи, які перебувають у сприятливому положенні, мають тенденцію недооцінювати своє положення в групі.

Найвищий рівень професійної спрямованості колективу характеризується наявністю професійного виховання, можливостей навчальної групи, мотивів її саморозвитку й зміцнення як колективу. Особистість і колектив утворюють єдність, вони сприяють росту й розвитку один одного [6]. Ведучим є вплив колективу на особистість, що здійснюється окремими членами групи, причому більш вагомим є вплив лідера.

Предмет та мета дослідження, результати якого висвітлюються у даній статті, зумовили необхідність проведення емпіричного дослідження. Проміжною метою було вивчення взаємовпливу потреби домінування і потреби підпорядкування; зв'язку потреби влади та базових потреб. Використано методики дослідження мотиваційної сфери особистості (методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, методика психодіагностики соціально-психологічних настанов особистості в мотиваційно-потребнісній сфері О. Потьомкіної (шкали настанов особистості на свободу та на владу), опитувальник «Піраміда Маслоу»), а також використовувалися методика вимірювання комунікативної дистанції» (А.Н. Андреева, М.О. Мдівані, Ю.Я. Рижонкіна). Крім того використовувалися також методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда, методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла, діагностування гнучкості у спілкуванні за методикою, розробленою А. Гольдштейном (адаптована А. Мітлош).

Відповідно до завдань дисертаційного дослідження було здійснено констатувальне та формувальне експериментальні дослідження, які дозволили розробити авторську типологію студентів, схильних до домінування та систему роботи з подолання відносин домінування у студентській групі. В узагальненому вигляді типологія студентів, схильних до домінування може бути відображена в трьох основних типах: праксичний, емоційний, інтелектуальний.

На основі аналізу отриманих емпіричних результатів була запропонована авторська система роботи з подолання міжособистісних відносин домінування у студентському колективі, до якої, крім роботи з соціальним оточенням студентів, схильних до домінування, індивідуально-консультативної роботи зі студентами, схильними до домінування, консультативної роботи з кураторами студентських академічних груп та викладачами, що працюють зі студентами, схильними до домінування включена також тренінгові програма.

Серед заходів з соціальним оточенням слід виокремити психолого-педагогічну роботу з викладацько-педагогічним складом, що працює з групами, в яких виявлені студенти, схильні до домінування, що проведена у вигляді занять цілком визначеної тематики, висвітлення якої не є предметом даної статті.

Також окремо доцільно висвітлити соціально-психологічний тренінг членів академічної групи. Мета тренінгу: виділити, максимізувати природні лідерські здатності в умовах групової взаємодії шляхом позитивного зворотного зв'язку; перетворити схильність до домінування на актуальне лідерство; розвивати мотиви, що лежать в основі міжособистісних відносин лідерів й інших членів академічної групи.

Загалом програма складається з трьох основних блоків, що мають наступні умовні назви: 1. Формування мотиваційно-орієнтовної ланки (3 заняття); 2. Формування виконавчої ланки (4 заняття); 3. Формування контрольної-оціночної ланки (4 заняття).

До першого блоку входять такі заняття: 1. Знайомство (вправи: «Самопрезентація», «Спільна мова», «Давайте знайомитися», «Вузлик», «До найменшого», «Хто я», «Імпульс»); 2. Актуалізація потреб (вправи: розминка «Місце», «Привіт», «Лідер-це...», «Скелелаз», «Не від себе»); 3. Конкретизація потреб (вправи: розминка «Приємні слова», «Малюнок Я», «Плутанина», «Шляпи», «Перелік слів»).

До другого блоку входять такі заняття: 1. Стилі лідерства (вправи: «Олівці», «Стилі лідерства», «Минуле, сучасне, майбутнє», «Радість»); 2. Особливості лідерства (вправи: «Дискусія», «Перемога чи поразка», «Формула особистості», «Життя з початку»); 3. Навички (вправи: «Масаж», «Царівна»,

«Лабіринт», «Розтопи коло»); 4. Уміння (вправи: «Рахівниця», «Мафія», «Клубок», «Рефлексія»).

До третього блоку входять наступні заняття: 1. Самооцінка (вправи: «Оплески», «Ти і твоє ім'я », «Асоціації», «Радість»); 2. Взаємооцінка (вправи: «Кольоровий стілець», «Чарівний магазин», «Віяло»); 3. Підсумкове (вправи: «Олівці», «Хто я», «Результат», «Рефлексія»); 4. Заключне (вправи: розминка «Місце», «Розвиток потенціалу», «Світло в кінці тунелю», «Рефлексія»).

Така програма не має бути виключним засобом роботи зі студентами, схильними до домінування, однак в ході апробації ця тренінгові програма довела свою результативність.

Висновки. Отже, міжособистісні відносини лідерства та домінування мають суттєве значення у формуванні та розвитку студентської групи, яка має цілком визначені особливості, риси та існує за певними закономірностями. Як лідерство, так і домінування впливають на результативність всього процесу навчання та виховання. Відносини лідерства мають загалом позитивний характер, сприяють формуванню студентського колективу, а відносини домінування мають зворотній вплив. Авторська типологія студентів, схильних до домінування (практичний, емоційний, інтелектуальний типи), основні елементи авторської системи роботи з подолання міжособистісних відносин домінування (робота з соціальним оточенням, індивідуально-консультативна робота, консультативна робота з кураторами студентських академічних груп та викладачами, що працюють зі студентами, схильними до домінування, тренінгова програма тощо) довели свою ефективність, можуть і мають використовуватися в роботі з подолання міжособистісних відносин домінування у студентському колективі у сучасному українському ВНЗ.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико – технологічні засади. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково – практичні засади / Іван Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: Навч. Посібник / Іван Бех. – Київ: Академвидав, 2009. – 248 с.

3. Ершова Н.Г. Методические аспекты психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в период адаптации студентов к обучению в высшей школе / Наталія Єршова // Теория и практика физической культуры. – 2000. – №5. – С.14-17.

4. Просецкий П.А. Психологические основы формирования коллектива / Автореф.докт.дис. / Павло Просецький. – Воронеж, 1971. – 44 с.

5. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Ярослав Коломінський. – М., 1976. – 127 с.

6. Воротникова А.И. Использование традиций в воспитательной работе со студентами / Анна Воротнікова. – М., 1979 – 189 с.

7. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості / Наталія Ліфарєва. – К., 2003. – 237с.

ПРОИЗВОЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ОСНОВА СУБЪЕКТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.Н. Кравчик

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,
o.kravchik@grsu.by

*Научный руководитель: доктор психологических наук,
профессор Л.Г. Лысюк*

Проблема саморегуляции относится к числу проблем, изучающих психику человека с позиций субъектного подхода, в рамках которого акцент делается на субъектности, произвольной активности самого человека в процессе его жизнедеятельности, организации его отношений с окружающим миром (С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов, В.А. Петровский, К.А. Альбуханова - Славская, Л.И. Анцыферова, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова). Субъектные качества человека проявляются и формируются в процессе жизни, в ходе его развития. Традиционно сложилось представление о ребенке дошкольного возраста как объекте педагогического воздействия со стороны взрослого, которому взрослый передает свой жизненный опыт. Ребенок представляется как «чистая доска, чистый лист бумаги», на котором можно

написать все что угодно. Да и сама практика семейного воспитания и образовательного процесса в дошкольном учреждении зачастую ориентирована на внешнюю оценку воспитания и обучения, становление исполнительской активности ребенка и основное внимание уделяется тому, чтобы ребенок научился действовать по указанию взрослых, по их показу, объяснению и т.д., что, безусловно, важно в детском возрасте. Однако более эффективными воспитательные воздействия взрослых будут тогда, когда они будут не только пониматься и приниматься личностью, на которую направлены эти воспитательные воздействия, но и когда выражается встречная активность личности, субъектная позиция личности. Субъектная позиция ребенка предполагает не пассивное ожидание, а активные действия в процессе его жизнедеятельности, организацию его отношений с окружающим миром при опоре на свой личностный потенциал. Большинство исследователей под понятиями «субъект», «субъектность» подразумевают активное, преобразующее творческое, деятельностное начало человека, обнаруживаемое в деятельности и поведении человека [2], где основными его характеристиками признаются активность, способность к саморегуляции, самостоятельность и творчество [4]; сознательность, связанная со способностью к целеполаганию и рефлексии, свободу выбора и ответственность за него [1]. Таким образом, субъектная позиция ребенка – это интегративное личностное образование, позволяющее ребенку конструктивно взаимодействовать с окружающей средой, с родителями, осознавая себя субъектом взаимодействия с миром, субъектом саморазвития, субъектом формирования условий жизнедеятельности.

Можем ли мы говорить о субъектности наблюдая активность ребенка в раннем детстве (созерцание, взаимодействие в симбиозе «мать-ребенок») - скорее всего нет, здесь имеет место досубъектные психические проявления, предпосылки субъектности, т.к. только такие признаки активности как осознанность, целенаправленность, предметность, орудийность, преобразующий характер и ценность для человека свидетельствуют о субъектности.

Особую значимость развитие субъектности приобретает в дошкольном возрасте в силу особой значимости и

эффективности воздействия средовых условий и особенностей межличностного взаимодействия в системе «ребенок-родитель», «ребенок-взрослый» определяя его способность быть субъектом и становление субъектности как интегральной характеристики, проявляющейся в активности, осознанности, произвольности, креативности, самостоятельности.

Условно можно выделить три основные стороны становления субъектности в раннем и дошкольном возрасте:

Во - первых, становление субъектности через овладение ребенком собственным телом и возникновение произвольных движений, что проявляется в осознании ребенком своего тела как объекта, которое дано ему непосредственно в ощущениях, но в то же время подчиняющегося его волевым усилиям;

Во - вторых, становление субъектности на разных возрастных этапах происходит в сфере социальных отношений посредством качественных изменений в системе взаимодействий ребенка со взрослым, где поведение ребенка и его личностные характеристики определяются не только реальными условиями среды, но и их восприятием, степенью внутренней активности самого ребенка.;

В - третьих, становление субъектности происходит через осознание ребенком собственного индивидуального мира, развитие образа Я (процессуально это можно описать, как свободно выражаю свое Я – соотношу себя с другими – предвижу выбор и ориентируюсь на предполагаемый результат – оцениваю результат и планирую новые действия).

Можно выделить две тенденции развития субъектности в дошкольном возрасте. Первая тенденция связана с присутствием взрослого. Изначально взрослый помогает ребенку в постановке целей и их достижении, затем формируется совместная активность ребенка и взрослого. Далее активность проявляет ребенок, но под присмотром и с оценкой взрослого. Так постепенно развивается самостоятельная активность. Н.Н. Поддьяков отмечает фазовый характер в собственной активности ребенка, которая в повседневной жизни и на занятиях в детском саду сменяется совместной со взрослым активностью, затем ребенок вновь выступает как субъект собственной активности [3]. Вторая тенденция развития субъектности связана с отсутствием взрослого, когда ребенок начинает демонстрировать образцы

активности взрослого самостоятельно и уже без помощи со стороны, он может корректировать свою деятельность.

В.В. Халикова, выделив в качестве критериев субъектности такие характеристики как активность, осознанность, произвольность, креативность и самостоятельность, выделила и качественно описала уровни субъектности с акцентом на детско – родительских отношениях их обуславливающих [5]. Причем понятия детско-родительские и родительско-детские отношения качественно различаются. Родительско-детские отношения – это отношения родителя к ребенку с позиции взрослого и подчеркивают субъектность самого взрослого. Детско – родительские отношения - это отношения ребенка с родителями позиции ребенка, которые заключаются в восприятии, понимании и осмыслении себя ребенком, своего отношения ко взрослым, т.е. подчеркивают субъектность ребенка. Высокий уровень субъектности проявляется в партнерстве, направленности преобразований детско – родительских отношений, в проявлении инициативы, повышении уровня притязаний, понимании своих потребностей и возможностей, умении взаимодействовать со взрослыми и сверстниками с целью достижения определенных целей. Средний уровень субъектности проявляется в отстранении или преобразовании ребенком проблемной ситуации с выгодой для себя, корыстно – эгоистических мотивах взаимодействия с другими, незначительном росте притязаний, рефлексии на себя как пассивного, ведомого, не способного преобразовывать детско – родительские отношения. Низкий уровень субъектности характеризуется пассивностью, «ведомостью» ребенка, отсутствием понимания ситуации, индифферентном или отрицательном отношении к взаимодействию с родителями, стремлении переложить ответственность на других, неумении сотрудничать и анализировать возможности использования разных способов взаимодействия со взрослым, отсутствии каких – либо попыток преобразования детско – родительских отношений.

В результате проведенного пилотажного исследования изучение взаимодействия родителей и детей раннего дошкольного возраста (2,5 – 3 года) показывает, что в их совместной деятельности преобладают вербальные способы организации и управления детской активностью, среди которых

значительная часть принадлежит инструкциям, указаниям, требованиям, предложениям действовать со стороны взрослого («ну, иди поиграй», «ты не знаешь кто это, мы же уже смотрели – слон это», «поставь эту игрушку на место и давай выбирать во что будешь играть»). Со стороны детей отмечаются невербальные обращения (тянет за рукав; выбрав игрушку, прежде чем взять, смотрит на родителя; пока родитель не разрешит игрушку не возьмет). Важно отметить, что в присутствии родителей дети проявляют меньшую активность в выборе видов деятельности, они более скованы, зажаты, при выполнении деятельности делают «паузы - ожидания» ожидая родительской реакции. В то время как в отсутствие родителя ребенок занимает более активную позицию в выборе видов деятельности, наблюдается более широкий выбор видов деятельности, но в то же время выбору деятельности в большинстве случаев предшествует ожидание разрешения, поощрения со стороны взрослого. Т.о. взрослые в форме словесных инструкций, требований, просьб намечают ребенку будущий результат и стимулируют его к выполнению.

В более старшем дошкольном возрасте (4 – 4,5 года) дети, как в присутствии родителей, так и без родителей занимают активную позицию в выборе видов деятельности. Отмечается вербальное взаимодействие между детьми и родителями, при этом дети не приглашают взрослого в совместную деятельность, а скорее ожидают подтверждения правильности своих действий («смотри бабочка», «а тут будет такая башня» и пр.). Увеличивается число самостоятельно поставленных ребенком целей в начале деятельности. Родители в этом возрасте все чаще занимают позицию стороннего наблюдателя (не вмешивается, наблюдает за деятельностью ребенка, при обращении – подскажет, подаст, улыбнется и пр.)

В старшем дошкольном возрасте (5,5 – 6 лет) опять возрастает количество указаний, требований, инструкций ребенку со стороны взрослого. Предположительно это обусловлено ориентацией родителей на будущую социальную роль ребенка – первоклассника, когда к ребенку будут предъявлены качественно новые требования и нормы поведения. Дети и в присутствии родителей, и без родителей занимают активную позицию в выборе видов деятельности. Практически всегда самостоятельно ставят цели,

самостоятельно осуществляют оценку и контроль за результатами деятельности. Вербальные и невербальные способы взаимодействия между родителями и детьми сведены к минимуму. Родитель все чаще занимает стороннюю позицию.

Таким образом, период дошкольного детства характеризуется интенсивным формированием и развитием произвольности, которая является основой субъектности ребенка. Мы можем отметить, что по мере взросления дошкольника у него увеличивается уровень развития атрибутов произвольности, саморегуляции им своего поведения и действий (умение формулировать цели, планировать собственные действия, осуществлять контроль и оценку достигнутых результатов), а так же уровень субъектности ребёнка (активность, самостоятельность, целенаправленность действий, произвольность поведения).

В то же время наблюдение за детско-родительским взаимодействием показало ограниченные возможности проявления дошкольниками субъектности, большинство родителей ориентированы на исполнительскую активность ребенка, подчинение нормам и требованиям, что препятствует развитию субъектности у дошкольников. Обеспечение дошкольникам личностной свободы, возможность права выбора собственной линии поведения, партнерское детско – родительское взаимодействие, поощрение инициативы и активности во взаимодействии, понимании ребенком своих потребностей и возможностей являются эффективными условиями развития субъектности дошкольников.

Литература

1. Волкова, Е.Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и к миру / Е.Н. Волкова // Мир психологии. – 2005. - № 3. - с. 33 - 39.

2. Осницкий, А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. - № 1. – с. 5 - 19.

3. Поддьяков, Н.Н. Проблемы психического развития ребенка / Н.Н. Поддьяков // Дошкольное воспитание. - 2001. - №9.

4. Моросанова, В.И Категория субъекта: методология и исследования / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 2003. - № 2. – с. 140-144 .

5. Халикова, В.В. Психолого – педагогические условия развития субъектности детей дошкольного возраста в детско - родительских отношениях: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01/ В.В. Халикова; Алтайская государственная педагогическая академия. – Барнаул, 2011.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ И СТРАТЕГИЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЖЕНЩИН В ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ

Т. А. Криштапович, М.М. Карнелович

УО «Гродненский государственный университет имени Янки
Купалы», karnyalovich_mm@mail.ru

*Научный руководитель: старший преподаватель
М.М.Карнелович*

Направленность личности в общении (коммуникативная направленность) рассматривается как совокупность более или менее осознанных личностных смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения, как индивидуальная «коммуникативная парадигма», включающая представление о смысле общения, его средствах, желательных и допустимым способах поведения и т.п. Коммуникативная направленность предполагает определенное отношение к партнеру и одновременно к себе, определенный способ включения собственной личности во взаимодействие с другими. Она проявляется в форме готовности к восприятию воздействий партнера, с одной стороны, а также к определенным образом направленному коммуникативному поведению по отношению к нему, с другой стороны.

Несмотря на то, что в современной науке накоплен обширный материал о различных факторах, влияющих на эффективность общения, осталась за кадром проблема направленности личности в общении как фактор выбора ею стратегий самопрезентации. Актуальность проблемы детерминации стратегий и тактик самопрезентации личности в

современной социальной психологии личности обусловила цель нашего исследования - установление характера связи между коммуникативной направленностью личности и стратегиями самопрезентации женщин в деловом общении.

Данная цель конкретизировалась в следующих задачах: 1) выявить типы коммуникативной направленности женщин; 2) выявить стратегии самопрезентации женщин в деловом общении; 3) выявить связь между коммуникативной направленностью и стратегиями самопрезентации женщин в деловом общении. Гипотезой исследования выступила предположение о наличии связи между направленностью личности в общении и тактиками самопрезентации женщин в деловом общении.

Для изучения видов коммуникативной направленности женщин мы использовали методику С.Л. Братченко «Направленность личности в общении (НЛО-А)». Автором методики С.Л. Братченко были выделены следующие виды направленности личности в общении (НЛО): диалогическая коммуникативная направленность (Д); монологическая коммуникативная направленность, включающая варианты: авторитарная (А-НЛО), манипулятивная (М-НЛО), альтероцентристская (АЛ-НЛО), конформная (К-НЛО), индифферентная (И-НЛО) [1].

Для оценки стратегий самопрезентации женщин мы использовали опросник по тактикам самопрезентации, который разработан С.Ли, Б.Куигли и др. данная классификация включает в себя двенадцать самопрезентационных тактик, семь из которых относятся к ассертивному типу, а пять – к защитному типу самопрезентации.

Как видно из диаграммы на рисунке 1, у исследуемых женщин среди видов коммуникативной направленности наиболее выражен *конформный вид коммуникативной направленности* личности как ориентация на подчинение силе авторитете, на «объектную» позицию для себя в общении с другим. Конформный вид коммуникативной направленности в 6,6 раз превосходит диалогический вид коммуникативной направленности личности; в 1,5 раза выше, чем авторитарный вид коммуникативной направленности; в 1,9 раза выше, чем манипулятивный вид; в 1,7 раза выше, чем индифферентный

вид; в 1,4 раза выше, чем альтероцентристский вид коммуникативной направленности соответственно.

Диалогический вид направленности личности, определяемый учеными как ориентация на равноправное общение, на взаимопонимание, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному самовыражению, развитию и сотворчеству, в исследуемой выборке женщин наименее выражен в сравнении с другими видами коммуникативной направленности.

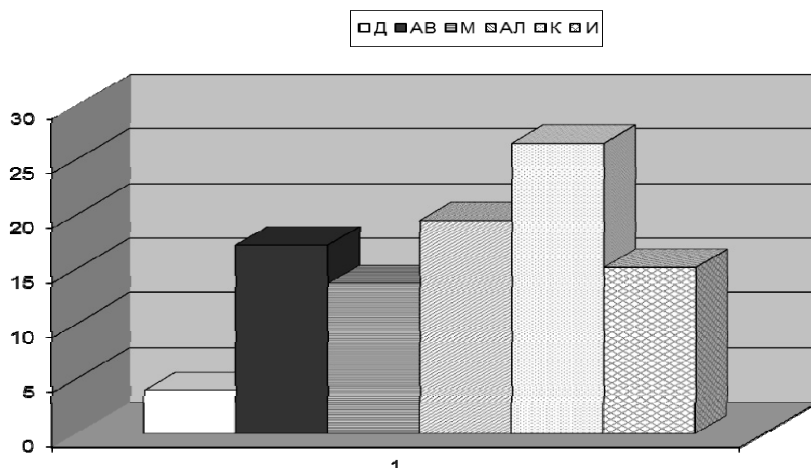


Рисунок 1 - Средние значения показателей направленности личности в общении

Таким образом, для женщин исследуемой выборки наиболее характерны такие черты конформной коммуникативной направленности, как: ориентация на подчинение, некритическое согласие, избегание противодействия, отсутствие стремления к действительному пониманию и желания быть понятым, направленность на подражание, реактивное общение, готовность подстроиться под субъекта взаимодействия, отказ от равноправия в общении в пользу партнера по взаимодействию.

Анализ данных, полученных по опроснику тактик самопрезентации (С.Ли, Б.Куигли), выявил широкий репертуар применяемых женщинами тактик самопрезентации в деловом общении (рисунок 2).

Как видно из предложенной диаграммы, наиболее выражена тактика ассертивного типа - «Приписывание себе достижений», которая обозначает самовозвышение, демонстрацию высокой самооценки и доминирования, основана на стремлении получить одобрение со стороны окружающих.

Второе и третье место частоте использования имеют тактика защитного типа «Преувеличение своих достижений» и тактики защитного типа «Препятствование самому себе» соответственно. Промежуточное место в диаграмме занимают тактики самопрезентации защитного типа – «Оправдание с отрицанием ответственности», «Извинение», «Отречение», а также тактики ассертивного типа «Желание, старание понравиться», «Просьба/мольба».

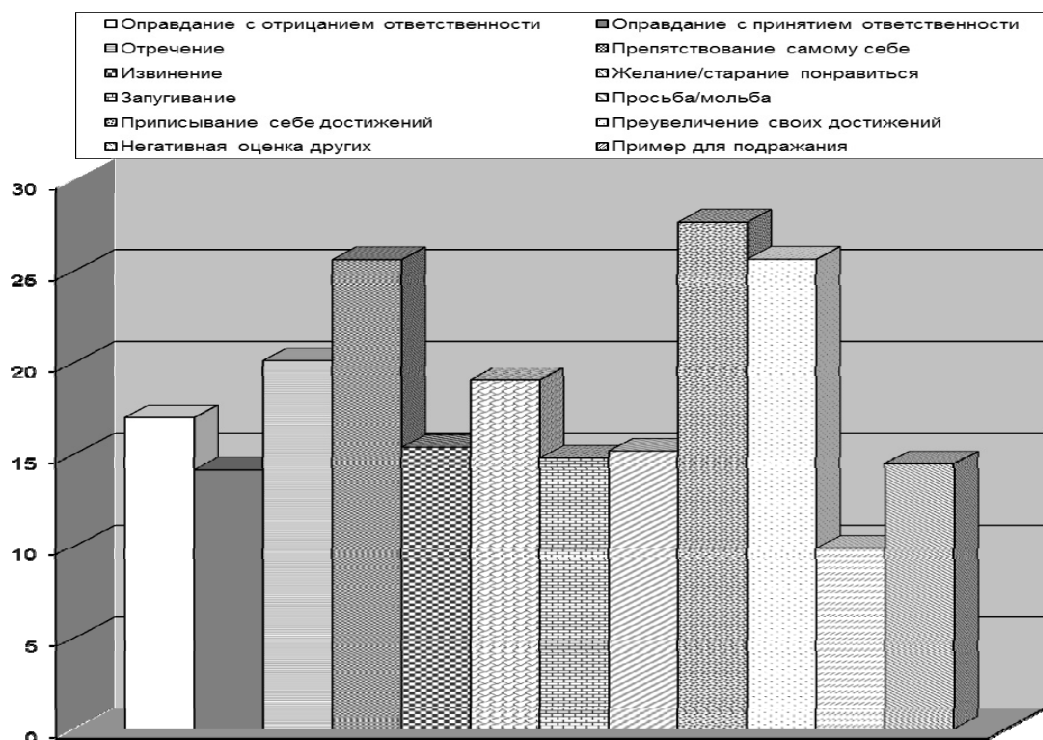


Рисунок 2 - Средние значения показателей стратегий самопрезентации женщин в деловом общении

Таким образом, наиболее часто встречающимися тактиками самопрезентации женщин в деловом общении являются три: тактика ассертивного типа «Приписывание себе достижений», тактика ассертивного типа «Преувеличение своих достижений» и тактика защитного типа «Препятствование самому себе». Женщины, у которых наиболее выражены данные тактики самопрезентации, как правило, ссылаются на слабое здоровье, болезни, чрезмерные общественные нагрузки, а также они демонстрируют высокую самооценку и доминирование, заявляют о своих достоинствах и прошлых достижениях, также им присуще хвастовство.

Исследование связей между признаками категории «Направленность личности в общении» и признаками

категорий «Тактики самопрезентации» было проведено с помощью корреляционного анализа (по Спирмену).

В ходе проведенного исследования удалось выявить средние положительные корреляционные связи тактики защитного типа «Желание/старание понравиться» с альтероцентристской направленностью личности в общении ($r = 0,549$) и конформной направленностью личности в общении ($r = 0,538$). Выявленная связь показателей свидетельствует о том, что женщины с альтероцентристской и конформной направленностью более предрасположены к выбору тактики самопрезентации, выражающейся в действиях и поступках, заведомо одобряемых субъектами делового общения.

Выявлены также значимые корреляционные связи между следующими показателями:

- прямые умеренные корреляционные связи между авторитарной коммуникативной направленностью и тактиками «Отречение», «Препятствование самому себе» и «Негативная оценка других»;

- прямая умеренная корреляционная связь между манипулятивной коммуникативной направленностью и тактикой «Просьба/мольба»;

- прямые умеренные корреляционные связи между альтероцентристской коммуникативной направленностью и тактиками «Оправдание с принятием ответственности», «Отречение», «Желание/старание понравиться», «Запугивание», «Просьба/мольба», «Преувеличение своих достижений»;

- прямые слабые корреляционные связи между индифферентной коммуникативной направленностью и тактиками «Оправдание с отрицанием ответственности», «Приписывание себе достижений», «Пример для подражания».

Таким образом, гипотеза о наличии значимых взаимосвязей между типом коммуникативной направленности личности и тактиками самопрезентации женщин в деловом общении подтвердилась. Выявленные эмпирические факты требуют дальнейшего углубленного исследования и интерпретации.

Результаты исследования имеют прикладное значение и могут быть использованы в области психологии профессиональных малых групп и психологии менеджмента, а

также расширяют представление о факторах, детерминирующих социальное взаимодействие личности в условиях профессиональной деятельности.

Литература

1. Братченко, С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1987. – 19 с.

МЕХАНІЗМИ АКТИВАЦІЇ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОРГАНІЗМУ ЛЮДИНИ

Н.Д. Лук'янова

Національна академія внутрішніх справ post@naiau.kiev.ua
Науковий керівник: доцент кафедри загальної та соціальної психології, Л.М. Москалюк

Мета дослідження полягає у вивченні механізму та передумов виникнення активації психофізіологічного потенціалу людини та виявленні і вдосконаленні чинників, що впливають на реалізацію потенціалу організму та шляхи їх вдосконалення.

Завдання дослідження: дослідити компоненти механізму активації психофізіологічного потенціалу людини; дослідити емпірично значення компонентів механізму активації психофізіологічного потенціалу на фактичний стан готовності організму до дії; визначити способи активації психофізіологічного потенціалу організму людини.

Ефективність діяльності людини безпосередньо пов'язана з характеристиками та особливостями фізіологічних систем її організму, нервової системи та стану, в якому вони знаходяться в конкретний момент. В психології для визначення функціональних можливостей людини та її працездатності залежно від характеристики загального стану організму у певний проміжок часу доцільно використовувати поняття «функціональний стан» та «психофізіологічний стан».

Функціональний та психофізіологічний стан людини у звичайних умовах відрізняється від стану, коли існує необхідність виконання термінових та складних завдань

(активований стан). У такому разі організм людини починає використовувати свої потенціальні можливості у ступені, необхідній для виконання завдання. Для того, аби виявити, як характеризуються психічні та фізіологічні процеси в організмі людини, що відбуваються у той момент, коли її функціональні можливості досягають свого піку (реалізуються резервні можливості: активується психофізіологічний потенціал – здатності та здібності людини, стан його здоров'я працездатність, витривалість, тип нервової системи тощо), необхідно дослідити функціональний та психофізіологічний стан, у якому людина перебуває у цей період, які можна охарактеризувати досліджуючи зміни в організмі індивіда.

У відповідь на обставини, що вимагають великої затрати енергії, будь-яка біологічна система включає свій адаптаційний механізм, що забезпечує пристосування до відповідної ситуації. Відбувається це у певній послідовності:

1. Людина потрапляє у певні обставини, які для неї являються стресовими або має витримати велике фізичне навантаження (з власної волі, посилаючись на внутрішню вмотивованість дії).

2. Інформація про це у вигляді нервових імпульсів прямує до відповідних центрів головного мозку, де відбувається її аналіз та формується зворотна реакція, імпульс відповіді прямує до виконавчих органів з метою здійснення реакції.

3. Відбувається викид гормонів катехоламінів (дофамін, норадреналін, адреналін), продовжуються зміни у діяльності нервової системи, що забезпечують подальшу реакцію

Катехоламіни взаємодіючи з мембранними рецепторами органів викликають ряд реакцій, що відбуваються на клітинному рівні та закінчуються певними фізіологічними змінами: реакція «боротьби-втечі», збільшення частоти серцевих скорочень, приток крові до скелетної мускулатури, підвищення рівня глюкози в крові (адреналін); звуження судин, підвищення тиску, стимуляція серцевої діяльності (норадреналін); уповільнення діяльності травної системи (дофамін). Викид катехоламінів спричинює викид жирових кислот, які являються джерелом енергії, що підвищує витривалість організму.

Дія катехоламінів є мобілізаційною для енергетичних резервів нервових клітин. Катехоламіни підвищують нервово-мускулатурну провідниковість, підвищують швидкість реакції та

мислення. Відбувається зростання фізичної та розумової витривалості, працездатності [2]. Тобто збудження нервової системи спричиняє викид гормонів, що забезпечують процеси реакції відповіді на нетипову ситуацію.

Активація енергетичних резервів організму сама по собі є малоефективною без уміння правильно застосовувати її у діяльності. При розгляді психофізіологічних процесів, що відбуваються під час активації резервів тіла людини, маємо відмітити, що ефективність дії в активованому стані залежить від якості налагодженості психомоторної дії (тобто того, як і наскільки якісно нервова система людини регулює здійснення тих чи інших моторних актів). Психомоторна дія має бути налагоджена. Тобто має належно працювати система зв'язку між образами дії (як має бути) та її виконанням (як здійснюється). Це забезпечується за допомогою способів регуляції психомоторної дії (почування, регуляція дій думкою, символом), що здійснюється за допомогою ідеомоторного тренування.

При вивченні питання про можливість максимально ефективного використання потенціальних можливостей людини слід враховувати фізіологічні наслідки перебування у стані підвищеної активності діяльності нервової та інших систем організму. Наслідком такого навантаження є енергетичне виснаження організму. Тобто надмірні чи тривалі за часом витрати ресурсів людини можуть призвести до хронічних захворювань, зального погіршення стану здоров'я людини, хронічного стресу [2]. Важливим постає вміння правильно, швидко та ефективно відновити втрачені сили з найменшою шкодою для організму, а також виявити допустимі межі навантажень, при яких діяльність людини відбувається максимально ефективно, але без завдання шкоди здоров'ю, індивідуально до конкретної особи.

Методами відновлення можуть бути активний (зміна діяльності) чи пасивний (сон) відпочинок, медитація та інші. Методи відновлення підбираються відповідно до особливостей особистості, її нервової системи та роду її занять [1].

Для виникнення реакції мобілізації потенціалу організму мають бути передумови. Будь-яка біологічна система з метою самозбереження намагається якомога менше витратити сили та енергію, тому для активації її діяльності у режимі, що

вимагає великих затрат ресурсів мають бути наявні вагомні посилення. Такими посиленнями було визначено стрес та надмірні фізичні навантаження.

Оскільки метою даної роботи є дослідження способів активації психофізіологічного потенціалу організму, який головним чином забезпечує ефективне здійснення рухових та розумових операцій в екстремальних умовах та нестандартних ситуаціях, доцільним є розглядати стресори, що безпосередньо пов'язані з необхідністю прийняття термінових рішень чи виконанням фізичних дій, що потребують особливих зусиль або швидкості реакції.

Щоб зрозуміти природу потреби дії у стресових ситуаціях перейдемо до наступного. Необхідність здійснення розумових та рухових дій, що потребують реалізації потенціальних можливостей людини, можна поділити на зовнішню та внутрішню.

Зовнішня необхідність виникає під дією обставин, що склалися. Тобто у створених умовах дія людини має забезпечити її самозбереження, така дія є обов'язковою і вирішує питання виживання (бійка, стихійне лихо, аварія). Механізм реалізації активізації ресурсів організму людини при зовнішній необхідності відбувається на рефлекторному рівні, що забезпечується інстинктом самозбереження. Фактично це відбувається так: виникнення загрози – відповідна реакція, направлена на виживання.

Внутрішню необхідність можемо визначити як власне рішення людини про здійснення дії. Тобто мобілізація зусиль у даній ситуації направлена не на забезпечення збереження життя, а на задоволення інших потреб людини (самоактуалізація, наприклад: виконання поставлених оперативних службових завдань, спортивні змагання).

Головна відмінність зовнішнього і внутрішнього спонукань у тому, що ігнорування першого може призвести до фатальних наслідків, у той час як останнє забезпечує виконання завдань, що були поставлені відповідно до життєвих орієнтацій людини (професіональний вибір, хобі). Дана робота орієнтована на вивчення шляхів покращення діяльності в екстремальних обставинах, що стосується спеціалізованої діяльності певного кола людей, які працюють в умовах, що пов'язані з підвищеною екстремальністю (військовослужбовці, спортсмени). Це

зумовлює особливу увагу щодо вивчення механізму реалізації внутрішньої необхідності активізації потенціальних можливостей людини, оскільки вона піддається вдосконаленню.

Розглянемо складові механізму реалізації внутрішньої необхідності активізації психофізіологічних резервів організму, де головними являються: мотивація до дії та вольові якості людини.

Мотивація впливає із сприйняття людиною певних дій як необхідних для виконання завдання. Від наявності мотивації залежить ступінь можливості активізації резервів організму. Те, наскільки важливий результат дії, впливає на те, наскільки людина здатна працювати на нього. Значна роль в цьому має емоційна сторона. Наявність емоцій впливає на ступінь психічної активності, негативні та позитивні емоції збуджують нервову систему, стимулюють виділення гормонів. Якщо дія, що має бути виконана із використанням потенціальних ресурсів організму, має наслідки або пов'язана з чимось надзвичайно важливим для людини, тобто буде наявна мотивація з емоційним підкріпленням, то така дія буде виконана з набагато більшим зусиллям.

Вольові якості людини більшою мірою впливають на те, як виконується дія. Вольові якості - це відносно стійкі, незалежні від конкретної ситуації психічні утворення, які визначають рівень свідомої саморегуляції особистістю своєї поведінки, її влади над собою. До вольових якостей відносять: самостійність, ініціативність, рішучість, принциповість, наполегливість, цілеспрямованість, сміливість, витримку, енергійність. Ці якості забезпечують максимальну віддачу всіх сил та ресурсів людини на виконання поставленого завдання. Ступінь розвитку цих якостей має вирішальне значення у процесі активації психофізіологічного потенціалу організму [4]. Тобто розвиток вольових якостей є необхідним для забезпечення ефективної дії в нестандартній ситуації. Вивчення шляхів та методів розвитку вольових якостей людини також є метою даної роботи про що йтиметься далі.

Ефективність активації потенціальних можливостей тіла людини залежить від мотивації, налагодженості психомоторної дії та вольових якостей індивіда.

Розглянемо взаємодію цих компонентів між собою та їх взаємовплив. Мотивація відповідає за спонукання до дії, чим

вона стійкіша – тим більше людина здатна активізувати резервів для виконання завдання. Емоції активізують та стимулюють діяльність нервової системи. Вольові здібності забезпечують наполегливість, впевненість та результативність і ціленаправленість зусиль. Налагодженість психомоторної дії гарантує правильне практичне здійснення акту. Отже, щоб підготувати людину до свідомого розкриття нею свого психофізіологічного потенціалу, необхідно створити систему, яка б враховувала:

- необхідність створення стійкої мотивації, бажано підсиленої емоціонально;
- розвиток вольових якостей людини;
- вдосконалення виконання моторної дії людини, шляхом налагодження психомоторної.

Перелічені методи не відкидають традиційних фізичних вправ. Вони є супроводжувальним елементом комплексної підготовки, що здатний суттєво підвищити результативність тренувань.

Ми прийшли до висновку, що свідомо ефективна активація психофізіологічного потенціалу організму можлива за умов наявності стійкої емоціонально підкріпленої мотивації, розвинених вольових якостей людини та налагодженої психомоторної дії. Були зазначені методи, які доцільно використовувати у процесі вдосконалення даних компонентів: установка (гіпноз), тренування вольових якостей, ідеомоторне тренування.

Для найбільшого ефекту необхідно застосувати усі перелічені методи. Проте слід враховувати специфіку кожного з них, щоб уникнути перевтомлення нервової системи та досягти максимальної продуктивності.

З метою виявлення ступеню ефективності застосування запропонованих методів було проведено дослідження впливу наявності мотивації, ступеню напруження вольових зусиль та налагодженості моторного акту на якість психомоторної реакції. Відповідно до такої мети було обрано теппінг-тест.

Вибірка складається з 15 курсантів 2 курсу психологічного факультету Національної академії внутрішніх справ.

Процедура проведення дослідження полягала у визначенні інтенсивності виконання дії, сили нервових процесів, вольове зусилля, що дає змогу перевірити співвідношення

даного показника та наявності мотивації, для визначення якої було обрано відповідну методику. Результати було фіксовано, проведено повторну процедуру тестування.

З кожним досліджуваним безпосередньо перед другою спробою була проведена бесіда. Метою даної бесіди було створення в досліджуваного мотивації (зацікавленість) у виконанні даного завдання, спонукати його залучити під час виконання моторного акту вольові здібності та відтворити в нього якнайточніший образ рухів задля налагодження психомоторної дії. Після другої спроби кожен з досліджуваних вказав власні відчуття стосовно своєї вмотивованості щодо виконання завдання, а також суб'єктивної оцінки підвищення якості виконання порівняно з попередньою спробою.

Проаналізувавши результати було зроблено висновки:

- у десяти випадках з п'ятнадцяти якісний показник (інтенсивність) виконання завдання було підвищено;
- в дев'яти випадках був збільшений показник сили нервових процесів, що означає підвищення стабільності ритму виконання вправи досліджуваними;
- помічено зниження вольового зусилля під час другої спроби, що можливо розцінювати як відсутність вмотивованості у досліджуваних (підвищення відбулось лише у шести випадках з п'ятнадцяти);
- відсутність підвищення рівня вмотивованості досліджуваних пояснюється недостатньою простимульованістю під час виконання;
- у досліджуваних, які показали підвищення результатів була сформована вмотивованість до заданої дії згідно з їх суб'єктивною оцінкою;
- спостерігались випадки з підвищенням якості виконання (кількості ударів та стабільності темпу виконання), але зі зниженням вольового зусилля, що можливо пояснити через відсутність мотивації проте правильному здійсненні інструкції, що була задана;
- при підвищенні якості виконання і зниженні мотивації досліджувані відмічали своє намагання виконати вправу правильно – згідно з інструкцією;
- зниження якості виконання завдання та вольового зусилля супроводжується відсутністю вмотивованості досліджуваного та неякісного виконання ним завдання;

- досліджувани, що відмітили власну вмотивованість але показали низький результат не приділили належної уваги якості виконання згідно з їх суб'єктивною оцінкою;

- для підвищення вмотивованості та вольового зусилля необхідним є створення умов для індивідуальної роботи з людиною;

- для підвищення якості виконання дії необхідно зосередити увагу досліджуваного на процедурі виконання завдання.

Дослідження показало дієвість зазначених у роботі методів лише при умові ретельної індивідуальної роботи з людиною – досягнення її вмотивованості та цілеспрямованості для досягнення якісного рівня виконання акту.

Отже, підсумок: зроблено висновки, що якісна активація потенціальних можливостей тіла людини від таких чинників як наявності мотивації (відповідає за спонукання до дії), налагодженості психомоторної дії (гарантує правильне практичне здійснення акту) та вольових якостей індивіда (забезпечують наполегливість, впевненість та результативність і ціленаправленість зусиль). Перераховані компоненти можливо вдосконалювати: для створення стійкої емоційно підкріпленої мотивації, розвинених вольових якостей людини та налагодженої психомоторної дії доцільно застосовувати установку (метод гіпнозу), вдосконалювати вольові здібності, використовувати метод ідеомоторного тренування.

Для найбільшого ефекту необхідно застосувати усі перелічені методи у налагодженій системі взаємодії з урахуванням специфіки кожного, щоб уникнути перевтомлення нервової системи та досягти максимальної продуктивності. Кожен метод слід застосовувати з урахуванням індивідуальних особливостей людини.

Емпіричне дослідження, що полягало у вимірі таких показників як інтенсивність виконання дії, показник вольового зусилля при виконанні завдання, динаміки їх змін при застосуванні зазначених у роботі методів активації психофізіологічного потенціалу організму, показало, що дані методи являються результативними у випадку, коли з особою проводиться ретельна індивідуальна робота з метою створення у неї мотивації та сконцентрованості на якості здійснення завдання.

Література

1. Белкин А.А. Идеомоторная тренировка в спорте / А. А. Белкин. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
2. Васильев В.Н. Симпатико-адреналовая активность при различных функциональных состояниях человека / В. Н. Васильев, В. С. Чугунов. - М., 1985.
3. Карвасарский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. — СПб.: Издательство "Питер", 1999. — 752 с.
4. Кокун О.М. Психофізіологія: Підручник / О. М. Кокун. – К., 2001.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ З БАТЬКАМИ В СІМ'ЯХ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Г.Д. Ляльчук

*Інститут соціальної та політичної психології АПН України
Науковий керівник: доктор психологічних наук, професор
О. А. Ліщинська*

Мета статті: презентувати результати вивчення соціально-психологічних особливостей спілкування підлітків з батьками в сім'ях трудових мігрантів.

Досить гострою є проблема соціального сирітства, яка досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Різні аспекти сирітства як соціального явища розглядалися у працях таких зарубіжних учених, як А. Адлер, П. Бергер, Дж. Боулбі, Т. Лукман, Р. Мертон, К. Роджерс, Н. Смелзер, В. Фалберг та ін., серед російських та вітчизняних науковців цією проблемою займалися Г. Бевз, Л. Волинець, І. Демент'єва, І. Дубровіна, А. Капська, Н. Комарова, І. Пєша, В. Смирнов, П. Селяніна, І. Шатилов, О. Яременко.

Як стверджує О. Таболова, за останні сто років суспільство переживає третю хвилю сирітства: після Першої світової війни та революції, після Другої світової війни і сьогодні [9]. Так, якщо в 1945 р. у СРСР було близько 678 тис. дітей-сиріт, то сьогодні лише тільки в Україні таких дітей майже 100 тис. осіб.

Під поняттям "сирітство" зазвичай розуміють соціальне явище, зумовлене наявністю в суспільстві дітей, батьки яких

померли, а також дітей, які залишилися без батьківського піклування внаслідок позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними.

Соціальне сирітство є терміном соціально-психологічним і не має відповідного закріплення в праві, що стало причиною суттєвих розбіжностей в оцінці рівня поширеності цього явища. Неоднозначність розуміння цього поняття пов'язана, перш за все, з тим, що воно узагальнює різноманітні аспекти становища дітей, які не можна ні з чим порівняти, що впливає на поглиблення непорозумінь, пов'язаних із сутнісним змістом поняття "соціальне сирітство".

На думку українських дослідників А. Капської, І. Пінчук, С. Толстоухової [8, с. 192], соціальне сирітство є соціальним явищем, зумовленим ухилянням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків щодо неповнолітньої дитини. Натомість І. Козубовська, І. Мигович визначають соціальне сирітство як соціальне явище усунення значного кола осіб від виконання ними батьківських обов'язків або байдужості щодо цього (деформація батьківської поведінки) [4, с. 74].

Внаслідок ситуації, що склалась, в Україні зростає кількість дітей-сиріт при живих батьках. З'явився новий термін - соціальне сирітство. Цього статусу набувають діти заробітчан, які потребують захисту і опіки. Батьки, які їдуть за кордон, щоб забезпечити майбутнє своїх дітей, неспроможні контролювати їхнє сьогодення. Діти у таких родинах фактично залишені самі на себе. Досвід показує, що гроші, які заробітчани передають своїм дітям, ті часто використовують бездумно, щоб компенсувати своє самотнє дитинство, брак батьківської любові, відсутність батьківської, материнської ласки та сімейного, родинного спілкування.

Для вивчення соціально-психологічних особливостей спілкування підлітків з батьками в сім'ях трудових мігрантів було використано методику "дитячо-батьківські відносини підлітків" (ДРОП). Вона включає 19 шкал, об'єднаних в наступні групи:

1. Особливості емоційних відносин батька і підлітка:
 - ухвалення (демонстрація батьками любові і уваги),
 - емпатія (розуміння батьками відчуттів і станів дитини),
 - емоційна дистанція (якість емоційного зв'язку між батьками і підлітком).

2. Особливості спілкування і взаємодії:

- співпраця (спільне і рівноправне виконання завдань),
- ухвалення рішень (особливості ухвалення рішень в діаді),
- конфліктність (інтенсивність конфліктів, переможець в конфлікті),
- заохочення автономності (передача відповідальності підліткові).

3. Блок контролю - вимогливість (кількість і якість декларованих вимог), моніторинг (обізнаність батьків про справи і інтереси підлітка), контроль (особливості системи контролю з боку батьків), авторитарність (повнота і незаперечність влади батьків), особливості надання заохочень і покарань (якість і кількість оцінних дій, що надаються).

4. Блок суперечності/несуперечності відносин - непослідовність (мінливість і непостійність виховних прийомів батька), невпевненість (сумнів батька у вірності його виховних зусиль)

5. Додаткові шкали:

- задоволення потреб (якість задоволення матеріальних потреб дитини, потреб в увазі, в інформації), неадекватність образу дитини (спотворення образу дитини),
- відносини з чоловіком (якість відносин з іншим батьком підлітка),
- загальна задоволеність відносинами (загальна оцінка підлітком якості відносин з батьками),
- шкала ціннісних орієнтації (ця шкала містить відкриті питання, які допомагають підліткові описати ті позитивні і негативні цінності, які впливають на відносини з батьками).

Аналіз результатів опитування показав, що в підлітків, батьки яких за кордоном, показники по шкалах, що описують особливості спілкування підлітків і батьків, є значно нижчими, ніж у підлітків, які виховуються обома батьками. За шкалою "Співпраця" - в сім'ях трудових мігрантів рідше зустрічається реалізація матір'ю авторитарного стилю у сфері прийняття рішень, тобто при ухваленні рішень тиск на дитину відсутній. Для таких сімей характерними є передача відповідальності дитині, заохочення автономності (передача відповідальності підліткові). Відсоток сімей трудових мігрантів, в яких показники нище норми по шкалі заохочення автономності зі сторони батька становить 15,6%, зі сторони матері – 12,5%. В повних

сім'ях відповідно 25,0% і 23,4%. Проте, показники взаємодії є вищими.

Зокрема, на 15,6% нижчою є співпраця з батьком та на 6,3% з матір'ю. Співвідношення показників надання заохочень та реалізація покарань у сім'ях трудових мігрантів в межах норми становить 4:1 (батько), 1:2,7 (мати); в повних сім'ях – 1:1,9 та 1:1,1.

В сім'ях трудових мігрантів внаслідок багатьох причин існує дефіцит спілкування батьків та дітей в родинному середовищі. Основними факторами сімейного життя є: емоційна єдність дитини з батьками; взаємини між членами родини; атмосфера захищеності, любові. У процесі спілкування формуються не лише пізнавальні властивості людини, а й інтегральні складові психічного життя: самооцінка, усвідомлення власного "Я", відчуття його totoжності за будь-яких життєвих обставин, засвоєння прийомів протидії зовнішньому тискові, вироблення критеріїв ставлення до інших людей. Спілкування батьків з дитиною зумовлюється установками стосовно неї, які відображають особливості їх сприймання та розуміння дитини.

Від того, як батьки сприймають і розуміють підлітка, його потреби, інтереси, психологічні стани та переживання, а, отже, відповідно і взаємодіють з ним, залежить сприймання і оцінка підлітком себе, формування позитивного чи негативного образу "Я", прийняття чи неприйняття своєї особистості. Батьківські установки щодо дітей впливають на усвідомлення ними мотивів своєї поведінки і діяльності, формування цінностей і ідеалів, вироблення оцінок і самооцінок, за якими діти оцінюють себе і людей, які їх оточують. Усе це позначається на соціальній адаптації дітей.

Практично усі підлітки з дистантних сімей не бажають розповідати погане про свою сім'ю. Школярі хочуть спілкуватися з батьками, але більшість з них позбавлені цієї можливості, оскільки батьки зараз за кордоном. Саме тому на запитання "Я упевнений(а), що він(а) любить мене" 76,6% учнів, батьки яких за кордоном відповіли, що завжди впевнені, що їх любить батько і 85,9% - матери; діти, які виховуються в повних сім'ях, відповідно - 76,6% і 79,7%.

В той же за результатами опитування на 17,2% більше дітей, батьки яких за кордоном, у порівнянні з дітьми, які

виховуються обома батьками, зазначають, що батько з ними завжди привітний і доброзичливий, 26,6% - мати.

Сімейне неблагополуччя негативно позначається на формуванні особистості дитини. Дитяче виховання в умовах негативного емоційно-психологічного сімейного мікроклімату визначається ранньою втратою потреби у спілкуванні з батьками, егоїзмом, замкненістю, конфліктністю, впертістю, неадекватною самооцінкою (завищеною чи заниженою), озлобленістю, невпевненістю у своїх силах, недисциплінованістю, втечами з дому, бродягуванням та ін. Все це свідчить про те, що діти з неблагополучних сімей мають більше причин для поповнення рядів важковиховуваних, правопорушників, наркозалежних.

Діти із задоволенням проводять дозвілля з батьками, але підлітки з стабільних сімей намагаються знайти в цьому якусь вигоду для себе (наприклад, грошову). Майже всі опитувані вважають, що між батьками і дітьми має бути стовідсоткова довіра, хоча насправді її дуже мало у батьківсько-дитячих стосунках даних сімей. Найбільш високий рівень довіри діти відчувають до матері.

Проблема сімей трудових мігрантів стає все більш актуальною і вимагає радикальних змін щодо утвердження в свідомості української нації цінності інституту сім'ї, для всебічного зміцнення правових, моральних та матеріальних засад сімейного життя, оскільки вже найближчим часом, коли діти трудових мігрантів виростуть і почнуть шукати свій шлях у житті, будуватимуть власні сім'ї, трудова міграція буде мати серйозні наслідки.

Література

1. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах: Тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2004 року. – К.: Державний інститут сім'ї і молоді, 2004.
2. Мустаева Ф.А. Социальная педагогика: Учебник для вузов. – М., 2003. - 528 с.
3. Пенішкевич Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із дистантними сім'ями / Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 225. Педагогіка та психологія. – 2005. – С. 89-93.

4. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / [уклад. І.В. Козубовська, І.І. Мигович, В.В. Сагарда та ін.; за заг. ред. І.В. Козубовської, І.І. Миговича]. - Ужгород : УжНУ : Мистецька лінія, 2001. - 124 с.

5. Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації / За заг ред. Левченко К. Б. – К., 2006. – 63 с.

6. Сімейний кодекс України. - К., 2005.

7. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч.-метод. посібник. / За редакцією К. Б. Шевченко, І. М. Трубавіної, І. І. Цушка. – К.: ФОП «Купріянова», 2007. - 240 с.

8. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / [за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової]. - К.: Логос, 2000. - 260 с.

9. Таболова Е.М. Феномен социального сиротства: современное состояние проблемы, пути преодоления [Электронный ресурс] / Е.М. Таболова. – Режим доступа: <http://www.psyh.kiev.ua/>.

СООТНОШЕНИЕ ОСНОВНЫХ МОТИВАЦИОННЫХ СТРУКТУР ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

О.Е. Мальцева

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы,
Malceva@tut.by

*Научный руководитель: доктор психол. наук, профессор
И.А. Фурманов*

Наше время отличается высокой динамичностью, постоянно нарастающими темпами жизни и непрерывным потоком перемен во всех сферах деятельности, что естественным образом приводит к изменению в характере деятельности, связанной с познанием и преобразованием окружающего мира, общества и себя. Человек не способный позитивно реагировать на подобные изменения находится в некоей неопределенности, в состоянии пассивного бездействия, которое очень часто приводит к неуспешности и жизненной неудовлетворенности. Подобное состояние может только усугубляться, если отсутствует или не в достаточной

степени сформирована мотивационная сфера, связанная с самоутверждением и самореализацией личности в жизни, а также с познавательно-преобразовательной деятельностью [1]. Поэтому все большую актуальность приобретает проблема формирования всесторонне и гармонически развитой личности в условиях социальных институтов как базовых элементов структуры общества, и в частности, института образования. В соответствии с требованиями новой парадигмы образования, главной задачей школы является подготовка образованной, творческой личности, способной к непрерывному развитию и самообразованию, следовательно, перед системой образования, наряду с задачами собственно обучения и развития познавательных способностей школьников, ставится задача их социализации и индивидуализации. Говоря о «социальной ситуации развития» Л.С.Выготский подчеркивал, что среда представляет собой условие осуществления деятельности человека и источник развития личности. При этом, большинство исследователей считают, что развитие личности в обучении возможно лишь при активности самого обучающегося (С.Л. Рубинштейн, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий и др.).

Источником активности и системой побуждения к любой деятельности, в том числе и к учебной, а также направлением реализации активности личности является мотивация. В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный, многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют поведение. Мотивы и такие мотивационные образования как интересы и склонности рассматриваются как внутренние условия психического развития. Кроме того, в психологии стало общепринятым представление, что структура личности определяется системой мотивов, имеющей иерархическое строение. Структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими. Следовательно, важнейшей задачей для исследователей является раскрытие сущностных сил человека, его активных

деятельностных начал, индивидуального внутреннего потенциала, резервов развития и т.д.

Предметом нашего исследования стало изучение мотивационных структур формирующихся у человека в результате его включения в учебную деятельность. На первом этапе исследования перед нами стояла задача определения особенностей содержания мотивационной структуры личности старшеклассников. Для решения задачи мы использовали методику оценки содержательной структуры мотивации личности (В.Э.Мильман), которая позволяет изучать мотивационные тенденции и общий мотивационный профиль личности учащегося [2]. Выводимые в результате тестирования диагностические оценки относятся к 7 шкалам: П — мотивация поддержания жизнедеятельности; К — мотивы комфорта; С — статусно-престижная мотивация; О — мотивация общения; Д — мотивация общей активности; ДР — мотивы творческой, развивающей активности; ОД — мотивы социальной полезности. Все эти типы мотиваций как основные личностные направленности можно объединить в две группы, образующие собой функциональные побудительные тенденции личности: группа мотивов (П-К-С) образует потребительную, а группа (Д-ДР-ОД) составляет производительную функциональную тенденции личности. Общий мотивационный профиль дублируется в соответствии с разными жизненными сферами мотивации: общежитейской (Ож), то есть относящейся ко всей сфере жизнедеятельности и (Рб), относящейся к сугубо учебной сфере. В мотивационный профиль также включены шкала «ид», характеризующая «идеальное» состояние мотива, а именно уровень собственно побуждения, устремления и шкала «ре», отражающая «реальное» состояние мотива, т.е., то, насколько испытуемый расценивает данный мотив удовлетворенным в настоящее время.

Исследованием были охвачены 113 учащихся 11 классов СШ №33 и гимназии №2 г. Гродно. На первом этапе исследования, с целью изучения содержания мотивации личности старшеклассников, с помощью первичной статистической обработки эмпирических данных были получены средние значения по показателям мотивационных шкал (рис.1; рис.2) и определены ведущие мотивы,

составляющие мотивационную структуру личности старшеклассников.

Из рисунка видно, что для старшеклассников в структуре общежитской идеальной мотивации, отражающей уровень собственно побуждения, устремления, ведущее значение имеют мотивационные шкалы К (8,2), П (6,88) и О (6,78), т.е. мотивы комфорта, поддержания жизнеобеспечения и общения.

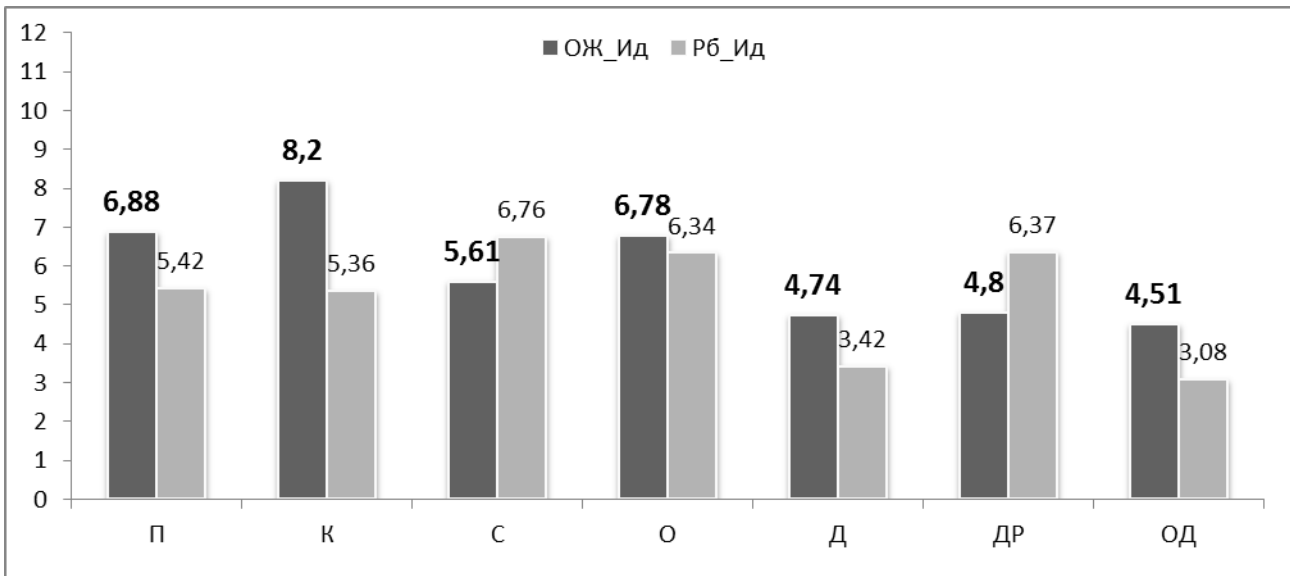


Рис. 1 - Структура идеальной мотивации старшеклассников

Мотивация поддержания жизнеобеспечения отражает заботу субъекта о насущных условиях существования, стремление обеспечить себя и своих близких материальными ресурсами жизни, и непосредственно включает в себя следующие мотивы-интересы: телесные нужды, пищу, секс, приобретение. Мотивы комфорта и безопасности являются, по сути, продолжением мотивации поддержания жизнеобеспечения, но в более совершенных, удобных, надежных проявлениях, приносящих больше удовольствий. Включает в себя следующие мотивы-интересы: комфорт, порядок, удовольствие, развлечение, приобретение, защиту, безопасность. Наименее значимыми в мотивационной структуре старшеклассников оказались мотивы Д (4,74) и ОД (4,51), т.е. мотивация общей активности и мотивы социальной полезности. Мотивация общей активности отражает энергичность, стремление субъекта приложить свою энергию и умения в той или иной сфере деятельности. Включает в себя такие мотивы-интересы, как собственно активность, выносливость, упорство, возможно, противодействие.

Мотивация принести общественную пользу является высшим стремлением в человеке, особенно, если при этом используются и достигаются творческие результаты.

В структуре учебной идеальной мотивации у школьников доминируют мотивационные шкалы С (6,7), ДР (6,37) и О (6,34) – статусно-престижная мотивация, мотивы творческой, развивающей активности и мотивация общения соответственно, тогда как наименее актуальными для старшеклассников являются мотивы Д (3,42) и ОД (3,08). Статусно-престижная мотивация представляет собой мотивы поддержания жизнедеятельности и комфорта в социальной сфере. В ней отражается стремление субъекта получать внимание окружающих, престиж, положение в обществе, влияние и власть. Включает такие мотивы-интересы, как внимание, уважение, честолюбие, доминирование. Второй по значимости является мотивация творческой активности, отражающая стремление субъекта использовать свою энергию и возможности в той сфере, где можно получить творческие результаты. Включает в себя: созидание, достижение, понимание, познание.

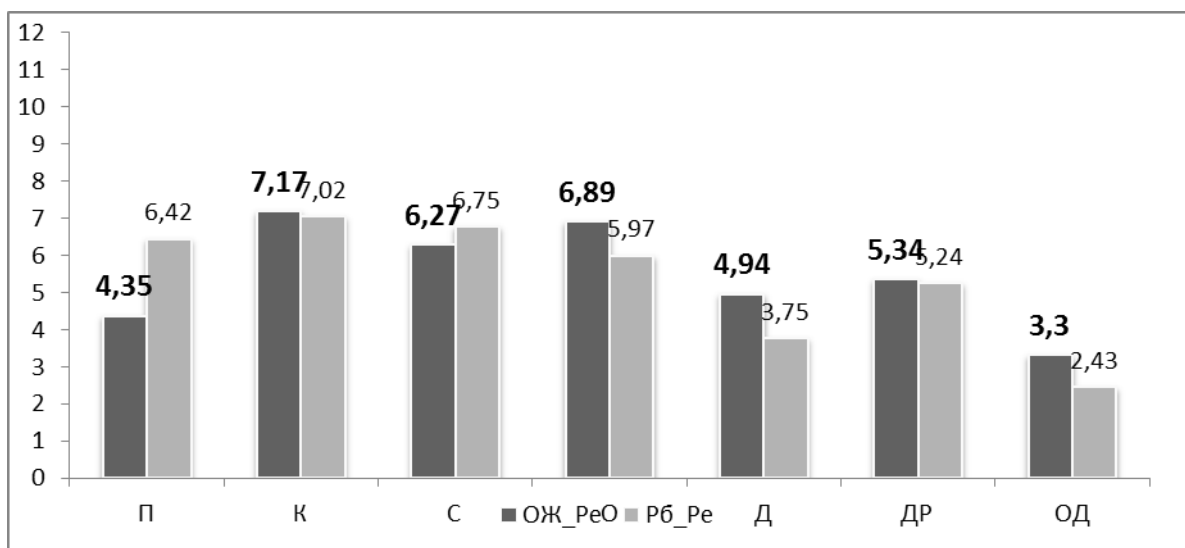


Рис. 2 - Структура реальной мотивации старшеклассников

Анализ показателей выраженности мотивационных факторов в структуре общежитейской реальной мотивации, отражающей то, насколько испытуемый расценивает данный мотив удовлетворенным в настоящее время, показал что школьники более удовлетворены в сфере поддержания

комфорта (7,17) и общения (6,89), тогда как наименее удовлетворенными оказались мотивы общей активности и социальной полезности (4,94 и 3,3 соответственно). В сфере реальной учебной мотивации, школьники в большей степени удовлетворены возможностью реализовать мотивы комфорта (7,02) и социального статуса (6,75), тогда как наименьшие усилия ими прилагаются для удовлетворения мотивов роста, а именно, мотивов общей активности (3,75) и социальной полезности (2,43).

Далее, для определения соотношения основных факторов в мотивационной структуре личности старшеклассников, осуществлялся сравнительный анализ приоритетов мотивационных шкал, отдельно по общежитейской и учебной идеальной и реальной мотивациям. Для решения этой задачи мы проранжировали мотивационные шкалы в зависимости от степени их значимости для школьников.

Сравнительный анализ приоритетов идеальных типов мотиваций у старшеклассников показал, что в наибольшей степени общежитейская и учебная мотивации различаются по значимости мотивационных шкал «комфорт» и «мотивация поддержания жизнеобеспечения», которые в структуре общежитейской мотивации занимают 1 и 2 ранговые места, как наиболее значимые, тогда как в структуре идеальной учебной мотивации они значимы в меньшей степени, о чём свидетельствуют занимаемые ими, соответственно 5 и 4 ранговые места. Также выявлено различие в значимости мотивационной шкалы «статусно-престижная мотивация», которая представляет собой мотивы поддержания жизнедеятельности и комфорта в социальной сфере. В структуре учебной идеальной мотивации учащихся она занимает 1 ранговое место, тогда как в общежитейской идеальной, лишь 4 ранговое место. Эти данные свидетельствуют о том, что для старшеклассников характерно стремление получать внимание окружающих, уважение, престиж, положение в обществе, влияние и власть именно в учебной сфере. Обращает на себя внимание, что и в структуре общежитейской идеальной мотивации и в структуре учебной идеальной мотивации значимое третье ранговое место занимает мотивация общения, присоединения к группе. Этот факт отражает возрастные особенности подростков, для

которых чрезвычайно важны группы сверстников. В процессе социализации, пишет А.В. Мудрик, группы сверстников выполняют функции приобщения человека к культуре общества и превалирующим в нем нормам, научения половозрастному ролевому поведению, а также поведению, соответствующему этнической, религиозной, социальной принадлежности группы. Здесь подросток находит благоприятные условия для самопознания (при поддержке значимых других), самореализации (на фоне значимых других), самоопределения (среди значимых других), самоидентификации (со значимыми другими) [3]. Однако, стоит отметить, что мотивация общения может выражаться как в положительных устремлениях – аффилиация, опека, внимание, так и в социально отрицательных – унижение, угождение, подчинение, агрессия.

Характерно, что наименее значимыми мотивами, в структуре и общежитской и рабочей идеальной мотиваций являются мотивы относящиеся к группе мотивов роста, а именно мотивы общей активности и социальной полезности (6 и 7 ранг соответственно). Следовательно, современные старшеклассники в меньшей степени стремятся приложить свою энергию и умения в той или иной сфере деятельности. Эти результаты подтверждают высказывания Д.И. Фельдштейна, который отмечает, что потребность жить в человеческом сообществе, самоутверждаясь в мире взрослых, актуализирует многоплановую общественно полезную деятельность подростков, однако, сегодня со стороны общества им предоставляется все больше разнообразных благ, но на практике они исключены из реальной социально значимой деятельности. Поэтому, подростки, жаждущие «настоящей жизни» и «настоящих дел», не всегда удовлетворены зачастую формализованными занятиями на уроках и после них, в кружках, секциях, клубах, поэтому непостоянны в своих увлечениях и выборе занятий. Для них важно участие в деятельности, которая имеет ценность для членов той общности, в которую они входят [4].

Сравнительный анализ приоритетов реальных мотивов, отражающих степень удовлетворения мотивов в настоящем, у старшеклассников показал, что в наибольшей степени общежитская и учебная мотивации различаются по

значимости шкалы «мотивация поддержания жизнеобеспечения», занимающей в структуре учебной мотивации 3 ранговое место, тогда как в структуре реальной общежитейской мотивации данная шкала значима в меньшей степени, о чём свидетельствует занимаемое ею лишь 6 ранговое место. Вероятно, это связано с тем, что быт школьникам обеспечивают родители, в связи с чем в общежитейской мотивации данный мотив не является приоритетным, тогда как в учебной деятельности приходится опираться на собственные силы, знания и умения, к тому же перед старшеклассниками стоит задача выбора дальнейшей траектории обучения, поэтому забота о будущих условиях существования (место учебы, студенческий быт и др.), выходят на более значимое место в системе мотивации. Кроме того обнаружены различия в значимости мотива «общение», занимающего в общежитейской реальной мотивации 2 ранг, а в учебной 4. Данная мотивация у старшеклассников может выражаться в желании завоевать уважение к себе в процессе общения с окружающими. Это говорит о том, что школьники в большей степени озабочены необходимостью занять свое место в социуме в целом, нежели только в учебной деятельности.

В целом, обращает на себя внимание факт наибольшего преобладания в мотивационной структуре современных старшеклассников, мотивов комфорта и социально-статусной мотивации, главным образом выражающихся в заботе о средствах существования в совершенных, удобных, надежных проявлениях, приносящих много удовольствий, а также в стремлении субъекта получать внимание окружающих, престиж, положение в обществе, влияние и власть, при этом мотивы общей активности, отражающие энергичность, стремление субъекта приложить свою энергию и умения в той или иной сфере деятельности и мотивы социальной полезности, выражающиеся в желании приносить общественную пользу, оказывать помощь нуждающимся людям, явились наименее приоритетными в выборе старшеклассников.

Литература

1. Хисамбеев, Ш.Р. Мотивация достижения учащихся в

условиях дополнительного образования. / Ш.Р. Хисамбеев // Автореф.дисс...канд.психол.наук. - М., 2005. – 23 с.

2. Мильман, В.Э. Мотивация и эмоциональность: их измерение и взаимодействие у учащихся / В.Э.Мильман // Эмоции в физическом воспитании учащихся. - М., 1987. - С. 101 — 120.

3. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: Учеб. пособие / А.В. Мудрик. — М., 2001.

4. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве времени Детства / Д. И. Фельдштейн. — М., 1997.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ У ДІТЕЙ

С. А. Наход

Дніпропетровський національний університет
Науковий керівник: кандидат психологічних наук
Салюк М.А.

Актуальність. На сучасному етапі розвитку суспільства комп'ютерні технології активно застосовуються не тільки в якості засобів передачі, обробки та зберігання інформації, але і як засіб розваги. При взаємодії з комп'ютером ігрова дія відбувається в специфічному середовищі віртуальної реальності, яка особливо приваблива для дітей молодшого шкільного та підліткового віку. Спілкування з комп'ютером для багатьох з них замінює традиційні форми дозвілля, ігри з однолітками, спілкування з батьками. Відбувається зміна середовища існування сучасної людини, що супроводжується трансформацією свідомості, раціоналізацією психічної діяльності, емоційним відчуженням, десоціалізацією, деструктивними змінами психіки [2].

Існують спеціальні дослідження, хоча і нечисленні, присвячені вивченню психологічних аспектів ігрової комп'ютерної активності, в тому числі проблеми формування залежності від комп'ютерних ігор в різних вікових групах (Ю.Д.Бабаєва, А.В.Войскунський, Ю.М, Євстигнеєва, Е.О.Смірнова, В.С.Собкіна, Л.І.Шакірова, А.Г.Шмельов та ін.) Якщо досліджується негативний вплив комп'ютерних

технологій, то, як правило, обговорюється проблема ігрової комп'ютерної залежності, яка є особливим варіантом феномена ігрової залежності [7]. Однак не вироблено якоїсь загальної теорії, що пояснює схильність до ігрової комп'ютерної залежності, діагностичні засоби на різних вікових етапах вимагають подальшого вивчення, соціально-психологічні передумови ігрової комп'ютерної залежності на різних етапах онтогенезу, зокрема у молодшому шкільному віці, вивчені недостатньо. Саме це і обумовило вибір теми нашого дослідження.

Об'єкт дослідження: рівень комп'ютерної залежності дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: взаємозв'язок соціально-психологічних чинників ризику виникнення ігрової комп'ютерної залежності в молодшому шкільному віці.

Метою емпіричного дослідження є ідентифікація соціально-психологічних факторів комп'ютерної залежності у дітей молодшого шкільного віку.

Емпірична гіпотеза: якщо діти молодшого шкільного віку мають високий рівень комп'ютерної залежності, тоді у них спостерігається відчуженість особистості, низькі комунікативні та організаторські здібності, а також педагогічна занедбаність, яка проявляється в невиконанні батьками своїх обов'язків, а також в безконтрольному відношенні батьків до комп'ютерних ігор дітей.

У відповідності з метою, об'єктом, предметом і гіпотезою дослідження були визначені його завдання: проаналізувати основні наукові підходи і напрямки в області розробки проблеми ігрової комп'ютерної залежності, виявити соціально-психологічні чинники виникнення ігрової комп'ютерної залежності в молодшому шкільному віці та вивчити методики їх дослідження, визначити й експериментально підтвердити взаємозв'язок між рівнем ігрової залежності та соціально-психологічними особливостями молодших школярів.

Методологічну основу дослідження визначили: філософські аспекти розуміння людини як активного суб'єкта, що пізнає і перетворює світ і самого себе в процесі діяльності (С.Л. Рубінштейн, М.Я. Басов, Л.А. Венгер, І.С. Кон, Г. Х. Гранатов та ін); положення філософсько-аксіологічних теорій, що розглядають дитину як найвищу цінність і самоціль суспільного

розвитку (Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, В.С. Мухіна, А.Х. Асмолов, А.Н. Леонтьєв, А.В. Петровський та ін); положення вітчизняної психології про причини адиктивної поведінки (В.Ю. Зав'ялов, В.Я. Семко, А.І. Мандель, Ц.Л. Короленко, НЛ. Бочкарьова, Т.А. Донських, Є.П. Ільїн); концепція психологічної залежності від Інтернету (К. Янг); концепція суб'єктності (О.М. Волкова).

Такий підхід визначив основні методики, які використовуються в нашому дослідженні: методика К. Янг на виявлення рівня розвитку ігрової комп'ютерної залежності, модифікована Г.В. Гришиною і О.М. Волковою; опитувальник, що виявляє особливості дитячо-батьківських відносин, розроблений Г.В. Гришиною; соціометрична методика Дж. Морено. З метою обробки та аналізу даних були використані: інтегративний пакет аналізу MS Еxсe1 та програма SPSS.

Теоретичне значення полягає в розширенні теоретичних відомостей про проблему ігрової комп'ютерної залежності як різновиду адиктивної поведінки.

Практичне значення роботи визначається тим, що результати експериментального дослідження можуть бути використані психологом з діагностичною метою для удосконалення методів діагностики ступеня ігрової комп'ютерної залежності, а також з метою профілактики та запобігання можливості виникнення ігрової комп'ютерної залежності у молодших школярів. Матеріали можуть бути використані в якості джерела інформації, як базовий матеріал для подальших досліджень з обраної проблеми.

Експериментальна робота проводилась на базі середніх загальноосвітніх шкіл м. Дніпропетровська. Загальна кількість випробуваних -102 учня.

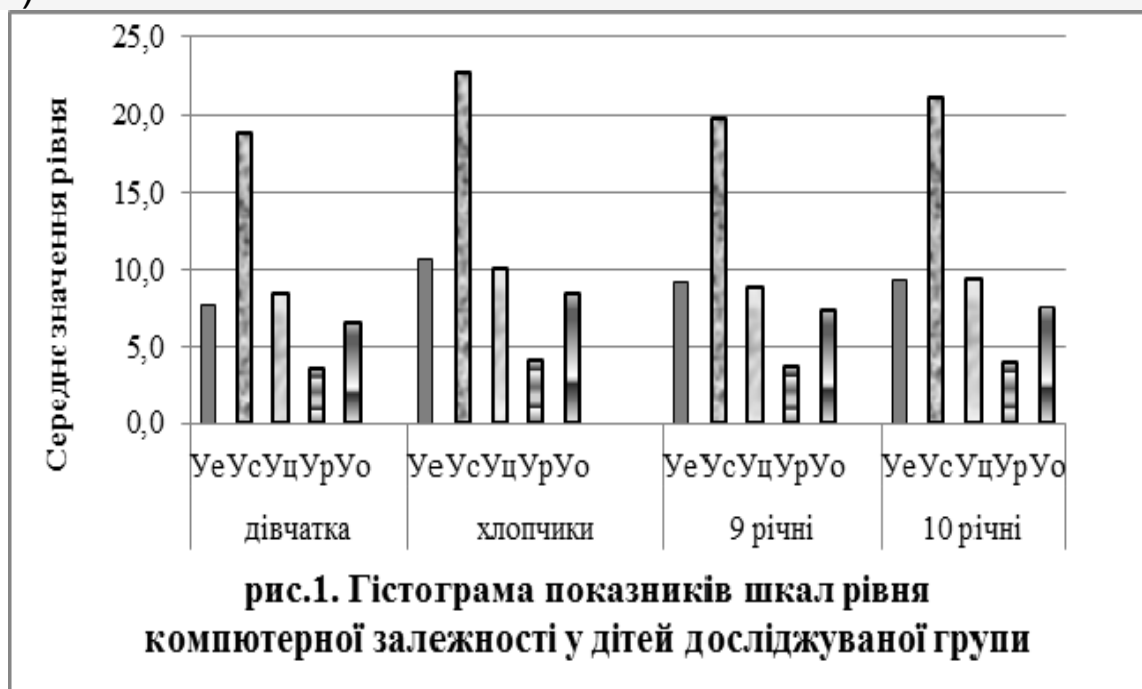
У літературі використовується безліч понять, пов'язаних з даним видом адиктивної поведінки: кібернетична лудоманія (від лат. Ludus - гра), патологічне геймерство (від англ. Game - гра); гемблінг (захоплення комп'ютерними іграми як одним з видів азартних ігор, не пов'язаних з грошовим ризиком або ризиком для життя) [5].

Прийнято вважати, що найбільш небезпечним з точки зору виникнення залежності від комп'ютерних ігор є підлітковий вік, однак вже в молодшому шкільному і навіть в дошкільному віці може сформуватися симптомокомплекс комп'ютерної адикції. За

даними досліджень, 32% випускників початкової школи можуть бачити віднесені до категорії осіб, схильних до адикції, а близько 20% мають початковий рівень комп'ютерної залежності [4], середній вік дитини - геймера в 2005 р. становив 8,1 року, а в 2007 р. вже 6,7 років [1].

На думку ряду авторів, використання комп'ютера є альтернативою безпосереднього середовищного оточення. На думку Є. Щепіліної комп'ютерну залежність потрібно розглядати, як звичайну поведінкову залежність, поряд з такими, як ігроманія, трудоголія або харчові залежності. Специфікою даної залежності є: безпосередній зв'язок з комп'ютером, нав'язливим бажанням увійти у віртуальний простір і небажання виходити з нього. При цьому відбувається відхід від реальності. Людина перестає виконувати функції, до яких вона звикає у повсякденному житті. І як наслідок відбувається соціальна дезадаптація [8].

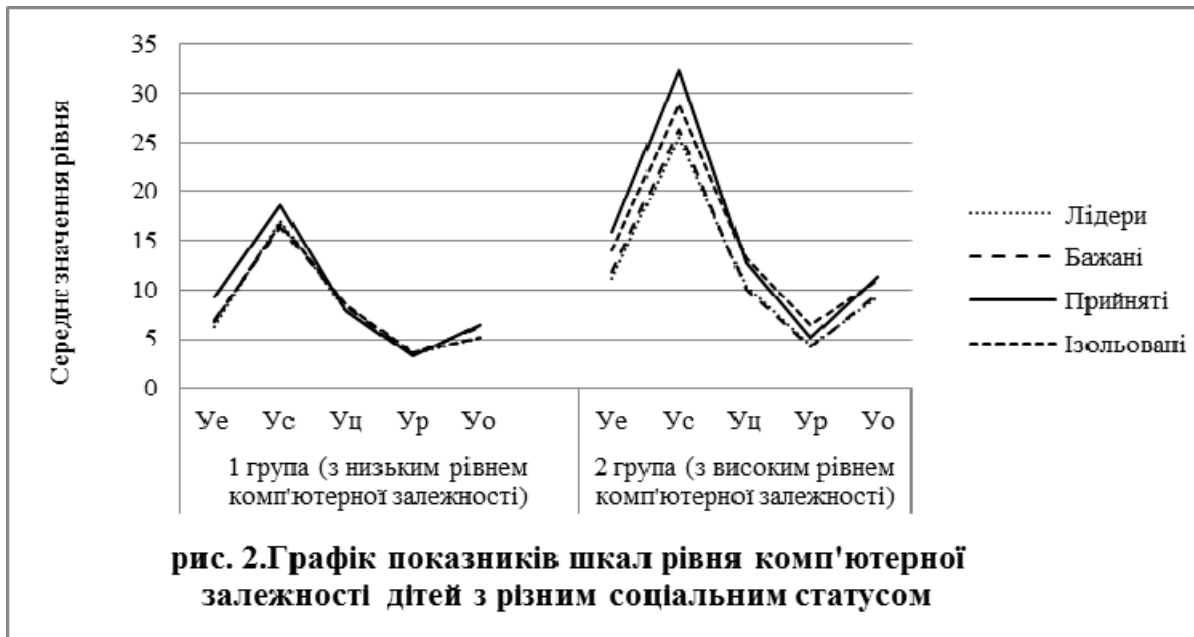
Отримані результати. В ході проведення дослідження за методикою К.Янг, модифікованою Г.В. Гришиною було встановлено, що ігрова комп'ютерна залежність у дітей молодшого шкільного віку, як психологічна форма залежності, визначається позитивним емоційним відношенням до комп'ютерної гри (Уе), низьким самоконтролем (Ус), високою цільовою спрямованістю на комп'ютерну гру (Уц), рівнем батьківського відношення до комп'ютерних ігор (Ур) та наданням переваги віртуальному спілкуванню реального (Уо) (рис.1).



За результатами розрахованого рівня комп'ютерної залежності всі досліджувані були розподілені за статевими та віковими ознаками на полярні групи: з природним рівнем залежності від комп'ютерних ігор (група 1) та високим рівнем (група 2). У виділених групах досліджуваних аналізувались розбіжності між показниками комп'ютерної залежності та соціально-психологічними факторами на рівні статистичної значущості.

Результати дослідження соціально-психологічних факторів розвитку ігрової комп'ютерної залежності в молодшому шкільному віці показують, що існує різниця у виконанні батьками своїх обов'язків в сім'ях 10-річних хлопчиків. Більш високі середні показники Р1 (виконання батьками своїх обов'язків) у першій групі дітей говорять про уважне ставлення батьків до дитини, контроль її поведінки та організація дозвільної діяльності. Відсутність різниці за показниками шкали Р1 у дівчаток незалежно від віку свідчить про більш відповідальне відношення до своїх обов'язків у батьків досліджуваної групи дітей.

Показники за шкалою Р2 (відношення батьків до комп'ютерних ігор) у всіх груп дітей відрізняються на рівні статистичної значущості, при чому при переході із однієї вікової групи в іншу змінюється рівень значущості показників (від $p < 0,05$ до $p < 0,01$). В сім'ях молодших школярів з високим рівнем ігрової комп'ютерної залежності батьки задоволені тим, що їх діти грають в комп'ютерні ігри. При цьому в таких сім'ях батьки часто купують або скачують дітям різні новинки, а іноді самі грають разом з дітьми в комп'ютерні ігри. В результаті проведеної бесіди з батьками відносно причин позитивного відношення до комп'ютерних ігор, основними мотивами купування або скачування були названі наступні: організація дозвілля дитини, впевненість в розвивальній функції будь-якої комп'ютерної гри, засіб заохочення, засіб навчання визначеним моделям поведінки, розвитку навичок та вмінь, можливість для психічного розвантаження дитини. Проблема комп'ютерної залежності не розглядається батьками як проблема.



Оцінка соціометричного статусу дитини проводилась за кількістю отриманих ним виборів, в залежності від чого діти були віднесені до однієї з наведених груп: «лідери», «бажані», «прийняті», «ізолювані».

Аналіз показників шкал рівня ігрової комп'ютерної залежності (рис.2) дає нам можливість спостерігати найбільші показники у дітей, які відносяться до соціально несприятливих груп, зі статистичною перевагою значень у «прийнятих». Показники за шкалами Уе та Ус у визначених груп дітей відрізняються на рівні статистичної значущості при $p < 0,05$.

Виходячи із отриманих даних, можемо зробити висновок, що до першої та другої статусної групи відноситься більша частина молодших школярів з низьким рівнем комп'ютерної залежності (31%). Стосовно дітей з залежним рівнем ігрової комп'ютерної залежності спостерігається значна кількість дітей, яка відноситься до несприятливих груп (13%). В цілому емоційний клімат всієї групи не можна назвати сприятливим, тому що немає чіткого переважання чисельності «лідерів» та «бажаних» над сумою «прийнятих» та «ізолюваних». Таким чином, можна відмітити, що положення дітей з високим рівнем ігрової залежності не є однозначним: 10% таких дітей («лідери» та «бажані») займають високий статус в групі і є бажаними в системі міжособистісних відносин, 3% дітей є статусно ізолюваними.

Достатньо високий статус дітей, які мають ігрову комп'ютерну залежність, пояснюється перед усім тим, що в навчальному колективі на сьогодні комп'ютерні ігри є дуже

популярним видом дозвілля. Прагнення молодшого школяра привернути до себе увагу однолітків, зацікавити їх і визвати симпатію може проявлятися по-різному: це може бути демонстрація особистісних якостей, одними із яких є досягнуті результати в комп'ютерній грі.

Крім того слід відмітити, що в процесі спостереження за дітьми, було виявлено, що стиль спілкування хлопчиків та дівчаток, які мають високий рівень залежності не однакові: хлопчики більш товариські, вони активніше вступають в контакти з іншими дітьми, разом обговорюють результати комп'ютерних ігор і т.д.

Статева різниця за рівнем соціометричного статусу не стільки кількісна, скільки якісна. Власний успіх в комп'ютерній діяльності більш значущий для хлопчиків, ніж для дівчаток. Ігрова діяльність дівчаток виглядає більш пасивною, вибірковою, менш агресивною. Хлопчики з високим рівнем ігрової залежності тяжіють к екстенсивному, тобто кількісному спілкуванню, а дівчатка – к інтенсивному, тобто якісному спілкуванню.

В групі комп'ютерних гравців вже в молодшому шкільному віці виробляються та апробуються специфічні навички соціальної взаємодії. У таких дітей спостерігається своя термінологія, свій стиль спілкування.

Проведений кореляційний аналіз показав значущий зв'язок між показниками рівня комп'ютерної залежності та показниками дитячо-батьківських відносин:

- зворотньопропорційний зв'язок на рівні $p < 0,01$ за фактором P1, який говорить про педагогічну занедбаність, яка проявляється в несумлінному виконанні батьками своїх обов'язків, а також в безконтрольному відношенні батьків до комп'ютерних ігор дітей, що впливає на формування зацікавленості дитини такими видами дозвілля і як наслідок виникнення ігрової комп'ютерної залежності;

- прямопропорційний зв'язок на рівні $p < 0,05$ за фактором P2, що свідчить про залежність рівня ігрової комп'ютерної залежності дітей від відношення їх батьків до такої захопленості дітей: схвалення дій дітей підвищує рівень їх залежності від комп'ютерних ігор.

Таким чином, наше дослідження показало, що соціально-психологічними факторами розвитку ігрової комп'ютерної

залежності в молодшому шкільному віці є поєднання двох груп характеристик: пов'язаних з особливостями дитячо-батьківських відношень та особливостями взаємодії дитини з однолітками.

Перспективними напрямками розробок нашого дослідження ми бачимо у використанні математичної моделі теорії переробки інформації пам'яттю [6] для визначення кількісних характеристик мнемічних процесів та вивченні когнітивних процесів у дітей з різним рівнем ігрової комп'ютерної залежності.

Література

1. Аркадьев Г. И. Психологические проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий / Развитие личности. – 2000. - № 2 - С. 141-147.

2. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете // Информационное общество. – 2005. - № 1. - С. 36-41.

3. Гришина А. В. Психологические факторы формирования игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте / А. В. Гришина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 88. – С. 77–81.

4. Котова С.А. Компьютер в жизни ребёнка младшего школьного возраста: другое детство: сборник тезисов участников II Всеросс. научно_практ. конфер. по психологии развития / С.А. Котова. – М. : МГППУ, 2009. – 327 с.

5. Петрова Е.И. Дети и компьютер / Е. И. Петрова // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. - 2012. - № 1. - С. 133-141.

6. Приснякова Л.М. Нестационарная психология: монография / Л. М. Приснякова. – К. : Дніпро, 2001. – 255 с.

7. Рыженко С. К. Взаимосвязь игровой компьютерной активности с личностными особенностями младших подростков / С. К. Рыженко // Образование и саморазвитие. – 2008. – Т. 4, № 10. – С. 160–165.

8. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психологический журнал.- 1999.- том 20, №1.- С. 86-102.

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Л.В. Підлипна

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

pidlypna@list.ru

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор О.А. Ліщинська*

Актуальність. Найпріоритетнішими сферами в ХХІ ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, і освітній простір як сфера, що «олюднює» знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини. І власне забезпечення індивідуального розвитку на сьогоднішній день неможливе без новітніх технологій, зокрема в освітньому просторі.

Мета. Проаналізувати теоретичний аспект різновидів інноваційних технологій, що сприяють вдосконаленню фахової майстерності психолога Здійснити опис авторських проектів, які застосовувались в роботі з психологами з використанням таких інноваційних технологій як арт-терапія, казкотерапія, піскова терапія, що сприяють інтеграції психолога в педагогічний колектив.

Основний матеріал. Підвищення професійної компетентності психологів-практиків, залежить, в першу чергу, від оволодіння ними необхідною системою теоретичних знань, практичними прийомами та технологією роботи, сучасними методами консультативної та психокорекційної допомоги. Серед них значущості набувають методи та техніки **арт-терапії**, зокрема **казкотерапія**, яка дає змогу екологічно без додаткової травматизації здійснювати діагностику та корекцію проблем особистості, сприяти її розвитку та становленню.

У казкотерапії використовують різноманітні жанри: легенди й билини, міфи й притчі, байки та саги. Це значно розширює терапевтичні можливості консультативних сесій, дає змогу оживляти статичні, безвихідні моменти в побудові сюжетних ліній. Та все ж, головним засобом психологічного впливу в казкотерапії, за визначенням І. В. Вачкова, є метафора – ядро будь-якої казки. Саме глибина і точність метафори визначає ефективність казкотерапевтичних прийомів у роботі з дітьми та дорослими [2].

У процесі аналізу казки психодіагностична і психокорекційна функції злиті. Точність психодіагностики, що поєднується з урахуванням бачення психологічного змісту казки самим її автором, має психокорекційний ефект. Результативність психоаналізу казки визначається знаходженням зв'язку між свідомими і несвідомими аспектами психіки, що сприяє розширенню меж самоусвідомлення і тим самим забезпечує людині суб'єктивне відчуття психологічної захищеності, сприяє інтеграції психіки на більш високому рівні у напрямі досягнення психологічної зрілості.

Для практикуючих психологів, в межах участі психологів контрольної групи в тренінговій програмі « Інтеграція психолога в педагогічний колектив» був проведений семінар « Використання казкотерапії в роботі практичного психолога». Під час проекту психологи були ознайомлені з теоретичним аспектом казкотерапії, В.І. Пропп «Історичне коріння чарівних казок», здійснили аналіз власного життєвого шляху за допомогою авторської вправи «Казка прочитана над колискою». Казки, що створювалися психологами містили можливості для зміни героїв казки, а також ситуації вибору, що вимагають від них відповідального рішення. Наприклад, казка починає підказувати, що неконтрольована агресивність, насильство, егоїзм, байдужість до людей і до себе самого - це погано. В казках можна було проаналізувати вікові та життєві кризи авторів казок.

При використанні казок в режимі семінару з'ясувалося, що ці казки успішно "працюють" на дорослих людей, в яких є потреба у вирішенні особистісних проблем, які б сприяли їх інтеграції в педагогічний колектив.

Проживання казкових історій формує своєрідну базу життєвих ситуацій, яка допомагатиме в майбутньому долати труднощі без великих фізичних та емоційних затрат. Приміряючи ті чи інші ролі казкових героїв, клієнт безболісно може переглянути чи заново сформулювати свій життєвий сценарій. Особливо це важливо, коли перед клієнтом стоїть складне завдання життєвого вибору й не вистачає рішучості та потрібних ресурсів для дієвих кроків до змін. Написаний клієнтом казковий сценарій має всі шанси стати життєвим сценарієм, алгоритмом системних дій для досягнення гармонії внутрішнього світу особистості.

Привабливість казки для психологів можна пояснити, перш за все, її універсальністю, багатофункціональністю та подібністю сюжетів, які знайомі людям усього світу незалежно від національної та культурної приналежності. Універсальність казки визначається її інформативністю. Психолог через вигадану казкову історію клієнта може отримати необхідну інформацію про його життя й актуальний стан, про його власні способи долаання труднощів. Казка екологічна, оскільки все, що відбувається в ній, створює атмосферу захищеності через звернення до казкових сюжетів і персонажів. Казка експресивна і феєрична. Саме казкотерапія допомагає клієнту накопичувати позитивний емоційний досвід, формувати емоційний інтелект, зміцнювати свій соціальний імунітет.

Казка є носієм мудрості, звертаючись до якої можна передати клієнтові нові способи й алгоритми вирішення складних проблемних ситуацій. Казкотерапевтичні технології не мають ні індивідуальних, ні соціальних обмежень.

Казкотерапія дає можливість трансформувати внутрішній і зовнішній світ, побачити і прийняти його унікальність, адже у казці все наповнене гармонією, яка передається клієнту.

Наступна ефективна технологія в роботі щодо інтеграції практичних психологів це – **арт-терапія**. В межах авторського арт-терапевтичного проекту з психологами були пройдені наступні теми:

1. Символіка та феноменологія кольору і відношення кольорів в динаміці контакту людини з самою собою, оточуючим світом, а також з іншими людьми.

2. Робота незавершеними ситуаціями та процесами за допомогою методів художнього мистецтва.

3. Кризи і шанси життя. Дитячі і дорослі вікові кризи. Класифікація кризових станів.

4. Підтримка ресурсів клієнта, який знаходиться в кризовій ситуації.

5. Оперативна арт-діагностика.

6. Метод мандоли.

7. Робота з агресією, тривогою, соромом, підтримуюча арт-терапія.

8. Фототерапія.

9. Робота з відносинами. «Спільне малювання», «Портрет гармонії», «Вгадування іншого».

10. Створення тематичних колажів.

11. Тест Сільвера.

12. Я та інші. Робота з автопортретом та портретом-індивідуальна і групова.

Для арт-терапевтичного підходу характерне , що в центрі уваги знаходиться не витвір мистецтва (продукт творчості клієнта), а унікальна особа автора з її потребами, мотивами, цінностями і стереотипами. При цьому розглядаються процеси взаємодії особи з витвором мистецтва (з творчою продукцією) у всьому їх якісному різноманітті. Тут немає ніяких норм, є лише деякі параметри для відносного порівняння, наприклад, по глибині дії.

За М. Лібманом, арт-терапія - це використання засобів мистецтва для передачі почуттів та інших проявів психіки людини з метою зміни структури її світовідчуття [4,8].

В енциклопедії соціальної роботи зазначено, що «арт-терапія – это способы и технологии реабилитации лиц средствами искусства и художественной деятельности» [8, с.34].

Метод арт-терапії можна віднести до найдавніших і природніх форм корекції емоційних станів, якими багато людей користуються самостійно - щоб зняти накопичену психічну напругу, заспокоїтися, зосередитися.

Малюнок в арт-терапії - спосіб пізнання і особливий вид комунікації, унікальний спосіб уникнути внутрішньої цензури. Тому, що коли ми говоримо, тим більше розповідаємо про себе, ми завжди робимо похибку на соціальну думку і часто даємо соціально схвальні відповіді, а не говоримо про те, що відчуваємо насправді.

Форма, колір, розмір і багато інших характеристик продуктів творчості можуть розкрити істинні, глибинні бажання, страхи, надії, істинне відношення до когось або чогось, настроїв в даний момент часу (можливо, приховане і не усвідомлюване).

Окрім надання можливості зрозуміти самого себе, арт-терапія в силах допомогти змінити щось в житті в бік гармонізації, розвитку глибинної упевненості в собі, підвищення гнучкості мислення і сприйняття.

Арт-терапевтичні заняття можна розглядати як одну з інноваційних форм роботи для підвищення фахової майстерності педагогів та психологів.

Лібман [6, с. 28], наприклад, вказує, що групова арт-терапія:

- дозволяє розвивати цінні соціальні навички;
- пов'язана з наданням взаємної підтримки членам групи і дозволяє вирішувати загальні проблеми;
- дає можливість спостерігати результати своїх дій та їх вплив на оточуючих;
- дозволяє освоювати нові ролі, а також спостерігати, як модифікація рольової поведінки впливає на взаємини з оточуючими;
- підвищує самооцінку і веде до зміцнення особистої ідентичності;
- розвиває навички прийняття рішень.

Додаткові плюси групової арт-терапії також у тому, що вона: припускає особливу "демократичну" атмосферу, пов'язану з рівністю прав і відповідальності учасників групи;

- у багатьох випадках вимагає певних комунікативних навичок і здатності адаптуватися до групових "норм".

Використовуючи прийоми арт-терапії, досягаються наступні цілі:

- вираз емоцій і почуттів, пов'язаних з переживаннями своїх проблем, самого себе;
- активний пошук нових форм взаємодії зі світом;
- підтвердження своєї індивідуальності, неповторності і значимості;
- і, як наслідок трьох попередніх, - підвищення адаптивності в постійно мінливому світі (гнучкості).

Інколи для людини досить страшно звучить запрошення на психотерапію або на консультування. А на запрошення приходь помалювати звісно відгукуються краще (з мого досвіду). Це ж чудово і зовсім безпечно, ніби зустріч з дитинством. Символічна мова образотворчого мистецтва — найбільш адекватна для вираження змісту несвідомого. Арт-терапія пов'язана з розкриттям творчих здібностей і сутнісного потенціалу людини, мобілізацією внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення. Це — інструмент для дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, для вираження яких слова не підходять.

Якщо аналізувати результати навчання в арт-терапевтичному проекті, то власне варто відмітити помітне професійне та особистісне зростання. Вже в нових ролях вони стали джерелами цікавих ідей і пропозицій, пов'язаних з метою організації психологічної служби.

Наступний проект, який втілювався в межах експерименту для інтеграції психолога в педагогічний колектив – це **піскова терапія**.

Проект з піскової терапії дав можливість ознайомитись з основами психологічної допомоги в межах використання класичної юнгіанівської пісочниці. Проект містив наступну тематику:

1. Теоретичні та історичні основи піскової терапії.
2. Організація кабінету піскової терапії.
3. Основи піскової терапії.
4. Ознайомлення з вправами піскової терапії.
5. Створення картин піскової терапії кожним учасником семінару.
6. Навчання інтерпретації піскових картин.
7. Використання піскової терапії в організаційному консультуванні.
8. Розвивальні технології в пісковій терапії.
9. «Педагогічна » пісочниця.

Піскова терапія - це унікальна можливість пізнавати свій внутрішній світ за допомогою піддону з піском, великої кількості мініатюрних фігурок і того відчуття свободи та безпеки, яке виникає у стосунках із терапевтом. Гра з піском дає можливість виразити те, що важко пояснити словами, доторкнутися до тих глибин власної душі, до яких неможна звернутися напряму, побачити в собі те, що зазвичай приховано від повсякденного мислення. Гра - це природній спосіб вираження своїх переживань, усвідомлення світу, побудови та розвитку стосунків. Але гра не втрачає свого значення і для дорослих, тому що тільки граючись, в самому широкому розумінні цього слова, легше знайти підхід до своєї творчої суті, яка дає енергію для росту і розвитку. Можливість виразити внутрішнє переживання в пісковій терапії не обмежується тільки використанням слів. Іноді один символ може сказати більше, ніж багато слів, а піскова картина виражає почуття, для яких важко підібрати слова.

Висновки. Сутність людини розкривається в процесі прийняття нею свого минулого, відображення теперішнього і прояв стремлень на майбутнє...» (К.Юнг). Це дозволяє формувати життєву філософію. Переоцінка попереднього досвіду з точки зору змін, які відбуваються на новій стадії розвитку дуже важлива для особистісного зростання. Критичне осмислення власних помилок без «самодорікання» є сильним психологічним стимулом впевненості в собі, в межах самовдосконалення.

Власне використання таких інноваційних методів, як арт-терапія, піскова терапія, казкотерапія дають можливість практичним психологам осмислити свій попередній досвід, зрозуміти краще себе, більше навчитися приймати себе з усіма позитивними та негативними сторонами, зрозуміти свої потреби і всі вищеперераховані здобутки сприяють ефективній інтеграції психолога в педагогічний колектив.

Література

1. Аверинцев С.С. Символ. Краткая историческая энциклопедия / С. С. Аверинцев. – Т.6. – М.: Наука, 1971. – С. 826 – 831.
2. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2007. – 144 с.
3. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л. М. Карамушки. — К.: Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
4. Копытин А.И. Основы арт-терапии / А. И. Копытин. - СПб., 1999.
5. Козлова А. А. Психотехнологии как средство формирования субъектной позиции клиента системы профконсультирования: дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / Александра Александрова Козлова. – М., 2002. – 216 с.
6. Лейнер Х. Основы глубинно-психологической символики / Х. Лейнер // Журнал практического психолога. – 1996. - № 3. - С. 102-110.
7. Лэнктон К. Волшебные сказки: ориентированные на цель метафоры при лечении взрослых и детей. Перев. с англ. / К. Лэнктон, С. Лэнктон.- Воронеж: МОДЕК, 1996.- 432 с.

8. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвосарского. - СПб., 1999.

9. Лебедева Л.Д. Педагогические аспекты арт-терапии / Л. Д. Лебедева // Дидактика. - 2000. - №1.

10. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: Госиздат, 1953. - 848 с.

11. Панок В. Г. До побудови теоретичних засад української практичної психології / В. Г. Панок // Проблеми розвиваючого навчання: Матер. I та II Міжнар. конф. / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 1997. – С. 344 – 351.

12. Ранк О. Психоаналитическое исследование мифов и сказок. Между Эдипом и Озирисом: Становление психоаналитической концепции мифа: Сборник. Переводы с нем. / О. Ранк, Г. Закс. - Львов: Инициатива; М.: Совершенство, 1998.- С.207-246.

13. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория, методика, психотехнологии / А. П. Ситников. — М.: Технологическая школа обучения, 1996. - 428 с.

14. Третьяченко В.В., Левченко О.О., Левченко О.Ом. Лисих Л.П. Інноваційні технології у вищій школі: соціально-психологічний аспект. Монографія. - Луганськ: Видавництво «Глобус», 2008. – 228 с.

15. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. [для вузов] / Дмитрий Владимирович Чернилевский.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

16. Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера (управленческая гуманитарология). — М.: Финансы и статистика, 1992. - 240 с.

17. Юнг К.Г. Феноменология духа в сказке / К. Г. Юнг // Бог и бессознательное. - Москва: Олимп, 1998. - С. 227-282.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ АГРЕССИИ У ПЕДАГОГОВ

А. В. Ракицкая

УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» anelachek@mail.ru

Научный руководитель: доктор психол. наук И. А. Фурманов

Проблема агрессии традиционно привлекавшая внимание исследователей различных ориентаций в последние годы приобретает новое звучание. Отдельные исследователи говорят о проблеме легитимизации агрессии в культуре, о так называемой «санкционированной агрессии» [1]. Проблема повышения уровня проявляемой агрессии в обществе в настоящее время стоит очень остро. Напряжённость, условия жизни отражаются и на школьных отношениях [2]. Активным субъектом отношений в образовательном пространстве выступает педагог. В настоящее время существует ряд противоречий между образом профессионального педагога как «развитой личности» (наследие исследований и теорий советского периода) и реальными фактами проявления агрессии педагогом, между мнениями о неэтичности разработки данной проблематики и отсутствием реальной системы конструктивной помощи педагогу, находящемуся в сложных эмоционально напряжённых условиях. Особо острым представляется противоречие между отсутствием осознанного отношения к собственным агрессивным проявлениям у педагогов, конструктивных способов выражения агрессии педагога и управления ею и развитием синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

Вышеперечисленные аспекты деструктивного характера агрессивного поведения педагогов свидетельствуют о дезадаптации педагога в сложных профессиональных условиях. В связи со спецификой педагогической деятельности, с одной стороны, и со складывающимися условиями современной жизни, с другой стороны, исследование особенностей проявления личностной агрессии педагогов представляется особо актуальным.

Согласно современным представлениям, агрессия является одним из распространенных способов решения проблем, возникающих в сложных и трудных (фрустрирующих)

ситуациях, вызывающих психическую напряженность (Дж. Доллард, Н. Миллер, Л. Берковиц, С. Розенцвейг). Проблема агрессивности, агрессии педагога раскрывается в ряде немногочисленных работ, связанных с данной тематикой как непосредственно, так и косвенно (А. А. Реан, А. А. Баранов, Ю. В. Щербинина, Э. Зеер, В. Дикова, О. Бовть, И. П. Подласый, И. А. Гулис, Е. А. Семижон, Е. М. Панова, А. А. Рукавишников, Н. Е. Водопьянова, Е. А. Туренко, Е. В. Краснопёрова, И. А. Фурманов). Вместе с тем отсутствуют исследования представленности различных видов агрессии у педагогов в образовательном пространстве школы в процессе профессиональной деятельности.

Мы, вслед за А. А. Реаном, рассматриваем агрессию как определённые действия, причиняющие ущерб другому человеку [3]. Выделяют несколько видов агрессии: физическую, косвенную, вербальную, реактивную, проактивную, связанную с проявлением власти, проактивную, связанную, с аффилиацией, а также гетероагрессию и аутоагрессию, произвольную и непроизвольную, деструктивную и конструктивную [4]. В нашем исследовании изучалась представленность физической, косвенной и вербальной видов агрессии, а также таких характеристик агрессии как индекс враждебности, индекс агрессивности, направленность агрессии и агрессивная мотивация у педагогов. Физической, вербальной и косвенной видам агрессии И.А.Фурманов даёт следующие определения. Агрессия физическая – предпочтительное использование физической силы против другого лица (драка, толчки, подножки и пр. [4]). Агрессия косвенная – действия, направленные окольным путём на лицо, хоть как-то связанное с обидчиком (например, когда несправедливо наказанный школьник бьёт учительского любимчика), или ни на кого ненаправленные (бросание предметов об пол, удары кулаком по столу, топанье ногами) [4]. Агрессия вербальная – выражение негативных чувств через форму (крик, физг) или через содержание (оскорбления, ругань, сплетни, распускание слухов) речи [4].

Для исследования различных видов агрессии у педагогов использован опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки, состоящий из 8 субшкал. Опросник Басса–Дарки выявляет следующие формы агрессивных и враждебных реакций: физическая агрессия,

косвенная агрессия, раздражительность, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины [5].

В исследовании приняло участие 448 респондентов. Испытуемые – педагоги с высшим образованием, проходящие курсы повышения квалификации на базе ГрИРО (г. Гродно). Среди педагогов 102 мужчин и 346 женщин. Педагогический стаж работы учителей составил от 1 года до 38 лет. Среднее значение показателей педагогического стажа составляет 17,76 лет. Семейное положение: из 448 респондентов состоят в браке 339 человек (76 %), разведены – 38 человек (9 %), не состояли в браке – 60 человек (13 %), вдовы / вдовцы – 11 человек (2 %). Среди респондентов 197 человек (44 %) являются деревенскими жителями, 251 человек (56 %) – городские жители.

Принимая за средний уровень диапазон значений $M \pm 0,75\sigma$, мы выделили три уровня различных видов и характеристик личностной агрессии. Результаты дифференциации значений различных видов и характеристик личностной агрессии по уровням представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Дифференциация значений различных видов и характеристик личностной агрессии по уровням (N = 448)

	Виды личностной агрессии	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
1.	Физическая агрессия	0 – 1	2 – 5	6 – 10
2.	Косвенная агрессия	0 – 4	5 – 6	7 – 9
3.	Вербальная агрессия	0 – 4	5 – 8	9 – 13
4.	Индекс враждебности	0 – 6	7 – 11	12 – 18
5.	Индекс агрессивности	0 – 11	12 – 18	19 – 32
6.	Направленность агрессии	0 – 19	20 – 28	29 – 50
7.	Агрессивная мотивация	0 – 11	12 – 19	20 – 34

Используя полученную уровневую дифференциацию значений различных видов и характеристик личностной агрессии, мы изучили количественную представленность педагогов на каждом из выделенных уровней.

Так, в результате исследования выявлено, что для 30 % педагогов характерен низкий уровень физической агрессии. Данная группа педагогов лишь изредка прибегает во

взаимодействию к физической силе. Для 51 % респондентов характерен средний уровень физической агрессии. Это говорит о периодическом использовании педагогами в своей профессиональной деятельности агрессивных действий. 19 % педагогов характеризуются высоким уровнем физической агрессии, что означает, что данная группа педагогов часто использует физическую силу против других лиц. Безусловно, физическая агрессия, как правило, направлена на учащихся, которые находятся в зависимом от учителя положении. Физические агрессивные действия между тем дестабилизируют эмоциональное состояние самого педагога, а также могут вызывать ответные агрессивные реакции у учащихся, коллег по работе и администрации.

Низкий уровень косвенной агрессии выявлен у 29 % учителей. Данная группа педагогов не склонна выражать агрессивные намерения косвенным образом. Средний уровень – у 50 % педагогов. Учителям данной группы свойственно периодическое использование действий, направленных окольным путём на лицо, хоть как-то связанное с обидчиком, или ни на кого ненаправленных (бросание предметов об пол, удары кулаком по столу, топание ногами). Для 21 % респондентов характерен высокий уровень косвенной агрессии, что говорит о том, что данная группа педагогов проявляет агрессию в виде подшучиваний, интриг и сплетен, взрывов ярости, проявляющихся в крике, который никому конкретно не адресован, топание ногами, битье кулаками по столу и т.п. Формы косвенной агрессии отличаются значительным разнообразием и характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью, что также дестабилизирует эмоциональное состояние педагога. Высокий показатель низкого уровня и достаточно низкий показатель высокого уровня физической агрессии (по сравнению с выраженностью групп педагогов на низком и высоком уровнях косвенной и вербальной агрессии) говорит о существующих механизмах торможения открытых агрессивных проявлений.

В результате исследования вербальной агрессии выявлено, что низкий уровень данного вида агрессии характерен для 24 % испытуемых. Педагоги этой группы практически не используют словесные оскорбления, угрозы, крик в профессиональной деятельности. Средний уровень

характерен для 62 % педагогов. Данные педагоги иногда, периодически используют крик, угрозы, оскорбления, ругань. Высокий уровень характерен для 14 % учителей. Данная группа учителей выражает негативные чувства в виде ссор, крика, визга, используя угрозы, проклятия, ругань, оскорбления, сплетни, слухи.

Согласно результатам исследования низкий уровень враждебности характерен для 22 % педагогов, средний уровень враждебности – для 59 % педагогов. Под враждебностью мы, вслед за А. Бассом и А. Дарки, понимаем негативное, оппозиционное отношение к окружающему миру (в первую очередь к людям), подразумевающее наличие негативных эмоций и поведенческих проявлений в виде агрессии. Высокий уровень враждебности у педагогов характеризуется переживанием высокого уровня обиды и подозрительности. Для группы педагогов с высоким уровнем враждебности (19 %) характерны зависть и ненависть к окружающим, испытываемые педагогами, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания, недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

Индекс агрессивности является результатом суммирования индексов физической, вербальной и косвенной агрессии и характеризует уровень личностной агрессивности человека. Результаты исследования свидетельствуют о том, что для 20 % педагогов свойственен низкий уровень агрессивности. Для 61 % респондентов характерен средний уровень агрессивности. Высокий уровень агрессивности в результате исследования выявлен у 19 % учителей. Данная группа педагогов часто демонстрирует в своём репертуаре такие поведенческие проявления, как физическая сила против других лиц, открытые грубые требования, прямые оскорбления, насмешки, либо выражающие агрессию косвенным образом в виде повышения голоса, споров с другими, злобных сплетен, шуток, иронии.

Агрессивная мотивация как характеристика агрессивных проявлений у педагогов требует дополнительных разъяснений с целью достижения наиболее точного понимания полученных результатов. Согласно мнению Е. П. Ильина, формирование мотива агрессивного поведения начинается с появления у

субъекта определенных отрицательных состояний — досады, обиды, злости, негодования, гнева, ярости. Переживание этих состояний приводит к возникновению потребности (желания) субъекта устранить психическое напряжение, разрядить его. Эта потребность ведет к формированию пока абстрактной цели: что надо сделать, чтобы удовлетворить возникшее желание наказать обидчика, устранить его как источник конфликта, унижить, навредить, найти способ сохранения чувства собственного достоинства. Во многом выбор этой абстрактной цели определяется как внешними обстоятельствами, так и опытом, воспитанностью, культурными и профессиональными нормами, регламентирующими поведение субъекта, которые уже на этом этапе могут блокировать прямое агрессивное поведение (как вербальное, так и физическое), переводя его в косвенно-агрессивное. Возникновение намерения наказать, отомстить и т. п. ведет к поиску конкретного пути и средства достижения намеченной абстрактной цели. С этого момента субъект рассматривает конкретные агрессивные действия, выбор которых зависит от оценки ситуации и его возможностей, отношения к источнику конфликта, установки на разрешение конфликтов. Здесь могут сыграть свою роль такие качества субъекта, как драчливость, скандальность. В случае решения наказать обидчика субъект может выбрать следующее: ударить, отнять что-то, изолировать от других людей, не дать, не пустить куда-то, запретить, не разрешить, выгнать. При решении унижить обидчика выбор средств тоже достаточно большой: высмеять, поиздеваться, обругать, принудить что-то сделать вопреки его воле. Отомстить тоже можно разными способами: навредить в чем-то, сломать нужную обидчику вещь, распространить о нем сплетню и т. д. Пропустив все эти способы через «внутренний фильтр», субъект переходит к формированию намерения осуществить конкретное агрессивное действие в отношении того или иного объекта (не обязательно в отношении обидчика: зло можно сорвать и на ком-нибудь другом). На этой стадии осуществляется выбор конкретного агрессивного действия, т. е. принимается решение. Принятие решения приводит к возникновению побуждения достичь цели. На этом процесс формирования агрессивной мотивации заканчивается. Его итогом является образование сложного психологического

комплекса, в который входят потребность (желание) личности отреагировать на конфликтную ситуацию (например, на агрессивность другого лица), способ и средство этого реагирования и обоснование, почему выбраны именно они. Таким образом, у субъекта появляется основание агрессивного поведения. Это основание в ряде случаев может выполнять и роль «индальгенции», оправдывающей и разрешающей совершение внешне неблагоприятного поступка. Кроме того, некоторые люди привыкли в определенных конфликтных ситуациях реагировать присущим им стереотипным способом: драться, ругаться (дети — плевать). У них может не возникать особых сомнений, как реагировать на внешнюю агрессию.

Учитывая предварительные разъяснения по поводу сущности агрессивной мотивации, представим результаты исследования агрессивной мотивации. Так, низкий уровень агрессивной мотивации выявлен у 22 % педагогов, низкий у 63 % респондентов. Для 15% педагогов характерен высокий уровень агрессивной мотивации, что свидетельствует о том, что, по мнению данной группы педагогов, существует основание их агрессивного поведения, которое объясняет, почему учитель пришел к пониманию необходимости такого поведения, что он хочет достичь, каким способом, а также знает ради кого или чего. Другими словами, данная группа склонна к оправданию собственных агрессивных действий.

Показатель конструктивной или деструктивной направленности агрессивности получен в результате суммирования индекса враждебности (компоненты: обида, подозрительность) и индекса агрессивности (компоненты: физическая, вербальная, косвенная виды агрессии). Необходимо отметить, что показатели направленности агрессии, соответствующие низкому уровню, свидетельствуют о конструктивной направленности агрессии. Показатели направленности агрессии, соответствующие высокому уровню, демонстрируют деструктивную направленность. В соответствии с результатами исследования для 23 % педагогов характерна конструктивная направленность агрессии. У 57 % учителей выявлен средний уровень направленности агрессии. Для 20 % респондентов свойственна деструктивная направленность агрессии. Данная группа учителей проявляют в межличностном

взаимодействии физическую, вербальную, косвенную виды агрессии, а также обиду и подозрительность, что разрушительно влияет на взаимоотношения с другими субъектами педагогического взаимодействия.

Результаты исследования личностной агрессии у педагогов отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты исследования различных видов и характеристик личностной агрессии (N = 448)

№	Виды и характеристики агрессии	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1.	Физическая агрессия	133	30	229	51	86	19
2.	Косвенная агрессия	130	29	223	50	95	21
3.	Вербальная агрессия	105	24	279	62	64	14
4.	Индекс враждебности	97	22	265	59	86	19
5.	Индекс агрессивности	91	20	273	61	84	19
6.	Направленность агрессии	102	23	258	57	88	20
7.	Агрессивная мотивация	99	22	282	63	67	15

Таким образом, обобщив результаты исследования личностной агрессии у педагогов, можно констатировать, что наиболее выражена на высоком уровне косвенная агрессия (21 %).

Этот факт свидетельствует о том, что в связи существующими профессиональными требованиями, предъявляемыми к педагогу, учителя, испытывая агрессию, в связи с невозможностью прямого выражения агрессии (влияние внешних обстоятельств, опыта, воспитанности, культурных и профессиональных норм), с одной стороны, и в связи с неумением конструктивно выразить агрессию, с другой стороны, проявляют агрессию косвенно в виде подшучиваний, интриг и сплетен, взрывов ярости, проявляющихся в крике,

который никому конкретно не адресован, топаньи ногами, битье кулаками по столу и т.п.

Формы косвенной агрессии отличаются значительным разнообразием и характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью, что, безусловно, дестабилизирует эмоциональное состояние педагога. Достаточно выражены деструктивная направленность агрессии (20 %), физическая агрессия, враждебность, агрессивность (19 %), в меньшей степени выражены агрессивная мотивация (15 %) и вербальная агрессия (14 %). Низкую степень представленности педагогов на высоком уровне вербальной агрессии можно объяснить существующими сдерживающими механизмами, связанными с профессиональной ролью педагога. На низком уровне наиболее выражены физическая агрессия (30 %), что также объясняется, по нашему мнению, наличием сдерживающих механизмов, обусловленных спецификой профессиональной деятельности педагога, а также действием культурных норм. Достаточно высоко выражена на низком уровне косвенная агрессия (29 %), в меньшей степени выражены вербальная агрессия (24 %), конструктивная направленность агрессии (23 %), враждебность и агрессивная мотивация (22 %), а также агрессивность (20 %).

Педагоги, вступая во взаимоотношения с учащимися, коллегами, администрацией, проявляют различные виды неконструктивных агрессивных действий, что, по нашему мнению, возможно, обусловлено несформированностью навыка конструктивного выражения агрессии. Актуальность изучения агрессии педагогов обусловлена необходимостью поддержания безопасности образовательной среды для участников учебно-воспитательного процесса. Важным условием обеспечения психологической безопасности образовательной среды является создание адекватных диагностических, профилактических, коррекционных программ, благодаря участию в которых педагоги, осознавая и обнаруживая наличие агрессивных намерений, смогут выражать своё эмоциональное состояние конструктивными способами, не причиняя при этом вреда себе или окружающим людям.

Литература

1. Ениколопов, С. Н. Специфика агрессии в интернет-среде / С. Н. Ениколопов, Ю. М. Кузнецова, Н. П. Цибульский, Н. В. Чудова // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 6. – С. 65 – 72.
2. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие для студ. сред. спец. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
3. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 3 – 18.
4. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.
5. Buss, A. H., Durkee, A. An inventory for assessing different kinds of hostility / A. H. Buss, A. H. Durkee // Journal of Consulting Psycholog. – 1957. – Vol. 21. – P. 343 – 349.

НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ВОПРОСЫ КЛИЕНТА К ПСИХОЛОГУ-КОНСУЛЬТАНТУ

М.В. Реуцкий, Э.В. Карпова

МОО «Международный институт социального и
психологического здоровья»

г. Днепропетровск psycholog@yandex.ru

С правовой и экономической точки зрения «психологическая услуга» – это любые мероприятия (индивидуальное консультирование, психотерапия, групповая тренинговая или психокоррекционная работа) или выгода, которые одна сторона может предложить другой и которые, в основном, неосязаемы и не приводят к получению чего-то материального. Рынок психологических услуг не похож на другие рынки главным образом по трём фундаментальным причинам:

- услуга не существует до ее предоставления. Это делает невозможным сравнение и оценку услуг до их получения, поэтому сравнить можно только ожидаемые выгоды и полученные;

- услугам присуща висока ступінь неопределенности, що ставить клієнта в невідповідне положення, а продавцям затрудняє просування послуг на ринок;
- послуга вимагає постійного участя замовника в її реалізації, що психологічно суперечить традиційному розумінню: «послуга – це коли щось роблять за мене, але однозначно без мого участя, що допомагає мені зекономити час або здоров'я», а крім того, впливає емоційно напружені частини життя клієнта.

Не секрет, що клієнт, перебуваючи в форматі первинного інтерв'ю, відчуває повністю конкретний рівень психоемоційного напруження, знизити яке можна тільки проявив певну агресію в формі найбільш поширених питань до консультанта. Розглянемо найбільш поширені питання клієнта і, зрозуміється, відповіді на них.

1. «А яке у вас освіта?» - найбільш правильне питання. Як Ви пам'ятаєте, «психологом» називав себе ще Мефістофель [2]. Як ви пам'ятаєте, результат співпраці з таким «спеціалістом» був сумний. Тепер про нормативну базу: НАКАЗ МОЗ України 15.04.2008 № 199 «Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу»

...П.5 Особи, які можуть застосовувати методи психологічного і психотерапевтичного впливу як професійну діяльність:

5.1. Психолог — фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Психологія» (магістр, спеціаліст).

5.2. Лікар-психолог — фахівець, який має повну вищу освіту (магістр, спеціаліст,) за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «медична психологія».

5.3. Лікар-психотерапевт — фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «психотерапія».

5.4. Лікар-психіатр — фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «психіатрія».

5.5. Лікар-нарколог — фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «наркологія».

5.6. Лікар-сексопатолог — фахівець, який має повну вищу освіту за напрямом підготовки «Медицина», спеціалізацію за фахом «сексопатологія» [1].

Вот, что стоит знать о специалисте прежде всего. К сожалению, рамки профессиональной подготовки не столь четко прописаны в нормативных документах прочих министерств и ведомств – практически полный законодательный вакуум существует и для предпринимательской деятельности.

2. «А сколько нужно будет встреч для решения моей проблемы?» - на этот вопрос никогда не сможет дать ответ ни один психолог. Наивно полагать, что проблема, с которой человек зачастую живет не один год, разрешится за 3-4 встречи. Именно столько, кстати, может понадобиться для установления доверительных отношений – ведь, согласитесь, клиент с психологом видят друг друга первый раз. Вам обоим необходимо прояснить вопрос взаимной совместимости и доверия. Предложение специалиста работать в режиме «марафона» (несколько встреч в неделю) тоже должно насторожить: а когда, собственно, жить и реализовывать новые навыки поведения и эмоции? Таким путем можно спровоцировать зависимость от консультанта. В гуманистических подходах, например, практикуется 1 встреча в неделю. Динамика изменений начинает проявляться уже к 6-7 встрече. Причем: любая психологическая работа предусматривает свои побочные явления – ведь клиент меняется для себя, а не в угоду кому-то. Часто, обучаясь проявлять свои эмоции, отстаивать свои ценности и убеждения, мы слышим от окружающих: «Ты стал какой-то не такой после этой психотерапии!». О некоем результате можно говорить где-то встече к 15-16-й. То есть, от момента начала работы до достижения какого-либо улучшения качества жизни клиента проходит не менее 3-4-х месяцев. От встречи до встречи клиент функционирует сам - применяет на практике пережитое и прочувствованное. После этого срока, как правило, следует предложение консультанта временно прекратить работу и попробовать пожить самостоятельной жизнью - или перейти в режим сопровождения (1-2 встречи в месяц по запросу). Если состояние клиента стабильно – мы расстаемся (хочется верить, что надолго). Иногда запрос

клиента эволюционирует: научился общаться и адаптироваться к коллективу – захотел сменить работу. Сменил работу – захотел устроить личную жизнь. Дальнейшее сотрудничество возможно – главное, чтобы психолог понимал, что на каком-то этапе клиенту все равно придется действовать самому.

3. «А если ничего не получится, Вы вернете мне деньги?» - очень частый вопрос прагматичного клиента. Но, позвольте – если не сработали прописанные врачом таблетки, вернет ли Вам аптека потраченные средства? Тем более, что любая психологическая работа с личностью не проходит для нее бесследно, хотя бы даже в когнитивном плане. Чем менее явно происходят изменения в поведении – тем органичнее, безопаснее и квалифицированнее работает консультант.

4. «А можно мне Вам позвонить?» - будьте готовы, что профессионал поставит четкие границы в общении с ним. Так, например, понимая, что у клиента могут быть острые переживания, в которых ему безопаснее не быть одному, специалист, в случае необходимости, разрешит выходить с ним на связь - но с одним условием: снимая трубку, он сразу же проинформирует, сколько у вас есть времени для общения. Обмен сообщениями в социальных сетях или по электронной почте также возможно - правда подразумевает несколько больший объем времени и риски, связанные с возможностью хакерского вмешательства в переписку и т.д.

5. «А можно что-нибудь с ним (ней) сделать?» - сразу же отвечаем: НЕТ. И даже не пытайтесь выпытать у психолога средства воздействия на Вашего родного или знакомого. Если что-то в поведении близкого или знакомого Вас раздражает - это уже Ваша проблема. С ней можно эффективно и успешно работать, поскольку заявляя о ней, Вы идентифицируете себя (сознаете себя), как клиент.

6. «А вы можете меня загипнотизировать?» - нет. Гипнозом (воздействием на человека с помощью внушения) имеют право заниматься только специалисты с высшим медицинским образованием - врачи-психиатры. Собственно, желание не решать проблему, а загнать ее поглубже, да еще и чьей-то помощью свойственно нашей культуре:

«— Что это ты делаешь? — спросил Маленький принц.

— Пью, — мрачно ответил пьяница.

— Зачем?

— Чтобы забыть.

— О чем забыть? — спросил Маленький принц; ему стало жаль пьяницу.

— Хочу забыть, что мне совестно, — признался пьяница и повесил голову.

— Отчего же тебе совестно? — спросил Маленький принц, ему очень хотелось помочь бедняге.

— Совестно пить! — объяснил пьяница, и больше от него нельзя было добиться ни слова» [3].

Лично всегда привожу клиентам простую аналогию: надпитую бутылку шампанского туго закрывают пробкой. Когда пробка выстрелит – вопрос времени, ибо выделение газа из напитка не прекратилось. А если еще будет толчок...

7. «А с какими проблемами люди к Вам приходят?» - тут, скорее всего, профессионал ответит Вам вопросом на вопрос: а зачем Вам это надо? Чем Ваше любопытство должно помочь в работе с Вашей проблемой? Скорее всего такой вопрос - банальная попытка потянуть время, дабы не обнажать собственные переживания. Ничего полезного из того, что могут Вам ответить, извлечь нельзя. Тем более, что само любопытство – форма атакующей агрессии, цель, снова-таки, - потянуть время, чтобы справиться со своим страхом.

6. «А вы никому не расскажете, что я Вам здесь расскажу?» - никому. Это самый главный пункт этики психолога. И пусть Вас не смущает блокнотик в руках специалиста - записи он будет делать для того, чтобы в случае возникновения затруднений в работе, обратиться за помощью к коллегам, - разумеется, не сообщая никаких ваших личных портретных или профессиональных данных (кроме пола и возраста). Процедура называется «супервизия» (взгляд сверху более опытного коллеги) или «интервизия» (разбор случая коллегами, равными по статусу). Внешне это похоже на постановку дифференциального диагноза на врачебном консилиуме (как в сериале про доктора Хауза). Разумеется, происходящее за дверями кабинета, также не разглашается клиентом среди родных и близких. Частичное разглашение информации для них возможно лишь в том случае, когда кто-то из них производит оплату услуг специалиста.

7. «А какой у вас опыт работы?» - хотя количество лет в профессии, к сожалению, не всегда отражается на качестве

работы, все же в сознании клиента на первичном этапе «опыт работы» имеет значение как символ некой успешности. Кроме того, доминирует стереотип о жизненной неопытности человека более младшего возраста. В этом основная проблема молодых специалистов.

8. «Часто ли вы работаете с такими проблемами?» - тут важно два момента: снять актуальность проблемы, сказав, что действительно с такими проблемами Вы сталкиваетесь относительно регулярно и успешно разрешаете, но при этом не обесценить проблему, так как для клиента она действительно уникальна и неповторима в тяжести переживания.

9. «То, что я говорю, нормально?» - поскольку на консультации, так или иначе, клиенту приходится раскрываться и входить в эмоциональный контакт с терапевтом, он начинает искать поддержку, одобрение и подтверждение актуальности своих чувств. В этом случае чрезвычайно важно воздержаться от какой-либо яркой эмоциональной реакции на рассказ – это нормально, не хорошо и не плохо, что позволит клиенту самому оценить ситуацию, как бы со стороны, и в дальнейшем убережет отношения от подстройки клиента к эмоциональным реакциям консультанта.

10. «Расскажете про меня чтонибудь?» - подобный вопрос звучит при высокой тревожности и служит как бы проверкой «качества» консультанта. В подобном случае консультант либо заслуживает доверия, либо – нет. Проблема в том, что если поддаться на подобную манипуляцию, в дальнейшем в эту игру придется играть. Более эффективно будет проговорить, почему именно это так важно для клиента, а затем, при его желании, все же провести диагностические тесты.

11. «А вы мне точно поможете?» - этот вопрос задают довольно часто, но в косвенной форме. Важно понимать, что часто клиент сам не понимает, к какому результату стремится и, соответственно, что-то гарантировать – заведомая ложь. В этом случае важно объяснить сам принцип консультации: отличие результата от ожиданий не всегда плохо, а просто другому.

Разумеется, данный перечень вопросов далеко не полный – в ходе практической деятельности профессионал помогающей профессии всегда сталкивается с вызовами и вопросами из сферы отношений и человеческих переживаний –

агресією, обидою, недоверием, напруженням, підозрительністю і т.д. В нашій рефлексії професійного досвіду ми зробили лише незначительну спробу дати в руки починаючому спеціалісту малу дозу паліатива для подолання первинного напруження потенціального клієнта.

Література

1. Про затвердження Порядку застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу МОЗ України; Наказ, Порядок від 15.04.2008 № 199// <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0577-08>
2. Пушкин А. С. Маленькие трагедии. – М., 2011.
3. Сент-Экзюпери А. Маленький принц. – М., 2009.

МАНІПУЛЯТИВНИЙ АСПЕКТ КОМУНІКАТИВНИХ СТРАТЕГІЙ ЗМК

О.А. Римарчук

Національна академія внутрішніх справ, post@naiau.kiev.ua
*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
 доцент Ірхін Ю.Б.*

Життя в сучасному світі не можна уявити без засобів масової інформації. ЗМІ стали невід'ємною частиною нашого сьогодення. Стрімкий розвиток інформаційних технологій створює реальну загрозу суспільству та негативно впливає на формування свідомості людини, особливо дітей та молоді.

На сьогоднішній день важко уявити молоду людину, яка б не дивилася фільми, не користувалася мережею інтернет або не грала в комп'ютерні ігри. Проте, не всі усвідомлюють, яку загрозу становлять ЗМК кожній окремій людині особисто, так і суспільству в цілому.

Система норм та цінностей тісно пов'язана з інформацією, отриманою з каналів масової інформації, що, в свою чергу, сприяє становленню особистості. Вітчизняні дослідники О.В. Виноградна, О.В. Петрунько, П.Д. Фролов, аналізують вплив еротичних фільмів, бойовиків, фільмів жахів на молодь, у зв'язку з впливом антиподів цінностей та моральних якостей.

Мало приділяється уваги екології інформаційного простору та забезпеченню інформаційно-психологічної безпеки особистості. Метою наукового повідомлення є дослідження особливостей впливу засобів масової комунікації на поведінку дітей та молоді, розгляд маніпулятивного аспекту комунікативних стратегій ЗМК.

В дні бурхливого розвитку та вдосконалення інноваційних технологій, все менше часу молоде покоління проводить читаючи книжки та відвідуючи спортивні секції.

ЗМІ є засобом здійснення інформаційно-психологічного впливу на індивідуальну, групову та масову свідомість. Для впливу на свідомість та підсвідомість особистості, використовуються різноманітні технології прихованого впливу за допомогою відео зображень та звуку.

Споглядання сцен насилля, погроз, безладу та жорстокості сприяє розвитку агресивної поведінки дітей та молоді. Психологічний словник визначає агресивність як емоційний стан і рису характеру людини [6, с. 7]. Вона характеризується імпульсивною активністю поведінки, афективними переживаннями - гніву, злості, прагненням заподіяти іншому травму (фізично чи морально). В агресивному стані особа може повністю втрачати самоконтроль [5, с. 6].

Зниження інтересу до навчання та набуття нових знань призводить до того, що все більше і більше молодих людей не читають книжок, натомість, проводять свій вільний час перед екраном телевізора або надають перевагу комп'ютерним іграм. У документах круглого столу "Агресивність на телеекрані: оцінка фахівців", який відбувся в Українському центрі менеджменту у квітні 2004 р. зазначався очевидний факт збільшення кількості злочинів, що імітують телесюжети і наголошувалося, що цей феномен має пряму пропорційну залежність від росту загальної популярності телебачення. У ході проведеного дослідження було встановлено, що на телевізійному екрані український телеглядач сцени агресії в середньому бачить кожні 6 хвилин, а в період з 19.00 до 23.00, коли біля екрану збирається найбільша глядацька аудиторія, цей умовний інтервал скорочується до 12 хвилин [4, с. 31-36].

Молодь схильна вірити всьому, що відбувається на екрані. Дитина, що зникає до сцен убивств, насильства, крові на екрані телевізора чи монітора комп'ютера має більше шансів вирости

менш чутливою до чужого болю, більш цинічною, агресивною й жорстокою, ніж інші діти, у яких або зовсім немає можливості долучатись до комп'ютерних ігор, або вони віддають перевагу "миролюбивим" іграм пізнавального характеру [7, с. 352].

Споживач масової інформації сприймає потік інформаційних повідомлень різнобічного характеру, далекий від об'єктивності. Маніпуляція фактами, брудні технології, нав'язування стереотипів-далеко не повний перелік засобів маніпуляції свідомістю українців. Активним користувачем масової інформації є молодь [2, с. 121]. Саме в юності відбувається формування моральної свідомості та світогляду особистості. Створення несприятливих умов розвитку особистості можуть призвести до певних психологічних відхилень у поведінці. Сучасна молодь піддається впливу ЗМІ, користувачем яких вона є. Відчуваючи себе вже достатньо дорослим та прагнучи постійно самостверджуватись, молода людина не усвідомлює, на скільки залежною вона стає від засобів масової комунікації та який вплив на неї має інформаційний простір. Інформація має величезний вплив на свідомість людини, проникає в її суть та, в свою чергу, деформує свідомість, тим самим становить пряму небезпеку для особистості.

ЗМІ взяли на себе маніпулятивно-керівну функцію, впливаючі на наші культурні та соціально-психологічні цінності, змінюючи наші установки, моделі поведінки і сприйняття дійсності [3, с.36]. Маніпуляція є способом психологічного впливу. За допомогою прихованого змісту, спонукає людину до здійснення тієї чи іншої дії.

Молодь "споживає" всю інформацію, яку пропагують засоби масової комунікації. Стереотипи, побачені на екрані, формують світогляд, а гіпнотизуюча дія телебачення настільки сильна, що призводить до руйнації особистості. Формування агресивної поведінки є результатом пропаганди масової культури, нав'язаної ЗМІ через телевізійний екран. Таким чином, причиною девіантної поведінки дітей та молоді є фактор впливу засобів масової інформації. Девіант виявляє поведінку, що відхиляється від норми.

Делінквент (правопорушник) - неповнолітній з відхиленнями у поведінці, які не відповідають соціальним нормам. У таких дітей може бути добре фізичне та психічне здоров'я, але негативний життєвий досвід. Це в основному важковиховувані

діти, з неблагополучних сімей, які не мають успіху у навчанні, не вміють долати труднощі, при перших невдачах можуть проявляти сильне емоційне переживання та імпульсивність, породжуючи агресивну поведінку. Вчинення протиправних дій являє собою делінквентну поведінку, яка є формою десоціалізації неповнолітніх.

Пропаганда ЗМІ західних стереотипів поведінки є соціально-культурним фактором виникнення делінквентної поведінки дітей та молоді.

Перегляд сцен насильства та жорстокості призводить до асоціальної поведінки в реальному житті. Молоді люди, споглядаючи бойовики та фільми жахів, не заперечують того факту, що герої фільмів та відеороликів здійснюють на них певний негативний вплив, продовжуючи перегляд та не бажаючи відмовлятися від телепродукції. В свою чергу, зміст телепродукції, що негативно впливає на поведінку молодого покоління, може викликати бажання вчинення злочинів.

Агресивна або асоціальна поведінка копіюється так само успішно, як і здорова, альтруїстична. Вплив ЗМІ проявляється і на фізичному стані та самопочутті дитини. Довге сидіння перед екраном телевізора (як і комп'ютера) призводить до астено-невротичних порушень [1, с. 324]. Ті діти, які довго сидять за комп'ютером або перед екраном телевізора, більш дратівливі, не зосереджені, з слабшою пам'ятю, ніж ті, які надають перевагу спорту та активному способу життя.

В більшості випадках, діти та молодь вибирають телепередачі самостійно та безконтрольно, в залежності від своїх уподобань, проводячи свій вільний час наодинці з екраном монітору чи телеекраном. На жаль, батьки рідко контролюють своїх дітей з приводу споживання інформації з різних ЗМІ. Тим самим, не усвідомлюючи, на якому високому рівні відбувається процес маніпулювання, навіювання стереотипів та формування свідомості молодого покоління.

Маніпулятивні технології присутні на всіх каналах ЗМІ. Найбільш вразливою категорією, яка легко піддається маніпулятивному впливу є молоде покоління. Вони перетворюються на об'єкт маніпуляції, яким легко керувати, контролювати поведінку, змінювати ціннісні орієнтації, думки та підштовхувати до певних дій. Діти впевнені, що діють за власним бажанням, хоча насправді це є лише ілюзією. ЗМІ

контролюють світ комунікацій, нав'язуючи свої стереотипи та керуючи масовою свідомістю. Здійснення маніпулятивних дій над свідомістю дітей та молоді може призвести до негативних наслідків та навіть “зомбування” молодих людей. Постійне повторення інформації, презентування лише однієї думки та бездоказних тверджень, висвітлення подій у вигідному для ЗМІ контексті, спричиняє довіру громадян. Навіювання є впливом на свідомість, переконанням без безпосередньої участі об'єкта, “вкорінення” будь-якої думки або ідеї.

Використання сугестивних прийомів, функціональність яких виявляється у впливі на підсвідомість, намагання справити на індивіда певне емоційно-сміслові враження, здійснюється через канали масових комунікацій.

За допомогою встановлених стереотипів, міфів, чуток, відбувається формування негативної або позитивної реакції на ту чи іншу подію. Оскільки діти та молодь є віковими категоріями, які часто звертають увагу на спосіб подання навколишнього світу крізь призму ЗМІ, вони піддають себе неабиякому впливу з боку останніх, стають об'єктами маніпулювання та керування свідомістю.

Подача інформації через ЗМІ відбувається дуже швидко. Не даючи аудиторії осмислити одні факти, відбувається витіснення первинної інформації та отримання іншої, в більшості випадках, не пов'язаної з попередньою. В цьому і полягає маніпулятивний прийом комунікативних стратегій. Ефект наслідування-копіювання певних дій героя з телеекрану може спричинити серію суїцидів серед неповнолітніх. Молоді люди можуть заподіяти шкоду не лише собі, а й іншій людині, спрямувавши свою агресію на неї.

Сучасна молодь має багато бажань, прагнень та пристрастей. Батьки часто виконують примхи своїх дітей, тим самим, не усвідомлюючи, якої шкоди вони завдають своїм дочкам та синам. Нав'язування думок, формування певних ідеалів та гра емоціями дітей, все це є свого роду пропагандою та керуванням життєвими принципами. Підпасти під вплив маніпуляцій може кожен. Проводячи вільний час після занять у школі, діти віддають перевагу перегляду фільмів жахів, порнографічних відеороликів та комп'ютерним іграм. Для них краплі крові, вбивство, зґвалтування не викликає огиду. Все

частіше помітна ненависть в очах молодого покоління, бажання помсти та естетичне задоволення від побаченого або почутого.

Назва заголовку в друкованих та електронних ЗМІ є важливою складовою, адже вона привертає увагу, ти самим маніпулює нею. На свідомість дітей та молоді впливають заголовки, в яких використовуються метафори, цитати, жарти, порівняння, алегорії.

Всі ті вирази, які часто зустрічаємо у розмовній мові молодого покоління, проникають до сфери мас-медіа. Журналісти вживають не лише “нелітературні” вирази, а й вирази вульгарного змісту. Серед журналів, які читає молоде покоління надається перевага “Megaplus”, “Mega game”, “Ігроманія”, “Хакер”, “Навігатор”, які пов’язані з комп’ютерними іграми. Ігри замінюють співрозмовника та стають частиною життя. Таким чином, розвивається комп’ютерна залежність. Часто діти відходять від реальності та у віртуальному світі задовольняють свої бажання, породжуючи агресивну поведінку до оточуючих.

Варто лише звернути увагу на назви сучасних мультфільмів і відразу постає питання: “Навіщо так сильно псувати психіку дитини?” (“Шрек”, “Телепузики”, “Злюки Бобри”, “Гей, Арнольд!”, “Губка Боб Квадратні Штани”, “Оггі та Кукарачі”, “Корпорація Монстрів”). Сучасні діти споглядають за діями потворних персонажів, наслідуючи поведінку героїв, сповнюючи себе жагою до насилля, помсти, розпусти та агресії. Іноді й дорослі дивляться такі мультфільми, тим самим підтримують дітей у їх виборі і дивуються, чому в майбутньому молоде покоління скоює злочини та виражає жорстокість у своїх вчинках.

Необхідно встановити заборону на перегляд фільмів з елементами жорстокості, в яких крупним планом показують катування, страту, понівечені тіла, тощо. Потрібно створити належні умови для підвищення ролі ЗМІ на високому рівні, сформувані у дітей та молоді лише позитивного ставлення до героїв з телеекрану, без прояву агресії та актів насилля. Для проведення профілактики потрібно звернути увагу на першопричини та соціальне оточення, яке формує певні типи девіацій.

Коли порушується взаємодія особистості із навколишнім середовищем, людина перестає підпорядковуватись нормам,

прийнятих у нашому суспільстві. В цьому випадку, застосовується сила закону.

Щоб цього не сталося, батьки повинні створити належні умови, для формування гармонійної особистості, підвищити свою педагогічну культуру та сприяти розвитку інтересів та системи ціннісних орієнтацій. Адже, будь-яке правопорушення в підлітковому віці, може містити серйозну загрозу в майбутньому.

Формування правової свідомості є головним завданням правового виховання особистості. Надання вчасної допомоги, підтримка з боку батьків та соціальних педагогів, дозволить змінити світогляд молодого покоління, сформуванати мотивацію та виховати правосвідомого громадянина.

Перспективу нашого подальшого дослідження вбачаємо в розробці ефективних стратегій подолання інтернет-залежності та заходів запобігання зростанню адитивної поведінки дітей та молоді.

Література

1. Абаїмова Н.С. Негативний вплив ЗМІ на психіку неповнолітніх як порушення прав на захист дитини від усіх форм насильства // Людина і соціум в умовах глобальної кризи: погляд крізь призму суспільствознавства та богослов'я. – К.: Національна академія управління, 2010. – С.324.
2. Антонюк М.В. Діалог культур:дослідження, практики, виклики: 3б. Матеріалів наук.-теорет. конф., Київ, 3-5 жовтня 2011 р. - К.: НАКККіМ, 2012. – С.121.
3. Басенко І.Ю. Вплив ЗМІ на духовність людини // Матеріали науково-практичної конференції “Парадигма творення в сучасній науці: на шляху до інтегрованого світогляду”. – Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”. - 2009. – Випуск 1. – С. 36.
4. Мониторинг сцен насилія в програмах ведучих телеканалов України.//Архив психіатрії. - 2002. - №2 (29). - С. 31-36.
5. Практикум з психології: навч.посібник / Галина Католик, Галина Михальчишин. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім.Івана Франка, 2009. – С.6.
6. Психологічний словник / За ред. В. Войтко. – К., 1982. – С.7.

7. Ролінський В.І. Агресивність на телеекрані та проблеми неповнолітніх. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць.- Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – Кн. I. – С. 352.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА

О. О. Силка

Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім.

Тараса Шевченка, kgpi [at] ukrpost.ua

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології Н. М. Савелюк*

Постановка проблеми. «Кого боги хотіли покарати, того зробили педагогом», – говорили ще жителі Древньої Греції. Відтоді професія педагога не стала простішою. Вона вимагає не лише знань та умінь, а й терпіння, наполегливості, часто і жертвності. Слід зазначити, що це дуже стресова професія. В окремих зарубіжних країнах вважається, що після 10-15 років роботи педагог стає профнепридатний, і при цьому даний факт пов'язаний з його психічним станом.

Психолого-емоційне навантаження на роботі (адже професійна діяльність передбачає наявність такої якості, як емпатія), висока інтелектуальна активність, побутові проблеми і негаразди (більшою мірою стосується жінок, котрих вдома, замість відпочинку після роботи, ще чекають побутові справи), неблагополучна атмосфера в колективі – все це далеко позитивно впливає на професіонала, позначаючись на навчально-виховному процесі та на психологічному здоров'ї вчителя, провокуючи виникнення т. з. синдрому емоційного вигорання.

Синдром емоційного (професійного) вигорання супроводжується, на думку Р. В. Дем'янчука, такими симптомами – втома, виснаження (після активної професійної діяльності); психосоматичні проблеми (коливання артеріального тиску, головні болі, захворювання травної і серцево-судинної систем, неврологічні розлади, загострена сприйнятливості до інфекційних захворювань); порушення сну;

негативне ставлення до учнів після позитивних взаємостосунків, що мали місце; негативна налаштованість до виконуваної діяльності; прагнення змінити рід занять; стереотипізація особистої установки, стандартизація спілкування, діяльності, звуження репертуару робочих дій, ригідність розумових операцій; агресивні тенденції; негативне відношення до себе; тривожні стани; песимістична настроєність, депресія, відчуття безглуздя подій, що відбуваються; втрата почуття гумору, постійне відчуття невдачі та вини [4, с. 17-18]. Чи можемо ми, зважаючи на наведений матеріал, говорити про те, що шлях педагога надзвичайно легкий, а оволодіння професією не потребує особливих зусиль? Звісно, ні. І, як бачимо, свої зусилля учителі повинні спрямовувати не лише на професійну діяльність, а й на збереження власного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню психічного здоров'я освітян присвятили свої статті та праці зарубіжні й вітчизняні дослідники, серед яких В.В.Бойко, Н.Є. Водоп'янова, О.Н. Гнездилова, Н.В. Грішина, С.Т. Губина, Т.В. Зайчикова, Л.М. Карамушка, Л.В. Кондрацька, А.С. Куфлієвський, Г.А. Макарова; С.Д. Максименко, Н.В. Назарук, В.О. Орел, Т.І. Ронгінська, М.М. Скугаревська, Е.С. Старченкова, Л.І. Тищук, Т.В. Форманюк, М. Буріш, К. Черніс, Х.Дж. Фрейденбергер, Р.Т. Голембієвський, М. Лейтер, К. Маслач, А. Пінес, В. Шафуелі.

Психічне (емоційне, професійне) вигорання – комплексний стан, який характеризується виникненням відчуттів дискомфорту та втоми, викликаних власною роботою, і поєднує у собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень [11, с. 53]. Даний феномен вперше був описаний американським психопатологом Х. Фреденбергом при вивченні робітників, які відчували поступове емоційне виснаження, втрату мотивації і працездатності. Емоційне вигорання також ототожнюють з професійною деформацією, проте, на відміну від неї, перше частіше відноситься до випадку повного регресу професійного розвитку, адже охоплює особистість загалом, руйнуючи її і негативно впливаючи на ефективність трудової діяльності. Залежно від джерела виникнення виокремлюють три основні підходи до опису феномену емоційного вигорання.

1. Інтерперсоналістський: причиною вигорання вважають асиметрію відносин між працівниками та клієнтами. На думку К. Маслича, психологічна небезпека цих напружених взаємин полягає в тому, що професіонали мають справу з різними негативними людськими проблемами, які важким тягарем лягають на їх плечі.

2. Індивідуалістичний: вигорання найчастіше з'являється у працівників соціальної сфери з високим рівнем домагань. А. Пайнс стверджує, що це виникає тоді, коли високо мотивовані спеціалісти, ототожнюючи себе зі своєю роботою, зазнають невдачі у досягненні своїх цілей і відчують нездатність досягти чогось значущого. Така робота починає викликати в них розчарування, яке, розвиваючись, призводить до вигорання.

3. Організаційний: причина вигорання криється у факторах робочого середовища, до яких відносять великий обсяг роботи, звужене спілкування з клієнтами, відсутність можливості проявити свою самостійність і творче ставлення тощо. Аналіз суб'єктивних відчуттів людей, яких охоплює синдром вигорання, дає змогу встановити, що хоч вони і відчують себе фізично виснаженими, але описують це відчуття як таке, що істотно відрізняється від «нормальної» фізичної втоми [11, с. 53-54].

«Синдром психологічного вигорання», на думку науковців, характерний лише для представників соціономічних професій, або, як ще прийнято їх називати, професій типу «людина - людина». Оскільки така робота передбачає прямий контакт з людьми, помітну роль при виникненні синдрому емоційного вигорання відіграє емпатія. Відтак дослідники Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц підкреслюють, що « «згорають», насамперед, не байдужі до своєї роботи професіонали, для яких діяльність від початку значуща, свідомо вибрана, представляє собою відоме емоційне відношення, орієнтацію на інших людей, тобто реалізацію модусу служіння» [1, С. 233].

В ході проведених В. Е. Орелом досліджень були зроблені наступні висновки: в педагогів помітно виражені емоційне виснаження та деперсоналізація, ніж у представників інших професій [9].

Як бачимо, розвиток синдрому у багатьох випадках обумовлюється особливостями роботи. Проте це не єдиний чинник даного процесу. Так, В.Е. Орел вказує і на особистісні характеристики, що можуть слугувати як пусковими, так і

гальмівними механізмами. У першому випадку це т. з. «каталізатори», у другому – «інгібітори». Люди з певними рисами (тривожні, чутливі, емпатійні, інтроверти, що мають гуманістичну життєву установку, схильні ототожнюватися з іншими) більше схильні до синдрому психічного вигорання. «Інгібіторами» ж даного синдрому виступають оптимізм, висока самооцінка, інтернальна Я-концепція, конфліктостійкість, проникливість, цілеспрямованість [9].

Небезпека явища «емоційного вигорання» полягає у незворотності: його можна лише пригальмувати, але не зупинити. Це самостійний феномен, який не ототожнюється з іншими станами (втомою, стресом, депресією), що існують у професійній діяльності, хоч і має з ними дещо спільне [11, с. 54].

Серед науковців не існує єдиного підходу до визначення як сутності синдрому емоційного вигорання, так і його стадій. Наприклад, згідно з В. В. Бойко, при емоційному вигоранні наявні всі три фази стресу: 1) нервові (тривожні) напруження – його провокують хронічна психоемоційна атмосфера, дестабілізуючі фактори, підвищена відповідальність; 2) резистенція, тобто опір, – людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень; 3) виснаження – зниження емоційного тону, яке настає внаслідок того, що виявлений опір виявляється неефективним. Відповідно, на кожному етапі виникають окремі ознаки, або симптоми, наростаючого емоційного вигорання [3, с. 92].

Отже, дане захворювання не з'являється спонтанно, а проходить кілька етапів свого розвитку. Тож важливим є вчасно діагностувати його, а ще краще – здійснювати належну профілактичну роботу.

Мета статті: дослідити способи подолання та профілактики синдрому «емоційного вигорання» у педагогів.

Основні результати дослідження. Педагогічна праця, як приклад високонапружених розумово-емоційних процесів, має свої специфічні особливості: симультанний характер навчально-виховного процесу, коли існує потреба в одночасній обробці декількох явищ та ситуацій з порівняно однаковим ступенем відповідальності; часте та швидке переключення інформаційних потоків, напрямків уваги тощо; емоційний характер інформації; дефіцит часу для обробки інформації і

прийняття рішення; необхідність підтримки інтенсивності та напруженості багатьох когнітивних процесів; висока ймовірність виникнення проблемних (кризових) ситуацій; гіподинамія тощо [5, с. 32-33]

Тому збереження психічного здоров'я педагогів – таке ж важливе завдання, як і формування гармонійно розвиненої особистості професіонала як такого загалом.

Можна виділити 2 основні види профілактичної допомоги: а) організаційна (технології, які використовуються керівниками в організаціях, школах); б) індивідуальна (технології, які використовуються психологами-консультантами).

Приймаючи на роботу співробітника, керівник розглядає його як цінний ресурс для реалізації завдань організації, тому турбота про кожного підлеглого є збереженням і загального ресурсу організації. Особливості професії, емоційна включеність і синдром емоційного вигорання вимагають певних умов від усього колективу. Це наявність наставництва, супервізорства, проведення дебрифінгів, підвищення кваліфікації, а також індивідуальне консультування з питань професійної діяльності [8].

Існує чимало конкретних способів індивідуальної допомоги на шляху припинення розвитку синдрому емоційного вигорання: культивування інших інтересів, не пов'язаних з професійною діяльністю; внесення різноманітності у свою роботу; підтримання власного здоров'я, дотримання режиму сну і харчування; оволодіння технікою медитації; відкритість новому досвіду; уміння не поспішати і давати собі достатньо часу для досягнення позитивних результатів у роботі та житті; обдумані зобов'язання; читання не тільки професійної, а й художньої літератури; участь у семінарах, конференціях, де надається можливість зустрітися з новими людьми й обмінятися досвідом; періодична спільна робота з колегами, яка значно відрізняються професійно та особистісно; участь у роботі професійної групи, що дає можливість обговорити виниклі особистісні проблеми, пов'язані з роботою; хобі, що приносить задоволення. Також одним із ефективних засобів профілактики емоційного вигорання може бути музична терапія [6, с. 15-16].

Про здатність музики позитивно впливати на емоційну сферу людини говорили ще Платон та Арістотель. Сьогодні виділяють 4 напрямки корекційного впливу музикотерапії:

емоційна активізація у ході вербальної психотерапії, розвиток міжособистісного спілкування (комунікативних функцій та здібностей), регулюючий вплив на психовегетативні процеси. Серед психологічних механізмів лікувальної дії музики виділяють: катарсис, емоційну розрядку, регулювання емоційного стану, полегшення усвідомлення особистих переживань, конфронтацію з життєвими проблемами, підвищення соціальної активності, засвоєння нових засобів емоційної експресії, полегшення формування нових відношень та установок [7, с. 325-326].

Відомо, що музикотерапія існує у двох основних формах: активній та рецептивній. Активна форма спрямована на музичну діяльність, рецептивна – на сприймання музики з корекційною метою. Найчастіше використовують рецептивну музикотерапію, яка існує у трьох формах: комунікативній (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку взаємних контактів і довіри), реактивній (спрямованій на досягнення катарсису) та регулятивній (сприяє зниженню нервово-психічної напруги). Доцільним також є використання музичної терапії у групових заняттях. Учасникам корекційної групи пропонується прослухати музичні твори, а потім обговорити особисті переживання, спогади, думки, асоціації, фантазії, які виникають під час прослуховування. В ході роботи можна використовувати, наприклад, такі твори: Шуберт «Серенада», Вівальді «Літо», Ж. Бізе «Кармен» та ін. [7, с. 326].

Т.В.Зайчикова та Л.М. Карамушка на рівні особистості подають індивідуальну технологію профілактики та подолання професійного стресу та синдрому «професійного вигорання», яка складається з декількох послідовних фаз та системи конкретних прийомів [2, с. 20-21].

I. Аналіз професійної ситуації, що полягає в когнітивній її оцінці (виявлення стрес-факторів, аналіз власної стресової реактивності чи толерантності тощо) та зниження впливу стресорів.

II. Сприймання професійної ситуації як стресової (такої, що викликає стурбованість). На даній фазі варто використовувати прийоми, котрі виступатимуть бар'єрами на шляху до стресу.

Профілактикою синдрому «емоційного вигорання» педагогів може також стати їх участь у діяльності

«балінтовських» груп. На відміну від традиційного консиліуму, акцент в роботі балінтовської групи робиться на різних особливостях терапевтичних взаємин, на реакціях, труднощах, невдачах, які консультанти або психотерапевти самі виносять на обговорення. Група професіоналів чисельністю 8-12 чоловік зустрічається кілька разів на місяць (тривалість зустрічі – 1,5-2 години) протягом декількох років. Ведучими даних семінарів є психологи та психотерапевти (1-2 людини). Стиль ведення занять – недирективний. На групових заняттях можна поділитися своїми думками та почуттями, які прийшли в голову, фантазіями, які не мають, на перший погляд, ніякого раціонального зв'язку з предметом викладу [8].

Робиться акцент на загальному емоційному впливі психолога на клієнта. Заняття в «балінтовських» групах дозволяють учасникам прояснити стереотипи дій, що перешкоджають успішній діяльності [8]. Оскільки робота у таких групах полягає в обговоренні проблем, вирішенні професійних конфліктів, то це дає змогу учасникам удосконалити комунікативні навички, зняти емоційну напругу тощо.

Крім вищезазначеного, існує метод, який називається «Лист до самого себе». Суть його полягає у тому, що, пишучи листа самій собі, людина переносить почуття на папір, швидше усвідомлює ситуацію і краще розуміє, як можна з нею впоратись. Такий лист спеціалісти радять потім або знищити, або заховати, щоб мати можливість перечитати його ще раз [10, с. 35].

Разом із тим, кожен педагог може виконувати самостійно визначені ритуали «очищення». В кінці робочого дня корисно застосувати щось, що допомогло би повернутися до іншої частини свого життя й зняти тягар професії, зберігаючи відповідні межі між роботою та оселею. Наприклад, працівники у США на порозі свого будинку глибоко видихають і наче щось із себе обтрушують. Вони візуально «малюють» кордон між двома світами – світом своєї роботи і світом свого родинного будинку [8].

Висновки та перспективи наступних досліджень. Отже, збереження психічного здоров'я педагога повинно бути пріоритетним напрямком як у діяльності закладу, де він працює, так і у його власній особистісній активності. Адже саме він цього залежатиме продуктивність роботи, взаємини у колективі та

навіть усе особисте життя фахівця.

Оскільки емоційне вигорання – процес переважно незворотний, при найперших його проявах потрібно розпочинати негайну боротьбу з ним. Сьогодні в арсеналі ефективних засобів його подолання є спеціальні тренінги, музикотерапія, семінари та ін. Єдиного підходу до визначення провідного методу досі немає, тому фахівцям потрібно робити вибір, враховуючи складність ситуації, особистість людини, наявні ресурси.

Перспективи наступних досліджень вбачаємо у пошуку ефективних методів профілактики та подолання синдрому емоційного вигорання педагога.

Література

1. Абрамова Г.С. Синдром «емоціонального вигорання» у медрабoтників / Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчиц // Психологія в медицині. – М.: Наука, 1998. – 272 с.
2. Баранюк Н. Попередження та профілактика виникнення емоційного вигорання у працівників різних професій / Н. Баранюк // Форум молодих науковців Львівщини. Збірник тез конференції: 22 травня 2011 року // За заг. ред. О.М. Лозинського, І.В. Карівця, І.М. Назаркевича. У 3-х частинах. – Ч.1. – Львів: Тріада Плюс, 2011. – 136 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: «Филин», 1996. – 472 с.
4. Демьянчук Р. В. Как не «сгореть» у учительского стола: Советы психолога / Под ред. проф. Л. М. Шипициной. – СПб.: Просвещение, 2006. – 93 с.
5. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / В. В. Жогно. – Одеса, 2009. – 249 с.
6. Лаврова К. Синдром вигорання: профілактика и управление. Пособие для сотрудников, работающих в программах снижения вреда / К. Лаврова, А. Левин – Вильнюс: Сеть снижения вреда Центральной и Восточной Европы, 2006. – 69 с.
7. Литвинчук Л.М. Особливості корекційного впливу музикотерапії / Л. М. Литвинчук // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – 2012. – №15. – 812 с.

8. Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания. / Г. А. Макарова // Психотерапия. – 2003. – № 11. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.psyclub.net.

9. Орел В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: автореф. на соискание уч. степени д-ра пс. н.: спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / В. Е. Орел. – Ярославль, 2005. – 51 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-03/dissertaciya-strukturno-funksionalnaya-organizatsiya-i-genezis-psihicheskogo-vygoraniya>

10. Підвищуємо психологічну компетентність вчителя. З досвіду роботи практичних психологів ЗНЗ м. Кременчука / За ред. Л.В. Сироти. – Кременчук: КМЦППСР, 2009. – 56 с

11. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

М.Л. Симоновец

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, mail@grsu.by

Научный руководитель: кандидат психологических наук, доцент Л.М. Даукша

Интенсивно развивающееся современное общество, нестабильность жизни влечет за собой изменения во всех сферах человеческой жизни, включая системы ценностей и норм человеческого бытия. Особенно подверженными оказываются те, у кого они только начинают формироваться и укрепляться, речь идет о молодежи. Особая значимость духовно-нравственного самоопределения молодежи обусловлена тем, что в обществе отмечается усиление бездуховности, разрушение нравственных ориентиров, наличие реального гуманистического кризиса.

Изменившаяся социальная ситуация вынуждает индивида самоопределяться в новых условиях. С. Л. Рубинштейном было выдвинуто положение о том, что в условиях всеобщей ломки

старого уклада для личности существует два пути развития ее нравственности: либо это путь к душевному опустошению, нравственной деградации; либо – к построению новой нравственной жизни на сознательной основе. Поэтому на сегодняшний день важным является вопрос: Что происходит с нравственным сознанием каждой конкретной личности в современных условиях? [3].

К проблеме нравственного развития личности обращались как отечественные (Л.И. Божович, И.С. Кон, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин, А.А. Хвостов и др.), так и зарубежные психологи (Л. Колберг, Дж. Джибс, К. Гиллиган и др.).

Достаточно хорошо изучены отдельные элементы нравственного самоопределения личности: ценностные ориентации; представления разных категорий населения о нравственном идеале, добре и зле, порядочном человеке, правде и лжи; типы нравственной самоактуализации; нравственные отношения личности, элементы нравственной воспитанности, нравственный поступок и др. Однако исследование нравственного самоопределения личности как комплексного феномена, является относительно новой задачей.

Существуют различные научные представления о периодах, этапах нравственного развития и становления индивида в течение всей жизни, об их особенностях и факторах. В научном сообществе существуют дискуссии относительно возраста ребенка, начиная с которого можно говорить о наличии у него понимания морали: А. Блази полагает, что действия, совершаемые 2-3-хлетними детьми, не могут быть квалифицированы как моральные. Ж. Пиаже исследовал моральное развитие ребенка, начиная с 4-хлетнего возраста. Он выделял два типа морали, последовательно сменяющих друг друга: до 7-8 лет наблюдается нравственная гетерономия, затем к 11-12 годам развивается нравственная автономия. Л. Колберг выделял шесть стадий развития моральных суждений, соответствующих трем принципиально разным их уровням: 1) в возрасте до 10 лет наблюдается предконвенциональный уровень; 2) в возрасте до 16 лет наблюдается конвенциональный уровень (его безоговорочное доминирование можно обнаружить только после 20-30 лет); 3) только в середине третьего десятилетия жизни появляется 5

постконвенциональный уровень, но он никогда не становится явно преобладающим [1, 24].

А.А. Хвостов указывает критический период в развитии морального сознания - от 12 до 14 лет. Он говорил, что зрелости моральных суждений люди обычно достигают к 16-20 годам, но "молодость" морального сознания заканчивается к 35 годам. Исследования Т.Н. Сахаровой, А.А.Хвостова показали, что возрастные тенденции у пожилых не особенно выражены. По его мнению, фактор занятости играет более очевидную роль в изменении моральных суждений.

Отечественный психолог А. В. Засимовский разработал свою периодизацию нравственного развития детей. Первый этап охватывает младенчество и раннее детство - этап приспособительно - реактивного поведения. Процесс первоначальной социализации малыша. Ребенок приобретает готовность к адекватному реагированию на простейшие внешние регулирующие воздействия. На втором этапе, который приходится на дошкольный и младший школьный возраст, формируется у детей первоначальная готовность добровольно, на основе элементарной осознанности смысла нравственных требований, подчинять им свое поведение, ставить «надо» выше «хочу». В младшем школьном возрасте, в период собственно нравственного развития детей, их моральная сфера претерпевает дальнейшие изменения. Доминирующая у дошкольника произвольная мотивация поведения уступает в новых условиях первенство мотивации произвольной, социально направленной. Третий этап нравственного развития личности охватывает подростковый и юношеский возраст и представлен как этап нравственной самостоятельности воспитанника, под которой понимается вполне сознаваемое и добровольное подчинение человеком своего поведения нравственным принципам

И.В. Дубровина вносит уточнение в проблему самоопределения как центрального момента в раннем юношеском возрасте. Результаты проведенных исследований позволяют утверждать, что основным психологическим новообразованием раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение как таковое (личностное, профессиональное, шире - жизненное), а психологическую готовность к самоопределению. Она предполагает: а)

сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания; б) развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы; в) становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником. Вместе с тем, психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное человека место предполагает не завершённые в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что у старшеклассника сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие ему возможность (психологическую готовность) непрерывного роста его личности сейчас и в будущем [3, с. 324].

Однако, стадии нравственного развития и самоопределения не прямо обусловлены возрастом индивида, большое значение имеет степень достигнутой им интеллектуальной, профессиональной, экономической, гражданской, эмоциональной, нравственной, социально-психологической и др. зрелости и то, какие нормативные (выбор профессионального пути, вступление в брак, рождение детей, достижение определенного социального статуса и др.) и ненормативные (смерть близкого человека, потеря работы и т.п.) жизненные события произошли с данным индивидом к определенному, интересующему исследователя, возрасту. К ключевым событиям периода взрослости принято относить выбор профессионального пути, вступление в брак, рождение детей, достижение определенного социального статуса и др.

Известно, что исполнение профессиональной роли может приводить к отрицательным (в том числе и в моральном плане) изменениям личности. Однако, профессиональная деятельность может и способствовать достижению моральной зрелости, если она требует от индивида принятия на себя моральной ответственности за свое поведение и поведение других [1, с. 24].

Предварительные результаты проведенного нами исследования нравственного самоопределения личности студентов гуманитарных и технических специальностей

показали, что у студентов технических факультетов индекс нравственности находится на среднем уровне, что говорит о моральной неустойчивости. У данной категории студентов хорошо сформировано представление о нравственности, но при этом отсутствует активность и обязательность в соблюдения нравственных норм, не достаточно сформировано понимание взаимосвязи в этическом поведении.

Студенты гуманитарных факультетов продемонстрировали высокий показатель индекса нравственности и моральной устойчивости. У данной категории респондентов сформировано четкое представление о нравственности и морали. Показатель активности и обязательности соблюдения нравственных норм в большинстве случаев имеет значение выше среднего, что говорит о понимании взаимосвязи в этическом поведении.

Следует отметить, что обе группы респондентов имеют мирозидательную ориентацию личности.

Важным является и то факт, что четко прослеживается динамика изменения - чем старше возраст респондента, тем выше показатели нравственности и моральной устойчивости. Более четко и полно сформировано понимание происхождения и значимости морали и нравственности. Представление о нравственности как о силе личности и необходимости активного соблюдения нравственных норм.

По мнению Л.М. Попова, становление человека осуществляется путем его самоопределения как этического субъекта. Становление нравственного сознания происходит только тогда, когда нравственные понятия перерастают в нравственные убеждения и становятся мотивами поведения человека. Это происходит в процессе воспитания и общения с окружающими людьми.

Нравственное сознание и самоопределение также зависит от идеологии общества, в котором живет человек, и от его собственного поведения в этом обществе.

Подобное понимание позволяет определить нравственное самоопределение как процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также как осознанный процесс поиска, выбора и создания собственных нравственных

эталонов и идеалов, а затем на их основе - принципов, ценностей, норм, правил и т.п.

Изучение материалов данной проблематики показало, что основным моментом становления нравственного самоопределения личности многие авторы называют юношеский возраст, однако есть основания полагать, что самоопределение не заканчивается и по прошествии юношеского возраста, оно продолжается в течение всей последующей жизни человека, и является процессом и результатом его взаимодействия с внешним, окружающим его миром.

Литература

1. Воробьева, А.Е., Купрейченко, А.Б. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи / А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко // Психологический журнал. – 2011. - №1. – С. 22-30.

2. Горбачев, А.Л. Психологические условия и механизмы духовно- нравственного развития личности студентов: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / А.Л. Горбачев; Нижегородский гос. линг-й. ун-т. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.

3. Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, Москва, 15-16 октября 2009 г. / РАН; под.ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.А. Ребеко. – Инстит. Психол РАН., 2009. – 412 с.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДИКИ К. ПИРСОН И М. МАРК «12 АРХЕТИПОВ»

Т.В. Скоробач

Тихоокеанский государственный медицинский университет,
mail@vgmu.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Р.В. Кадыров*

В последнее время растет интерес к вопросам человеческого поведения и поиска смысла человеческого

существования. Архетип личности как раз и представляется той психической структурой, которая играет роль предрасполагающего фактора развития психической жизни человека, способная направлять его поведение. Архетип личности является неким принципом, обеспечивающим психическую реальность специфическими психическими содержаниями, обладающими такими свойствами, как универсальность, регулярность, типичность проявления, повторяемость на протяжении многих веков. Методика К. Пирсон и М. Марк позволяет определить ведущий архетип личности. Однако важно помнить, что одна из наиболее актуальных задач психологической науки – разработка диагностических методов, которые давали бы возможность выявлять индивидуальные различия в развитии тех или иных свойств личности. Объективизация психологической диагностики предполагает использование стандартизированных, то есть имеющих нормативные данные тестовых методик. А методика «12 Архетипов» не располагает такими данными. В связи с этим, актуальность темы исследования обусловлена следующими обстоятельствами. Во-первых, особое значение данная проблема имеет в психологической практике, поскольку определение ведущего архетипа личности способствует выявлению жизненных стратегий, целей, желаний, стилей поведения, основных страхов, особенностей личности, что может служить во многих случаях вспомогательным средством для изучения личности. Во-вторых, в современной психологии существует множество различных методов для изучения личности, однако далеко не у всех наряду с ключом и интерпретацией указаны их диагностические возможности. И методика К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов» не исключение. Поэтому, перед тем, как определить ведущий архетип личности, нужно быть уверенным в том, что именно данная методика может этому способствовать, а для этого необходимо проверить её валидность и надёжность.

Проведённый литературный обзор показал, что проблема диагностических возможностей в психологии является достаточно острой, особенно в России и странах ближнего зарубежья. Поскольку существует множество различных методик для исследования личности, однако информации об их

диагностических возможностях (а именно, валидности и надёжности) зачастую не представлены авторами методик. Также большую проблему составляет адаптация зарубежных методов. Как указывают Л.Н. Собчик [2] и А.Г. Шмелёв [3], при адаптации допускается множество ошибок, иногда такая адаптация может закончиться лишь переводом текста опросника, а информация о валидности и надёжности методики останется такой же, как и за рубежом, или вообще не будет указана. Рассмотрение личностных характеристик с различных подходов и сторон, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, позволит исследовать методику К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов» с этих разных сторон и дать более подробную характеристику каждому из двенадцати архетипов К. Пирсон [1]. Поскольку каждый автор теории личности в каждую личностную характеристику вкладывает что-то своё.

Общей гипотезой эмпирического исследования являлось предположение о том, что диагностические возможности методики К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов» позволяют определить личностные характеристики.

Эмпирическое исследование проводилось с 9 ноября 2011 года по 15 марта 2012 года. При формировании выборки испытуемых были учтены критерии для правильного подбора экспериментальной группы испытуемых. В исследовании принимало участие 60 девушек в возрасте 20-25 лет, обучающихся в Тихоокеанском государственном медицинском университете, 30 из которых обучаются на факультете клинической психологии и 30 девушек – на педиатрическом факультете. А также 60 юношей в возрасте 21-25 лет, тоже обучающихся в Тихоокеанском государственном медицинском университете, 15 из которых обучаются на факультете клинической психологии и 45 юношей – на педиатрическом факультете. Поскольку в Тихоокеанском государственном медицинском университете на факультете клинической психологии не обучается 30 юношей в возрасте 21-25 лет, то остальных 15 человек представили юноши педиатрического факультета в возрасте 21-25 лет.

В исследовании использовался следующий перечень методик. Во-первых, методика К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов» [1], поскольку данная методика является центральной в данном эмпирическом исследовании, так как

проверяются диагностические возможности именно данного способа диагностики личности. Во-вторых, многофакторная личностная методика Р. Кеттелла (форма С). Данный опросник определяет личностные характеристики, которые представлены Р. Кеттеллом в виде 16-ти независимых факторов. В-третьих, типологический опросник Майерс-Бриггс. Данная методика ориентирована на определение личностных качеств и психологического типа личности, что является одной из составляющих обоснованности выбора этого опросника. Также следует отметить, что теоретическим основанием данной методики является концепция К.Г. Юнга [5] о психологических типах личности. Теоретической же основой методики К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов» является система «12 Архетипов», разработанная К. Пирсон [1], которая при её создании основывалась на теории К.Г. Юнга [4, 5] об архетипах личности. Таким образом, две эти методики в теоретическом основании имеют концепции одного и того же автора, а следовательно, использование типологического опросника Майерс-Бриггс является целесообразным. Также данный способ диагностики личности валидизирован, что поможет валидизировать методику К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов» и исследовать её диагностические возможности. В-четвёртых, вопросник для выявления доминирующего инстинкта В.И. Гарбузова. По К.Г. Юнгу [4], архетип личности – это проявление коллективного бессознательного. А одним из составляющих коллективного бессознательного являются инстинкты. Таким образом, можно определить, какие именно инстинкты при том или ином архетипе личности будут преобладать или, наоборот, отсутствовать. А вопросник В.И. Гарбузова способствует определению ведущего инстинкта.

Экспериментальной группе в количестве 120 человек (60 юношей и 60 девушек) было предложено выполнить четыре методики, которые были описаны выше. В связи с невозможностью проведения группового тестирования выполнение методик было проведено в домашних условиях. После возвращения тестового материала через полтора месяца респондентам было вновь предложено выполнить те же самые методики, а ещё через полтора месяца снова для проверки ретестовой надёжности. Также после возвращения тестового материала и его обработки была проведена

небольшая беседа с каждым респондентом для уточнения некоторых вопросов, а в дальнейшем - статистическая обработка, оценка и интерпретация результатов.

Измерение ретестовой надёжности проводилось в двух группах. В группе девушек (60 человек) и группе юношей (60 человек). В статистической обработке был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Таким образом, проведённое эмпирическое исследование, а впоследствии и статистический анализ, подтвердили, что данная методика является устойчивой к действию посторонних случайных факторов.

При первом предъявлении методики «12 Архетипов» респондентам предлагалось отметить, какие вопросы были им непонятными. Затем был построен вариационный ряд, в котором были выделены отмеченные респондентами вопросы и частота их встречаемости (Таблица 1).

Таблица 1

Вариационный ряд вопросов, которые были непонятными (методика К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов»)

Номер вопроса	1	2	3	4	13	17	18	19	21	23	25	34
Частота встречаемости	21	1	27	4	1	4	1	17	3	1	2	2
Номер вопроса	35	36	37	41	42	47	58	61	62	63	Ничего не отмечено	
Частота встречаемости	15	2	15	16	2	2	8	29	3	3	58	

Таким образом, вариационный ряд показал, что в методике К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов» в большинстве случаев вызвали затруднения вопросы под номерами 1, 3 и 61. Вероятно, респондентам было затруднительно отвечать на эти вопросы, поскольку их формулировка была им непонятна или они заставляли их задумываться (а на вопросы по инструкции необходимо отвечать не задумываясь). Можно предположить, что это, в какой-то мере, могло повлиять на результаты, полученные по данной методике. Чтобы в дальнейшем этого избежать, необходимо изменить формулировку данных

вопросов.

Также в ходе исследования было выявлено, что методика К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов» способствует определению личностных характеристик. Каждый архетип системы К. Пирсон имеет свои индивидуально-личностные характеристики. При этом наблюдаются гендерные различия в описании каждого архетипа. Девушки и юноши имеют свои особенности при преобладании того или иного архетипа, однако общие черты всё же у них имеются. С помощью полученных результатов можно описать психологические портреты каждого из двенадцати архетипов, причём с поправкой на гендерные различия архетипов личности. Что указывает на подтверждение валидности методики. Рассмотрим психологический портрет на примере *архетипа «Влюблённого»*:

При преобладании этого архетипа человек обладает следующими личностными характеристиками: он открыт и добросердечен, общителен и добродушен. Вероятно, ему свойственны естественность и непринужденность в поведении, деликатность, доброта, мягкосердечие. Он охотно работает с людьми, активен в устранении конфликтов, доверчив, не боится критики, испытывает яркие эмоции, живо откликается на события, предпочитает деятельность, связанную с людьми, легко включается в активные группы, беспечен, может быть небрежен в выполнении обязанностей. Мышление такого человека предсказывает логические последствия того или иного развития событий. Оценка строится на объективном анализе ситуации, причин и следствий, фактов, в том числе неприятных. Принимая решение, он старается быть логичным, непредубежденным, анализирует ситуацию и руководствуется объективными ценностями. Человек с ведущим архетипом Влюблённого стремится, чтобы решение не зависело от него лично, предпочитает определенную последовательность действий. Влюблённый фокусируется на внешнем мире людей и окружающей среде. «Заряжается» энергией в процессе общения, от внешних событий и направляет на них собственную энергию. Однако и в этом архетипе есть гендерные особенности. Юноша с преобладанием архетипа Влюблённого жизнерадостен, импульсивен, беспечен, весел, разговорчив, подвижен, энергичен, социальные контакты для

него эмоционально значимы. Вероятно, он экспансивен, искренен. Эмоциональность, динамичность общения приводят к тому, что он часто становится лидером и энтузиастом групповой деятельности, верит в удачу. При этом он эффективен в ситуациях, требующих постоянства, настойчивости и упорства. Предпочитает круг трудолюбивых людей. Также наблюдается мягкость, устойчивость, зависимость, стремление к покровительству, склонность к романтизму, артистичность натуры, мечтательность, капризность. Девушка с преобладанием архетипа Влюблённого отличается тревожностью, депрессивностью, ранимостью, впечатлительностью, склонностью к беспокойству. Можно предположить, что она чувствительна к оценке её действий. Таким образом, следует заключить, что человек с преобладанием архетипа Влюблённого направлен на окружающих его людей. Однако юноши более экспрессивны и энергичны, чем девушки, которые характеризуются повышенной тревожностью, вероятно, также связанной с социумом.

Однако следует отметить, что полученные выводы не следует распространять на всю генеральную совокупность, поскольку в исследовании принимали участие респонденты юношеского возраста. Поэтому для уточнения полученных результатов, следует провести аналогичное исследование на другой возрастной выборке.

Поскольку были выявлены диагностические возможности, то вероятней всего, это позволит расширить область применения методики К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов».

Таким образом, были исследованы диагностические возможности методики К. Пирсон и М. Марк «12 Архетипов», а именно ретестовая надёжность и валидность. Можно сказать, что цели достигнуты и задачи выполнены, а гипотеза подтвердилась.

Литература

1. Марк М. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / М. Марк, К. Пирсон / пер. с англ. под ред. В. Домнина, А. Сухенко. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

2. Собчик, Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 624 с.

3. Шмелев, А.Г. Способ представления психодиагностической информации как фактор ее организационной эффективности / А.С. Науменко, А.Г. Шмелев // Журнал Вестник Московского университета, серия «Психология». – 2008. - №3. – С. 107 – 124.

4. Юнг, К.Г. Архетип и символ / пер. В.В. Зеленского. - М.: «Ренессанс», 1991. – 376 с.

5. Юнг, К.Г. Психологические типы / пер. В.В. Зеленского. – СПб.: Азбука, 2001. – 278 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ТАКТИКИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

Е.Г. Спаустинайтис

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
spau_elena@mail.by

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Л.М. Даукша*

В последние десятилетия концепция эмоционального интеллекта как альтернативы традиционного интеллекта стала широко известной в психологической науке. Рост интереса к изучению эмоционального интеллекта связан как с попытками оценить более целостно адаптивные способности индивида через его умение эмоционально взаимодействовать с другими, так и с возможностями предсказать успешность поведения в различных видах социальной активности. Как отмечает И.Н. Андреева, проблема эмоционального интеллекта активно рассматривается зарубежными учёными, такими как Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме и другими [1]. В настоящее время в отечественной психологии изучением эмоционального интеллекта занимаются Д.В. Люсин, Г.Г. Горскова, И.Н. Андреева [1;3;4].

В трактовке Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект — это способность к пониманию своих и чужих эмоций и

управлению ими, при этом подчеркивается, что способность к пониманию и способность к управлению эмоциями могут быть направлены и на собственные эмоции, и на эмоции других людей. Таким образом, автор предлагает рассматривать два варианта эмоционального интеллекта — внутриличностный и межличностный [4].

Целью нашего исследования являлось изучение связи между эмоциональным интеллектом и тактиками самопрезентации студентов-психологов. В исследовании принимали участие 40 студентов 3 курса факультета психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы.

В качестве методов исследования были использованы: опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина [4] и шкала измерения тактик самопрезентации (С. Ли, Б. Куигли) [5]. Для проверки нашей гипотезы о связи эмоционального интеллекта и самопрезентации студентов-психологов использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д.В. Люсина дает результаты по двум субшкалам, входящим в состав межличностного эмоционального интеллекта (понимание эмоций окружающих и управление эмоциями окружающих) и по трем субшкалам, измеряющим различные аспекты внутриличностного эмоционального интеллекта (понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии).

Для уточнения данных мы выбрали методику «Уровень эмоционального интеллекта» разработанную С.А. Беляевым, А.И. Янович, М.И. Мазуровым [2], которая включает шкалу лжи, шкалы личностного и коммуникативного эмоционального интеллекта и общий уровень эмоционального интеллекта. Методика позволила более глубоко и качественно исследовать полученный результат на данной выборке.

В результате проведённого нами корреляционного анализа были получены следующие результаты.

Внутриличностный эмоциональный интеллект студентов-психологов связан значимой отрицательной корреляцией с такой тактикой самопрезентации как «оправдание с отрицанием ответственности». Это свидетельствует о том, что чем выше внутриличностный эмоциональный интеллект, то

есть способность студентов-психологов к пониманию собственных эмоций и управлению ими, тем в меньшей степени они будут избегать ответственности за какие-либо негативные события, а попытаются разрешить эти неприятные для них, но осознанные проблемы.

Внутриличностный эмоциональный интеллект студентов-психологов также связан значимыми отрицательными корреляциями с такими тактиками самопрезентации как «оправдание с принятием ответственности», «отречение», «препятствование самому себе», «просьба/мольба», «приписывание себе достижений», «преувеличение своих достижений», «негативная оценка других». Таким образом, можно отметить, что студенты-психологи с высоким внутриличностным эмоциональным интеллектом склонны разрешать неприятные проблемы, они в меньшей степени высказывают негативные и критические оценки в адрес других, не демонстрируют собственную беспомощность и зависимость в целях получения помощи, в меньшей степени прибегают к самовозвышению и не уходят от ответственности во взаимодействии.

Способность к управлению своими эмоциями студентов-психологов связана значимыми отрицательными корреляциями с такими тактиками самопрезентации как «оправдание с отрицанием ответственности», «отречение», «препятствование самому себе», «негативная оценка других». Такие результаты свидетельствуют о том, что чем выше способность студентов-психологов управлять своими эмоциями, тем реже они будут уходить от ответственности и избегать решительных действий, а также высказывать критику в адрес других людей или групп.

Способность к управлению своими эмоциями связана значимой корреляцией с тактикой самопрезентации «просьба/мольба», то есть чем выше способность у студентов-психологов к управлению своими эмоциями, тем реже они демонстрируют собственную беспомощность, слабость и зависимость в целях получения помощи.

Способность к управлению эмоциями студентов-психологов связана значимой отрицательной корреляцией с такой тактикой самопрезентации как «отречение» (чем выше у студента-психолога способность и потребность управлять

своими эмоциями, тем реже они обращаются к вербальным объяснениям причин поведения прежде, чем затруднительное или неприятное положение произойдет).

Способность к управлению своими эмоциями студентов-психологов связана значимыми отрицательными корреляциями с такими тактиками самопрезентации как «оправдание с принятием ответственности», «препятствование самому себе». Необходимо отметить, что чем выше способность к управлению своими эмоциями, тем реже у студентов-психологов проявляются попытки в убеждении других в том, что результаты их деятельности являются более позитивными, чем на самом деле, а также ссылки на внешние препятствия, помехи.

Такой компонент эмоционального интеллекта как контроль экспрессии значимо отрицательно коррелирует с такими тактиками самопрезентации студентов-психологов как «оправдание с отрицанием ответственности», «отречение», «препятствование самому себе», «просьба/ мольба», «преувеличение своих достижений», «негативная оценка других». Таким образом, чем выше у студента-психолога способность адекватно контролировать свою экспрессию, тем реже он будет отрицать ответственность за негативные поступки или события, чтобы избежать плохого впечатления о себе прежде, чем произойдет затруднительное положение; ссылаться на внешние препятствия (слабое здоровье), как на причины своих неудач для предотвращения нежелательных выводов у объекта самопрезентации по поводу его недостатков; демонстрировать собственную беспомощность в целях получения одобрения и помощи; демонстрировать и преувеличивать свои достоинства; высказываться негативно в адрес других людей. Для будущих психологов с высоким уровнем контроля экспрессии свойственно правильно оценивать ситуацию, проявлять позитивные эмоции и контролировать внешние проявления своих эмоций, более адекватно реагировать на проявление чувств других людей.

На втором этапе исследования нами получены корреляционные связи между шкалами методики «Уровень эмоционального интеллекта» (С.А. Беляев, А.И. Янович, М.И. Мазуров) и тактиками самопрезентации студентов-психологов,

которые подтверждают результаты первого этапа исследования.

Нами выявлена отрицательная умеренная корреляция личностного эмоционального интеллекта и следующих тактик самопрезентации студентов-психологов: «преувеличение своих достижений», «пример для подражания», «отречение», «желание/старание понравиться», «просьба/мольба», «приписывание себе достижений», «преувеличение своих достижений».

Также отмечается средняя отрицательная связь между уровнем коммуникативного эмоционального интеллекта студентов-психологов и тактикой самопрезентации «негативная оценка других».

Так, общий уровень эмоционального интеллекта студентов-психологов связан умеренной отрицательной корреляцией с тактиками самопрезентации «оправдание с принятием ответственности», «приписывание себе достижений», «преувеличение своих достижений».

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

- установлена значимая отрицательная связь между отдельными компонентами эмоционального интеллекта и тактиками самопрезентации: чем выше внутриличностный эмоциональный интеллект, тем в меньшей степени личность характеризуется такими тактиками самопрезентации, как «оправдание с отрицанием ответственности», «оправдание с принятием ответственности», «отречение», «препятствование самому себе», «просьба/мольба», «приписывание себе достижений», «преувеличение своих достижений», «негативная оценка других»;

- чем выше способность личности к управлению своими эмоциями, тем в меньшей степени для нее характерно «оправдание с отрицанием ответственности», «оправдание с принятием ответственности», «отречение», «препятствование самому себе», «негативная оценка других», «просьба/мольба»;

- чем выше способность личности контролировать экспрессию, тем в меньшей степени для нее характерно «оправдание с отрицанием ответственности», «отречение», «препятствование самому себе», «просьба/мольба»,

«преувеличение своих достижений», «негативная оценка других».

Таким образом, нами выявлена связь между эмоциональным интеллектом и защитными («оправдание с отрицанием ответственности», «отречение», «препятствование самому себе», «оправдание с принятием ответственности»), а также ассертивными («приписывание себе достижений», «преувеличение своих достижений», «просьба/ мольба», «негативная оценка других») тактиками самопрезентации личности. Мы можем констатировать, что студенты-психологи с высоким уровнем эмоционального интеллекта более уверены в себе, строят своё поведение в зависимости от ситуации, способны выразить образ «Я» и регулировать взаимодействие с социальной средой.

Литература

1. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н.Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 83 – 95.
2. Беляев, С.А. Разработка и стандартизация методики «Уровень эмоционального интеллекта» / С.А. Беляев, А.И. Янович, М.И. Мазуров // Психологический журнал. – 2009. – № 2. – С.9-17
3. Горскова, Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г.Г. Горскова // Тез. науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 25 – 26.
4. Люсин, Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под редакцией Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., Издательство ИП РАН, 2009. – С.264 – 278.
5. Шкала измерения тактик самопрезентации (С.Ли, Б.Куигли и др.) / 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов/ Под науч. ред. В.А. Чикер. – СПб.: Речь, 2008. – 368 с.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА ОТЦА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Н.В. Страшинская

Гродненский государственный университет имени Я. Купалы,
d2280@grsu.by

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент А.И. Янчий*

Одной из самых актуальных проблем в современном мире является проблема значимости отцовской фигуры для психического развития ребенка. Как известно, для ребенка семья является первым социальным миром, с которым он сталкивается в процессе своего развития. Раннее впечатление ребенка почти полностью связаны с семьей и именно здесь определяются стартовые характеристики развития. В целом, семья является той важнейшей и первичной инстанцией, которая формирует в субъекте адаптивную личность, необходимые для этого качества, навыки и свойства, а также способы взаимодействия – коммуникативность, умение разрешать конфликтные ситуации, принятия социальной роли, способность брать ответственность на себя за свои поступки и др. [1].

В результате анализа литературы по проблеме исследования было выявлено, что в отечественной психологии проблема отцовства является относительно новой и изучена лишь фрагментарно. Среди тех, кто занимался изучением данной проблемы, необходимо отметить А.С. Макаренко, Л.М. Фридман, И.С. Кона, В.С. Мухину, А.С. Спиваковскую, В.Н. Дружинина [5].

В большинстве работ, которые исследуют процесс формирования личности ребенка, рассматривается роль родителей в целом, либо роль матери в воспитании ребенка, но в тоже время специфику отца на развитие ребенка не раскрывают [1].

Установлено, что в жизни ребенка отец является одной из ключевых фигур, своим поведением отец формирует модель отношений с окружающим миром, к людям, модель общения. Ребенок перенимает этот образец вместе с другими формами поведения, демонстрирует их, а затем, став уже взрослым,

будет воспитывать по тому же принципу своих детей. Кроме того, отец формирует в девочке представление об идеале ее будущего избранника, а в мальчике формирует представление о мужчине-отце [2].

Как установил С.В. Липпо, что дети, выросшие без отца, имеют более низкий уровень притязаний, более высокий уровень тревожности, заниженную самооценку. Они испытывают трудности в общении. Не имея перед собой образца мужского поведения, такие подростки неправильно оценивают твердость и грубость, нежность и жестокость, конфликтность и умение ладить с окружающими [4].

Актуальность данной темы определила цель нашего исследования, которая заключается в том, чтобы изучить содержательные характеристики образа отца в представлении подростков с агрессивным поведением. Предмет исследования: содержательные характеристики образа отца.

В нашем исследовании приняло участие 80 подростков в возрасте от 11 до 14 лет. Из них 21 мальчик и 58 девочек. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе мы выявили подростков с агрессивным поведением. На втором этапе выявили качества, приписываемые отцу подростками. Наиболее значимые качества, которые набрали большое количество баллов, мы занесли в специальную таблицу.

Одним из диагностических инструментов нашего исследования был метод свободного описания. Испытуемым предлагалось письменно ответить на вопрос: «Какие характерные черты, по вашему мнению, присущи вашему отцу?». А также для изучения особенностей агрессивного поведения подростков использовали опросник разработанный А. Бассом и А. Дарки, который предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций.

При обработке результатов опросника А. Басса и А. Дарки выявлено, что все наши респонденты имеют высокие показатели агрессивности.

Нами было выявлено, что у мальчиков подросткового возраста по сравнению с девочками наиболее ярко выражена подозрительность, вербальная агрессия и обида. Для девочек же наиболее характерно вербальная агрессия, физическая агрессия и чувство вины. Наименее проявляется и у мальчиков и у девочек негативизм.

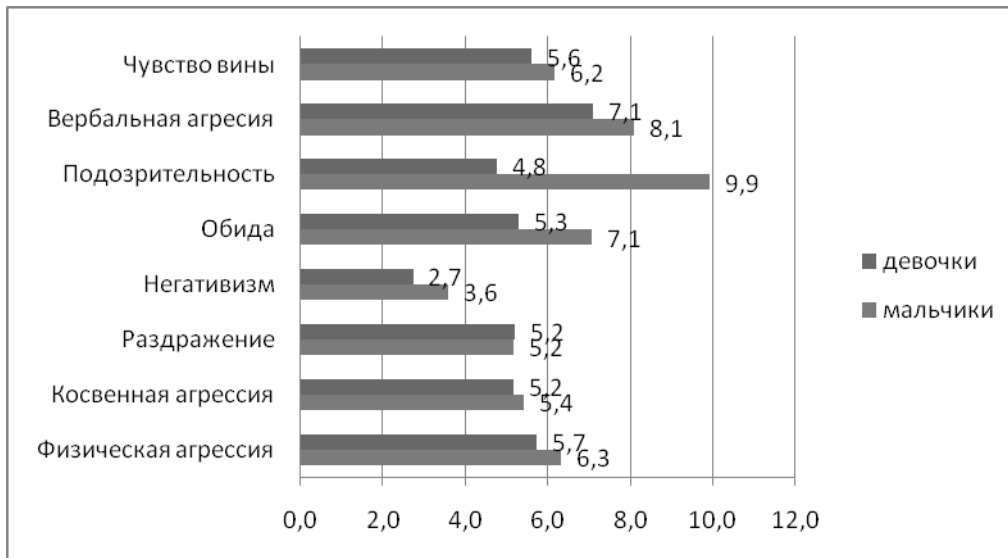


Рисунок 1 – Средние показатели выраженности параметров агрессии у мальчиков и девочек

Также нами установлено, что у подростков мальчиков преобладает высокий уровень враждебности, а у девочек показатели в пределах нормы. Индекс агрессивности у испытуемых двух групп значимо не отличается.

По результатам свободного описания образа отца нами выявлено, что подростки использовали 5-10 характеристик, которые наиболее по их мнению соответствовали их отцам. Анализ качеств, приписываемые отцу, показал, что характеристики повторяются, наблюдаются одни и те же тенденции в описании отца подростками.

Созданный анализ характеристик дал возможность сгруппировать их в блоки: В первый блок вошли качества, характерные внешнему виду: красивый, молодой, спортивный, сильный, здоровый. внешний вид, коммуникативные качества, социально-перцепционная сфера, характеристики интеллектуальной сферы, эмоциональная сфера, нравственные качества.

Для удобства анализа количественный состав блоков мы оформили в рисунке 2. Как видно из таблицы наиболее представленными в описании образа отца подростками являются качества личности отца и социально-перцепционная сфера.

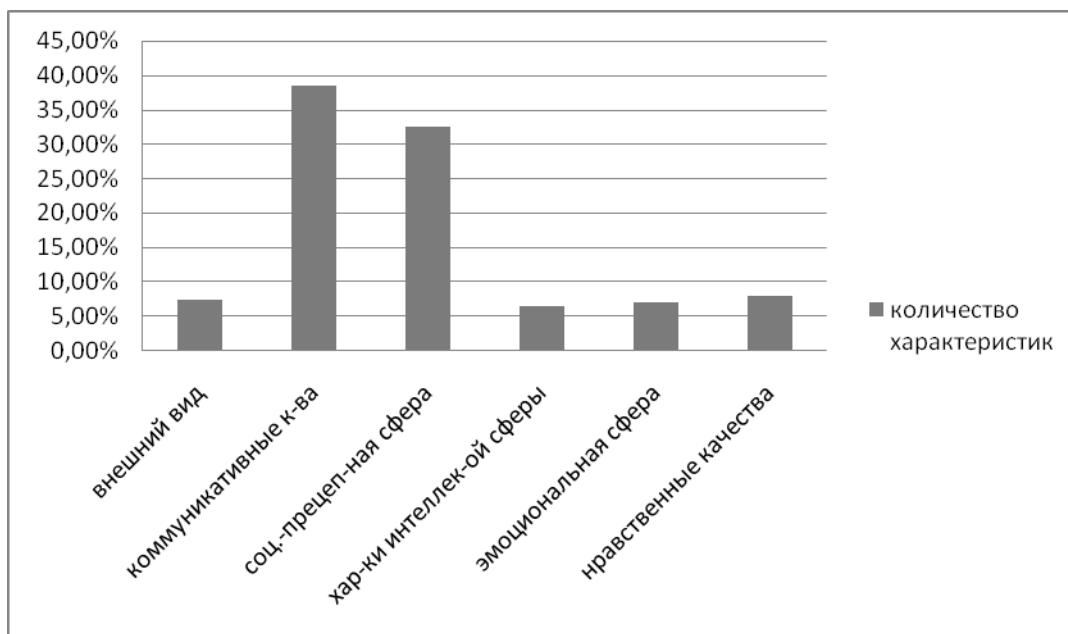


Рисунок 2 - Количество характеристик образа отца в представлении подростков по выделенным категориям

Примером описания внешнего вида отца подростки используют такие характеристики как сильный, красивый, спортивный, здоровый, молодой. Как считают подростки, что к коммуникативным качествам относятся: доброжелательный, внимательный, ласковый, щедрый., что свидетельствует об их коммуникативных особенностях. Описывая социально-перцепционную сферу образа отца подростки используют следующие характеристики: понимающий, отзывчивый, терпеливый, заботливый, понимающий.

Следует отметить, что всего 6,50-7,00% подростков считают, что их отцы умные, с хорошим чувством юмора. 7 % подростков отмечают качества, характеризующие эмоциональную сферу отца (веселый, смешной, жизнерадостный).

Также следует отметить, что подростки с агрессивными тенденциями в поведении отмечают нравственные качества родителя и используют для этого следующие характеристики: честный, храбрый, справедливый.

В целом можно сказать о том, что дети в подростковом возрасте с агрессивными тенденциями склонны приписывать отцу положительные характеристики.

В результате проведенного корреляционного анализа, мы установили, что подростки, имеющие наибольший показатель по шкалам косвенной агрессии, обиде, индексе враждебности, приписывают отцу коммуникативные качества, причем эти

характеристики имеют положительные тенденции с некоторой долей иронии («крутизна», «борзой»). Видимо, это может свидетельствовать о некоторой иронии по отношению к отцу, проявлением косвенной агрессии, а также использование иронической интонации в характеристике коммуникативной сферы может говорить о включении механизмов психологической защиты. Подростки, у которых по шкале вербальной агрессии высокие показатели, в большей степени используют качества нравственной сферы, характеризующие своего отца. Наиболее часто они отмечают такие характеристики, как «принципиальный», «имеет свои правила», «ходит в церковь», «не обижает других», «нравственный», «читает много духовной литературы», может быть свидетельством идеализации отца.

Из выше сказанного можно сделать следующие выводы: для описания отца подростки используют небольшое количество характеристик; качества, выделяемые подростками в образе отца, имеют положительные тенденции.

Подростки, которые склонны к вербальной агрессии, в большей степени идеализируют отца, выделяя его нравственные характеристики, а подростки, имеющие косвенную агрессию, склонны иронизировать, описывая образ отца, при этом наделяя его коммуникативными качествами.

Литература

1. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – М. – 1996. – 156 с.
2. Евсеенкова, Ю.В. Система отношений в диаде «отец-ребенок» как фактор развития личности / Ю.В. Евсеенкова. // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С. 22 – 26.
3. Калина, О. Г., Холмогорова А. Б. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и поло-ролевою идентичность подростков / О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова. // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 15 – 26.
4. Липпо, С. В. Образ отца как фактор самоактуализации личности: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: Российский Государственный Университет имени А. И. Герцена. – 2006. – 161 с.

5. Манеров, Р.В. Психология отцовства / Р.В. Манеров. // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25- 28 июня 2003г. в 8-ми томах, том 5 – СПб: Изд-во СПбГУ. – 2003. – С. 7 – 18.

СЕМАНТИКА КОМУНІКАТИВНОЇ ЕКСПРЕСІЇ З ПОГЛЯДУ ПСИХОЛІНГВІСТИКИ

О. В. Турчин

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, oksana21@mail.ru

*Науковий керівник: доктор психологічних наук,
професор З.С. Карпенко*

У зв'язку з інтенсифікацією міжнаціональних і міжкультурних зв'язків у сучасному світі актуалізувалася проблема комунікативної експресії за допомогою мови, а також невербальних засобів спілкування.

Пильна увага до „знака”, який замінює об'єкт, виникла в надрах середньовічної культури і породила референтну теорію значення, для якої основним стало співвіднесення „знака” та об'єкта. Цей інтерес зумовив у наші дні бурхливий розвиток психолінгвістики і лінгвістичної семантики. Об'єктом розгляду цих напрямів є засоби, за допомогою яких зміст кодується в мові. Психосемантика у свою чергу зосереджена на питаннях, пов'язаних із тим, як людина розуміє зміст різної інформації, яким чином вона категоризує свої знання про світ і ставлення до нього. Проблеми розуміння слів та ідентифікації об'єктів традиційно були надбанням психології сприйняття [1, с. 414].

Передача будь-якої інформації можлива лише за допомогою знаків, точніше – знакових систем. Вербальна комунікація використовує в якості знакової системи людське мовлення. Під мовленням розуміють природну звукову мову, тобто систему фонетичних знаків, які підпорядковуються двом принципам: лексичному і синтаксичному. Мовлення є універсальним засобом комунікації, оскільки при передачі інформації за його допомогою найменше втрачається сенс повідомлення. У процесі комунікації здійснюється взаємовплив

людей один на одного. Для того, щоб повністю описати процес взаємовпливу, недостатньо лише знати структуру комунікативного акту, необхідно також проаналізувати і мотиви суб'єктів спілкування, їх цілі, установки тощо. Для цього слід звернутися до тих знакових систем, які включені до мовленнєвого повідомлення, окрім мовлення. Хоча мовлення і є універсальним засобом спілкування, воно набуває значення лише за умови включення в систему діяльності, а це включення обов'язково доповнюється вживанням інших – немовленнєвих – знакових систем [7, с. 310-311].

Мова – знаряддя мислення людини і засіб її самовираження. Вона реалізується через мовлення, без нього будь-яка мова буде мертвою. Процес пізнання мови та мовлення – основний предмет вивчення психолінгвістики, відносно нової науки, що виникла у 50-х роках ХХ ст. на стику мовознавства і психології [4, с. 131].

Л. Засекіна зазначає, що, розмежовуючи поняття мови і мовлення, слід відмітити, передусім, їх різне інструментальне використання у психолінгвістичних дослідженнях. Так, послуговуючись терміном „мовлення”, вчена робить значний акцент на визначенні особливостей психічної організації конкретного індивіда, особливостей його соціалізації та пізнавальної активності. Оперуючи мовою як знаковою системою, Л. Засекіна концентрує увагу на соціально-психологічних аспектах життєдіяльності особистості, впливові національно-культурного простору на становлення й розвиток її пізнавальної, мотиваційно-вольової, емоційної сфер [9, с. 18].

Саме психолінгвістика розглядає мовлення як один із видів цілеспрямованої діяльності людини, що підпорядковується загальним закономірностям організації діяльності [5, с. 8-9]. Ця наука вивчає мову перш за все як феномен психіки. З точки зору психолінгвістики, мова існує в тій мірі, в якій існує внутрішній світ того, хто говорить і слухає, пише і читає [10, с. 6].

Актуальною проблемою психолінгвістики є лінгво-психологічна проблематика мовленнєвого ритму. Мовне спілкування не тільки ритмічно організовує роботу певних ділянок мозку, але й, очевидно, впливає на ритмічну організацію всіх складових мовленнєвої активності: синхронізацію роботи відділів головного мозку, ритмічну організацію мовлення, включаючи власне вербальні й

невербальні засоби, що беруть участь у процесі взаємодії комунікантів.

Оскільки почуття ритму є стійкою вродженою властивістю, воно пов'язане із загальною моторикою людини. Це дає підстави припускати наявність тісного зв'язку між ритмічною організацією вербальних і невербальних компонентів висловлювання.

На даний час на перетині психології пізнавальних процесів, психолінгвістики і психології особистості виник новий напрям – психосемантика [5, с. 10], що вивчає генезу, будову і функціонування індивідуальних систем значень, за допомогою котрих інтерпретують і розуміють сприйняті факти, слова, міміку, пантоміміку, вчинки, події, ситуації та інших людей тощо [1, с. 415].

До завдань психосемантики належить реконструкція індивідуальної системи значень, крізь призму яких відбувається сприйняття людиною світу, інших людей, самого себе [5, с. 4].

Психосемантика досліджує різноманітні форми існування значень в індивідуальній свідомості: образи, символи, комунікативні і ритуальні дії, а також словесні поняття. Експериментальна парадигма психосемантики в основі своїй орієнтується на роботи з побудови семантичних просторів Ч. Осгуда (метод семантичного диференціалу) і теорію особистісних конструктів Дж. Келлі (метод репертуарних решіток) і включає в себе використання апарату багатомірної статистики для виокремлення категоріальних структур свідомості суб'єкта. Методологічною основою, що сприяла становленню психосемантики, є школа Виготського – Леонтьєва – Лурія [5, с. 4-5].

Початком відліку розвитку експериментальної психосемантики прийнято вважати працю Ч. Осгуда, який запропонував техніку семантичного диференціалу для виміру конотативного значення об'єктів. Новий метод дав змогу досліджувати інваріантні категоріальні структури суб'єктивного досвіду [1, с. 415].

Дослідженнями в галузі психолінгвістики та психосемантики займалися багато вчених (О. О. Леонтьєв, Л. С. Виготський, Ч. Осгуд та ін.), проте проблема експресії у контексті цих наук залишається мало вивченою. Це і зумовлює актуальність даної роботи і продовження досліджень у цій сфері.

Напрямом, який бере свій початок із класичних досліджень Ч. Осгуда, є вивчення глибинних емоційно-оцінних компонентів значення. Психологічні експерименти та спостереження неодноразово давали матеріал, на основі якого можна зробити висновок, що людина, взаємодіючи зі світом, часто кваліфікує його об'єкти зовсім не в тих системах класифікацій і категорій, котрі є звичними для природничо-наукової практики. Змістова специфіка суб'єктивного досвіду стала предметом розгляду в низці наукових досліджень. В їх центрі виявляється поняття конотативного значення. Воно має кілька важливих характеристик. Насамперед воно має емоційно-оцінний характер і пов'язане зі ставленням суб'єкта до об'єктів та явищ навколишнього світу [1, с. 430].

Крім того, конотативне значення має синкретичний характер. Осгуд підкреслював, що за ним стоїть певне нечітке невербалізоване відчуття. Тому для виявлення таких емоційно-оцінних комплексів, які пов'язані з різними об'єктами, необхідно застосовувати проєктивні методи, які дозволяють розкривати структури неусвідомленого досвіду [1, с. 430; 13].

Дослідження взаємозв'язку когнітивної і афективної сфер є ключовою проблемою як для розуміння пізнавальних процесів, так і для вивчення динаміки розвитку особистості. Більш поширеним аспектом цієї проблеми є дослідження впливу афективного забарвлення на організацію і структуралізацію значень в індивідуальній свідомості (на структуру семантичного простору значень) [5, с. 42].

Очевидно, що чим емоційнішою, особистісно значущою є ділянка знань, що піддається категоризації (усвідомленню), тим більше на категоріальних структурах індивідуальної свідомості позначається вплив особистісних смислів, що виражають пристрастність суб'єкта [5, с. 43].

Будь-яка людина знає, що таке емоції, проте описати і пояснити їх не завжди здатна. І це не дивно, оскільки навіть дотепер проблема емоцій в науці залишається загадковою й багато в чому незрозумілою, хоча їхня роль у керуванні поведінкою людини велика [1, с. 436].

Емоції й почуття, виконуючи різні функції, мимовільно беруть участь у керуванні поведінкою людини, втручаючись у неї як на стадії усвідомлення потреби й оцінки ситуації, так і на стадії ухвалення рішення та оцінки досягнутого результату.

Тому розуміння механізмів керування поведінкою вимагає розуміння й емоційної та почуттєвої сфери людини, її ролі в цьому керуванні [1, с. 436].

На думку низки вчених, наукове використання терміна „почуття” слід обмежувати лише випадками вираження людиною свого позитивного або негативного, тобто оцінного ставлення до яких-небудь об'єктів [1, с. 439].

Суб'єктивне ставлення має три аспекти, що становлять його зміст, або структуру: оцінний, експресивний (емоційний) і спонукальний.

Зовнішнім вираженням внутрішніх почуттів і емоцій є експресія. Тому саме експресивний аспект ставлення пов'язаний з емоційно-ціннісним переживанням людиною свого стосунку до об'єкта ставлення. Наприклад, оцінка людиною своєї неспроможності зумовлює не тільки негативне ставлення до себе, а й болісне переживання цього ставлення [1, с. 439].

Експресія виражається через мовні, мімічні, пантомімічні, жестикуляційні засоби, а також через увагу до своєї зовнішності [1, с. 452].

Експресія – це не тільки емоційна якість мовлення, але й складна стилістична категорія, що спирається на цілий комплекс психічних, соціальних та лінгвістичних чинників [11].

Усне експресивне мовлення має декілька форм. Одні з них більш автоматизовані і менш довільні, інші — більш довільні й усвідомлені. До перших відносяться: а) автоматизоване мовлення (стійкі фрази „ой”, „Боже мій” та ін.); б) „рядове мовлення”, в якому перше слово рефлекторно (асоціативно) викликає наступні слова (лічба, назви днів тижня, місяців та ін.).

Основними формами усного експресивного мовлення є: монологічне, діалогічне та групове мовлення (полілог), котрі можна об'єднати загальним поняттям „спонтанне мовлення” [3, с. 55].

Емоції за рахунок свого експресивного компонента (головним чином – експресії обличчя) беруть участь у встановленні контакту з іншими людьми в процесі спілкування з ними, у впливі на них [1, с. 484].

Правила невербального висловлювання емоцій, зокрема правила експресії обличчя, є у своїй основі культурно- і соціально-специфічними: вони змінюються від культури до культури, від одного соціального діалекту до іншого. Дія цих

правил у різних культурах може бути різною. Наприклад, при вираженні суму представники деяких культур Середземномор'я інтенсивно жестикулюють руками, вони роблять багато метушливих рухів, мнуть і рвуть на собі одяг. Від естонців, ісландців чи японців очікується стриманість в емоційних проявах тоді, коли в інших національностей очікуються прояви люті чи бурхливої радості. Японці звикли посміхатися, а не показувати незнайомцям свій сум, відразу чи навіть огиду.

Незаперечним є той факт, що по поведінці людини в певних ситуаціях можна судити про її актуальний психоемоційний стан, наприклад, нервується вона, здивована чимось, сердиться чи радіє. Тілесні прояви емоцій зумовлені головним чином мускульною активністю окремих органів людини, її рук, ніг і голови, в позах, у модуляції голосу і зміні тону тощо.

Емоція, зазвичай, виражається у мовленні емоційними словами, виявляється в акті комунікації та в жестах, доступних зовнішньому спостерігачеві. Коли людина шаленіє, вона лається, крутить головою з боку убік, бігає, стиснувши кулаки, а коли радіє чи тріумфує, то усміхається, співає, танцює, сміється, хоче поділитися своєю радістю з іншими людьми.

Традиційна думка про співвідношення почуттів та їх невербальних проявів загальновідома: вираз почуття є нічим іншим, як маніфестацією внутрішнього стану людини.

Найбільшу здатність виражати різні емоційні відтінки має обличчя людини. Найчастішими мімічними патернами, які виявляються, є усмішка (при задоволенні) і „кисла міна” (при відразі) [1, с. 452-453].

Крім жестикуляції, при сильно виражених емоціях виявляються цілісні рухові акти – емоційні дії. До них належать підскакування при радості й сильному переживанні за когось, обійми, цілування того, до кого людина відчуває ніжні почуття або почуття подяки, закривання обличчя руками при несподіваній радості, плачі або соромі [1, с. 454].

Зі звукових засобів експресії найбільш характерними є сміх і плач.

Вивченню зміни різних характеристик мови при виникненні емоційних станів присвячено досить багато досліджень. До характеристик, з яких судять про зміну мовлення, зараховують інтонаційне оформлення, чіткість дикції, логічний наголос,

чистота звучання голосу, лексичне багатство, вільне й точне вираження думок й емоцій.

Встановлено, що різні емоційні стани відображаються в інтонації, інтенсивності й частоті основного тону голосу, темпі артикулювання і паузації, лінгвістичних особливостях побудови фраз: їхній структурі, виборі лексики, наявності або відсутності переформулювань, помилках, самокорекції, семантично нерелевантних повторах [1, с. 454].

Експресія – це багато в чому культурне поняття, адже форми експресії в різних народів відрізняються і, відповідно, різняться ставлення до її прояву. Так, сльози – майже універсальна ознака горя і смутку, але форму цієї реакції – коли і як довго можна плакати – визначають норми культури. На експресивність, стверджують психологи, суттєво впливає і соціокультурне середовище становлення особистості. Хоча біологи доводять, що експресія у людини генетично детермінована, вона сильно залежить від процесу навчання, що направляється соціальними нормами [8, с. 780-781].

У різних народів ті самі виражальні засоби позначають різні емоції. Так, наприклад, у китайській літературі фраза „очі її округлилися й широко відкрилися” означає не подив, а гнів; а подив виражається фразою „вона висунула язик”. Плескання в долоні на Сході означає розчарування, сум, а не схвалення або захват, як на Заході. Вираз „почухав вуха й щоки” означає вираження задоволення, блаженства, щастя [1, с. 454].

Досить специфічними, на думку А. Вежбицької, є лінгвоетнічні особливості відмови. В ізраїльській культурі відмову прийнято висловлювати категорично – простим „ні”. У англо-американській культурі відмова занурюється у контекст вибачення „я кажу ні, але не хочу, щоб Ви через це засмучувалися”. В японському мовленнєвому етикеті слово „ні” неможливе за будь-яких обставин [2].

Проблема міжкультурної відповідності жестів міцно пов'язана з інтерпретацією невербального тексту однієї культури носіями іншої і з проблемою перекладу. Хоча у невербальних компонентах людської комунікації у різних культурах більше подібностей, аніж відмінностей, останні все ж таки є. Це, зокрема, жестові форми, які у різних культурах, хоча й тотожні за значенням, можуть мати і семантично відмінні інтерпретації. Наприклад, жестова форма потиснути плечима

означає „байдужість”, „подив”, „зневагу”, „презирство”, „незнання” та ін., але цією формою кодуються і, наприклад, „позитивні” сенси, такі як „задоволення”, „радість” чи „наснага”.

В українську культуру жестова форма знака „кільце” (OK, ring, zero) ввійшла порівняно недавно, і її основною цариною побутування стало молодіжне середовище і сфера бізнесу. Жест „кільце” запозичений з американської кінетичної системи, у якій має значення „все гаразд”. Водночас у Японії той самий жест означає „гроші”, але не гроші взагалі, а виключно ті, які пов’язані з ситуацією купівлі-продажу. У Франції такий же жест означає „нуль” чи „нічого”.

Існує низка розбіжностей щодо значення зорового контакту у різних культурах. Так, зокрема, араби і південноамериканці трактуватимуть малу кількість відповідних поглядів як вияв неуваги і неввічливості. Жителі Ефіопії дивляться під час розмови вниз, і це є загальновизнаним знаком шанування співрозмовника. Деякі корінні мешканці Південної Америки під час розмови дивляться убік на сторонні предмети, а не один на одного.

Порівнюючи поведінку німців та американців, можна відзначити, що якщо американець вважає усмішку цілком природною формою вітання з незнайомою людиною, то для німців усмішка – ознака симпатії, особливої теплоти [6, с. 275-276].

Слід зазначити, що дистанція спілкування також є культурологічно важливою: американці часто жаліються, що іноземці (араби, наприклад) підходять до них надто близько під час розмови, а англійці, в свою чергу, вважають, що американці стоять надто близько до співрозмовника, говорять надто голосно і не дивляться співрозмовнику в очі [12, р. 142-143].

Отже, слід пам’ятати, що неправильна інтерпретація носіями однієї культури невербального повідомлення, зробленого представником іншої, може призвести до небажаних конфліктів, аж до вкрай небезпечних наслідків.

Підсумовуючи все вище сказане, слід зауважити, що мовленнєві ситуації набувають свого повноцінного значення завдяки експресивному компоненту, тому необхідно вміти його правильно розуміти і тлумачити. Слід також пам’ятати, що експресивне вираження індивідуальної системи значень складових однієї і тієї ж комунікативної ситуації різняться і є

неповторним як для будь-якої мови, так і для конкретного мовця. Семантика комунікативної експресії з точки зору психолінгвістики на сьогодні ще недостатньо вивчена. Тому її дослідження в умовах зростання культурно-лінгвістичної компетентності сучасної молоді є фактором трудової та соціальної мобільності і духовного збагачення особистості.

Література

1. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. [для студ. психол. і пед. спец.] / М. Й. Варій. – [2-ге вид., випр. і доповн.]. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 968 с.
2. Вежбицкая А. Сопоставления культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
3. Глухов В.П. Основы психолінгвістики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351, [1] с. – (Высшая школа).
4. Кир'янова Т. Психолінгвістичний підхід до вивчення морфологічних понять / Т. Кир'янова // Збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 19 травня 2011 року. – Бердянськ : БДПУ, 2011. – Т. 2: Гуманітарні науки. – С. 131-132.
5. Косаревская Т. Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания: методические рекомендации / Т. Е. Косаревская, Р. Р. Кутькина. – Витебск: УО „ВГУ им. П.М. Машерова”, 2009. – 61 с.
6. Национально-культурная специфика речевого поведения / [Леонтьев А. А., Тарасов Е. Ф., Сорокин Ю. А. и др.; ред. коллегия: д-р филол. наук А. А. Леонтьев и др.]; АН СССР, Институт языкознания. – М.: Наука, 1977. – 352 с.
7. Психология телесности между душой и телом / [ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви]. – М.: АСТ МОСКВА, 2005. – 731, [5] с.
8. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
9. Тригуб Г. В. Психологічні особливості оволодіння іноземною мовою ліворукими дітьми молодшого шкільного віку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Василівна Тригуб. – К., 2012. – 185 с.

10. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем / Р. М. Фрумкина. – М.: ГУ ВШЭ, 2004. – 24 с. – (Препринт WP6/2004/04).
11. Чабаненко В. А. Основи мовної експресії : монографія / В. А. Чабаненко. – К.: Вища школа, 1984. – 168 с.
12. Hall E. T. The Hidden Dimension. N. Y., 1966.
13. Osgood C. E., Suci G. J., Tannenbaum P. H. The Measurement of Meaning. Urbana, 1957.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ МВД В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Т. А. Тюфанова

Гродненский государственный университет имени Янки
Купалы, tanya.tyufanova@yandex.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Л.М. Даукша*

Жизнедеятельность человека во всех сферах носит социальный характер, который проявляется либо в профессиональной деятельности, либо во взаимодействии с социальным окружением. Как бы человек не был изолирован от общества профессиональной средой, как бы не избегал живого общения с другими людьми, ему все равно приходится вступать в социальные контакты. Более того, профессиональная деятельность в системе «субъект-субъектных» отношений требует наличия специальных способностей, которые необходимы для успешного взаимодействия с людьми. Решить проблему обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительного учреждения без анализа психологических факторов, влияющих на успешность этой деятельности, к числу которых можно отнести уровень развития социального интеллекта специалиста, весьма затруднительно.

Социальный интеллект – понятие в современной психологии, которое находится в процессе развития, изучения и уточнения в конкретных реалиях многообразной общественной деятельности человека.

Как отмечает Е.С. Саутина, термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э. Торндайком в 20-х годах прошлого века. Э.Торндайк рассматривал социальный интеллект, как специфическую познавательную способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми. Данным понятием автор обозначил дальновидность в межличностных отношениях и приравнял его к способности мудро поступать в человеческих отношениях. Согласно Э.Торндайку, социальный интеллект – это способность понимать людей и взаимодействовать с ними [4].

В 1967 году Дж.Гилфорд и М.Салливен разработали тест для исследования социального интеллекта. Они, рассматривали его как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации. Возможность измерения социального интеллекта вытекала из общей модели структуры интеллекта Дж.Гилфорда. Согласно его концепции, социальный интеллект – это интегральная, интеллектуальная способность человека, определяющая успешность общения и социальной адаптации [1].

В психологической науке изучением социального интеллекта занимались известные зарубежные и отечественные ученые, рассматривая его как взаимодействие когнитивного и аффективного (С.Космитский и О.Джон, 1993); как вид субъект-субъектного познания (Ю.Н. Емельянов, 1985; Н.А Кудрявцева, 1994); как использование «внутреннего опыта» (Д.В. Ушаков, 2004); как ресурс социального успеха (О.И. Якутина, 2003); как интуитивный характер проявления социального интеллекта (С.С. Белова, 2005); как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста (Г.П. Геранюшкина, 2001; А.И. Савенков, 2006; С. В. Щербаков, 2010).

Целью нашего эмпирического исследования являлось выявление наличия связи между социальным интеллектом и жизнестойкостью представителей офицерского состава уголовно-исправительного учреждения. В исследовании приняли участие 52 респондента в возрасте 22- 41 лет.

Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку

выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых. С. Мадди подчеркивает важность выраженности всех трех компонентов для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях. В нашем исследовании для определения уровня развития жизнестойкости применялся тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым, Е.И. Рассказовой [2].

В целях изучения социального интеллекта нами был использован тест Дж. Гилфорда и М.Салливена, адаптированный Е.С. Михайловой (Алешиной) [3]. Данная методика исследования состоит из четырех субтестов:

- субтест № 1 «истории с завершением» – измеряет способность предвидеть последствия поведения в определенной ситуации;

- субтест № 2 «группы экспрессии» – измеряет способность к логическому обобщению, выделению общих, существенных признаков из различных невербальных реакций человека;

- субтест № 3 «вербальная экспрессия» – измеряет способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста ситуации;

- субтест № 4 «истории с дополнением» – измеряет способность понимать логику развития ситуации взаимодействия и значение поведения людей в этой ситуации.

Сумму всех четырех субтестов называют композитной оценкой, которая отражает общий уровень развития социального интеллекта.

Методика является стандартизированным психологическим тестом, имеет четкий алгоритм проведения и интерпретации. Несмотря на наличие определенных недостатков, отмечаемых некоторыми исследователями,

методика по праву считается одной из надежных в психодиагностической практике.

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что у сотрудников исправительного учреждения доминируют средние (46%) показатели социального интеллекта. Они характеризуются достаточным уровнем развития способностей к познанию поведения. Высоким уровнем социального интеллекта характеризуется 12% диагностируемых. Для данной группы сотрудников исправительного учреждения характерна способность понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социально-психологической адаптации в профессиональной среде. Выраженным интересом к познанию себя и развитой способностью к рефлексии характеризуется 23% исследуемых, показатели социального интеллекта которых выше среднего. Для 19% сотрудников выявлен среднеслабый уровень социального интеллекта. Среди исследуемых отсутствуют респонденты с низким социальным интеллектом, то есть низкими способностями к познанию и пониманию поведения других.

В ходе проведения исследования нами выявлена значимая корреляционная связь между уровнем развития социального интеллекта и жизнестойкостью сотрудников исправительного учреждения. Способность к познанию предвидения поведения людей сотрудников исправительного учреждения (субтест 1) тесно связана с их высокой мотивацией к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению ($p < 0,01$). Способность сотрудников исправительного учреждения распознавать структуру межличностных ситуаций (субтест 4) так же значимо связана с высокой мотивацией к реализации, лидерству, здоровому образу жизни ($p < 0,01$). Менее тесная связь выявлена между способностью сотрудников исправительного учреждения распознавать структуру межличностных ситуаций (субтест 4) и открытостью респондентов к окружающему миру, восприятию событий жизни как вызова и испытаний лично себе, которые позволят личности самораскрыться и узнать больше о себе

($p < 0,01$). Анализируя корреляции социального интеллекта и шкалы «принятие риска» ($p < 0,01$), необходимо отметить, что чем выше уровень социального интеллекта, тем в большей степени человек способен быть готовым предпринять какие-либо действия без гарантии будущего успеха. Нами обнаружена значимая связь между познанием невербального поведения (субтест 2) и открытостью сотрудников исправительного учреждения к окружающему миру ($p < 0,01$).

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствует о наличие связи между уровнем социального интеллекта и жизнестойкостью у представителей офицерского состава уголовно-исполнительной системы МВД. Сотрудники, характеризующиеся высоким уровнем социального интеллекта, способны понимать и прогнозировать поведение людей на достаточно хорошем уровне, что в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях.

Литература

1. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления: Сб. / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433–456.
2. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. — М.: Смысл, 2006. — 63 с.
3. Михайлова, Е.С. Методика исследования социального интеллекта / Е.С. Михайлова – СПб: Иматон, 1996. – 50 с.
4. Саутина, Е.С. Научное становление понятия социальный интеллект / Е.С. Саутина // Территория науки: Мультидисциплинарный научно-практический журнал. – Воронеж: Научная книга. – 2007. – № 2. – С.142 – 146.

СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДІ УЧНІВСЬКОГО ВІКУ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

О.В. Ушкварок

Харківський національний університет внутрішніх справ

Науковий керівник: доктор педагогічних наук, проф.

О.І. Федоренко

Актуальність. Проблема підліткової злочинності завжди викликала інтерес дослідників. Згідно зі статистичними даними останніх років, кожний п'ятий підліток, що порушує закон, діє із корисливими намірами. При цьому, зв'язку між несхвальними вчинками підлітків старшого віку та соціальним статусом їх сімей фактично не існує. Неповнолітніми злочинцями стають як діти з неблагополучних сімей, так і вихідці із благополучних, повних родин [1]. У зв'язку із цим, вартими уваги вбачаються дослідження передумов наслідування молоддю неприйнятної моделі поведінки з огляду на соціально-економічні та духовні перетворення, що тривають в нашому суспільстві. Зокрема, вважаємо за доцільне визначити яким чином правоохоронні органи можуть нейтралізувати негативний вплив сучасних соціальних цінностей на молодь учнівського віку.

Мета статті – шляхом визначення соціальних чинників розвитку девіантної поведінки у підлітків старшого віку, виявити засоби послаблення їх впливу силами правоохоронних органів.

Аналіз літературних джерел з проблеми. Будь-яка девіантна поведінка може пояснюватись трьома основними групами факторів, які впливають на формування поведінки людини: соціальні чинники (соціокультурні), що зумовлюються структурою суспільства і культурою; психологічні, під якими мається на увазі вплив міжособистісних взаємин та особливостей характеру даної людини; та медико-біологічні (генетичні та антропологічні) фактори, зумовлені впливом органічних та фізіологічних елементів. Однак, жоден із них, розглянутий окремо, не вважають основним чинником проблеми. В той же час, зовнішні соціальні умови формування особистості є передумовою появи неприйнятних моделей поведінки у молоді учнівського віку [3; 5, с.3; 6, с.41-42; 7, с.561; 9, с.51; 10, с.485].

Виклад основного змісту. Під впливом зовнішніх соціальних умов на поведінку молоді мається на увазі вплив суспільних процесів (соціально-економічна ситуація, державна політика і т.ін.) та соціальних груп (расова та класова належність, етнічні установки, субкультура, соціальний статус, приналежність до учбово-професійної групи, референтна група). Девіантна поведінка в контексті суспільних процесів та норм розглядається соціологічними теоріями. Найвідоміші з них розглядають злочинність як соціальну патологію, культурний феномен, або результат майнової нерівності. Розглянемо найбільш розповсюджені підходи до розуміння соціальної природи девіантності.

Теорії аномії та соціальної напруги (Е. Дюркгейм, Р.Мертон) розглядають девіантність як індивідуальний спосіб пристосування до ситуації, в якій законні засоби збагачення не спрацьовують і особа має винаходити різноманітні нелегальні шляхи досягнення матеріального успіху. Вихідним поняттям теорій соціальної напруги є поняття аномії. Під аномією розуміють стан суспільства, при якому значна частина людей знає про існування зобов'язальних нормативів, але нехтує ними, ставиться до них негативно або байдуже. Стан аномії настає в перехідні періоди, коли старі правила функціонування суспільства вже не працюють, а нові ще не сформовані. За відсутності стандартів, що спрямовують поведінку, люди почуваються дезорієнтованими. Отже, аномія є одним із чинників, які впливають на схильність до девіантної поведінки [2, с.113-114; 3].

Р. Мертон використав теорію аномії, щоб побудувати власну теорію напруги, в якій пов'язав суспільний стан аномії із напругою, що впливає на особистість, коли досягнення приписуваних суспільством цілей законним шляхом обмежується соціальною реальністю. При обмеженості можливостей за допомогою доступних засобів, індивід використовує інші засоби для досягнення цілі, навіть якщо ці засоби є незаконними [4, с.51].

В якості основних факторів, що зумовлюють вибір засобу досягнення мети, автор виділив цінності успіху та високого прибутку, норми, які зумовлюють досягнення мети легальним шляхом та інституційні засоби досягнення успіху (наявність доступу до освітніх ресурсів, здатність будувати кар'єру,

можливість використання фінансових інструментів – наприклад, оформити банкову позику і т.д.). Теорія структурної напруги – це перш за все теорія належності до соціального класу та меншин, оскільки обмежений доступ до можливостей є більш характерним для представників меншин та громадян із невисоким соціально-економічним статусом [9, с.86-87].

На нашу думку, основне положення теорії соціальної напруги про аномію та зумовлений нею стан фрустрації особистості має особливо актуальне значення для пояснення причин зростання злочинності серед української молоді. Країна все ще перебуває на етапі переходу до нових суспільних, економічних та культурних норм. Низький життєвий рівень, невисока соціальна активність юнацтва, соціально-психологічне перевантаження та моральна деградація негативно позначаються на поведінці молоді та на мотивації поведінки у сучасних умовах, коли гіпертрофовані корисливі інтереси стають на перше місце в житті підлітків, а задоволення їх, як правило, орієнтовано на нетрудові засоби. Вважаємо, що правоохоронні органи володіють достатніми ресурсами та повноваженнями для залучення учнівської молоді до соціально корисної діяльності, формування її конструктивної мотивації та прищеплення високих моральних стандартів поведінки. Відповідно до теорій соціальної напруги, роль правоохоронних органів у забезпеченні соціального та правового порядку вбачається в орієнтації суспільства, її молодих членів зокрема, на задоволення потреб законним шляхом та на виховання і підтримку в громадах високих моральних, культурних та етичних стандартів життєдіяльності.

Соціокультурні теорії, що вивчають механізми соціального та культурного формування особистості, зокрема, теорія диференційного зв'язку Е. Сазерленда, розглядають девіанта як особу, що прямує рутинним шляхом і слідує культурним нормам поведінки, прийнятим невеликою соціальною групою. Будь-яка особа може стати девіантом не тому, що має нестримне індивідуальне бажання вчинити соціально неприйнятну дію чи прагне досягти мети протизаконним шляхом, а внаслідок засвоєння традиційних правил поведінки в референтній групі [3; 8].

Підліткову злочинність в межах субкультур вивчав і А. Коен. Згідно із розробленою ним субкультурною теорією,

проблеми із офіційними структурами, такими як навчальні заклади, яких підлітки не можуть ні уникнути, ні вирішити самотійно, стають причиною їхнього низького соціального статусу. Таке положення зумовлює їх згуртованість та прагнення створювати власні структури – молодіжні банди, в яких вони можуть досягти реально відчутного успіху згідно тих критеріїв, які самі собі встановлюють. Членство в банді дає підліткам відчуття успішності, винятковості, визнання товарищами, а до того ж ще й помститися офіційній структурі, що наклеїла на них ярлики невдач. Навішування ярликів девіантності також розглядається як один із чинників прояву відхильної поведінки [3; 8].

Теорії стигматизації, таврування та навішування ярликів (Ф. Танненбаум, Е. Лімерт, Е. Еріксон, Г. Бекер), в яких девіація вважається наслідком того, що суспільство загалом (чи окрема соціальна група) навішує на особистість ярлик злочинця, розглядаючи відповідність його чи її поведінки до норм, панівних в межах цього суспільства (соціальної групи). Фундаментальним положенням теорії ярликів є те, що девіація вимагає чіткого визначення, адже різні суспільні групи визнають девіантними різні типи поведінки. Керуючись критеріями оцінювання поведінки, що вважається нормою, суспільство чи соціальна група навішує на особу, поведінка якої не відповідає прийнятним нормам, ярлик девіантної. Це так звана «первинна девіація». Поступово у особи формується репутація, яка примушує його дотримуватися девіантної ролі, і відбувається „вторинна девіація”, коли індивід „приймає ярлик” і усі, включно з ним самим, починають сприймати його як девіанта.

Як правило, ярлики навішують люди, що представляють сили закону та порядку, або наділені повноваженнями насаджувати іншим точно визначені правила загальноприйнятої моралі. Після того, як на підлітка було навішено ярлик неповнолітнього правопорушника, юна особа вже носить на собі тавро злочинця, і в нього поступово формується репутація, що змушує його дотримуватися девіантної ролі («вторинна девіація») [8].

Теорія навішування ярликів (таврування) допомагає зрозуміти роль навчальних закладів, зокрема, шкіл, у процесі розвитку стійкої відхильної поведінки. Сучасні дослідники

майже одноставно стверджують, що саме школи, а не сім'ї, як вважалося 50 років тому, є «дитсадком злочинності».

Основні положення соціокультурних теорій та теорій таврування доводять, що перевага якогось типу відхильної поведінки молоді над соціально прийнятною залежить від того, які умови створюються суспільством чи соціальною групою для відокремлення підлітків від загала та їх об'єднання у групи із про-кримінальними чи про-соціальними моделями поведінки. Рушійним фактором цього процесу виступає сприйняття молоді групи ризику громадою як девіантів, що у підсумку потенціює розвиток поведінкових відхилень у юнацтва.

Такі фактори дають підстави стверджувати, що правоохоронні органи можуть запобігти виникненню девіантності серед молоді учнівського віку шляхом соціальної організації громади та її юних членів, а також шляхом виховання в ньому толерантного ставлення до молоді, поведінка якої виходить за межі тих дій, що вважаються нормою для соціальної групи чи суспільства загалом. Окрім того, важливою вбачається тісна співпраця навчальних закладів та правоохоронних органів, спрямована на виявлення підлітків групи ризику та профілактику їх соціального виключення внаслідок поширення соціокультурних стереотипів та упереджень.

Інтеракціональні теорії. Підґрунтям для теорій цієї групи є розуміння девіантної поведінки як спроби особи підтвердити своє право на конкретну роль в очах оточуючих. Так, за теорією рольового самовизначення (Дж.Глоссер), девіантна поведінка буває двох типів: 1) прямі прояви відхильної поведінки; 2) підтримка образу. На наш погляд, теорія Дж. Глоссера підтверджує основні положення теорій таврування про те, що нетолерантне ставлення до людини виштовхує її з громади, підсилює девіантні прояви, та штовхає на прийняття статусу девіантна [3].

Теорія соціального контролю виходить із припущення про те, що людська природа не знає меж необхідності потреб. Поки потреби залежать від самої людини, вони є безмежні, і без зовнішньої стримуючої сили надмірність у потребах загрожує знаходити несприятливі форми їх задоволення, в тому числі й протиправні. Відштовхуючись від цієї концепції, Т.Хірші висунув тезу про те, що для підтримки соціального порядку суспільство

зобов'язане навчити індивіда як його не порушувати. Хірші вбачав причину злочинів не в тому, що переконання певної людини вимагають від нього порушувати закон, а в тому, що переконання, які б забороняли правопорушення, у людини відсутні. Ця теорія підкреслює роль внутрішнього контролю в соціальній поведінці. На думку автора теорії соціального контролю, дотримання норм поведінки людиною визначається наявністю натупних категорії у процесі соціалізації особи: належністю, що визначає міру впливу законослухняних первинних агентів соціалізації (батьків, вчителів, лідерів місцевої громади) на особу; зобов'язанням, яке стосується вибору мети та засобів її досягнення несумісних з правопорушенням; участю у соціально схвалюваній праці; та переконаннями, які визначають ступінь визнання індивідом моральної цінності соціальних норм [3].

Американський соціолог У. Реклесс, не заперечуючи ролі пильного соціального контролю за поведінкою особистості, додає, що справжньою причиною злочинної поведінки є брак внутрішнього контролю індивіда. Саме власний позитивний образ, вироблений молодю особою в собі, допомагає їй відрізнитися від кримінального оточення [4, с.50].

За нашим переконанням, теорія соціального контролю якнайкраще ілюструє можливі напрямки діяльності правоохоронних органів із попередження розвитку антисоціальної та протиправної поведінки. Цієї мети можна досягти шляхом поширення авторитетного впливу лідерів громади та представників правоохоронних органів на учнівську молодь як джерел позитивного впливу. Також, міліція/поліція має можливості із підвищення обізнаності юного населення щодо вибору правових форм та засобів досягнення мети, попередження молоді щодо наслідків протиправних вчинків та вихованні в ній поваги до соціальних норм. Крім того, доцільним вбачається залучення підлітків старшого віку до суспільно-схвалюваних та корисних форм праці, в тому числі, співпраці з правоохоронними органами.

Висновки. Підсумовуючи огляд соціологічних теорій девіантності, можна стверджувати, що моделі девіантної поведінки формуються у підлітків під впливом відповідної субкультури референтних соціальних груп. Належність до таких груп зумовлюється витісненням молодю особи із громади

внаслідок вчинення ним дій, які не відповідають існуючим нормам, та подальшому ставленні до підлітка як до особи із стійкою поведінкою, що відхиляється. Як наслідок, під тиском суспільства у підлітка відбувається деформація сприйняття своєї ролі в громаді, що спричинює подальші девіантні прояви. В той же час, складне економічне становище в суспільстві та сучасна культура споживання, які встановлюють надто високі стандарти життєдіяльності та надають обмежені можливості їх досягнення, стимулюють підлітків до порушення норм суспільства та права.

Соціально-економічні умови та суспільні процеси так чи інакше впливають на життя всіх людей та призводять до поширення девіантної поведінки як соціального явища, оскільки особистість є продуктом соціального середовища – і загальносоціального, і безпосереднього, конкретного.

Із метою нейтралізувати негативний вплив соціальних факторів на поведінку молоді учнівського віку, ми вважаємо доцільним здійснювати наступні впливи силами правоохоронних органів на рівні громади:

- налагоджувати взаємодію між закладами освіти, дозвілля та правоохоронними органами із метою недопущення виключення підлітків старшого віку із про-соціально налаштованих референтних груп та їх подальшого об'єднання у молодіжні формування із девіантною моделлю поведінки;

- залучати молодь учнівського віку до соціально схвалюваної діяльності;

- поширювати авторитетний вплив лідерів місцевої громади на учнівську молодь із метою виховання в ній свідомого ставлення до норм та законів функціонування суспільства;

- виховувати в членах громади толерантне ставлення до молоді, поведінка якої відхиляється від загальноприйнятих стандартів, шляхом розвіювання соціокультурних стереотипів та упереджень;

- підтримувати поважне ставлення населення до морально-етичних та культурних правових стандартів функціонування суспільства (особливо у перехідні етапи розвитку);

- підвищувати рівень правової культури молоді.

Перспективним напрямком подальших досліджень вбачається вивчення методів роботи правоохоронних органів

розвинених країн із підлітками старшого віку, спрямованої на попередження злочинності серед молоді учнівського віку.

Література

1. В Україні відбувається омолодження злочинності неповнолітніх // Дзеркало тижня. Україна. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://dt.ua/SOCIETY/v_ukrayini_vidbuvaetsya_omolodzhennya_zlochinnosti_nepovnolitnih.html
2. Лукашевич М.В., Туленков М.П. Спеціальні та галузеві соціологічні теорії: Навч. посібник. – 2-ге вид., допов. і випр. – К.: МАУП, 2004. – 464 с.
3. Панасюк, М.Б. Соціологія девіантної поведінки про злочинність та превентивні методи // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ / Редкол.: В.М, Синьов (голов.ред) та ін. – К.: КІВС, «МП Леся», 2002. – 467 с. – С. 240-260.
4. Соціологія : навч. посіб. / І. З. Танчин. - 2-е вид., перероб. і допов. - Київ: Знання, 2007. - 351 с.
5. Виденеев И.А. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие. – Х.: Ун-т внутр. дел, 1997. – 68 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения. - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
7. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – Спб.: Издательство «Питер», 2000. – 624 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии).
8. Социология. Гидденс Э. - 2-е изд., полн. перераб. и доп. - : М.: Едиториал УРСС, 2005. - 632 с.
9. Delinquency and Justice: A Psychological Approach / Curt R. Bartol, Anne M. Bartol. – 2nd ed. – Prentice Hall Inc. – 1989.
10. J.W. Santrock. Adolescence. An Introduction. – 6th ed. – 1996.

ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ОТНОШЕНИЕ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Е.П. Фазлы

Нижегородский государственный педагогический университет
им.К.Минина, e-serebrya@yandex.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент Т.А. Серебрякова*

Проблема ценностей по праву относится к одной из фундаментальных проблем, исследуемой представителями разных областей научного знания о человеке. И это не случайно. Именно система ценностей, как объективно установлено результатами многочисленных исследований ученых, выступает основным регулятором всей жизнедеятельности человека, обуславливает характер, направленность, содержательную составляющую его отношения к окружающей действительности.

Осуществленный нами исторический экскурс в проблему ценностей, позволяет говорить о том, что ценности исследуются философами (И. Кант, Г. Риккерт и т.д.), социологами (Ф. Знанецкий, Н.И. Лапин, В.А. Ядов и пр.).

И, несомненно, проблема ценностей привлекает представителей психологической теории и практики (работы Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, О.М. Демченко, А.Ф. Лазурского, Б.Ф. Ломова, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, П.М. Якобсон и т.д.).

Обобщенный анализ предпринимаемых учеными попыток определить сущность понятия «ценности» дает нам возможность говорить, что под ценностями ученые понимают значимость предметов, объектов, явлений окружающей действительности, их соответствие основным потребностям как индивида, так и социума.

Наряду с термином «ценности» ученые (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев и т.д.) употребляют понятие «ценностное отношение», под которым, как отмечает В.Г. Алексеев [1], понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве жизненных целей и мировоззренческих ориентиров.

Большое значение ученые (В.Г. Алексеев, Ф. Знанецкий, О.И. Зотова, А.Ф. Лазурский, Н.И. Лапин, Р. Лапьер, Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов и др.) уделяют и проблеме ценностных ориентаций. Так, Д.А. Леонтьев [4] под ценностными ориентациями предлагает понимать осознанные представления субъекта о собственных ценностях, т.е., - о ценном для субъекта, что выявляется с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических.

Е.С. Волков [2] определяет ценностные ориентации как сознательный регулятор социального поведения личности. По мнению исследователя, именно ценностные ориентации играют мотивационную роль и способствуют выбору деятельности.

А.Г. Здравомыслов рассматривает ценностные ориентации как важнейший элемент личностной структуры, утверждая при этом, что ценностные ориентации, закрепленные жизненным опытом человека, совокупностью всех его волнений и переживаний, помогают отделять существенное и важное для человека от несущественного. В результате, совокупность сложившихся и устоявшихся ценностных ориентаций личности образует так называемую «ось сознания», которая, в свою очередь, «обеспечивает устойчивость личности, преемственность и допустимость определенного поведения и деятельности, выраженную в направлении потребностей и интересов». [3, с. 149].

Таким образом, ценностные ориентации можно определить как форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, которая предполагает индивидуальный свободный выбор.

Одним из направлений в области изучения ценностных ориентаций личности является исследование условий, механизмов, закономерностей их становления на этапах подросткового и юношеского возраста (исследования Е.П. Белинской, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, О.А. Тихомандрицкой и др.).

Актуальность рассмотрения данной проблематики объективно обусловлена тем, что юношество – это тот возрастной этап, на котором человек планирует свое будущее, осуществляя, в том числе, и профессиональный выбор. И,

несомненно, большое значение при этом имеет сложившаяся у него в процессе социализации, и представленная в его сознании иерархия ценностей. Ориентируясь в широком спектре различных социальных ценностей, юноша, в первую очередь, выбирает те из них, которые наиболее тесно связаны с его доминирующими потребностями.

Учитывая, что ведущим видом деятельности юношеском возрастном этапе является деятельность учебная, **целью** нашего исследования мы определяем изучение влияния ценностных ориентаций на успешность учебной деятельности студентов вуза. Данная цель определена нами в силу объективной значимости успешности учебной деятельности для будущей профессиональной деятельности.

Предмет исследования – влияние ценностных ориентаций на успешность учебной деятельности студентов вуза.

Объект – ценностные ориентации на этапе юношеского возраста.

Гипотеза: мы полагаем, что система ценностных ориентаций, сформированная к периоду юношеского возраста, выступает одним из факторов, влияющих на успешность учебной деятельности в вузе.

Задачи эмпирического исследования:

1. Подбор методов и методик, посредством которых будет реализовано эмпирическое исследование.
2. Проведение исследования, направленного на изучение ценностных ориентаций студентов вуза.
3. Интерпретация полученных в ходе исследования данных, их количественный и качественный анализ.
4. Формулировка выводов по работе.

Исследование проводилось на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина со студентами-психологами второго и четвертого курсов.

Общее количество респондентов – 24 человека (по 12 соответственно).

Сроки проведения исследования – ноябрь 2012 г. – февраль 2013 г.

Основой осуществленного нами эмпирического исследования стала реализация «Методика исследования ценностных ориентаций» М. Рокича [5].

Мы не случайно обратились именно к данной методике.

Ценности личности М. Рокич [5] определяет как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения либо конечная цель существования» [2, с. 6]. Под ценностными же ориентациями автор предлагает понимать «абстрактные идеи, положительные или отрицательные, не связанные с определенным объектом или ситуацией, выражающие человеческие убеждения о типах поведения и предпочтительных целях <...> устойчивое убеждение в том, что какая-то цель индивидуального существования что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительны в любых ситуациях» [5].

М. Рокич [5] предлагает выделять два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности исследователь определяет как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживает того, чтобы к ней стремиться. Другими словами – это некие цели существования индивида. Под инструментальными же ценностям предлагает понимать убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях.

Таким образом, инструментальные ценности обуславливают способы поведения, рассматриваемые человеком в качестве средства достижения поставленных жизненных целей.

С точки зрения автора, состав ценностных ориентаций каждого вида (инструментальных и терминальных) одинаков для всех людей. Разница состоит лишь в степени значимости той или иной цели (ценности) для каждого конкретного человека. Установить это, как полагает М. Рокич [5], возможно посредством ранжирования ценностей.

Стимульный материал методики М. Рокича «Ценностные ориентации» [5] представляет собой два списка ценностей (список А и список Б) в каждом из которых представлено по 18 ценностей.

Технологически реализация данной методики осуществлялась следующим образом.

Каждому респонденту предъявлялись оба списка ценностей. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей. Задача - разложить (проранжировать) ценности по порядку значимости как неких принципов, которыми респондент руководствуется в жизни.

Исходя из целевых ориентиров нашего исследования, а именно, - установления зависимости между ценностными ориентациями студентов и их отношением к учебной деятельности, из каждого перечня ценностей (и инструментальных, и терминальных) нами были выделены ценности, которые, на наш взгляд, наиболее значимы для осуществления учебной, а, в дальнейшем, - и профессиональной деятельности.

Так, из списка терминальных ценностей мы выделили следующие: «Интересная работа», «Познание», «Развитие» и «Творчество». Из списка инструментальных ценностей – «Исполнительность», «Образованность», «Ответственность» и «Эффективность в делах».

В целях обработки и дальнейшей интерпретации полученных данных, нами был осуществлен количественный анализ, в ходе которого были подсчитаны средние баллы, соответствующие среднему значению рангов, указанных респондентами как 2, так и 4 курсов. Особое внимание мы обращали на средний балл ранжирования студентами 2 и 4 курса выделенных нами профессионально значимых ценностей.

Обработка и анализ полученных данных свидетельствует о том, что большой разницы в средних баллах при ранжировании ценностей респондентами 2 и 4 курсов практически не наблюдается. Например, такая ценность, как «Развитие» у студентов 2 курса имеет средний ранг 7,91, а у студентов 4 курса - 7,75. Разница составляет всего 0,16. Подобную ситуацию мы фиксировали и при анализе средних баллов ранжирования практически по всем рангам, что позволяет сделать вывод о том, что профессионально значимые ценности среди перечня всех остальных занимают примерно одно и то же место у всех респондентов.

Как дополнительный метод, позволивший нам подтвердить вывод о том, что ценностные ориентации оказывают влияние на отношение студентов к их учебной, а в дальнейшем, - и профессиональной деятельности, мы использовали анализ результатов успеваемости, соотнеся данные анализа результатов, полученных после реализации методики М. Рокича со средним баллом успеваемости студентов как 2, так и 4 курсов.

Мы полагаем, что респонденты, говорящие о высокой значимости ценностей, связанных с осуществлением профессиональной деятельности, должны иметь достаточно высокие показатели успешности и их учебной деятельности, особенно по тем дисциплинам, которые непосредственно ориентированы на овладение деятельностью профессиональной.

Соотнесение полученных данных позволяет сделать вывод о том, что респонденты, присвоившие профессионально значимым ценностям высокие ранги, как правило, имеют и высокий средний балл успеваемости.

Таким образом, наша гипотеза о том, что система ценностных ориентаций, сформированная к периоду юношеского возраста выступает одним из факторов, влияющих на успешность их учебной деятельности в вузе, находит подтверждение.

Ценностные ориентации выступают фактором, обуславливающим успешность учебной деятельности студентов вуза. И можно предположить, что именно эти ценностные ориентации в дальнейшем будут иметь особое значение и для успешности профессиональной деятельности.

Литература

1. Алексеев, В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности [Текст] // Психол. журн. - 1984. - Т.5. - № 5. - С. 63-70.

2. Волков, Е.С., Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности [Текст] / Е.С. Волков. - М.: Мысль, 1981. – 331 с.

3. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности [Текст] // А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 224 с.

4. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: http://www.portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1106412895&archive=1120045024&start_from=&ucat=1&
5. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psystalal.ua/publ/2-1-0-36>.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Т.В. Флоренко, Ю.О. Федорова

Миколаївський національний університет ім.

В.О.Сухомлинського, kpro@ukr.net

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
С. В. Карсканова*

Сучасне суспільство не може повноцінно функціонувати в умовах соціального і науково-технічного прогресу без активності людини, яка є могутнім їх джерелом. Важливою задачею є навчити людину самостійно орієнтуватися в інформаційному потоці, продуктивно використовувати цю інформацію. Для цього необхідно формувати здатність особистості творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання. Тому важливим аспектом у формуванні особистості школяра є підвищення пізнавальної активності, яка орієнтує його, на самовиховання, на керівництво своїм власним розвитком. На нашу думку використання нестандартних форм організації навчання ефективно сприятиме розвитку пізнавальної активності молодших школярів.

В умовах сучасного суспільства дедалі актуальніше стає проблема формування у людей творчого потенціалу, активної життєвої позиції. Проблема створення умов, які ефективно впливають на формування пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку, займає одне з найважливіших місць в психолого-педагогічних дослідженнях. При цьому така проблема не нова, вона розроблялась у різні періоди розвитку

педагогіки, однак на сучасному етапі потребує переосмислення, у зв'язку зі зміною пріоритетів у системі освіти.

Образ сучасної особистості пов'язується, з одного боку, з отриманням загальної культури, що дозволяє: розуміти зміст речей у цілому; розуміти сутність окремих елементів, творче ставлення, інтерпретацію; уміти оцінювати та приймати рішення. Другий напрям має своєю метою формування здатності працювати та самостійне здійснення діяльності. Це припускає в освітньому процесі прийняття нової культури навчання, при якій знання й уміння здобуваються в діяльності та розв'язанні проблем в умовах активної позиції учня й урахування його індивідуальних особливостей. Цієї основи треба закладати ще в початковій школі. Навчання особливо підходить для здійснення пізнавальної активності та самостійності завдяки своєму практичному прикладному характеру та можливості інноваційних інтерпретацій у змістовному аспекті, а методика викладання навчального предмета містить потенційні можливості для застосування продуктивних стратегій навчання, серед яких важливе місце посідають проблемно-пошукова, експериментально-дослідницька стратегія, а також робота за проектом і темою. Не на останньому місці специфіка психічних особливостей цієї вікової групи учнів, котрі стають сприятливою основою для успішної роботи в розглянутому напрямі, особливому прагненні дітей до особистісних виступів.

По-перше, ознайомлення викладача зі станом проблеми в чинній навчальній документації. Зовсім недостатньо, щоб пізнання вчителя в цій галузі ґрунтувались виключно на навчальних програмах. Більш повне уявлення про актуальні виміри й тенденції проблеми активної позиції та самостійності учня в навчальному процесі в цілому й конкретно в галузі технологічного навчання можуть дати державні освітні вимоги створених навчальних програм. У цих документах з'ясовується сутність нової культури навчання, при якій важливе місце приділяється базовим компетентностям самостійного навчання, самооцінки та прогресу (учень повинен учитись на основі свого розвитку). Тут виділяється й нова роль викладача, який повинен шукати та застосовувати новітні технології навчання, спрямовані на формування в учнів умінь пошуку, збору, аналізу інформації та вирішення проблем. Учитель є організатором і

консультантом, який заохочує та сприяє самостійній діяльності учня.

По-друге, дослідження та з'ясування теоретичних аспектів проблеми сутності пізнавальної активності та самостійності у психологічному та педагогічному аспектах, як і можливостей їх реалізації в освітньому процесі. У зв'язку з цим інтерес представляють програми «Уміння для життя». Основне місце в них відведене превенції цілеспрямованих зусиль на подолання реальних, небезпечних і ризикових ситуацій, а школа утверджується як місце для особистісного та соціального розвитку дітей.

Реалізація освітнього підходу вимагає:

- подолання традиційного інформаційного підходу в навчанні та реалізацію інтерактивного процесу викладання й навчання;

- акцент на збагаченні досвіду та проблемах молодих людей;

- пошук балансу між компонентами знань, цінностей, настрою й уміння як ефективної стратегії розвитку поведінки, що ґрунтується на широкому спектрі особистісних і соціальних умінь;

- включення шкільного життя як посередника у процес навчання з метою оволодіння особистісними та соціальними вміннями.

Акцент треба робити на стимулюванні активності та відповідальності учнів за їх власний розвиток.

З метою з'ясування проблеми необхідно, щоб учні були включені у спеціально організовану вчителем навчальну діяльність, засновану на системі пізнавальних задач, насичену інтерактивними методами навчання. По закінченні навчання отримані інтелектуальні та практичні вміння учнів можна оцінити за допомогою такої системи критеріїв і показників.

Перший показник – збір інформації з даної теми чи проблеми є однією з можливостей розвитку пізнавальної самостійності. Із цією метою необхідно формувати вміння працювати з різними інформаційними джерелами – дитячими енциклопедіями, словниками, книгами, газетами, журналами, аж до Інтернету, як і установлювати контакти з фахівцями з різних галузей. При наданих учителем можливостях учень активний у своєму виборі й керується своїми вміннями та

зацікавленістю працювати з певним видом джерела інформації. Це й можливість розширити спектр умінь роботи з різними інформаційними базами, і пов'язані з цим технічні вміння. У процесі пошуку певної відповіді чи рішення проблеми розвиваються вміння вибирати найважливіше, найбільш цікаве в морі фактів для розміщення й обробки інформації.

Учні, які не користувались додатковим джерелом інформації, а тільки підручником, одержують 1 очко (низький ступінь); ті, котрі користувались одним інформаційним джерелом, одержують 2 очка (середній ступінь); усі, хто користувався більш ніж одним джерелом інформації – Інтернетом, енциклопедіями й ін., одержують 3 очка, і можна вказувати на високий ступінь стосовно цієї їхньої здатності. У зв'язку із забезпеченням позитивних результатів із другого показника треба відзначити, що створення навчальних проблемних ситуацій під час навчання можна використовувати в усіх частинах уроку. При оволодінні новим матеріалом учитель може використовувати задачі проблемного характеру, щоб отримана інформація усталилась або щоб остання застосовувалась при розв'язанні даної проблеми. Зміцнення знань, незалежно від того, в якій частині уроку воно використовується, бажано здійснювати в умовах їх варіативного застосування, куди включаються задачі проблемного характеру. Планування реалізації практичної задачі також містить можливості для здійснення проблемного навчання. Самий тип діяльності припускає наявність проблеми й вимагає прояву пізнавальної активності та самостійності.

Учні знову оцінюються за ступенями - низьким, середнім і високим, одержуючи відповідно 1, 2 або 3 очка.

За допомогою третього показника досліджується здатність учнів вносити зміни в дану конструкцію чи композицію з метою вдосконалення. Задачі, пов'язані з формуванням цих умінь під час навчального експерименту, зазвичай містять проблему, що вимагає творчого мислення й нестандартних рішень у напрямі вдосконалення або просто внесення зміни в даний виріб, проект чи конструкцію.

Учні, які не внесли змін у модель, оцінюються 1 очком (низький ступінь). Учні, які внесли незначні зміни в модель, оцінюються 2 очками (середній ступінь). Учні, які показали уяву та внесли значні зміни, оцінюються 3 очками (високий ступінь).

Задачі, пов'язані із забезпеченням результативної роботи з четвертого показника, спрямовані на розвиток спостережливості й логічного мислення в учнів, які демонструють багатство ідей і характер творчих рішень.

Ті, хто не пропонує рішення, одержують 1 очко (низький ступінь). Ті, хто запропонував інше рішення, не особливо раціональне чи оригінальне, одержують 2 очка (середній ступінь). Учні з найоригінальнішими рішеннями оцінюються 3 очками (високий ступінь). На цьому етапі інтерес представляють ідеї у сфері формоутворення.

Попередня робота з п'ятого показника пов'язується з рішенням задач на розвиток творчого мислення й уяви, тобто діяльність має інноваційний характер. Створення нового об'єкта припускає активну мисленнєву діяльність, особисте ставлення та прояв уяви, що характерні для пізнавальної активності й самостійності. Нормально тут очікувати кращі результати від старших учнів. Ті, хто не встигає виконати задачу, оцінюються 1 очком (низький ступінь). Учні, які не можуть довести виконання задачі до кінця, одержують 2 очка (середній ступінь). Ті, хто встигає конструювати виріб чи хоча би проектувати його, оцінюються вище за всіх – 3 очками (високий рівень).

Щоб отримати вартості, що відповідають середньому й високому ступеню, очікується, що вчитель періодично буде ставити своїх учнів у ситуації, які вимагають їх активної участі при засвоєнні нових знань - чи то при роботі з підручником чи шляхом перегляду додаткової популярної або спеціалізованої літератури, дитячих енциклопедій, Інтернету тощо. Якщо в завданні на вихідний рівень учень встигає при подібних умовах самостійно й успішно впоратися з виконанням поставленої задачі, він оцінюється 3 очками, що показує високий ступінь його інтелектуального потенціалу в цій сфері. Успішною вважається робота вчителя і тоді, коли учні зовсім не встигають самі впоратися із задачею й одержали додаткову допомогу від учителя. Їх результати оцінюються відповідно 2 очками, що відповідає середньому ступеню із цього показника. Низький ступінь пов'язується з невмінням дітей справитися з таким типом задачі та показує, що вчитель повинен шукати інші підходи в навчальному процесі.

Другий показник пов'язується з умінням учня самостійно виконувати практичну задачу. Сюди входять його знання й

уміння планування майбутнього завдання чи роботи за інструкцією (у тому числі графічною), які треба читати та яких треба дотримуватись, створення підходящої організації й технологічне виконання. У залежності від ступеня самостійності знову використовується триступенева шкала оцінки.

За третім показником визначається кількість чітко виражених композиційних рішень. За відсутність наданих пропозицій учневі дається 1 очко (низький ступінь). За наявністю одного зрозумілого композиційного рішення – 2 очка (середній ступінь). Якщо учень пред'являє більш ніж одне рішення композиційного завдання, йому дається 3 очка (високий ступінь).

Неможливо створити суворо фіксовані шаблони в роботі викладача, за допомогою яких можна було б досягти позитивних результатів у сфері пізнавальної активності й самостійності учнів, і не тільки у процесі технологічного навчання. У цій сфері можна лише дати рекомендації та намітити деякі шляхи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спираємося ми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Багато науковців, педагогів розглядають питання активізації пізнавальної діяльності молодших школярів (Л. Аристова, М. Данилов, Б.Єсипов, Л. Калашнікова, В. Кольцова, І. Лернер, В. Лозова, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.). Проблема методики уроку, шляхів його вдосконалення переймалися багато вчених і вчителів, таких як А. М. Алексюк, Ю. К. Бабанський, Є. М. Ільїн, М. І. Махмутов, В. О. Оніщук, І. П. Підласий та інші. Проблемою нестандартних форм навчання займалися А. Бородай, О. Дорошенко, Ю. Мальований, С. Ніколаєва, О. Митник, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Результати досліджень. У статті розглянуто поняття пізнавальної активності та шляхи її підвищення. Важливу роль у підвищенні пізнавальної активності молодших школярів відіграють нестандартні уроки. Зміст статті доводить доцільність використання нестандартних уроків у початковій школі. Такі уроки дозволяють зробити процес навчання більш цікавим та різноманітним для учнів. В сучасній школі зі зміною вимог до формування особистості дитини з'явилася потреба в

удосконаленні методики проведення нестандартного уроку. На нашу думку, вдосконалити методику можна шляхом включення в нестандартний урок технологій інтерактивного навчання.

Отже, використання нестандартних уроків і окремих нестандартних прийомів педагогічної техніки та технології на уроках сприяє творчості як вчителя, так і учнів та підвищенню їхньої пізнавальної активності. А це, в свою чергу, дає змогу активізувати навчальний процес, зробити його цікавим, різноманітним, ефективним, демократичним.

Кожний учитель, який хоче використовувати свій педагогічний досвід і має бажання вдосконалюватись, може спробувати зробити свій внесок у формування особистостей, які не тільки вміють, а й мислять. А це неминуче відносить учителя до активного учасника реалізації ідеї створення сучасної ефективної освіти.

Література

1. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – [2-е вид., доп.]. – Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.
2. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка / Н.Є.Мойсеюк. – К. : Гранма, 1999. – 350 с.
3. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Т. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192с.
5. Савченко О.Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1992. – №1. – С.2-8.

СИТУАЦІЯ УСПІХУ ЯК УМОВА АКТИВІЗАЦІЇ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Т.М. Чабровських

Дніпропетровський національний університет
імені Олеся Гончара info@dnu.dp.ua

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Самошкіна Л.М.*

Проблема мотивації, мотивів поведінки та діяльності, як

вказував Б.Ф.Ломов, – одна з центральних в психології. Явище це багатомірне, існують аспекти більш вивчені та вивчені менше. Мотивація досягнення відноситься саме до таких аспектів, які в нашій країні майже не вивчалися, тому що суспільний устрій загалом не сприяв розвитку таких рис особистості як ініціативність, прагнення до успіху, прагнення до самостійності. Із зміною устрою вивчення цього напрямку мотивації набуло великого практичного значення..

Молодший шкільний вік також залишився поза основним напрямком досліджень почасти тому, що цілепокладання в цьому віці тільки починає складуватися, почасти тому, що групові тренінги, які зазвичай використовуються з дорослими та підлітками,- з молодшими школярами малоефективні. Майже немає фундаментальних вітчизняних робіт, які б комплексно вивчали мотивацію досягнення в цьому віці. Якщо й проводились дослідження, то вони не визначалися, як ведучі, а скоріше як додаткові в програмах інших досліджень, де мотивація досягнення виступає або як складова мотивації спілкування, або як частина мотивації самоствердження [4;5].

Теоретичний аналіз показав, що мотиваційний процес у молодшому шкільному віці визначається не тільки тим, які мотиви учнів реально залучені в навчання , але й тими раціональними та емоціональними оцінюваними процесами, котрі буквально його пронизують. Мотивація досягнення визначається як стійкими атрибутами особистості (мотивом досягнення), так і ситуативними факторами (шанси на успіх, цінність діяльності тощо). Саме ці, ситуативні фактори є досить гнучкими і піддаються впливу[4] .

Американські психологи Аткинсон Д. і Мак-Клелланд Д. встановили, що мотив досягнення складається з двох протилежних мотиваційних тенденцій — прагнення до успіху та уникнення невдачі. Високий рівень мотивації досягнення означає, що в дитини переважає прагнення до успіху; низький рівень мотивації свідчить, навпаки, що домінує прагнення уникати невдачі [1]. Цими дослідниками експериментально було доведено, що висока мотивація формується у дітей тільки в таких сім'ях, де батьки постійно збільшують рівень своїх вимог до дітей і одночасно ненав'язливо надають їм допомогу і підтримку, а також виявляють лагідність і теплоту в спілкуванні зі своїми дітьми. Результати досліджень продемонстрували,

що основним фактором розвитку мотивації досягнення дитини виявився характер взаємодії між дитиною і дорослим.

Молодший шкільний вік, на думку багатьох вчених, таких як Еріксон Д., Маркова А. К., Мухіна В.С., Матюхіна М.В.,- є найбільш благодатний до розвитку мотивації досягнення. На думку Ельконіна Д.Б. це вік опанування основних структурних компонентів навчальної діяльності. Саме в цей час мотиваційна сфера школярів змінюється таким чином, що домінуючим стає учбово-пізнавальний мотив. До особливостей психологічних характеристик цього віку відносяться: орієнтація на оцінку як на результат своєї діяльності, мотив досягнення та мотив змагання, як домінуючий серед інших мотивів.

Для того, щоб з'ясувати, чи є зв'язок між ситуацією успіху, що моделює вчитель, та активізацією мотивації досягнення у молодших школярів, було проведено квазіекспериментальне дослідження, де предметом дослідження виступила мотивація досягнення в навчальній діяльності школяра, як фактор, що активізує навчання в цілому. Незалежною змінною стала ситуація успіху, створена викладачем.

В дослідженні приймали участь три випускних класи молодшої школи СШ №19 м. Дніпродзержинська (9-10 років). У квазіексперименті використовувався план для трьох нееквівалентних груп з тестуванням до і після впливу. Залежна змінна контролювалася за допомогою блоку методик: "Мотивація успіху та побоювання невдачі", запропонована А.Реаном і адаптована експериментатором для вибірки молодших школярів; "Спрямованість на оцінку" та "Спрямованість на придбання знань", запропоновані Е.П. Іл'їним та Н.А. Курдюковою; "Визначення причин своїх неуспіхів", запропонована А.К. Марковою і адаптована експериментатором для сприйняття молодшими школярами; та проєктивна методика "Вивчення мотивації досягнення", запропонована Р.С. Немовим.

Для створення ситуації успіху використовувалася алгоритмічна модель-основа, запропонована А.С. Белкіним і розроблена В.Ю. Пітюковим, суть якої полягає в дотриманні вчителем певних рекомендованих дій. А саме: визначити для дитини чіткі критерії успішного досягнення результату; обов'язково відзначити досягнення і помилки відразу після виступу (спочатку досягнення, потім помилки); кожне

досягнення відзначати позитивним підкріпленням з обов'язковим залученням уваги всього класу для закріплення успіху; кожен неуспішний виступ супроводжувати пропозицією докласти більше зусиль для спроби наступного разу; виключити порівняння дітей в результатах між собою з обов'язковим введенням порівняння власних результатів [3;10].

Статистичний аналіз дозволяє стверджувати, що створення ситуації успіху сприяє активізації мотивації досягнення молодших школярів.

Таблиця 1

Визначення t-Ст'юдента для методики „Орієнтація на оцінку”

	E_1		E_2		К	
	до впливу	після впливу	до впливу	після впливу	до впливу	після впливу
Σ	194	239	169	218	168	166
\bar{X}	7,1	8,8	6,5	8,3	7	6,9
\bar{S}	4,2	1,7	3,4	1,6	3,3	2,9
t-Ст'юдента	2,4	0,05	3,9	0,001	0,1	немає

E_1 - перша експериментальна група дітей (один клас);

E_2 - друга експериментальна група дітей (другий клас);

К – контрольна група дітей

Результати за методикою “Орієнтація на оцінку” (Табл.1) статистично достовірні в обох експериментальних вибірках, хоча в не експериментальних умовах результати за даною методикою в молодших школярів 9-10 років звичайно знижуються [1], що в нашому експерименті підтверджується на прикладі К групи.

Таблиця 2

Визначення t-Ст'юдента для методики „Мотивація успіху та побоювання невдачі”

	E_1		E_2		К	
	до впливу	після впливу	до впливу	після впливу	до впливу	після впливу
Σ	366	412	337	383	345	347
\bar{X}	13,5	15,2	12,9	14,7	14,3	14,4
\bar{S}	5,1	3,3	3,6	2,8	2,7	3,5
t-Ст'юдента	1,6	немає	2,9	0,01	0,1	немає

Статистично достовірні і результати за методикою “Мотивація успіху й побоювання невдачі” (Табл.2) для E_2 , що підтверджує припущення про позитивний вплив ситуації успіху на прагнення молодших школярів до успіху в даній вибірці. Для E_1 за даною методикою в наявності позитивна динаміка, хоча статистичний зв'язок і недостовірний. Це можна пояснити тим, що ситуації успіху в двох експериментальних класах створювалися двома різними вчителями, а особистість вчителя як зовнішня змінна в даному експерименті не контролювалася.

За цією методикою були характерні наступні спостереження: діти, в яких спостерігалось невиражене прагнення до успіху на початку року, після закінчення експерименту виявили значні зміни в бік вираженого прагнення до успіху, діти, в яких на початку року були високі показники, після закінчення експерименту значних змін не виявили.

По проведених дослідженнях Є.П. Іл'їна та Н. А. Курдюкової [8] у молодших школярів, як правило, до кінця навчального року знижується орієнтація на знання. Той факт, що в нашому експерименті за методикою “Орієнтація на знання” для E_1 підтвердилося первісне припущення про те, що результати залишаться як мінімум на тім же рівні, дозволяє стверджувати, що створення ситуації успіху сприяло тому, що до кінця навчального року в школярів зберігається орієнтація на знання. Для E_2 таке припущення не підтвердилося, що знову ж може свідчити про важливість особистості вчителя, що моделює ситуацію успіху.

Таблиця 3

Визначення t-Ст'юдента для методики „Орієнтація на придбання знань”

	E_1		E_2		К	
	до впливу	після впливу	до впливу	після впливу	до впливу	після впливу
Σ	268	270	242	229	222	202
\bar{X}	9,9	10	9,3	8,8	9,3	8,4
\bar{S}	1,9	0,6	1,2	1,1	3,5	2,4
t-Ст'юдента	0,5	немає	знизилися		знизилися	

Статистично достовірні зміни і для методики “Визначення причин своїх неуспіхів”. Так % єдиної причини, що піддається контролю з боку учня (а саме, причина: недолік зусиль), – значно виріс у E_1 на 14% ,а в E_2 на 34%. Цікаво відзначити, що за даною методикою в результаті експерименту процент внутрішніх причин пояснення своїх неуспіхів (причина: недолік зусиль і причина: недолік здібностей) виріс, і це свідчить про активізацію мотивації навчання загалом та активізацію мотивації досягнення в особистості. У К виборці такі зміни не спостерігаються, що знову ж свідчить про позитивний вплив ситуації успіху на психологічне пояснення причин своїх неуспіхів у молодших школярів. Зміна власних причин із зовнішніх на внутрішні свідчить про розвиток мотивації досягнення успіху, тому що дитина одержує внутрішню волю для досягнення власних результатів, а це свідчить про можливість досягнення поставлених цілей. Цей момент дуже важливий, тому що саме в даному віці починає активно формуватися цілепокладання [10] .

За проективною методикою, для обробки результатів якої був застосований метод якісного опису, були отримані наступні дані: абсолютна більшість дітей показала ступінь домінування потреби в досягненні успіхів над потребою побоювання невдачі, що узгоджується з даними дослідників молодшого шкільного віку [1;2;5;7]. Однак тестування на початку експерименту виявило дітей, у яких домінує потреба побоювання невдачі в обох експериментальних вибірках. Цікаво, що анкета на виявлення аналогічних потреб (методика “Мотивація успіху та побоювання невдачі”) показала невиражену орієнтацію в потребах. Така розбіжність в результатах підтверджує припущення, що будь-яка проективна методика завжди більш тонше визначає ті або інші особливості особистості. Ці діти за характеристикою вчителів відрізнялися обережністю, невпевненістю, зайвий раз не виявляли ініціативи. Після експериментального впливу результати проективної методики показали позитивні зміни, у даних дітей потреба в досягненні успіхів стала домінувати над потребою побоювання невдачі. За характеристикою вчителів діти стали більш впевнені у відповідях, більш ініціативні.

Висновки. Загальний аналіз по всіх методиках показує позитивну динаміку експерименту, хоча статистичні результати

не є однозначними. Таким чином експериментальне дослідження встановило причинно-наслідковий зв'язок між ситуацією успіху, що моделює вчитель, та активізацією мотивації досягнення у молодших школярів на даній виборці. Це дозволяє стверджувати, що створення ситуації успіху сприяє активізації молодших школярів щодо досягнення власних результатів. Необхідно також відзначити, що на хід експерименту вплинули особистість вчителів та особистість самих учнів, що необхідно враховувати при подальших експериментах.

Література

1. Афанасьєва Н.В. Структура мотивации достижения (на выборке детей 9-11 лет): Автореф. дис. : канд. психол. наук. – М., 1999. – 47 с.
2. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребёнка //Изучение мотивации поведения детей и подростков / под. ред. Л.И.Божович, Л.В.Благонадёжиной.–М.: Просвещение, 1972. – 113 с
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. Книга для учителей.– М.: Просвещение, 1991. –176 с.
4. Вартанова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности. // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. –2000 –№4. – С. 33-41.
5. Вартанова И.И. Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе. //Вестник московского университета. Серия 14. Психология. –2001 –№2. – С. 16-24.
6. Занюк С.С. Психологія мотивації. Навч. Посібник для вищ. Навч. закладів. – К.: Либідь, 2002. – 303 с.
7. Елфимова Н.В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. –М.: МГУ, 1991. –109 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы.– СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
9. Матюхина М.В., Саблина Т.А. Изучение и формирование мотивации достижения у младших школьников: Метод. рекомендации/ ВГПУ. - Волгоград, 1994. – 150 с.
10. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-практическое пособие. – М.: Ассоциация авторов и издателей "Тандем": Роспедагентство, 1997. – 176 с.

11. Репкина Н.В. Память и особенности целепологания в учебной деятельности младших школьников//Вопросы психологии. –1983. - №1.- С. 16-25.

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ З УРАХУВАННЯМ РІВНЯ ЕМПАТІЇ ТА АЛЕКСИТИМІЇ

А.В. Шорніков, Р.М. Тимофєєв

ДЗ “Дніпропетровська медична академія МОЗ України”,
kromp@yandex.ru

Науковий керівник: доктор мед. наук, професор І.Д. Спіріна

Головною метою вищих медичних навчальних закладів є підготовка якісних медичних кадрів. Задля досягнення цієї мети вирішуються багато задач, серед яких важливим є формування з особистості учня особистості лікаря.

Емпатія є професійно важливою властивістю лікаря, яка необхідна для встановлення ним контактів зі своїми пацієнтами та взаємодією з ними [1, с. 282]. У формуванні особистості лікаря варто розглядати емпатію як обов’язкові для спеціаліста здібності. Здібності, як психічне явище, розвиваються у процесі навчання, у відповідній діяльності [4, с. 12]. Виділяють наступні компоненти емпатії: емоціональний (здатність розпізнавати та сприймати емоційні стани іншої людини), когнітивний (вміння вникнути в думки, почуття та дії іншої людини), поведінковий (навички формам спілкування, завдяки яким полегшується душевний стан іншої людини). [5, с. 34]. Вивчення рівня емпатії у майбутніх лікарів важливе ще й тому, що емпатія є важливим засобом адаптації у професійно-освітньому середовищі, сприяє збалансованості міжособистісних відносин усіх суб’єктів навчально-виховного процесу [3, с. 13].

Алекситимія є певним психологічним симптомокомплексом з наступними рівнями проявів: когнітивним, афективним та поведінковим. [2, с. 124] Вона характеризується труднощами або неспроможністю людини точно описати власні емоційні переживання та зрозуміти почуття іншої людини, труднощі визначення відмінностей між почуттями та тілесними відчуттями, фіксацією на зовнішніх подіях та не зважання на внутрішні переживання. [7, с. 100]

Існує думка, що існує зв'язок між алекситимічними та іншими емоційними станами особистості. З наростанням алекситимії змінюється конфігурація та якість взаємозв'язків цих станів. [6, с. 154]

Метою нашого дослідження було визначення рівня алекситимії та емпатії у студентів-медиків першого року навчання.

Матеріали і методи. Проведено анонімне анкетування відповідно до цілі роботи студентів медичного факультету першого року навчання. У нашому дослідженні ми вважали алекситимію як фактор, який може слугувати перешкодою у формуванні відносин "лікар-пацієнт", а початковий рівень емпатії студентів першого року навчання як базовий і такий, що в подальшому може змінюватися в залежності від терміну навчання і професійної адаптації або дезадаптації.. У дослідженні прийняли участь 87 студентів які навчаються за спеціальністю "лікувальна справа": з них: 29 осіб чоловічої статі та 58 жіночої. Вік респондентів – 17-21 роки, середній вік – $17,61 \pm 0,79$ роки. Рівень алекситимії досліджували за допомогою російської версії 20-пунктової Торонтської шкали алекситимії (TAS-20-R). Окрім сумарного балу за шкалою, ми також оцінювали три субфактори шкали, що відображають основні компоненти алекситимії: труднощі ідентифікації почуттів (ТІП), труднощі опису почуттів іншим людям (ТОП) та зовнішньо-орієнтований тип мислення (ЗОМ). [9, с. 31-32]. Рівень емпатії досліджували за допомогою методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» за В.В. Бойко [8, с. 120].

Отримані результати оброблялися за допомогою програмного пакету STATISTICA 6.1. Розраховували загальноприйняті показники: середню арифметичну, стандартне відхилення; вибірки даних перевіряли на нормальність розподілу з допомогою критеріїв Колмогорова-Смирнова та Шапіро-Уїлкса. Для визначення статистичної значущості відмінностей ознак використовували непараметричні критерії: U- критерій Манна-Уїтні, ранговий дисперсійний аналіз Краскела-Уолліса, медіанний тест з визначенням критерію χ^2 . Кореляцію між отриманими ознаками визначали за допомогою r_s -критерію Спірмена. Відмінності значень досліджуваних параметрів вважали статистично значущими при 95% рівні імовірності ($p < 0,05$).

Результати дослідження. У результаті проведеного дослідження встановлені середні значення та стандартні відхилення для сумарного бала (СБ) TAS-20-R та її факторних шкал для всієї вибірки в цілому та окремо для чоловіків та жінок та наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Середні значення та стандартні відхилення сумарного бала TAS-20-R та її факторних шкал

TAS-20-R	Всі досліджені	Чоловіки	Жінки	p
ТІП	16,1±5,1	16,0±4,9	16,6±5,3	p =0,78
ТОП	12,3±3,7	12,7±3,6	12,1±3,8	p =0,46
ЗОМ	17,4±4,7	19,6±4,6	16,4±4,4	p <0,01
Сумарний бал	46,1±9,4	48,1±7,8	45,1±10,1	p =0,10

Гендерні відмінності знайдені лише по субфактору ЗОМ, яка опосередковано визначає здатність до уяви. Сумарний бал TAS-20-R у нашому дослідженні достовірно не відрізняється від даних [10, с. 20-25] для вибірки студентів та може використовуватися як орієнтир для визначення “нормального рівня” алекситимії.

Коефіцієнти кореляції окремих субфакторів шкали та СБ TAS-20-R оцінювалися нами за допомогою рангових кореляцій Спірмена: так при $p < 0,01$ пряму середню кореляцію ($r_s = 0,41$) мають між собою факторів труднощів у ідентифікації почуттів та труднощів у описі своїх почуттів іншим особам. Дійсно, неможливо пояснити іншим людям почуття, які неможливо зрозуміти та вербалізувати. З сумарним балом TAS-20-R при $p < 0,05$ мають пряму сильну кореляцію фактори ТІП ($r_s = 0,74$) та ТОП ($r_s = 0,70$), проте фактор ЗОМ має лише пряму середню кореляцію ($r_s = 0,59$).

Середній рівень емпатії для жінок складає $19,2 \pm 4,9$ бали, тоді як у чоловіків – $16,6 \pm 4,7$, що достовірно відрізняється при $p < 0,01$ та підтверджує твердження про більш високий рівень емпатії у осіб жіночої статі. Середній рівень емпатії у обстежених склав $18,3 \pm 5,0$. Слід відзначити, що у досліджених осіб ми маємо тенденцію до низьких рівнів емпатії, оскільки за обраною методикою дослідження емпатії показник може

приймати значення від 0 до 36. Таким чином, дані методики діагностики емпатичних властивостей В.В.Бойко свідчать про занижений рівень емпатії у досліджуваній вибірці з достовірно більш низьким рівнем у обстежених чоловічої статі.

Визначена кореляція рівня емпатії та показників алекситимії. З сумарним балом TAS-20-R при $p < 0,05$ рівень емпатії має слабку від'ємну кореляцію ($r_s = -0,25$). Рівень емпатії має середню від'ємну кореляцію ($r_s = -0,42$) до субфактору ЗОМ.

Висновки. У досліджуваній популяції студентів-медиків першого року навчання сумарний бал за шкалою алекситимії не доходить до патологічних значень, які б свідчили про наявність психосоматичної патології. Отриманий рівень можна використовувати у наступних роботах у якості базового рівня алекситимії при використанні шкали TAS-20-R.

Доведено високий рівень кореляції між субшкалами TAS-20-R та загальним рівнем алекситимії. За результатами дослідження варто відмітити достовірно у досліджуваних чоловічої статі більш високі показники за субшкалою ЗОМ, тобто чоловіки більш схильні до орієнтованого на зовнішній світ мислення, без детального осмислення власного внутрішнього світу.

Додаткового дослідження потребують факти слабкої від'ємної кореляції між рівнем алекситимії та рівнем емпатії. За літературними даними відомо про наявність зв'язків між здатністю до усвідомлення власних емоцій та здатністю до розуміння почуттів інших людей. Ми пов'язуємо те, що отримані результати відрізняються від відомих через використання різних опитувальників рівня алекситимії. У літературних джерелах більш поширена шкала TAS-26, але ми використовували більш сучасну, покращену та валідізовану для російськомовної популяції шкалу TAS-20-R [9, с. 32]

Занижений рівень емпатії у майбутніх лікарів свідчить про обмежений діапазон емоційної чуйності та емпатичного сприйняття. Гендерні відмінності емпатії пов'язані скоріш за все природженою чутливістю у жінок та стриманістю у чоловіків. Наявність певної кількості випадків низької та дуже низької емпатії вимагає додаткових психокорекційних заходів з метою профілактики «професійної деформації». У випадках дуже

високого рівня емпатії доцільні заходи з профілактики можливого розвитку «синдрому професійного вигорання».

На початковому етапі професійної підготовки необхідно формувати у майбутніх лікарів вміння проявляти допоміжну, альтруїстичну поведінку у відповідь на переживання іншої людини, тобто розвивати емпатичні здібності. Одним з варіантів такого розвитку емпатичних здібностей є активна участь у волонтерському русі.

Література

1. Аленинская О.А. Особенности аффективного компонента концепции пациента у врача // Вестник ТГУ. – 2008. – № 9(65). – С. 281-287.

2. Богомаз С.А. Взаимосвязь алекситимии как фактора, препятствующего развитию личности, с параметрами смысловой сферы и проявлениями ригидности / С.А. Богомаз, А.Л. Филоненко // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 22. – С. 124-128.

3. Бражникова А.Н. Эмпатия как одна из составляющих нравственности будущего профессионала / А.Н. Бражникова, А.А. Зюзя // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2011. – № 6(76). – С. 12-16.

4. Елеференко И.О. Подготовка специалистов социометрических профессий с учетом рациональности эмпатии / И.О. Елеференко // Фундаментальные исследования. – 2010. – №12. – С.11-19.

5. Елеференко И.О. Эмпатия как основание коммуникации/ И.О. Елеференко // Культурная жизнь Юга России. – 2010. – № 4 (38). – С. 33-36.

6. Левшунова Е.Н. Алекситимические корреляты эмоциональных состояний личности/ Е.Н. Левшунова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С.150-154.

7. Малкина-Пых И.Г. Об одном возможном методе психологической коррекции алекситимии / И.Г. Малкина-Пых // Сибирский медицинский журнал. – 2009. – № 3. – С. 99–107.

8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : Летопись, 2010. – 458 с.

9. Старостина Е.Г., Тэйлор Г.Д., Квилти Л.К. и соавт. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация

русскоязычной версии на выборке терапевтических больных / Е.Г. Старостина, Г.Д. Тэйлор, Л.К. Квилти, А. Е. Бобров [та ін.] // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – Т. 20. – № 4. – С. 31–38.

10. Тэйлор Г.Д. Надежность и факториальная валидность русской версии 20-пунктовой торонтской шкалы алекситимии / Г.Д. Тэйлор, Л.К. Квилти, Р.М. Бэгби, Е.Г. Старостина [та ін.] // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22. – № 3. – С. 20–25.

КОНКУРС СТУДЕНТСЬКИХ НИУКОВИХ РОБІТ / КОНКУРС СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТ

ДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ РАННІХ СПОГАДІВ

А.Г. Адамкович

Херсонський державний університет,
alona.adamkovych@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент О.В. Савченко*

Методика ранніх спогадів вперше була розроблена та використовувалася в психотерапії видатним австрійським психологом Альфредом Адлером. Він вважав аналіз ранніх спогадів головним методом дослідження особистості, надаючи велике значення самому ранньому спогаду як началу автобіографії, яку людина створює. Ранні спогади представляються найбільш значущими спогадами, оскільки вони мають тісне відношення до створення індивідуальної системи координат для організації, інтерпретації і дій щодо навколишнього середовища. Тому А. Адлер розглядає ранні спогади в контексті поняття "стилю життя" – того унікального способу, який вибирає людина для реалізації своїх життєвих цілей [2, 5].

Методика ранніх спогадів вважається однією з перших проєктивних методик і як така активно використовується на протязі багатьох років в психотерапії [5]. В наш час продовжується проведення експериментів пов'язаних з ранніми

спогадами, а також подальший розвиток стандартизованих процедур інтерпретації отриманих результатів. Діагностичні можливості методики ще не є повністю розкритими та вичерпаними, що визначає потребу їх подальшого дослідження.

Даними положеннями зумовлена актуальність обраної нами теми.

Мета дослідження полягає у визначенні зв'язку між характером актуалізованих ранніх спогадів та особистісними якостями.

Відповідно до мети дослідження постають наступні **задачі**:

1. Побудувати категорії та шкали аналізу ранніх спогадів.
2. Дослідити зв'язок актуального стану особистості з характером актуалізованих спогадів.
3. Визначити зв'язок особистісних тенденцій людини з характером ранніх спогадів.

Об'єкт дослідження – особливості ранніх спогадів.

Предмет дослідження – взаємозв'язок особливостей ранніх спогадів з актуальними і диспозиційними властивостями особистості.

Ознайомившись та проаналізувавши психологічні матеріали, концепції та експериментальні дослідження, що стосуються значення та ролі ранніх спогадів в житті людини, ми прийшли до висновку щодо їх великого психодіагностичного та психотерапевтичного значення.

З. Фрейд надавав раннім спогадам більше значення, ніж всій пам'яті в цілому. Вони, на його думку, повинні аналізуватися так же, як сновидіння, з цілю виявлення витісненого травматичного матеріалу і роботи з ним [7]. А. Адлер вважав метод аналізу ранніх дитячих спогадів найголовнішим в числі основних джерел вивчення особистості. Він вважав, що ранні спогади мають велике значення, оскільки мають відношення до розвитку базисних атитюдів і поглядів індивідуума [1]. Таким чином, техніка аналізу ранніх спогадів є ефективним засобом вивчення особливостей організації життя, особливостей міжособистісних відносин, підходів до вирішення життєвих проблем, психологічних проблем особистості і шляхів їх вирішення.

Значний внесок з розробку методики був зроблений такими закордонними вченими як W. R. Rule, K. E. Altman, J. Quinn, A.

Kadis, J. Greene, N. Freedman, E. B. Hedvig, J. M. Bauserman, M. Mayman, M. P. Chaplin, J. L. Orlofsky та вітчизняними – О. В. Сидоренко, О. М. Ісполатова, Т. П. Миколаєва та інші [2, 6]. Очевидним було те, що серед дослідників не було єдиного погляду на те, які аспекти аналізу спогаду треба брати за основні, вони лише частково співпадали в різних опитувальниках та шкалах. Тому з метою найбільш повного аналізу ранніх спогадів нами були розроблені власні шкали, що об'єднують найкращі досягнення вивчених нами досліджень та підходів, а також наш власний досвід по роботі з ранніми спогадами. Отже, в результаті нами було виділено 5 блоків, що містять переважно порядкові шкали, загальною кількістю – 64:

Блок загальної оцінки спогадів, за яким визначалися такі показники: ступінь емоційної привабливості спогаду, характер взаємодії, рівень позитивності взаємодії, рівень детальності описання спогаду, характер благополучності завершення історії, кількість присутніх у спогаді людей, рівень включення в ситуацію, об'єм спогаду.

Блок оцінки присутності персонажів та їх поведінки – шкали визначали присутність персонажів (матері, батька, брата/сестри, інших дітей, бабусі/дідуся й інших родичів, чужих людей, лікарів, домашніх тварин) та поведінку кожного з них за додатковими 4 шкалами: рівень залученості (активності) персонажу, рівень деталізованості опису персонажа, рівень позитивного ставлення до суб'єкта та рівень негативного ставлення до суб'єкта. Загалом 40 шкал.

Блок визначення тем-сюжетів ранніх спогадів (у відповідності з психосексуальними стадіями розвитку), включає 2 шкали: рівень психологічної зрілості особистості суб'єкта та рівень позитивності вирішення вікової проблеми.

Блок характеристики суб'єкта та його поведінки, визначав такі показники: рівень активності суб'єкта, рівень відповідальності, рівень незалежності, рівень комунікабельності, рівень доброзичливості, рівень допитливості, зацікавленості, рівень сміливості, рівень позитивності самопочуття, характер очікування «зобов'язань», рівень впевненості у собі, виразність рефлексивної позиції.

Останній блок - **блок оцінки емоційного переживання середовища суб'єктом**, визначав показники рівнів відкритості та захищеності середовища та рівня інтересу до суб'єкта.

Метою нашого дослідження було визначення більш широких діагностичних можливостей методики ранніх спогадів, яка вперше була запропонована великим психотерапевтом А. Адлером для дослідження життєвого стилю особистості. Ми задалися ціллю прослідити зв'язок актуалізованих ранніх спогадів людини з її ситуаційними та диспозиційними особливостями. Для цього нами був проведений кореляційний аналіз між результатами п'яти методик: Методикою ранніх спогадів, Опитувальником «Актуальний стан», Опитувальником А.О. Реана «Мотивація успіху і страх невдачі» (МУН), Методикою ММРІ – «Міні-мульт» та Методикою Діагностики мотивів афіліації (А. Мехраб'ян). Вибірка складалася з 21 людини юнацького віку. Інструкція передбачала написання 3 ранніх спогадів.

В дослідженні був виявлений зв'язок особливостей ранніх спогадів з **актуальним психічним станом** суб'єкта.

Так, наприклад, у стані високого тону – у спогадах присутні брати/сестри, а за низького – мати.

Як нами було визначено, показник «тонус: високий-низький» має негативну кореляцію з показником «присутності матері» ($r=-0,55$, $p\leq 0,01$), «залученості/активності матері» ($r=-0,52$, $p\leq 0,05$), «деталізованості опису матері» ($r=-0,51$, $p\leq 0,05$), «позитивного ставлення матері до суб'єкта» ($r=-0,60$, $p\leq 0,01$) та «негативного ставлення матері до суб'єкта» ($r=-0,49$, $p\leq 0,05$). Отже, актуальний високий тонус, зокрема відчуття бадьорості, енергійності та підвищеної працездатності у досліджених супроводжується відсутністю матері у ранніх спогадах, або її малою залученістю. А. Адлер вважав, що в ідеалі мати проявляє істину любов до своєї дитини – любов, зосереджену на його благополуччі [8]. Однак саме бажання оточити свою дитину турботою та безпекою в своїх крайніх проявах стає причиною обмеження її енергійності та працездатності, – чи то з причини заборони, коли активність обмежується, чи то з причини гіперопіки, коли все виконується за дитину. Саме через ці причини актуальний стан високого тону не пробуджує в пам'яті спогади з присутністю матері.

Показник рівня тону має також позитивну кореляцію з показниками «залученості/активності брата/сестри» ($r=0,47$, $p\leq 0,05$) та «позитивного ставлення брата/сестри до суб'єкта» ($r=0,47$, $p\leq 0,05$). Отже, перебуваючи в стані високого тону

люди схильні активно згадувати спогади із залученням братів чи сестер, які ставляться до них позитивно. Таким чином, активність та підтримка сіблінгів пов'язана з почуттями бадьорості та енергійності. Всі описані кореляції відображено на рисунку 1.

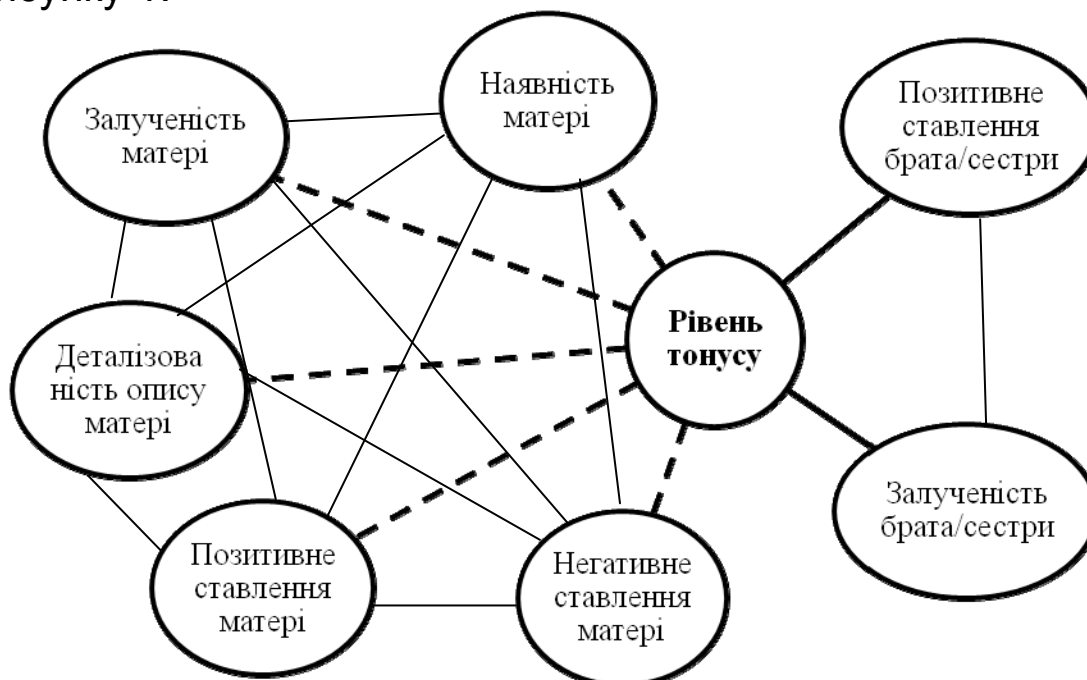


Рисунок 1 - Структура кореляційних зв'язків між шкалою «тонус: високий-низький» та шкалами аналізу ранніх спогадів

Також були виявлені зв'язки особливостей ранніх спогадів з рештою показників актуального психічного стану. А саме:

— У стані високого рівня активації – у спогадах відзначається низький рівень доброзичливості суб'єкта.

— У стані комфортного фізичного почуття – характерна присутність у спогадах братів/сестер, а за дискомфортного – відзначається позитивне самопочуття та високий рівень доброзичливості суб'єкта у спогаді, та і сам спогад викликає у людини емоційну привабливість.

— У стані спокою – актуалізуються ранні спогади з міжособистісним характером взаємодії, а за стану тривоги – відмічається високий рівень допитливості суб'єкта.

— У стані високого емоційного збудження – у ранніх спогадах з'являються брати/сестри, а за низького – домашні тварини та бабусі/дідусі.

Розглядаючи зв'язок такої особистісної характеристики як **мотивація успіху або страх невдачі** з характером

актуалізованих спогадів, ми визначили наступне: присутність та взаємодія з батьком, як і присутність великої кількості людей, в дитинстві поєднуються з відсутністю мотивації успіху в теперішньому часі. Необхідно розглянути два можливих варіанти причин такого явища. В одному випадку відсутність батька у спогадах може бути викликано його реальною відсутністю в періоді дитинства. Тоді можемо припустити, що прагнення стати успішним є своєрідною компенсацією, прагненням доказати собі та світу у своїй спроможності досягти успіху за відсутності підтримки батька, показати стремління все ж стати успішним, не зважаючи ні на що. В іншому випадку, якщо батько все ж реально був присутнім у дитинстві, але він емоційно та морально не підтримував дитину, або був не найкращою рольовою моделлю поведінки (як то алкоголік), то таке ставлення могло призвести до зниження рівня мотивації успіху. Кореляційна плеяда зображена на рисунку 2.

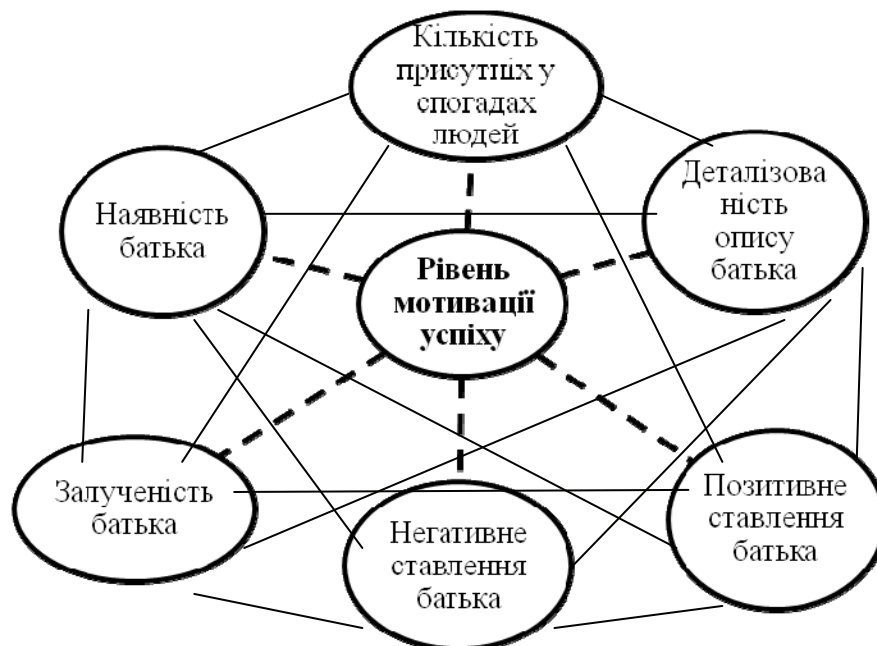


Рисунок 2 - Структура кореляційних зв'язків між шкалою «мотивація успіху» та шкалами аналізу ранніх спогадів

Досліджуючи зв'язки мотивації афіліації з ранніми спогадами людей, ми визначили, що присутня у спогадах мати, наявний інтерес середовища до суб'єкта характерні для людей з вираженим прагненням до прийняття. У їх спогадах також відмічається доброзичлива поведінка з іншими.

Нами також був виявлений зв'язок між визначеною у людини тенденцією до певного особистісного розладу та характером її ранніх спогадів.

Так, *істероїдним* особистостям властиві: присутність матері у спогаді, виражена власна активність у згадуваних подіях, та відсутня взаємодія з іншими дітьми.

Як бачимо на отриманій кореляційній плеяді (рисунок 3), нами була отримана позитивна кореляція показника «істерії» з «активністю суб'єкта» ($r=0,49$, $p\leq 0,05$), та показниками «присутності матері» ($r=0,52$, $p\leq 0,05$), «деталізованості опису матері» ($r=0,52$, $p\leq 0,05$) та «негативного ставлення матері до суб'єкта» ($r=0,54$, $p\leq 0,05$). Отже, схильна до істеричності особистість відмічає у своїх ранніх спогадах власну активність та присутність матері. Треба відмітити, що розвитку істеричних рис у дітей сприяє неправильне виховання, коли дитина росте в середовищі обожнювання, незаслуженого вихвалювання, коли батьки виконують всі його забаганки та бажання, коли вони непослідовні, виправдовуючи вчинки, і тим самим формуючи у нього егоцентризм, самозакоханість, відсутність ініціативи [4, 8]. Часто, як відмічає А. Адлер, такі риси відмічаються у єдиних дітей у сім'ї. А оскільки, саме з матір'ю дитина має перший і найбільш тісний контакт в дитинстві, то вона і має на неї найбільший вплив.

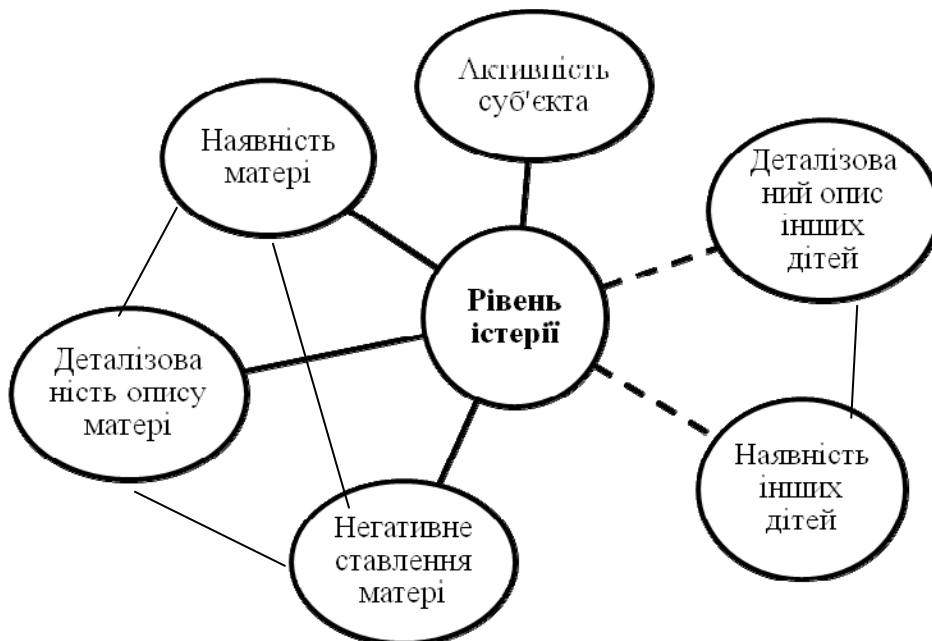


Рисунок 3 - Структура кореляційних зв'язків між шкалою «істерії» та шкалами аналізу ранніх спогадів

Також маємо негативну кореляцію показника «істерії» з показниками «присутності інших дітей» ($r=-0,44$, $p\leq 0,05$) та «деталізованості опису інших дітей» ($r=-0,50$, $p\leq 0,05$). Таким чином, люди, що у ранніх спогадах описують ситуації із участю

інших дітей менш схильні до проявів істерії. Це зрозуміло, оскільки взаємодія з іншими дітьми, необхідність приймати їхню позицію, налагоджувати стосунки, що не поєднуються з егоцентризмом, уникненням відповідальності, поверховістю почуттів істеричних людей. Гра з іншими дітьми в дитинстві сприяє розвиткові здорової особистості.

Зв'язок між характером ранніх спогадів також був виявлений з наступними **тенденціями до певного особистісного розладу:**

— Ранні спогади людей схильних до *іпохондрії* викликають у них емоційну привабливість, в них присутня мати, та відсутня взаємодія з чужими людьми. Таким чином, взаємодія з матір'ю може впливати на становлення особистостей повільних, пасивних, що повільно пристосовуються та легко втрачають рівновагу в соціальних конфліктах. Це цілком можна пов'язати із нерозвиненим соціальним інтересом, на формування якого безпосередньо впливає мати. Якщо, наприклад, мати зосереджена виключно на своїх дітях, вона не зможе навчити їх переносити соціальний інтерес на інших людей [8]. Таким чином взаємодія формується лише з матір'ю, а звідси виникають і пасивність, і покірливість, і погана адаптація, характерні для іпохондрії.

Однак, у людей, що згадують про чужих людей у ранніх спогадах, тенденція до іпохондрії не спостерігається. Це знову ж таки тісно пов'язано з розвитком соціального інтересу, якому А. Адлер надавав великого значення у своїй концепції. Вміння взаємодіяти з людьми, що вже не обмежується сімейним колом, характерне для людини активної в соціальному плані, яка вміння пристосовуватися та адаптуватися, а це вже ніяк не сприяє розвиткові іпохондрії.

— Схильні ж до *психопатії* відзначають емоційну привабливість спогаду; середовище, в якому діє суб'єкт розглядається захищеним, відкритим та приймаючим; вікова проблема, що пов'язана зі знаходженням на певній психосексуальній стадії в описуваному спогаді, знаходить своє позитивне вирішення; відсутня взаємодія з чужими людьми. Можливо такий зв'язок можна пояснити тим, що психопатія – це перш за все соціальна дезадаптація, тому по відношенню до інших такі люди проявляють агресивність, вони конфліктні, збудливі із нестійким настроєм, вперті у відстоюванні своїх

поглядів, але маючи своє упереджене ставлення до світу, вони можуть бути цілком задоволені таким положенням. Якщо розглядати психопатію в рамках індивідуальної психології А. Адлера, то цілком зрозуміло, що це люди, у яких не розвинений соціальний інтерес, а тому і взаємодія з іншими людьми або відсутня, або має негативний характер, через що чужі люди у їхніх спогадах відсутні.

— У людей, схильних до *параної*, у ранніх спогадах відмічається позитивне ставлення інших дітей до них та виражається висока допитливість у власній поведінці. Це можна пояснити тим, що паранойяльні особистості, формуючи свої надцінні ідеї, проявляють значну увагу та допитливість до всього, що відбувається навколо них, оскільки на їхню думку це стосується саме їх (ідея про особливе значення власної особистості). А оскільки свої погляди вони активно насаджують, тому мають часті контакти з оточуючими, а саме з іншими дітьми з якими вони взаємодіють в дитинстві.

— Для людей, з тенденцією до *психастенії*, характерне сприйняття середовища як захищеного. Таким чином, люди, яким властиві тривожність, нерішучість, постійні сумніви описували ранні спогади, в яких середовище було безпечним та надійним. Причини психастенії кореняться в психічних травмах дитинства, а саме в різкому осудженні чи крайній критичності з боку батьків чи близького оточення. Але сімейне середовище саме по собі не розглядається як небезпечне, до того ж психастеніки прагнуть до соціальних контактів, що навіть згодні погодитися з невірною думкою значущих інших людей аби тільки не втратити добрі стосунки з ними [3]. Тому, те, що людина суб'єктивно розглядує середовище безпечним та надійним, ще не доводить його корисність та наявність справжньої турботи про суб'єкта.

— Люди *шизоїдного* типу поведінки у своїх ранніх спогадах вказують на відсутність взаємодії з чужими людьми. Це цілком зрозуміла особливість, оскільки для шизоїдів характерна майже незмінна потреба до самотності й відокремленої діяльності, відгородженість в міжособистісних стосунках [3]. Поєднання цих показників виражає все ту ж відсутність соціального інтересу, що на думку А. Адлера, розвивається в ранньому дитинстві і формує особистість.

— Люди з високими оцінками за шкалою *гіпоманії* в ранніх спогадах відмічали високу допитливість у власній поведінці. Оскільки гіпоманія проявляється в активній діяльності, любов'ю до частих змін у роботі, нестійкістю та поверховістю інтересів, то така якість як допитливість стає просто необхідною для пошуків нових вражень та зацікавлень.

Таким чином, ми дослідили зв'язок особливостей ранніх спогадів з характером актуального психічного стану особистості на момент написання спогаду та можливими тенденціями до особистісних розладів, що дозволяє розширити діагностичні можливості методики ранніх спогадів.

Література

1. Адлер А. Наука жить [Текст] / А. Адлер. – К. : Port-Royal, 1997. – 286 с.
2. Исполатова Е.Н., Николаева Т.П. Модифицированная техника анализа ранних воспоминаний личности [Текст] / Е.Н. Исполатова, Т.П. Николаева // Вопросы психологи. – 1998. – №4. – С. 69-76.
3. Международная классификация болезней МКБ-10. Электронная версия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mkb10.ru/>. – Назва з екрану.
4. Морозова Т. Як рятуватися від нападів люті та істерії? [Електронний ресурс] / Т. Морозова. – Режим доступа : <http://itstechnology.ru/page/jak-rjativatisja-vid-napadiv-ljuti-ta-isteriyi>. – Назва з екрану.
5. Психологическая энциклопедия [Текст] / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбах. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.
6. Сидоренко Е.В. Экспериментальная групповая психология. Комплекс «неполноценности» и анализ ранних воспоминаний в концепции Альфреда Адлера [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1993. – 142 с.
7. Фрейд З. Избранное [Текст] / З. Фрейд. – М. : ВТИ, 1990. – 448 с.
8. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) [Текст] / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 607 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ

А. А. Александрова

Днепропетровский университет им. Алфреда Нобеля,
aleksandrova.tit@i.ua

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент М. В. Реуцкий*

Все люди (независимо от расы или культуры), находят самовыражение в групповой жизни. Младенец становится человеком, как только занимает свое место в семье, а отсутствие человеческой группы самым отрицательным образом сказывается на личности ребенка. Двигаясь в семейном цикле, ребенок постепенно усваивает присущие другим группам взаимосвязи, которые, постоянно изменяясь, будут сопровождать его до самой смерти.

Актуальность данной работы заключается в том, что большую часть жизни человек проводит в малых группах: в семье, игровых компаниях сверстников, учебных и трудовых коллективах, соседских, приятельских и дружеских общностях. Именно в малых группах происходит формирование личности, проявляются ее качества, поэтому личность нельзя изучать вне группы. Через малые группы осуществляются связи личности с обществом: группа трансформирует воздействие общества на личность, личность воздействует на общество сильнее, если за ней стоит группа. Производственная бригада и семья, экипаж космонавтов и школьный класс, воинское подразделение и научная лаборатория, неформальное молодежное объединение и спортивная команда, небольшая фирма и сеть предприятий, комитет руководителей, принимающих ответственные решения, и персонал больничного отделения – вот то социальное поле, в рамках которого результаты исследования социальных групп находят полезное приложение, делая взаимодействие эффективным, а работу – продуктивной.

Мы полагаем, что понятие «малой группы» не стоит рассматривать только с точки зрения психологии. Стоит обратить внимание и на социологию. У ученых нет полного согласия относительно его определения. Существует несколько видов социальных общностей, к которым в

обыденном смысле применяется понятие «малая группа», но в научном понимании они представляют собой нечто другое. В одном случае термин «малая группа» обозначает некоторых индивидов, физически, пространственно находящихся в определенном месте. Это что касается определение с точки зрения социологии. А вот в психологии такой автор как Андреева Г.М определяет термин «малой группы» как: «...немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов» [1, с. 257]. Это достаточно универсальное определение.

Также определение малой группы связано с вопросом о ее размерах, традиционно обсуждаемых многими исследователями. Принято говорить о нижнем и верхнем количественных пределах группы. По мнению большинства ученых, малая группа «начинается» с диады. Впрочем, диада и не может претендовать на роль универсальной модели малой группы. Что же касается *верхнего* количественного предела малой группы, т.е. максимально возможного ее объема, то мнения специалистов на этот счет значительно расходятся, о чем свидетельствуют и различные предлагаемые ими величины группы. К сожалению, большинству авторов присуща произвольность в решении этого вопроса, и с цифрой 20, называемой, например, М. Шоу в качестве предельной, никак нельзя согласиться хотя бы потому, что отсутствуют даже минимально логически обоснованные доводы в ее поддержку. Столь же «аргументированным» представляется и выбор других встречающихся в литературе величин, включая знаменитое «магическое число» 7 ± 2 (объем оперативной памяти человека).

Абсолютно правы исследователи, делающие акцент на функциональной целесообразности величины малой группы в различных сферах социальной практики. То есть, обращающие внимание на соответствие объема группы требованиям реализации ее основной общественной функции, справедливо полагая, что «если группа задана в системе общественных отношений в каком-то конкретном размере и если он достаточен для выполнения конкретной деятельности, то

именно этот предел и можно принять в исследовании как «верхний»» [1, ст. 194].

Прежде чем перейти непосредственно к рассмотрению самого вопроса своей темы, следует отметить, что социально-психологические процессы в малых группах – это динамика группы, приводящая группу в определенные состояния посредством различных групповых механизмов и обеспечивающие ее формирование, функционирование и развитие.

Малая группа представляет собой элементарную ячейку общества. В ней человек проводит большую часть своей жизни. Малую группу характеризует психологическая и поведенческая общность ее членов, которая выделяет и обособляет группу, делает ее относительно автономным социально-психологическим образованием. Мера психологической общности определяет сплоченность группы – одну из основных характеристик уровня ее социально-психологического развития.

Будет уместным выделить только самые главные, на мой взгляд, социально – психологические процессы малой группы:

- групповое давление;
- групповая сплоченность;
- лидерство;
- процесс принятия группового решения.

Все эти процессы тесно взаимосвязаны между собой. Немного о каждом из них.

Феномен группового давления в психологии получил название конформизма. А в социально - психологической литературе чаще говорят не о конформизме, так как его принято считать чем-то негативным, а о конформности или конформном поведении, имея в виду чисто психологическую характеристику позиции индивида относительно позиции группы, принятие или отвержение им определенного стандарта, мнения, свойственного группе, меру подчинения индивида групповому давлению.

Что касается групповой сплоченности, то она считается второй проблемой в формировании группы. Сплоченность группы означает, что данный состав группы не просто возможен, но что он интегрирован наилучшим образом, что в нем достигнута особая степень развития отношений, а именно

такая степень, при которой все члены группы в наибольшей мере разделяют цели групповой деятельности и те ценности, которые связаны с этой деятельностью. При характеристике динамических процессов в малых группах, естественно, возникает вопрос о том, как группа организуется, сплочается, кто берет на себя функции ее организации, каков психологический рисунок деятельности по управлению группой? Естественно, что в каждой группе есть свой лидер. Само по себе лидерство – это проявление индивидом его способности, личностных качеств в поведении, соответствующего роли лидера. Исполнение индивидом роли лидера возможно в силу проявления им индивидуальных качеств, выдающихся по сравнению с качествами других членов группы, или в силу обладания им высоким формальным статусом. Во всех случаях выдвижение лидера обусловлено, в конечном счете, эффективностью вклада членов группы в решение групповых задач. Другими словами, лидер появляется в том случае, если члены группы признают деятельность какого-либо индивида наиболее значимой, а его вклад в деятельность группы – наиболее ценным. При этом речь идет только о пользе для группы в целом. Иными словами, индивид может обладать исключительными личностными качествами, но не быть лидером, а его деятельность – не приводить к существенному повышению эффективности деятельности группы в целом. Однако, очевидно, что лидер в группе не может возникнуть и функционировать без поддержки ее членов, признающих его выдающиеся качества и способности. С этой точки зрения лидер – авторитарный член группы, личностное влияние которого позволяет ему играть главную роль в деятельности группы. Его авторитет, таким образом, базируется на признании коллективом, группой его деловых и личностных качеств. Авторитет лидера может быть мнимым, т.е. существующим только в представлении членов группы, а может быть и реальным, основанным на действительных незаурядных качествах индивида. Одна из основных обязанностей лидера в группе – деятельность по реализации нововведений, созданию новых культурных образцов, проверке новых способов взаимодействия. Таким образом, лидер выступает, как новатор, развивая и изменяя субкультуру группы. За столь ценные услуги, оказанные группе, он получает

кредит доверия, в силу которого сам может в той или иной степени отступать от групповых норм. Более того, лидер не должен полностью выполнять все групповые нормы как рядовой член группы, иначе он потеряет свой престиж и в конечном счете статус лидера.

Эмпирически интересен пример проявления лидерства в группе. С целью реализации научно-практического интереса, было проведено небольшое исследование в группе студентов-сокурсников. Целью работы было исследовать групповую динамику. Объектом исследования стала социальная группа студентов. Предметом – групповая динамика. Стояла задача исследовать феномен лидерства, как одну из сторон групповой динамики. Выдвинутая первоначально гипотеза состояла в том, что под руководством группа намного эффективней справится с задачей, нежели в индивидуальном порядке.

Упражнение, проводящееся в экспериментальных целях, называется «Путаница» [3, с. 150]. В этом эксперименте участвовало 8 участников. Задание эксперимента (упражнения) заключалось в том, что группа становится в круг, все участники протягивают руки внутрь круга, а исследователь соединяет руки играющих таким образом, чтобы получилась путаница. В каждой руке игрока должна оказаться рука другого участника. При этом, исследователь должен попытаться соединить вместе как можно более удаленных друг от друга участников. Когда путаница создана, группе дается ограниченное время, чтобы распутаться, не расцепляя при этом рук и с осторожностью относясь к партнерам по игре, чтобы не причинить им боль непродуманными движениями и действиями.

Было проведено 2 серии исследований. В первой серии участникам предлагалось самим распутаться, тем временем как исследователи наблюдали за динамикой группы. Буквально на 2-3 секунде один из участников путаницы подавал импульс, таким образом, выдвигая свою кандидатуру на роль лидера и предлагая возможные движения для решения проблемы. Потом после заявки на лидера одного участника к нему подсоединился еще один, потом еще один и так далее. Группа распуталась за 7 минут, но 4 человека оказались лицом в круг, а 4 – спиной. Было коллективным решением принято, что перевернуть участников, которые стоят спиной в круг не удастся. Но задание, в общем, было решено. Во второй серии

задание было таким же. Участники снова были запутаны, но распутывал их теперь человек, которого они сами выдвинули. Им оказался не лидер первой части эксперимента, а другой. Он очень активно включился в деятельность. Но после минуты неудачных попыток у последнего отметились сильное снижение мотивации и желание оставить попытки, так как он не нашел способа решения. Группа была против, и он продолжил. После 3-х минут он все-таки отказался от руководства и задание было невыполнено. Потом группа попросила попытаться распутать их другого участника. Им оказался один из лидеров коллектива. Этот участник, в отличие от предыдущего, распутал группу за 3 минуты очень уверенно и спокойно.

Подводя итоги, можно отметить, что индивидуально группа справляется с работой несколько хуже, чем под руководством. Причина, видимо, в том, что группа оказывается под руководством человека (лидера), которому она доверяет, потому что личность лидера и стиль его поведения, как доминирующего лица, во многом определяют судьбу каждого участника.

Не менее важный процесс социально-психологических аспектов в малой группе – процесс принятия группового решения.

Процесс принятия группового решения тесно связан с проблемой лидерства и руководства, потому что принятие решения – одна из важных функций руководителя, а организация группы на принятие такого решения – особенно сложная функция. Существует три способа принятия этого решения:

1. Открытое общение;
2. Ролевая игра – каждый из участников выполняет предписанную ему роль, в результате игры рождается наиболее приемлемое решение;
3. Групповая дискуссия – обсуждение в группе каких-либо проблем, значимых для большинства участников.

Хотелось бы отметить, что одним из наиболее эффективных, по нашему мнению, методов в принятии группового решения, является метод «мозгового штурма», который проходит в несколько этапов. На первом этапе идет изложение проблемы, при этом всех участников просят

свободно излагать свои идеи по решению проблемы, вне зависимости от того, насколько они реальны. Главная задача состоит в том, чтобы прозвучало как можно больше идей. Критика своих и чужих идей запрещается. На следующем этапе идеи комбинируются, видоизменяются. На последнем этапе идет отбор и оценка идей;

Подводя итоги нашего исследования, нужно отметить, что все динамические процессы, происходящие в малой группе, обеспечивают определенным образом эффективность групповой деятельности. Один из показателей эффективности группы – производительность труда (или продуктивность). Другой, не менее важный показатель – это удовлетворенность членов группы совместной деятельностью (трудом) в группе. Имеется в виду, как правило, эмоциональная удовлетворенность индивида группой. Логично предположить, что группы, находящиеся на разных стадиях развития, должны обладать различной эффективностью при решении различных по значимости и трудности задач. Так, группа, находящаяся на ранних этапах развития, не в состоянии успешно решать задачи, требующие сложных навыков совместной деятельности, но ей доступны более легкие задачи, которые можно как бы разложить на составляющие. Наибольшую эффективность от такой группы можно ожидать в тех случаях, когда задача в минимальной степени требует участия группы как целого.

Следующий этап развития группы дает большой групповой эффект, однако лишь при условии личной значимости групповой задачи для каждого участника совместной деятельности. Главное, чтобы общественная задача была важной для всех членов группы.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М., 2007.
2. Майерс Д. Психология / Д. Майерс; пер. с англ. И. А. Карпиков, В. А. Старовойтова – 2-е изд. – Минск., 2006.
3. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. – СПб., 2005.
4. Фролов С.С. Социология./ С.С. Фролов; Учебник. Для высших учебных заведений. – М, 1994.

САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

М. О. Біленко

Навчально-науковий інститут підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби Національної академії внутрішніх справ, mari_bilenko@bigmir.net

Рушійною силою, яка спонукає людину до активності є необхідність задоволення потреб. А. Маслоу запропонував класифікацію потреб в залежності від їх значущості для особистості. Починаючи з базальних потреб у їжі, сні та статевому потязі, особистість проходить складний шлях, який в першу чергу відображає рівень її розвитку і включає в себе потреби у безпеці та любові, повазі, пізнанні, естетичній красі та у самоактуалізації, як, визначає сам А. Маслоу, - «повне використання талантів, здібностей і можливостей».

Ступінь вираженості тої чи іншої потреби, а також межа її задоволення залежить від самої людини. Проте, будь-яка людина буде намагатися досягти поставленої мети і, відповідно, обрати із навколишнього середовища те, що необхідно. Для цього вона може усвідомлено чи неусвідомлено, впливати або на себе, знижуючи або підвищуючи інтенсивність потреби, або на своє оточення, елементи якого і є основним джерелом задоволення. У першому ж випадку потреба не зникає, не задовольняється і може, через свідому раціоналізацію, лише тимчасово відійти на задній план. Так, незадоволена потреба дитини у любові батьками може виражатися в більш зрілому віці у формі заниженої самооцінки та проблемі прийняття себе як повноцінної особистості.

Потреби індивіда відображають рівень його розвитку. Момент її появи означає усвідомлення людиною ситуації і можливість подальшого розвитку суб'єктивної активності, яка далі призводить до формування мотиваційної установки, яка означає потенційну готовність до здійснення соціальної дії. Так, через діяльність ми беремо із зовнішнього світу все необхідне. Однією із форм спрямованої активності людини є спілкування.

Спілкування визначається як передання інформації у будь-якій формі від однієї особи до іншої безпосередньо або за допомогою засобів зв'язку будь-якого типу. В широкому,

соціально-психологічному аспекті цей процес розглядається не лише як спосіб передачі та отримання необхідної інформації, а й як взаємospриймання та взаємодія учасників процесу спілкування.

Для пояснення безпосередньої міжособистісної взаємодії між людьми, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини "приймати на себе роль іншої", використовується термін інтеракція. Вичерпний опис цього явища запропонував американський філософ і соціолог Джорж Мід у своїй теорії символічного інтеракціоналізму. Він заперечував, що поведінка людей — це пасивна реакція на винагороду чи покарання. Розглядаючи вчинки людини як соціальну поведінку, засновану на комунікації, в якій вона реагує не тільки на дії, але й на наміри інших людей, Мід виділив два типи дій: значущі й незначущі. Для усвідомлення мотивів дії людини слід уявити себе в її ролі. Значущі події набувають символічного значення, коли поняття, дія чи предмет символізують або виражають зміст іншого поняття, дії або предмета. А взаємодія між людьми є безперервним діалогом, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного та реагують на них.

Аналізуючи характеристику та структуру міжособистісної інтеракції зрозуміло, що взаємодія є одним з найбільш широких та складних понять в соціальній психології, а сам процес залежить від багатьох змінних, як власне психологічного так і іншого порядку. Тому безпосереднє експериментальне дослідження взаємодії як такої в повному об'ємі є не лише надзвичайно складним, а й малореальним. Ще більш проблематичною виглядає оцінка усіх значущих в контексті інтеракції змінних в ході практичної соціально-психологічної роботи, особливо в ситуаціях, що вимагають достатньо швидких рішень, направлених на зміну установок та модифікацію поведінки суб'єктів взаємодії.

Але не зважаючи на це у рамках різноманітних теоретичних шкіл був розроблений цілий ряд схем, що дозволяють спростити аналіз процесу взаємодії за рахунок введення обмеженої кількості універсальних змінних, що фіксуються за допомогою ціле направленої спостереження. Найбільш популярними в психології є теорія обміну,

психоаналітичний підхід, теорія керування враженнями, концепція символічного інтеракціонізму, яку ми описали вище.

Дж. Хоманс, автор теорії обміну, вважає, що люди взаємодіють один з одним на основі свого досвіду, зважаючи на можливі винагороди і затрати. Популярністю користується і психоаналітичний підхід. З. Фрейд вважав, що міжособистісна взаємодія визначається в основному уявленнями, засвоєними в ранньому дитинстві, і конфліктами, які були пережиті в цей період життя. Досить специфічною та критичною на нашу думку є теорія Е. Гофмана (теорія керування враженнями). В основі підходу якого є твердження, що ситуації соціальної взаємодії нагадують драматичні спектаклі, у яких люди, як актори, прагнуть створювати і підтримувати сприятливі враження.

Проте, найдокладніше, на нашу думку, взаємодія як сторона спілкування досліджувалася в працях представників символічного інтеракціонізму, про який вже велася мова вище. Дж. Мід і Г. Блумер вважають, що поведінка людей по відношенню одне до одного та предметів навколишнього світу визначається тим значенням, що вони їм надають. На нашу думку символічний інтеракціонізм дає більш реалістичне уявлення про взаємодію між людьми, ніж теорія обміну, але він зосереджений в основному на суб'єктивних моментах взаємодії, індивідуальних для кожної людини. Ця концепція також надає занадто великого значення символічним аспектам взаємодії, відволікаючи від його змісту.

Проаналізувавши дослідження вітчизняних та зарубіжних психологів з питання місця поняття взаємодії у процесі спілкування можна прийти до висновку, що особистість, яка здійснює обумовлений своїми потребами контакт з навколишнім світом, звертається не до об'єктивного та незалежного образу, а до образу, який був сформований раніше на основі попереднього досвіду. Одразу ж виникає питання: чи впливає це на характер спілкування і якщо впливає, то як саме? Відповідь знаходиться розумінні єдності процесів взаємодії та сприймання учасників комунікації.

Створенні раніше образи про співрозмовника дозволяють нам уже на підсвідомому рівні корегувати свою поведінку таким чином, що б отримати бажаний ефект. Безумовно це не завжди вдається, але негативний досвід не менш цінний, і він вже по-іншому впливатиме на подальше спілкування. Навіть якщо ми

нічого не знаємо про людину, а контакт з нею важливий для задоволення наших або її потреб, то значення набуватиме не лише отримана в ході розмови інформація а і досвід спілкування з іншими людьми.

Ми розглянули лише один аспект процесу спілкування, який виражається у здатності сприймати іншу людину і змінювати свою поведінку у відповідності до особливостей контакту з нею. Проте, важливо також враховувати як внутрішньоособистісні характеристики комунікатора впливають на його взаємодію з іншими. Досвід людини – це лише частина від того пласту, який поєднує всю сукупність індивідуальних факторів, які визначають суб'єктивну характеристику контакту, і одне з найважливіших місць на ньому займає поняття самосвідомості.

Будь-який діючий індивід не знаходиться в ізоляції. Його оточує матеріальний, речовий світ, соціальне середовище (групова взаємодія), культурне середовище (норми і цінності суспільства). Сукупність речових, соціальних і культурних умов становить ситуацію, яка виражається в умовах дії і засобах дії. Жоден індивід не здійснює діяльності без врахування ситуації. Ситуація входить у систему соціальної взаємодії через орієнтацію індивідів. Розрізняють оціночну і мотиваційну орієнтацію індивіда на ситуацію.

Це означає, що кожен діючий індивід повинен оцінити своє оточення (інших діючих індивідів, умови і засоби навколишнього середовища) і за допомогою мотивації внести корективи в ціль і методи здійснення соціальної взаємодії. Система оціночних орієнтацій в свою чергу формується на основі самосвідомості особистості.

Самосвідомість в філософії та психології розуміється як рефлексорна свідомість, тобто усвідомлення індивідом своєї самості (суб'єктивності). Таким чином суб'єкт усвідомлює свої риси, які дозволяють відрізнити його від інших, таких же як він індивідів.

Самосвідомість, в залежності від цілей та завдань, що стоять перед людиною, може приймати різноманітні форми і виражатися як самопізнання, як самоконтроль та самосприйняття. Ці 3 компоненти тісно взаємопов'язані між собою. Самопізнання є основою розвитку постійного самоконтролю та саморегуляції людини. Самоконтроль

виражається в усвідомленні та оцінці власних дій, психічних станів, регуляції їх протікання на основі вимог та норм діяльності, поведінки, спілкування. А самооцінка виражається в оціночному ставленні до себе, до своїх психологічних якостей, тобто це знання власної самості, що включає оцінку індивідом самого себе а також шкалу значимих цінностей, відносно якої визначається ця самооцінка (звідси і невідповідність оцінки себе в різних життєвих ситуаціях). Вона може бути адекватною або неадекватною (завищеною або заниженою). Занижена або завищення самооцінка знаходить своє відображення в результатах діяльності особистості.

Самопізнання особистості сприяє виробленню у неї уявлень про саму себе, що вже у 3 роки може виражатися в появі «Я образу», який є жорстким маркером процесу спілкування людини з її оточуючими.

Таким чином самосвідомість особистості являє собою складний комплекс психоемоційних структур індивіда, що визначають характер і специфіку міжособистісної взаємодії. З іншого боку – міжособистісна взаємодія впливає на формування і розвиток компонентів самооцінки та дозволяє індивідові реалізувати механізм самопізнання, на основі яких розвиваються комплекси самосприйняття і як наслідок - самоповаги.

Метою нашого дослідження було встановити, як саме рівень самооцінки особистості впливає на успішність її сприймання у групі. Для цього в групі чисельністю 20 осіб було проведено методику «Соціометрії» та методику діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн (модифікація А. М. Прихожан). Остання дозволила нам продіагностувати стан самооцінки за наступними параметрами: рівень самооцінки, сталість, рівень реалістичності або/та адекватності самооцінки, рівень її критичності, вимогливість до себе, рівень задоволеності собою, рівень оптимізму, зрілість/незрілість по відношенню до цінностей, наявність та характер компенсаторних механізмів, які приймають участь в формуванні «Я - концепції», характер і зміст цих компенсацій, інтегрованість усвідомленого і неусвідомленого рівнів самооцінки. Також досліджувався рівень домагань респондентів. Даний аналіз співвідношення рівня самооцінки та бажаної позиції у групі дозволив нам дослідити один із найважливіших компонентів самосприйняття –

сприйняття особистістю власного місця в процесі взаємодії з її оточенням. Для проведення дослідження використовувалися дані лише за однією шкалою, що визначає сприйняття власної авторитетності ровесниками (лінійний відрізок № 4).

Характер міжособистісних взаємодій в малій соціальній групі досліджувався шляхом вивчення структури групи, а точніше структури та характеру взаємозв'язків та відношень у ній, визначення позиції кожного члена групи по відношенню до реалізації групових завдань та задоволення групових потреб. Внаслідок внутрішньогрупових процесів виділяються особи, до думки яких у вирішенні групових завдань прислухається переважна більшість. Це авторитетні особи (лідери). Всі інші в групі можуть займати позиції осіб-виконавців та осіб, які групою ігноруються (аутсайдерів). Методика Соціометрії дозволила визначити «соціометричні позиції» членів групи, тобто співвідносного авторитету членів групи за ознаками симпатії-антипатії, де на крайніх полюсах виявляються «лідер» групи і «аутсайдер».

Оскільки, для досягнення мети нашого дослідження важливим було виокремлення неформальних лідерів, адже вони характеризуються успішним, позитивним сприйманням їх оточуючими, інструкція була сформульована наступним чином:

«Визначте, 3-х осіб зі свого взводу, яких би Ви запросили гуляти на вечірку (святкування дня народження тощо). Запишіть їх, на першому місці поставши особу, яку б покликали в першу чергу, на другому ту, яку б покликали за відсутності першої, а на третьому – за відсутності обох попередніх. За тим же принципом запишіть трьох осіб зі свого взводу, яких би Ви ні в якому разі на вечірку не запросили. Таким чином у Вас буде записано 6 прізвищ, де перші 3 – особи, з якими б ви залюбки провели свій вільний час, а 3 останні – особи, з якими б ви свій вільний час провести не хотіли»

Класичний варіант інтерпретації методики соціометрії передбачає визначення мікрогруп всередині групи шляхом відображення взаємовиборів в соціоматриці та соціомішені. Але в нашому дослідженні достатньо буде зупинитися на визначенні у групі лідерів та аутсайдерів, шляхом підрахунку загальної кількості балів, наданої кожному члену.

Вибірка, на якій проводилося дослідження складалася з 20 осіб жіночої та чоловічої статі (9 та 11 відповідно) віком від 19

до 21 року. Вони є представниками одного курсантського взводу Навчально-наукового інституту підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби НАВС II курсу психологічного факультету. Особливістю даної вибірки є специфіка внутрішньогрупової міжособистісної взаємодії, сформованої протягом 1,5 року. Особи тривалий час проживають на одній території, разом відвідують навчальні заняття та проводять дозвілля. Таким чином встановлення емоційно-психологічних стосунків та позицій членів групи по відношенню один до одного буде доречним.

Отримані результати дослідження показали, що існує певний зв'язок між рівнем самооцінки та характером її сприймання в групі.

Аналізуючи отримані результати методики Дембо-Рубінштейн, ми визначили, що для більшості представників групи респондентів – 55% - характерний адекватний рівень самооцінки, для 25% - занижений, а для 20% - завищений.

Порівнюючи показники між рівнем самооцінки та домагань для кожного респондента ми спостерігаємо, що для більшості з опитуваних характерний високий рівень домагань. Особливо це стосується осіб з низьким рівнем самооцінки. Лише у 2 з 20 осіб обидва показники співпадають. Важливо зазначити, що відсутні особи, у яких рівень домагань нижчий за рівень самооцінки.

За показник успішної взаємодії у групі ми візьмемо ту кількість балів, яку особа набрала за результатами методики Соціометрія. Відповідно, проаналізувавши результати, всі респонденти були розділені нами на 3 окремі групи:

- респонденти з високим статусом у групі (6 осіб з балом від 22 до 5);
- респонденти, рівень сприймання яких групою середній (6 осіб з балом від 4 до -3);
- респонденти, з низьким статусом у групі (8 осіб від -4 до -22).

Пов'язавши результати обох методик, ми маємо можливість визначити, як рівень самооцінки особистості впливає на характер її сприймання у групі (див. дод. Г).

Для зручності, кожна виділена підгрупа респондентів аналізувалася за показником рівня сомооцінки.

Для осіб, з високим статусом у групі, характерний адекватний рівень самооцінки (83%). При цьому серед них

зовсім немає представників із завищеним рівнем і лише 1 із заниженим.

Децо інакша характеристика осіб, із середнім рівнем сприймання їх групою: 66% - адекватна самооцінка, і рівна кількість респондентів із заниженою та завищеною (по 17%).

Радикально відмінною від двох попередніх характеристик, є характеристика осіб, сприймання яких у групі не є позитивним. З них більшість (49%) має завищений рівень самооцінки, майже половина (38%) – занижений, і лише 1 представник (13%) – адекватний.

Отже, досліджуючи зв'язок між таким важливим компонентом самосвідомості як сомооцінка особистістю власних можливостей та її успішність з точки зору сприймання у групі, стало можливим показати, що існує прямий зв'язок між цими двома показниками. Переважна більшість респондентів, з високим статусом у групі має адекватний рівень самооцінки, а ті, хто групою сприймається негативно – завищений чи занижений.

Враховуючи зворотній зв'язок між обраними показниками передбачається тенденція до поглиблення неадекватності самооцінки. Проте відсутність показників рівня домагань нижчих від рівня самооцінки в даному дослідженні вказує на наявне у представників групи бажання самовдосконалюватися, що є стимулом до покращення стосунків.

Таким чином, особам з низьким рівнем сприймання свого статусу у групі радиться переглянути свої позиції по відношенню до інших та реалізувати процес взаємодії не з позиції “вище” або “нижче” свого співбесідника, а на рівних.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология. - М., 2001.
- Арутюнов С. А. Этносы и культуры. Проблемы взаимодействия. - М., 1988.
2. Балл Г. А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности // Вопросы психологии. - № 1. - 1989.
3. Богданов В. А. Социально-психологические свойства личности. - Л., 1983.
4. Бувел П. П. Человек, деятельность, общение. - М., 1978. Васильев В. Л. Юридическая психология. - СПб., 1998.

Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер: Пер. с англ. - М., 1991.

5. Донцов А. И. Психология коллектива. - М., 1984.

6. Колли Г., Тибо Дж. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // Современная зарубежная социальная психология. - М., 1984. -С. 61-81.

7. Корнев М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія. - К., 1995.

8. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. - СПб., 2001.

СТАТЕВІ РОЗБІЖНОСТІ В УЯВЛЕННЯХ ПРО ТВОРЧУ ОСОБИСТІТЬ

К. С. Гапонова

Херсонський державний університет,
karrovich06@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Савченко О. В.*

Сучасні умови життя вимагають від людини нестандартних рішень стосовно тих чи інших завдань. Останнім часом популяризувалося творче мислення. В. М. Дружинін пише: «Дійсно, якщо інтелектуальна обдарованість не впливає безпосередньо на творчі успіхи людини, якщо в процесі розвитку креативності формування певної мотивації та особистісних рис передують творчим проявам, то можемо зробити висновок про існування особливого типу особистості – «Людини творчої»» [2; с. 75]. Люди з оригінальними ідеями дуже ціняться в колективі та в організаціях. Проте, не дивлячись на велику кількість переваг, існують й певні бар'єри у міжособистісних відносинах з творчими персонами. Вони є наслідком шаблонів (стереотипів), що існують у суспільстві.

Стереотип сприйняття – відносно стійкий та спрощений образ соціального об'єкту, явища та іншого, що складається в умовах дефіциту інформації як результат узагальнення власного досвіду та уявлень, прийнятих в суспільстві. Термін належить американському журналісту У. Ліпману [1; с. 23].

Відповідно, утворюються й певні перепони на шляху самореалізації творчих особистостей. Більшість оцінок, що приписуються у соціумі, невиправдані, адже базуються на першому враженні від одягу або особливостей поведінки, до того ж додаються власні проєкції. Таким чином будується повністю викривлений образ сприйняття. У сучасному світі не дивлячись на зміну цінностей все одно більш відомими є чоловічі імена, тому нам стало цікаво чим відрізняються творчі жінки.

Отже, об'єктом нашого дослідження було обрано сприйняття творчих особистостей іншими людьми, а предметом – гендерні особливості сприйняття творчих чоловіків і жінок особами юнацького віку. За мету, ми взяли вивчення відмінностей у стереотипах сприйняття творчих чоловіків і жінок. Відповідно до мети були поставлені такі завдання дослідження:

1. Обґрунтувати теоретичні й методичні підходи до вивчення проблеми розвитку творчого потенціалу та типології творчих особистостей.

2. Дослідити особливості стереотипних поглядів щодо творчих особистостей.

3. Виявити спільні та відмінні погляди щодо творчих чоловіків і жінок.

Вибірка складалася з 40 осіб юнацького віку (від 18- до 21 року), які були об'єднані у дві групи: перша складалася з 20 юнаків, а друга – з 20 дівчат.

Ми розробили власну анкету для виявлення розбіжностей у стереотипах сприйняття творчої особистості у чоловіків та жінок. За змістом питання анкети були розділені на 4 блоки:

1. Суспільна думка
2. Зовнішність творчих чоловіків та жінок.
3. Особливості поведінки творчих чоловіків та жінок.
4. Риси характеру творчих чоловіків та жінок.

Спочатку опишемо уявлення юнаків та дівчат стосовно творчого чоловіка.

Серед отриманих результатів, нас зацікавили навіть ті, що не дозволяли говорити про статистичні відмінності. Розглянемо усе це більш детально:

В групі юнаків та групі дівчат переважна більшість опитаних зазначають, що реалізація в творчому плані не залежить від

статі. Але серед чоловіків цю думку підтримують 60% опитаних, а серед жінок - 55%. Отже, можемо зробити висновок про існування стереотипного уявлення щодо існування «гендерної рівності» у питанні творчого саморозвитку та самоствердження.

В обох групах респондентів найбільш розповсюдженим критерієм, який би вказував на те, що саме ця людина є творчим чоловіком було обрано наявність зовнішніх орієнтирів (наприклад, шарф, берет, підвіска у вигляді музичного інструмента тощо). В цьому випадку частка юнаків складала 45%, а дівчат - 40%. Тобто, спільним є стереотипне уявлення стосовно того, що творчі чоловіки використовують певні аксесуари, які є «натяком» на їх творчу приналежність.

Також, 45% дівчат та 40% юнаків впевнені в тому, що оточуючі люди поважають творчих чоловіків. А отже, ми виявили стереотип: і молоді жінки, і чоловіки схильні вважати, що рідні, близькі, знайомі та просто перехожі – усі без винятку, - спроможні дійсно гідно оцінити талановитість та будь – які інші прояви творчої особистості, а отже сприйматимуть творчого чоловіка з належною пошаною, навіть якщо він займається не дуже пристойною, з боку моральності, але складною, з боку мистецтва, діяльністю (наприклад, пише сценарії до порнофільмів).

В обох групах більша частина опитуваних (55% чоловіків та 60% жінок) схильні вважати, що творчі чоловіки не обов'язково помітні у натовпі, це скоріш залежить від індивідуальних особливостей особистості.

50% юнаків і 60% жінок впевнені в тому, що одяг творчих чоловіків може бути чистою, проте не випрасуваною, або в них може бути не причесане волосся, а отже, в уявленні студентів творчий чоловік має легкою мірою неохайний, непрезентабельний вигляд, що може свідчити про його неорганізованість, байдужість до себе або до думки оточуючих. Усе вище сказане дозволяє нам вважати цей факт спільним стереотипом.

За показником частоти обирання певних кольорів для власного одягу результати розподілені таким чином, що більша частка дівчат (45%) та юнаків (35%) вважають, що колір одягу творчих чоловіків задається обраним напрямом творчості, а отже стереотипним є уявлення про те, що творчі чоловіки

схильні прилаштовуватися під ті цінності та погляди, що панують у певному творчому середовищі, і це відображається не тільки на їх внутрішніх, особистісних позиціях, а й у зовнішності.

Найбільш розповсюдженою серед юнаків та дівчат є думка про те, що у творчого чоловіка є різноманітний одяг, але в той же час це і є відмінністю, адже серед юнаків цей варіант обрали 80% опитуваних, а серед дівчат 45% ($\varphi^*_{ем.} = 2,37$; $p \leq 0,01$). Тобто стереотипним є уявлення щодо наявності у творчих чоловіків одягу для будь – яких життєвих ситуацій (і повсякденний, і спортивний, і парадний, і офісний), але юнаки більшою мірою ніж дівчата підтримують цю думку.

75 % чоловіків та 55% жінок вважають, що творчі чоловіки мають своє нестандартне бачення соціальних норм. Таким чином можемо припустити, що юнаки та дівчата вказують на певний креативний ресурс, який проявляється і в поведінці. Тобто певні правила або інструкції творчі чоловіки, незважаючи на їх однозначне формулювання, будуть сприймати інакше, вбачаючи певні недосконалості та намагаючись компенсувати їх.

Серед усіх опитаних 45% юнаків бачать адекватність у діях творчих чоловіків, в той час коли 45% дівчат розцінюють поведінку творчих чоловіків як таку, що викликає захоплення та змушує замислитися над власною. Про істотні розбіжності це не свідчить, проте цікавим є більш глибокий жіночий погляд, який розкриває образ не тільки завдяки поняттю «норми», а й через поняття «еталону», тобто зразка взірцевої поведінки, до якого мають прагнути усі люди.

Аналіз результатів показав, що 60% чоловіків та 40% жінок (більша частина опитуваних в обох групах) впевнені в тому, що у творчий чоловік на невдачу реагує гідно, готовий до самовдосконалення або пошуку нових цілей. Отже ми маємо справу зі стереотипом, тобто, для юнаків та дівчат шаблонним є уявлення про постійну готовність творчих людей до змін в собі та про те, що вони, спираючись на власну гордість, намагаються не давати нікому, не при яких обставинах принижувати себе.

Ми виявили, що 50% юнаків схильні вважати, що творчі чоловіки легко знаходять вихід у стресових ситуаціях, в той час коли цю ж саму відповідь обрала лише чверть (25%) жінок ($\varphi^*_{ем.} = 1,67$; при $p \leq 0,05$), адже вони надають перевагу іншому

варіанту, а саме «творча особистість проявляє бурхливу емоційну реакцію» (65% дівчат). Отже для юнаків стереотипним є уявлення про стійкість, непохитність та легкість в поведінці творчих чоловіків, що допомагає їм швидко реагувати на життєві труднощі та ефективно їх долати, щодо дівчат, бачимо протилежну думку. Вони схильні вважати, що творчі чоловіки дуже емоційні, і перш за все, будуть бурхливо реагувати, ніж займатися пошуком виходу зі стресової ситуації.

65% юнаків та 65% дівчат вважають, що успіх надихає на нову роботу. Виявили стереотип: творчий чоловік – людина, для якої вдале завершення певної справи, або реалізація певних планів стає стимулом, та джерелом нових ідей для початку інших справ.

Аналіз дозволяє нам виділити наступні тенденції. Дівчата, на відміну від юнаків, вважають творчого чоловіка ригідним (тем. = 2,21; при $p \leq 0,05$) та більш впевнені в тому, що він позбавлений почуття гумору, ніж чоловіки (тем. = 2,48; при $p \leq 0,05$). Тобто ми бачимо, що жінки оцінюють творчого чоловіка як сталу у своїх думках, вчинках, звичках та інших проявах особистість, доволі серйозну, або позбавлену почуття гумору, а отже можемо припустити (враховуючи дослідження, що доводять існування зв'язку почуття гумору з інтелектом), що і недалеко. Можна знайти підтвердження цієї гіпотези, якщо виділити ті риси характеру, які дівчата вважають в першу чергу притаманними творчому чоловіку: хаотичність (серед. значення – 63,1), безвідповідальність (серед. значення – 47,35), розгубленість (серед. значення – 40,6). Для порівняння розглянемо відповіді чоловіків: хаотичність (серед. значення – 50,65), стійкість (серед. значення – 45,85), альтруїстичність (серед. значення – 40,8), безвідповідальність (серед. значення – 40,45).

Друга половина, розробленої нами анкети, присвячена питанням про творчу жінку. Блоки та показники будуть ті ж самі, то ж перейдемо безпосередньо до опису результатів.

В обох групах респондентів найбільш розповсюдженим критерієм було обрано наявність зовнішніх орієнтирів (наприклад, шарф, берет, підвіска у вигляді музичного інструмента тощо). В цьому випадку частка юнаків складала 65%, а дівчат - 55%. Тобто, спільним є стереотипне уявлення

стосовно того, що творчі жінки використовують певні аксесуари, які є «натяком» на їх творчу приналежність.

40% юнаків впевнені в тому, що оточуючі люди поважають творчих жінок, інші 40% в цій же групі вважають, що – інші заздять, в той час, коли серед дівчат (55% опитаних) більш розповсюдженою є перша відповідь (поважають). А отже, ми виявили стереотип: і молоді жінки, і чоловіки схильні вважати, що рідні, близькі, знайомі та просто перехожі – усі без винятку, - спроможні дійсно гідно оцінити талановитість творчої жінки, а отже сприйматимуть її в усій різноманітності проявів, такою, якою вона є, не намагаючись при цьому, що-небудь в ній змінити.

В обох групах (55% жінок та 75% чоловіків) розповсюдженою є думка, що творчі жінки завжди помітні у натовпі, адже прагнуть зовнішньо підкреслювати вибір творчого шляху.

50% юнаків зазначили, що творчі жінки охайні, а тому завжди привабливі, прагнуть подобатися самим собі та іншим, а 45% дівчат впевнені в тому, що одяг творчих жінок може бути чистою, проте не випрасуваною, або в них може бути не причесане волосся, а отже, має легкою мірою неохайний, непрезентабельний вигляд, що може свідчити про її неорганізованість, байдуже ставлення до себе або до думки оточуючих.

По 75% і юнаків, і дівчат у кожній групі, вважають, що творчі жінки мають переважну більшість одягу яскравих кольорів. Таким чином можемо говорити про існування певного спільного шаблонного уявлення. Студенти впевнені в тому, що творчі жінки обирають яскраві кольори, щоб привертати до себе увагу, бути контрастними на фоні повсякденності. А одяг – це певний посередник спілкування, що містить інформацію про особистість для соціуму.

80% дівчат та 60% юнаків зазначають, що у творчої жінки є різноманітний одяг для будь – яких життєвих ситуацій (і повсякденний, і спортивний, і парадний, і офісний), тому зовнішній вигляд у неї завжди доречний, ця думка є стереотипною. Проте за критерієм кутового перетворення Фішера ($\varphi^*_{ем.} = 2,60$; при $p \leq 0,01$) встановлено, що значно більша за частку жінок (5%), частка чоловіків (35%), вказує на наявність переважно повсякденної одягу у гардеробі творчої

жінки. Тобто на думку юнаків, творча жінка перш за все піклується про практичність та комфорт, обираючи те, що їй одягти, а цільове призначення майбутньої зустрічі (влаштуватися на роботу, свято чи пляжна вечірка) не має значення. Як наслідок, ніякі привабливі частини власного тіла, вона не підкреслює, завжди виглядає буденно.

35% юнаків творча жінка має своє нестандартне бачення соціальних норм, а для 45% відсотків дівчат – вона чітко і неухильно дотримується усіх правил та інструкцій, що існують у соціальному середовищі.

Серед усіх опитаних 45% юнаків та 50% дівчат бачать адекватність у діях творчих жінок.

Аналіз результатів показав, що 60% жінок та 45% чоловіків (більша частина опитуваних в обох групах) впевнені в тому, що творча жінка у разі невдачі буде скоріш за все влаштовувати істерику. Таким чином, отримуємо стереотипне уявлення юнаків та дівчат щодо емоційної нестриманості творчих жінок.

Ми бачимо, що 60% юнаків та 60% дівчат схильні вважати, що творча особистість проявляє бурхливу емоційну реакцію. Отже стереотипним є уявлення про неспроможність творчих жінок опановувати власні почуття та емоційні стани, абстрагуватися та ефективно долати будь-які стресові ситуації.

В обох групах рівноправними є дві думки: перша (її підтримують 45% юнаків та 45% дівчат) – творча жінка – це людина, для якої вдале завершення певної справи, або реалізація певних планів стає стимулом, та джерелом нових ідей для початку інших справ, а друга ж більш негативна (її так само підтримують 45% юнаків та 45% дівчат) – творча жінка, що досягла певних успіхів, стає капризною, вибагливою, тобто навіть невеликі «перемоги» псують, розбещують її, сприяють появі надмірності, та невиправданої зверхності.

Аналіз дозволяє нам виділити наступні тенденції. Значно більша частина юнаків, ніж дівчат вважає творчу жінку раціональною (тем. = 2,26; при $p \leq 0,05$). Тобто стереотипною для чоловіків є думка про те, що творчі жінки розсудливі, перед прийняттям рішень намагаються «зважити всі за й проти», і перш за все намагаються спрогнозувати наслідки. Окрім раціональності юнаки бачать таких особистостей стійкими (серед. значення – 52,15) та позбавленими почуття гумору (серед. значення – 40,05)

У групі жінок виявлений інше шаблонне уявлення. Переважна їх більшість порівняно із чоловічою групою вважають творчих жінок некритичними, тобто не спроможними адекватно та неупереджено оцінювати себе, продукти власної діяльності, інших тощо, крім того вони важко, болісно сприймають критику. Також дівчата бачать творчих жінок хаотичними (серед. значення - 52), безвідповідальними (серед. значення – 47,15), розгубленими (серед. значення – 45,2), позбавленими почуття гумору (серед. значення – 43,8) та замкненою (серед. значення – 41.25).

На основі аналізу джерел, можемо зробити висновок щодо особливостей поглядів різних вчених на природу творчості. Деякі з них зазначають, що творчі особистості – хворі люди і все, що вони створюють відбувається у моменти загострення симптоматики, деякі ж навпаки притримуються думки, що творчі особистості більш адаптивні, їм легше знаходити вихід у складних життєвих ситуаціях, проте всі ці вчені вказують на те, що від природи люди наділені однаковими задатками, але з подальшим становленням особистості, з появою певних інтересів та мотивів відбувається нерівномірність їх розвитку. Таким чином з'являються видатні математики, музиканти, художники, артисти тощо. Наші здібності – це певною мірою те, чому ми приділяли більше уваги. У сучасному суспільстві стає дедалі важче позбутися стереотипного нагромадження, яке транслюється з перших днів нашого життя. Тому й з'являється певна упередженість думок щодо творчих осіб. Ми легко піддаємося першому враженню і через це часто дискримінуємо інших людей.

Під час нашого дослідження ми виявили певні розбіжності у сприйнятті творчих особистостей. Юнаки вважають творчого чоловіка адекватним та спроможним знаходити вихід з будь-яких ситуацій, альтруїстичним та стійким, проте хаотичним і безвідповідальним. Жінки ж погоджуються з останніми двома позиціями (хаотичність і безвідповідальність) та окрім них додають взірцеву поведінку, емоційну нестриманість, ригідність та відсутність почуття гумору. Також, на думку обох груп студентів творчі чоловіки використовують певні зовнішні орієнтири (шарф, берет, підвіска у вигляді гітари), які є «натяком» на їх творчу приналежність, мають різноманітний одяг, проте вони не обов'язково помітні у натовпі, це скоріш

залежить від індивідуальних особливостей особистості, легкою мірою неохайний, непрезентабельний. Оточуючі поважають їх. Творчі чоловіки схильні прилаштовуватися під ті цінності та погляди, що панують у певному творчому напрямі, і це відображається не тільки на їх внутрішніх, особистісних позиціях, а й у зовнішності, мають нестандартне бачення соціальних норм, завжди готові до змін в собі, а досягнення успіху надихає їх на нову роботу.

Для чоловіків творча жінка – це охайна а тому завжди приваблива, віддає перевагу повсякденній одежі. Характеризуючи поведінку, група юнаків притримується думки, що така особистість має своє нестандартне бачення соціальних норм. Крім того вони раціональні та позбавлені почуття гумору. Дівчата впевнені в тому, що одяг творчих жінок може бути чистою, проте не випрасуваною, або в них може бути не причесане волосся, а отже. Стосовно поведінки, студентки вважають, що такі особистості чітко та неухильно дотримуються правил, які диктує соціальне середовище. Домінуючими рисами творчої жінки є некритичність, неорганізованість, безвідповідальними, розгубленими, відсутність почуття гумору та замкненість. Спільними ж виявилися такі стереотипи про творчу жінку:

- використовують певні аксесуари, які є «натяком» на їх творчу приналежність;

- усі люди, що оточують таких особистостей або поважають їх, або заздять їм;

- завжди помітні у натовпі, адже прагнуть зовнішньо підкреслювати вибір творчого шляху;

- обирають яскраві кольори для одягу;

- у творчої жінки є різноманітний одяг для будь – яких життєвих ситуацій;

- цілком адекватні у діях та вчинках;

- емоційно нестримані у ситуації невдачі;

- неспроможні опанувати власні почуття та емоційні стани, абстрагуватися та ефективно долати будь-які стресові ситуації;

- творча жінка, що досягла певних успіхів, стає капризною, вибагливою.

Література

1. Берн Ш. Гендерная психология [Текст] : учебник / Ш. Берн. – Спб.: прайм – Еврознак, 2004. – 320 с. – ISBN 5-93878-125-6.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей [Текст] : уч. пособ./ В. Н. Дружинин. – Спб.: Питер, 2002 – 368 с. – ISBN 5–314-00121-7.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ЛИЦ, ПОСТРАДАВШИХ ОТ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ НАСИЛИЯ

Ю. Г. Киперчук

Днепропетровский филиал Открытого международного
университет развития личности человека «Украина»,

Juli_ko1909@mail.ru

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент М. В. Реуцкий*

Проблема насилия отражает дисгармонию и перекосы, существующие во взаимоотношениях в обществе. Ее острота свидетельствует о нездоровой социально-нравственной обстановке в нашем социуме.

Формы насилия значительно расширились по сравнению с нашими представлениями. Сегодня приходится выделять: насилие физическое, связанное с покушением на жизнь и здоровье детей, женщин и пожилых людей; сексуальное, проявляющееся в отношении женщин и детей, в том числе – малолетних; психологическое, цель которого – унижение личности и подавление ее достоинства, принуждение (в отношении детей и подростков стали особенно распространены принуждение к потреблению алкоголя и наркотиков); экономическое насилие, которое распространено, главным образом в отношении подростков и женщин.

Объектом исследования является феномен насилия в современном обществе и формы его проявления.

Предметом исследования является выявление взаимосвязи личностных особенностей индивида и его подверженности насилию.

Целью исследования является изучение теоретической основы проявления насилия по отношению к женщинам и детям, проведение диагностики женщин подвергавшихся насилию, а также разработка первичных рекомендаций для работы с людьми, подвергавшимися насилию.

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи: понятие насилия; психологическое исследование жертв насилия, подбор рекомендаций для социальных работников и психологов по работе с жертвами насилия.

Социальная работа способствует социальной, психологической реабилитации и интеграции в общество жертв насилия. Ключевую роль в этом процессе играет специалист социальной работы и психолог.

Насилие – это общественное отношение, в ходе которого одни индивиды (группы людей) с помощью внешнего принуждения, представляющего угрозу жизни, вплоть до ее прекращения, подчиняют себе других, их способности, производительные силы или собственность [2].

Виды насилия: психологическое, физическое, сексуальное, экономическое. Степень его проявления колеблется от словесного оскорбления в виде брани, унижающей человеческое достоинство, внушения жертве чувств непривлекательности, неполноценности и никчемности, от толчков и пинков до нанесения увечий и смертельного исхода. Вследствие данного исхода, мы можем предположить возникновение следующих состояний: посттравматический стрессовый синдром, волнение, депрессия, страх и паника, нарушение питания, половые нарушения, низкая самооценка, злоупотребление алкоголем или наркотиками и т.д, а также другие нарушения физического состояния, заболевания хронического характера, нарушения репродуктивного здоровья, социального положения и поведения (как последствия для общества). К настоящему времени в психологии сложилась эмпирическая типология форм насилия, которую составляют:

- физическое насилие – преднамеренное манипулирование телом человека (ребенка или взрослого), как объектом, приводящее к нанесению физических повреждений различной степени тяжести (не только побои, но и ограничения

в еде и сне, вовлечение в употребление алкоголя и наркотиков);

- сексуальное насилие – преднамеренное манипулирование телом человека (ребенка или взрослого), как сексуальным объектом;

- психологическое насилие (поведенческое, интеллектуальное, эмоциональное и проч.) – преднамеренное манипулирование человеком (ребенком или взрослым), как объектом, игнорирование его субъектных характеристик (свободы, достоинства, прав и т.п.), разрушающее отношения привязанности между людьми, или, напротив, нарушениям психического (поведенческого, интеллектуального, эмоционального, волевого, коммуникативного, личностного) развития [4].

В ходе проведения данной работы применялись следующие диагностические методики:

1. Уровень обидчивости;
2. Методика измерения уровня тревожности;
3. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность»;
4. Опросник САН;
5. Методика определения уровня депрессии.

В данном исследовании принимали участие 3 девушки, которые пережили насилие разного характера. В ходе обработки были получены следующие результаты по первой методике, которые говорят о разном уровне обидчивости (см. таблица 1).

Таблица 1

№	Имя испытуемого	Общий балл
1	А.	Сумма баллов = 7
2	В.	Сумма баллов = 17
3	С.	Сумма баллов = 2

Испытуемая А. и С. набрали 7 баллов, что свидетельствует о: обидчивости, мстительности, легкой смене настроения, болезненной реакции на отношение окружающих. Это – серьезные недостатки в характере, требующие тем большей коррекции, чем меньше количество набранных баллов. Испытуемая В. набрала 17 баллов, что значительно

отличается от показателей других испытуемых и свидетельствует о повышенной обидчивости, детерминирует высокий уровень конфликтности и вспыльчивости в учебном и производственном коллективах.

Состояние испытуемых А. и С. необходимо корректировать в направлении повышения уровня положительных эмоций, работать над их межличностными взаимоотношениями. У испытуемой В. средний уровень обидчивости, что, в принципе является нормой, но показана небольшая работа со специалистом в направлении коррекции резких смен настроения и понижения уровня конфликтности.

По второй методике мы получили результаты, которые свидетельствуют о уровне тревожности (см. таблицу 2).

Таблица 2

Варианты ответов	Испытуемая А.	Испытуемая В.	Испытуемая С.
Нет	7	8	4
Да	24	6	24
Общая сумма баллов	31	14	31

Испытуемые А. и С. набрали 31 балл, что свидетельствует о высоком уровне тревожности. Они склонны воспринимать угрозу для своей самооценки и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций, реагировать выраженным состоянием тревожности. Для коррекции этого состояния рекомендуется снизить субъективную значимость ситуации и задач, перенести акцент на осмысление деятельности и уверенности в успехе. Испытуемая В. набрала 14 баллов, что свидетельствует о низком уровне тревожности. Низкая тревожность сигнализирует о том, что испытуемый нуждается в повышении чувства ответственности и осознании реальных мотивов собственной деятельности. Но иногда очень низкая тревожность является свидетельством активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете», что приводит к возрастанию внутреннего напряжения и угрозе аутоагрессии (суицида).

По третьему опроснику выявлены три разные тенденции (таблица 3).

Таблица 3

Название шкал	Варианты ответов	Испытуемая А.	Испытуемая В.	Испытуемая С.
Вспыльчивость	Да /нет	4/ 6 = 10	1/ 5= 6	4/ 4= 8
Напористость	Да/нет	6/ 1= 7	4/ 2= 6	2/ 0= 2
Обидчивость	Да/ нет	6/ 4= 10	2/ 2= 4	4/ 1= 5
Неуступчивость	Да/ нет	3/ 1= 4	3/ 1= 4	4/ 1= 5
Бескомпромиссность	Да/ нет	6/ 2= 8	7/ 3= 10	7/ 2= 9
Мстительность	Да/ нет	5/ 4= 9	1/ 1= 2	2/ 2= 4
Нетерпимость к мнению других	Да/ нет	3/ 3= 6	1/ 1= 2	4/ 2= 6
Подозрительность	Да/ нет	7/ 3= 10	2/ 2= 4	4/ 2= 6

Испытуемая А. набрала максимальную сумму баллов по шкалам: напористость, наступательность и неуступчивость – 11 ; нетерпимость к мнению других и мстительность – 15; бескомпромиссность, вспыльчивость, обидчивость, подозрительность – 38. **Испытуемая В.** набрала по шкалам: напористость, наступательность и неуступчивость – 10; нетерпимость к мнению других и мстительность – 4; бескомпромиссность, вспыльчивость, обидчивость, подозрительность – 24. **Испытуемая С.** набрала по шкалам: напористость, наступательность и неуступчивость – 7; нетерпимость к мнению других и мстительность – 10; бескомпромиссность, вспыльчивость, обидчивость, подозрительность – 28.

Напористость, наступательность и неуступчивость – свидетельствуют о показателе позитивной агрессивности субъекта. Позитивная агрессивность представляет собой самозащиту. Следовательно, чем больше испытуемый мотивирован на успех, тем выше у него позитивная агрессивность.

По четвертой методике получены следующие результаты (таблица 4).

Таблица 4

Шкалы	Испытуемая А	Испытуемая В	Испытуемая С
Самочувствие	3,7	4	3
Активность	2,8	3,8	3,6
Настроение	3,5	4,3	1,5

Испытуемая А.: по шкалам: самочувствие, активность, настроение – набрано совокупное количество баллов, которое свидетельствует об неблагоприятном состоянии по всем 3-м шкалам. То есть, состояние самочувствия, активности и настроение находятся в диапазоне ниже среднего, присутствует постоянная угроза психологического срыва.

Испытуемая В. набрала по шкалам: самочувствие и настроение совокупное количество баллов, которое свидетельствует о благоприятном состоянии по 2-м шкалам. То есть, состояние самочувствия и настроение находятся в диапазоне нормы и не несут никакой угрозы срыва. По шкале активности набрано количество баллов, свидетельствующее о неблагоприятном состоянии по данной шкале, что может нести угрозу срыва состояния личности.

Испытуемая С. набрала по шкалам: самочувствие, активность, настроение совокупное количество баллов, которое свидетельствует об неблагоприятном состоянии по всем 3-м шкалам.

Как следствие – испытуемым следует провести коррекцию их эмоционального и физического состояния, для того чтобы не пересечь границу ниже среднего и не попасть под угрозу состояния нервно-психического срыва.

Пятая методика выявила следующие особенности настроения (см. таблицу 5).

Таблица 5

Имена испытуемых	Испытуемая А.	Испытуемая В.	Испытуемая С.
Сумма баллов	62	30	75

Испытуемая А. набрала по тесту 62 балла, что свидетельствует о умеренном уровне депрессии. То есть, необходимо снизить состояние психического напряжения.

Испытуемая В. набрала по тесту 30 баллов, что свидетельствует о легкой степени выраженности депрессии, что является предупреждением, перед переходом в более выраженное состояние.

Испытуемая С. набрала по тесту 75 баллов, что свидетельствует о выраженной депрессии. Необходима помощь специалистов, так как человек не контролирует собственное настроение. Возникает снижение интереса к окружающему, тоска, страдание, угнетенное, подавленное

настроение, отчаяние; тревога, чувство внутреннего напряжения, ожидание беды, недовольство собой, снижение уверенности в себе, снижение самооценки.

При работе с данными клиентами существует ряд коррекционных мер, мы рассмотрим виды упражнений с детьми, которые пережили насилие.

Прежде чем расспрашивать ребенка о произошедшем насилии, необходимо установить с ним контакт, создать доверительное отношение. Разговор будет менее болезненным, если между ребенком и взрослым достигнуто взаимопонимание и сотрудничество. Трудность при обследовании заключается в том, что ребенку тяжело выразить словами все то, что с ним произошло. Он точнее и легче передаст это своим поведением, действиями. Менее травматично можно выразить все в игре или проективных техника – так, например, рисунки детей служат потенциальными индикаторами факта сексуального насилия.

Специалист может предложить ребенку различные варианты рисунков:

- нарисовать картинку (без темы);
- нарисовать картинку о своей семье;
- нарисовать картинку о себе самом;

Дети, испытавшие сексуальное насилие:

- рисуют картинки, на которых отчетливо виден повседневный интерес к сексуальным темам и повышенное восприятие сексуальности (грудь у себя самой, пенис у животных);

- рисуют людей во время сексуальных действий;
- часто особое внимание уделяют нижней части тела (например, очень подробно рисуют молнию на брюках) [3].

Таким образом, в ходе нашего исследования эмпирическим путем были выделены характерологические и личностные особенности жертв насилия, требующие коррекции и консультационной работы, а также сформулированы базовые положения выстраивания контакта и дальнейшей психологической работы с данным типом клиентов. В будущем разработка данной темы будет отображена в следующих публикациях.

Литература

1. Луковцева З.В. Сексуальное насилие: мифы, факты, современное состояние проблемы // Насилие и социальные изменения. – М., 2000.
2. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1998.
3. Мэнделл Дж. Г. Групповая психотерапевтическая работа с детьми, пережившими насилие – М., 2002.
4. Насилие в семье: особенности психологической реабилитации / Под ред. Н.М Платоновой, Ю.П. Платонова. – СПб., 2000.

ДО ПРОБЛЕМИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ АРХЕТИПІВ ОСОБИСТОСТІ

О.М. Кирик

Херсонський державний університет, arhipelaha@yandex.ua
*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
 доцент Н.І. Тавровецька*

Актуальність теми. Інтерес до архетипів викликав до активного практичного життя глобалізаційні процеси у всіх сферах життя, починаючи від матеріально-побутової до духовно-ціннісної сфер. Це безпосередньо визначає особливості формування глибинного несвідомого особистості. У наш час відбувається криза свідомості та світосприйняття особистості, перебудова існуючих ідеалів та цінностей. Причиною є «зміна поколінь», оскільки цінності та моральні норми радянської ідеології вже не мають ніякого сенсу та змісту для сучасного покоління. Юнаки та дівчати не мають жодної суспільної мотивації для подальшого особистісного та професійного спрямування, не мають суспільних орієнтирів у сучасному світі. Це безпосередньо пов'язано з нестабільністю економіко-політичного життя суспільства та особистісною незрілістю юнаків та дівчат, для яких старше покоління не відіграє жодної значущої ролі, а суспільство та мала референтна група – не мають конструктивних, спрямованих на самореалізацію та самоактуалізацію особистості, орієнтирів.

Така ситуація спричинила зміну глибинного несвідомого особистості, з урахуванням гендерної специфіки. Тому дуже

важливим на сьогодні є дослідження безпосередньо архетипів та їх сучасного змісту. Вирішенням питань щодо взаємозв'язку гендеру та архетипів займалися такі вчені як Н. М. Грицюта, А. Ю. Большакова, С. Б. Перевозкін, Ю. М. Перевозкіна, Т. В. Пуларія, А. М. Трусков та інші. Вивченню архетипів присвячені роботи Е. Ноймана, М.-Л. фон Франца, К. Г. Юнга, в українській психології О. Б. Гуцуляка, Л. І. Дяченко, О. С. Кирилюка, О. С. Колесник, С. Б. Кримського, О. В. Ливинської, Н. О. Лисюк, І. М. Моїсеєва, В. Ф. Ятченка.

На сьогодні актуальність розробки наукових проблем, що базуються на теорії архетипів значно зросла. Науковців, що розглядають поняття «архетип» можливо умовно поділити на три групи. До першої відносяться праці психоаналітиків початку ХХ століття, зокрема З. Фрейда та самого К. Г. Юнга, що заклали фундаментальні основи. До другої групи відносяться роботи радянських вчених, в основному критичного змісту, а саме Н. М. Ветрової та В. В. Руткевича. Третю, найбільш чисельну групу, складають праці, що почали публікуватися з початку 80-х років ХХ століття. Вони переосмислюють архетип в руслі психологічних та філософських проблем сучасності (Є. Б. Фіалкова, Б. І. Пружинін, Е. М. Мелетінський, Н. Ф. Каліна, І. В. Тимощук та інші). На даний момент, значна частина робіт у галузі психології, а також філософії та соціології, так, чи інакше зачіпає тему архетипового змісту свідомості людини.

Постановка проблеми. Проблема дослідження архетипів особистості була і залишається відкритою. Це пов'язано з рядом об'єктивних причин, а саме: теоретичною «розмитістю», неоднозначністю поняття архетип; відсутністю у світовій науці загальноприйнятої теорії архетипу, єдиної точки зору на ґенезу цього феномену. Крім того, немає чіткої класифікації архетипів, це поняття вживається в різних значеннях, часто ототожнюючись із поняттями *архетипний образ*, *архетипний мотив*, *символ*. Окрім цього, складність підходу до виділення архетипів визначається національними, ментальними, етнічними, культурно-історичними та соціальними відмінностями народів.

Формулювання мети статті Основною метою написання статті є систематизація існуючих методів та методик дослідження архетипів особистості, аналіз авторської методики дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в психології існує розгалужена система методик та методів дослідження як особистості, так і окремих психічних явищ та властивостей. Загальна схема їх класифікації включає: об'єктивні методи та методики, суб'єктивні та проєктивні. Кожен з них має свою низку переваг та недоліків. Проте повертаючись до теми нашого дослідження, проаналізуємо існуючі методики діагностики безпосередньо архетипів особистості.

Серед суб'єктивних методів можна віднести такі опитувальники:

- Myers-Briggs Type Indicator;
- Keirsey Temperament Sorter.

Переважно можна зазначити лише недоліки, а саме низький рівень достовірності, надійності та валідності, можлива фальсифікація результатів завдяки феномену соціальної бажаності особистості. Крім того, ці опитувальники хоча й базуються на теорії К.Г. Юнга проте досліджують дещо інші психологічні властивості особистості та безпосередньо теорії архетипів не стосуються. На основі отриманих даних за шкалами орієнтація свідомості, стратегії поведінки в ситуації, основа прийняття рішення, спосіб підготовки рішень (це за першим опитувальником) та шкалами орієнтація на вид кар'єри, особливості використання інформації та специфіка лідерства (за другим опитувальником) можна зробити досить далекі від реальності припущення щодо домінуючого архетипу особистості.

Щодо сучасних розробок суб'єктивних опитувальників, їх існує багато, але вони мають такі ж недоліки як і зазначені вище і крім того неможливо встановити авторство цих опитувальників, відсутня взагалі методологічна та методична основа. Основна мета таких методик – це зацікавлення та привертання уваги людей до певного бренду, речі чи курортної зони та інше.

До сучасних об'єктивних тестів відноситься тест ЛОКАА, що був запропонований В. В. Козловим, спрямований на дослідження безсвідомих установок, що характеризують типи ідентифікації чоловіків та жінок відповідно до різних архетипних якостей та ролей. Тест складається з двох рівноцінних варіантів для чоловіків і жінок, містить 72 запитання.

Відповідно до думки В.В. Козлова, кожен чоловік - це маніфестація конкретної якості архетипа. Зазвичай вона відображена в структурі архетипу. Більш того, гарантом чистої реалізації архетипа, найбільш сильною та повною реалізації його енергії є «чисте» каналування архетипної якості. Архетип Анімус має три якості, енергії та способи маніфестації, а саме: сатва – врівноважене, духовне, звеличене, гармонійне; раджас – рухоме, чуттєве, емоційне; тамас – темне, деструктивне, руйнівне. Крім того, авто виділяє чотири архетипи Анімусу: архетип закоханого, мага, воїна та царя.

Для жінок розроблений варіант тесту «Аніма». В.В. Козлов зазначає, що жіночий початок відповідає пасивному принципу природи. В «Символах трансформації» К. Г. Юнга зазначено, що древні люди бачили в жінці або Еву, чи Олену, Софію або Марію (відповідно імпульсивності, емоційності, інтелектуальності та благодійності). Загальноприйнятим є те, що Аніма є архетипним образом найвищої складності, де вирішальну роль можуть відігравати накладені один на одного символічні аспекти. Як і Анімус, Аніма має три аспекти вираження.

Безумовно об'єктивні тести мають переваги над суб'єктивними та їх недоліки змінюються на переваги тестів, оскільки останні мають високий рівень достовірності, надійності, методологічну та методичну основи. Проте, на нашу думку, застосування тестів для діагностики архетипів особистості є недоречним, оскільки, вони основані на методологічних уявленнях автора про архетипи та повністю відтворюють тільки його концепцію, таким чином, обмежуючи людину у виборі архетипних символів та приписуючи власні інтерпретації тому чи іншому архетипу, що є недопустимим, викривлює результати дослідження та спрямовує досліджуваного на підтвердження гіпотези дослідника.

До об'єктивних також можна віднести поведінкові паттерни особистості, спостерігаючи за якими можна зробити висновок про домінуючий архетип особистості. Ми вважаємо, що цей метод, знову ж таки, має більше недоліків, ніж переваг. Це витікає з характеристики спостереження як методу в психології, оскільки ми як дослідники впливаємо на результати, фіксуючи необхідно нам інформацію, для підтвердження існуючої гіпотези, обмеженістю часу спостереження за людиною, можуть

мати місце: гало-ефект, ефект позитивного ставлення, помилка центральної тенденції, помилка кореляції та інше.

Проективні методи, що набули більш широкого розповсюдження для діагностики та роботи з архетипами особистості в тренінговій, консультативній роботі також мають низку недоліків, а саме: проблематично визначити валідність, потребує достатньої підготовки спеціаліста. Але більш значимими є переваги цих тестів для дослідження саме архетипів, оскільки: широке коло вибору символів, що базується як минулому особистості, не існує стандартів, тільки через сутність сказаного самою людиною можна зрозуміти суть архетипу, тобто людина наділяє символ власним значенням, а не заданим певним науковцем. Ми пропонуємо для дослідження авторську методику, що безпосередньо була проведена у ході діагностичного дослідження, спираючись на докази, що наведені вище. Методика складається з трьох етапів:

- релаксаційний - з метою введення людини в стан, подібний до трансу та усвідомлення ним власного безсвідомого через символи;
- складання казки – описання образу в реальних чи казкових подіях з метою надання можливості досліднику проникнути у глибини свідомості досліджуваного через архетипні символи;
- заповнення таблиці – основна функція цього етапу – це опис образу не дослідником на етапі обробки даних, а самим досліджуваним з метою мінімізації суб'єктивного впливу дослідника на етапі інтерпретації

Ми вважаємо цю методику найбільш прийнятною на даний час для дослідження архетипів особистості, їх становлення та зміну (оскільки образ представляється в його безпосередньому розвитку на різних вікових етапах), методика надає можливості зануритися до глибин безсвідомого через образи та символи. Отже, далі представимо деякі результати дослідження архетипів за цією методикою (оскільки є обмеження до написання статті і нашою основною метою є аналіз представленої методики), на основі проведеного емпіричного дослідження виділимо суттєві переваги та недоліки методики.

Отримані наукові результати. Дослідження проводилося на реальних групах. Було діагностовано загальною кількістю

104 людини, з яких 63 жінки та 41 чоловік, віком від 19 до 25 років. Вибір вікової групи є доцільним, оскільки саме в цей період відбувається остаточне формування самосвідомості особистості, її світогляду, ціннісних установок, особистісних спрямувань. Базою для дослідження виступали студенти Херсонського державного університету за власним бажанням.

На основі отриманих емпіричних даних можна виділити такі критерії для оцінки архетипу особистості, а саме: чи трансформується архетип на протязі життя особистості, особливості відношення до нього та взаємовідносин з ним, його психологічні риси на кожному віковому етапі та можливо прослідкувати їх формування та зміну, дослідити труднощі становлення архетипу, життєвий сценарій. Таким чином, було встановлено, що для чоловіків характерні наступні архетипні образи (див. рис. 1)

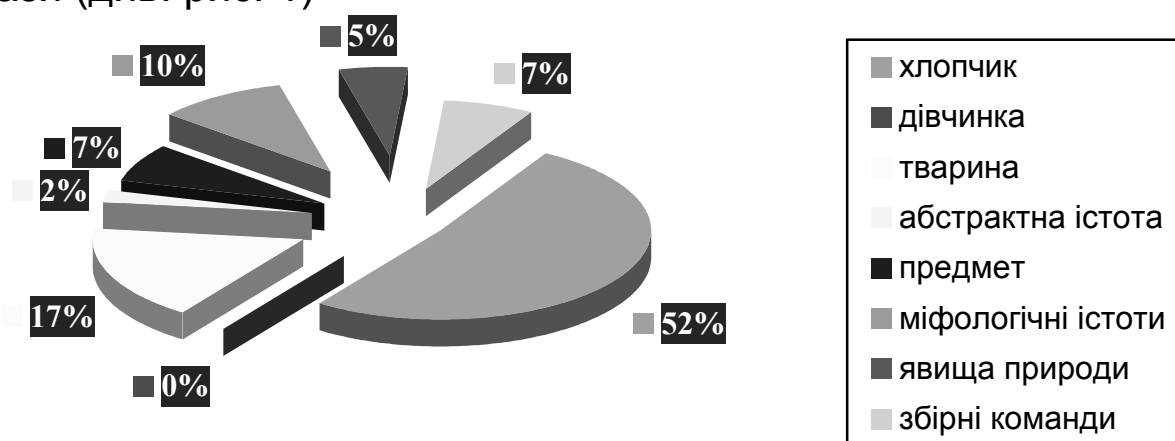


Рис. 1 - Розподіл результатів за методикою «Мій особистий архетип» для чоловіків

Для жінок більш характерним є наступний розподіл даних (див. рис. 2).

Кожен з представлених архетипів мають свої еквіваленти у різних концепціях, наприклад, хлопчик-дівчинка – це представлення архетипу Аніма/ Анімус, міфологічні істоти відповідають уявленням Дж. Болен, коли збірні команди є ознакою того, що людина черпає сили з колективного безсвідомого. Тобто, можна говорити про недосконалість та однобічність існуючих класифікацій та типологій архетипів.

Відносно наших результатів, можна говорити про чітке існування в уявленні хлопців, чоловіків тільки з маскулініними

рисами (оскільки не має жодного випадку представлення себе в образі дівчини).

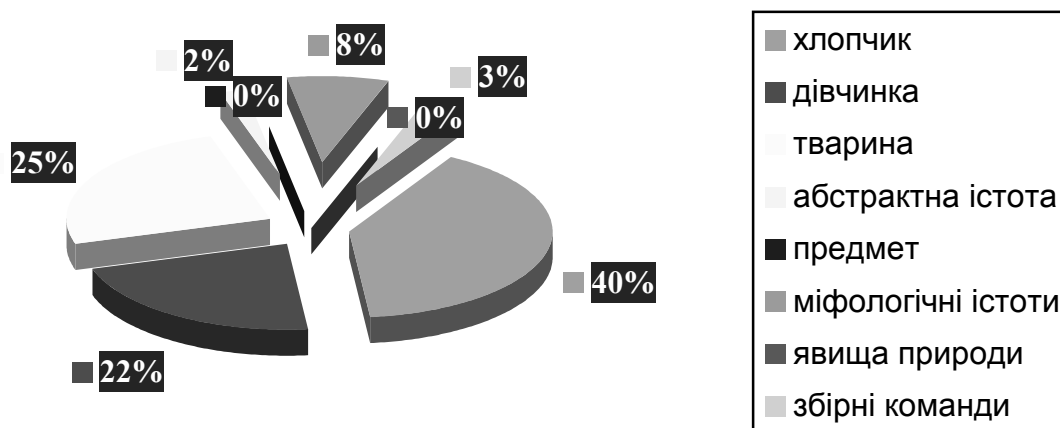


Рис. 2 - Розподіл результатів за методикою «Мій особистий архетип» для жінок

Для дівчат характерним є маскулінізація жінки. Уособлення колективного несвідомого через образи тварин є актуальним як для дівчат, так і для хлопців. Це відбувається можливо через те, що зміни у фізичних якостях тварин відбуваються дуже рідко та повільно, тобто вони є більш-менш стабільними. Через такі образи передається інформація з покоління у покоління у незмінному вигляді. На третьому місці у юнаків – міфологічні істоти, що мають суміжні причини існування, як і тварин, але несуть вже психологічну інформацію для роду; для частини дівчат (а саме 22%) зберігається уявлення про фемінність жінки.

Для чоловіків найбільш характерними труднощами для становлення є наступні (див. рис. 3).

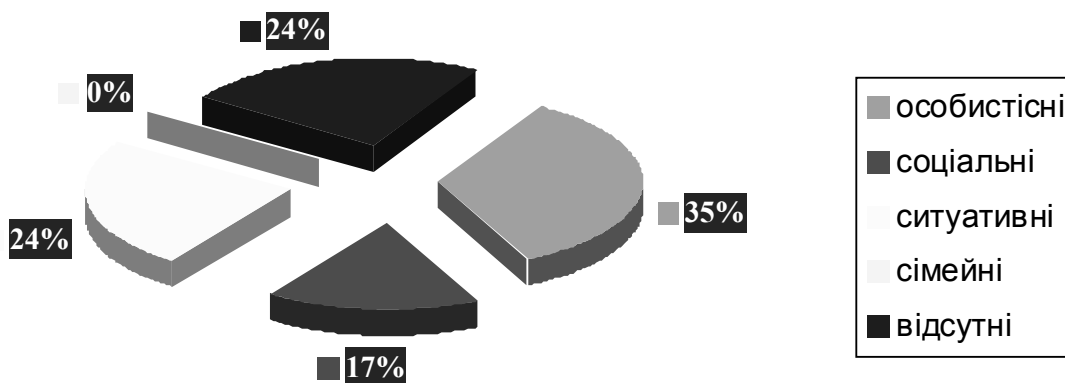


Рис. 3 - Розподіл результатів за методикою «Мій особистий архетип» для чоловіків за критерієм труднощі становлення

Для жінок за тим самим критерієм найбільш характерними труднощами є наступні (див. рис. 4).

Ми отримали досить неочікувані результати. У 51% дівчат не виникає взагалі жодних проблем при їх розвитку та становленні як особистості. Можливо, в даному випадку, значну роль відіграє існуючий на протязі довгого часу гендерний стереотип, що всі проблеми в житті жінки повинен вирішувати її чоловік.

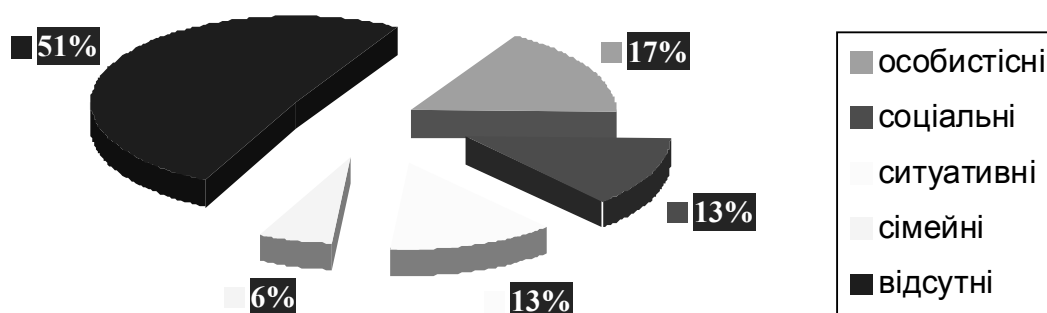


Рис. 4 - Розподіл результатів за методикою «Мій особистий архетип» для жінок за критерієм труднощі становлення

На другому місці – особисті труднощі, що в основному пов'язані з пошуком себе, сенсу життя, свого місця. Це є нормальним явищем для даної вікової групи. Ситуативні та соціальні труднощі у дівчат займають третє місце і є відносно короткочасними, їх вирішення сприяє становленню більш впевненої в собі особистості. Сімейні труднощі займають останню місце, що є показником благополуччя більшості сімей на Херсонщині (що приймали участь у дослідженні). Показники хлопців значно відрізняються: найбільш актуальними є особисті труднощі, що пов'язані, як і у дівчат, з пошуком сенсу життя, власного місця у житті та самого себе. Ситуативні труднощі та їх відсутність характерні для 24% для кожного з випадків. При чому ситуативні труднощі не приводять до подальшого конструктивного розвитку особистості, а відсутність труднощів є показником існування людини та її життя без будь-якої мети. Соціальні труднощі займають третє місце. Сімейні труднощі взагалі не стосуються хлопців, оскільки, або їх сім'я для них є еталоном, де юнаків приймають або сімейні проблеми не зачіпають хлопців, так як дівчат.

Таким чином, можна віділити основні переваги нашої методики: достатній для аналізу та синтезу набір даних; можливість статистичної обробки даних; використання не заданих архетипів, а продукування особистістю власних архетипних образів; можливість діагностики окремих аспектів архетипної природи; наявна можливість зведення даних до єдиної системи (що представлено запропонованих схемах); можливість співставлення результатів з іншими методиками та методами дослідження (наприклад, в дисперсійному аналізі або кластерному); максимальне збереження індивідуальності результатів; можливість роботи як з індивідуальними результатами, так і з зведеними груповими. Крім того, при проведенні методики не виникло серйозних перешкод для з боку досліджуваних. Серед недоліків виділити можна тільки низьку валідність та методики, тобто складність її перевірки.

Висновки: загалом теорія архетипів є актуальною на даний момент часу, оскільки відбувається «зміна поколінь» та конфронтація молодого покоління зі своїми батьками. Це безпосередньо відображається і на архетипах як колективних показниках формування та розвитку як окремої людини, так і цілого роду. тісно пов'язана і за проблематикою та за сферою впливу є проблема гендерної ідентичності людини, зміни в якій ми можемо спостерігати сьогодні, а негативні результати проявляться через кілька поколінь. Зміна як архетипів, так і гендерної ідентичності призведе до суміжних результатів.

Таким чином, не піддається сумніву той факт, що вивчення архетипів особистості потребує розробки нових або вдосконалення існуючих методів та методик дослідження.

Література

1. Грицюта, Н. М. Архетипи української ментальності в сучасній рекламі [Текст] / Н. М. Грицюта // Інформаційне суспільство: наук. журн. – 2011. – № 14. – С. 44-51.
2. Ковтун, Н. М. Архетип як історико-філософський феномен [Текст] / Н. М. Ковтун // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2007. – № 32. – С. 8 – 12.

ДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МЕТОДИКИ «НЕІСНУЮЧА ТВАРИНА» В ДОСЛІДЖЕННІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ЮНАКІВ

С.О. Колтик

Херсонський державний університет, aprgs_tgu@mail.ru

Науковий керівник: кандидат психологічних наук,

доцент О.В. Савченко

У зв'язку зі зростаючою потребою у прикладних психологічних дослідженнях особистості проєктивні методики почали широко використовуватися в багатьох галузях психологічної практики.

Проєктивні методи дослідження особистості – одна з найбільш складних і суперечливих сфер психологічної діагностики. Це стосується практично всіх аспектів: конструювання проєктивних тестів, їх адаптації, апробації і застосування, навчання кваліфікованих фахівців для роботи з ними, тощо. Стійкий інтерес психологів до проєктивної діагностики зберігається вже більш як півстоліття. Різні проєктивні методики широко використовуються в практиці дослідження особистості у всіх галузях сучасної психології. За їх допомоги не тільки отримують які-небудь знання про особистість. Часто вони служать робочим інструментом для перевірки тих або інших теоретичних положень.

Мета роботи – дослідження діагностичних можливостей проєктивної методики «Неіснуюча тварина» в дослідженні емоційної сфери юнаків.

Для досягнення мети дослідження ми поставили наступні **завдання**:

1. Розробка щкал оцінювання емоційних властивостей особистості за методикою «Неіснуюча тварина».

2. Встановлення зв'язку між показниками методики «Неіснуюча тварина» та опитувальниками, що діагностують особливості сформованості емоційної сфери особистості.

Об'єкт дослідження становить емоційна сфера особистості в юнацькому віці. **Предметом** являються кількісні показники за методикою «Неіснуюча тварина»; взаємозв'язки між показниками проєктивного та суб'єктивного напрямів діагностики особистості.

У дослідженні використані методи теоретичного аналізу наукової літератури з теми дослідження, методики проєктивний

метод «Неіснуюча тварина» [4; с. 632-640]; методика «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком) [3; с. 523]; самооціночний тест «Характеристики емоційності» (П. Ільїна) [4; с. 549-550]; методика «Шкала емоційної стабільності – нестабільності (нейротизму)» (за Г. Айзенком) [2; с. 88-91]; методика «Діагностика емоційності» (за В. Русаловим) [2; с. 298]. Математична обробка даних проводилась з використанням процедур кореляційного аналізу за формулою Пірсона.

Практичне значення дослідження полягає у поширенні знань про діагностичні можливості проективної методики «Неіснуюча тварина» в дослідженні емоційної сфери юнаків; визначення кількісних шкал оцінювання малюнків за методикою «Неіснуюча тварина», що дозволяє використовувати дану методику в емпіричних дослідженнях.

Методика «Неіснуюча тварина», за інформативною наповненістю про респондента не поступається відомим стандартизованим методам. Стандартна інструкція методики «Неіснуюча тварина», що подається у підручниках: «Придумайте і намалюйте неіснуючу тварину і назвіть її неіснуючою назвою, героїв мультфільмів, казок бажано не малювати» [1].

В залежності від рівня інтелектуального розвитку досліджуваного варто повторити завдання, оскільки практика показує, що респонденти з середніми здібностями малюють героїв мультфільмів та казок, яких вони бачили у засобах масової інформації. Інструкція має бути чіткою і краще перепитати респондента.

Всі запитання дають певну інформацію про особливості внутрішнього світу респондента. Звичайно, що запитань може бути більше або менше, адже потрібен творчий, індивідуальний підхід до кожної особистості, що буде запорукою успіху у роботі психодіагноста. Варто зазначити, що деталі на малюнку мають бути Вами уточнені, оскільки незрозумілі позиції в малюнку будуть неправильно Вами проінтерпретовані. Важливо постійно спостерігати за респондентом і відмічати типові чи нетипові реакції під час проведення методики.

З'ясовано, що проекція є природною тенденцією людей діяти під впливом своїх потреб. В роботах Л. Франка розглянуті теоретичні основи проективного дослідження особистості, що включають: спрямованість на унікальне в структурі або

організації особистості; особистість у проективному підході вивчається як відносно стійка система динамічних процесів, організованих на основі потреб, емоцій та індивідуального досвіду; проективна гіпотеза як система основних динамічних процесів, що постійно, активно діє протягом життя індивіда. Наголос робиться на творчому підході психологів у роботі з респондентами, що сприятиме цілісному та валідному психодіагностичному дослідженню.

Отже, проективні методики є спеціальною технікою клініко-експериментального дослідження тих особливостей особистості, які найменш доступні безпосередньому спостереженню або опитуванню.

Для визначення кількісних показників оцінки малюнків ми розробили наступні шкали за методикою «Неіснуюча тварина»:

1) Емоційна збудженість відображає схильність людини швидко реагувати на подразники, встановлюється за характером ліній малюнка;

2) Емоційна імпульсивність відображає швидкість, з якої емоція стає спонукальною силою вчинків і дій без їхнього попереднього обмірковування;

3) Емоційний контроль виражається в ступені виразності здібності до контролю та регуляції своїх емоцій;

4) Емоційна стійкість відображає здатність проявляти незворушливість у ситуаційних умовах, гальмувати емоційні реакції (встановлюється за характером розміщення малюнка, його зміщенню в ліву частину листа);

5) Рівень виразності стану тривоги виражається в наявності штрихування;

6) Ступінь виразності тривожності як особистісної якості, що встановлюється за наявністю виправлень в малюнку;

7) Рівень виразності тенденції до захисту, що відображає схильність до обмеження своїх особистісних меж. Встановлюється за способом наведенням контуру на малюнок;

8) Рівень виразності стану агресії встановлюється за наявності гострих кутів на малюнку;

9) Ступінь виразності агресивності як особистісної якості (за наявністю знарядь нападу);

10) Емоційна глибина виражається в тому, наскільки глибоко людина переживає емоції (за кількість використаних кольорів);

11) Емоційна експресія відображається в ступені виразності (сили) емоцій і контролю людини за їхнім виявом;

Ми встановили зв'язки між показниками методики «Неіснуюча тварина» та опитувальниками, що діагностують особливості сформованості емоційної сфери особистості. З метою вивчення статистичних зв'язків між психологічними змінними ми застосували кореляційний аналіз.

За напрямком кореляційний зв'язок може бути позитивним (прямим) та негативним (зворотнім). При позитивній кореляції (коефіцієнт є позитивним « \longleftrightarrow ») і з більш високою ймовірністю можна передбачити збільшення (зменшення) однієї ознаки у зв'язку зі збільшенням (зменшенням) іншої. При негативній кореляції (коефіцієнт має негативний знак « $\leftarrow\text{-----}\rightarrow$ ») високим значенням однієї ознаки відповідають низькі значення іншої, а низьким значенням більш високі.

Для полегшення аналізу та більш наочного представлення результатів кореляційного аналізу ми сформуваємо 4 кореляційні плеяди, які відобразили на рисунках 1 – 3. Кореляційна плеяда – це графічна форма представлення результатів, що відображає усі значущі кореляційні зв'язки між тими показниками, що зображені.

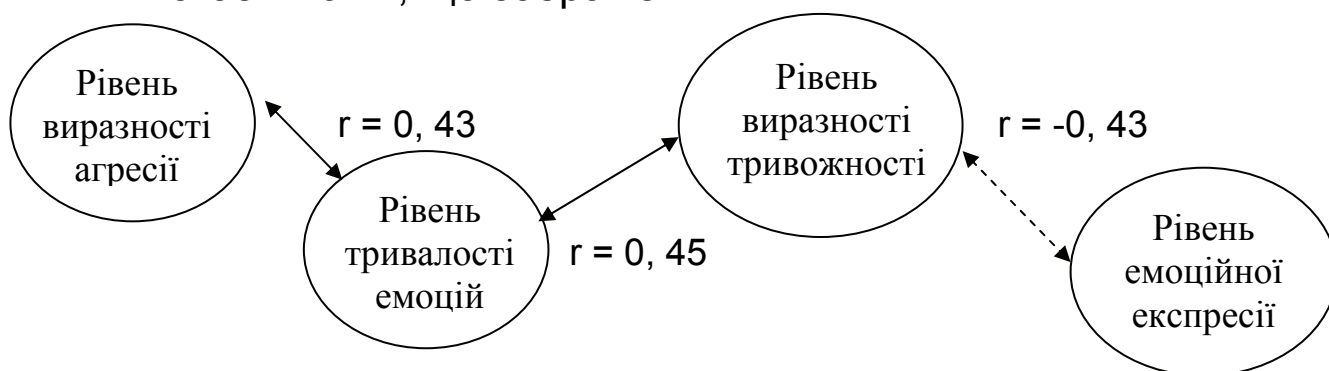


Рисунок 1 – Структура кореляційних зв'язків показника рівня виразності тривожності

На рисунку 1 нами була встановлена залежність рівня виразності агресії від рівня тривалості емоцій ($r=0,43$ при $p \leq 0,05$). Отже, чим вищий є рівень виразності агресії у підлітків, тим довше вони будуть відчувати негативні емоції у конфліктних ситуаціях, триваліше будуть переживати емоціогенну ситуацію.

В свою чергу був встановлений зв'язок між рівнем тривалості емоцій та рівнем виразності тривожності ($r=0,45$ при

$p \leq 0,05$). Можна говорити про те, що при тривалому переживанні емоцій у підлітків підвищується рівень тривожності. Тобто, це може бути причиною порушень поведінки, психічного і соціального здоров'я дітей та може перешкоджати нормальному ходу навчання та виховання (рис. 1).

Рівень виразності тривожності залежний від рівня емоційної експресії ($r = -0,43$ при $p \leq 0,05$). Тобто, підлітки у яких рівень емоційної експресії високий, то в них у меншій мірі виразним є рівень тривожності. Як правило, сильно виражені емоції супроводжуються руховими актами – емоційними діями. До них належать підскакування при радості й сильному переживанні за когось (наприклад, під час змагання бігунів на короткі дистанції), перекиди й інші ритуальні дії, обійми, цілування того, до кого людина відчуває ніжні почуття або почуття подяки, закривання обличчя руками при несподіваній радості, плачі або соромі. У зв'язку з цим знижується рівень емоційної напруги, що сприяє зменшенню переживань неблагополуччя особистості (рис. 1).

На рисунку 2 ми зобразили кореляційну структуру, що поєднала показники рівня виразності тенденції до захисту, що відображає схильність до обмеження своїх особистісних меж та рівня виразності ригідності ($r = -0,41$ при $p \leq 0,05$). Чим вищий рівень виразності тенденції до захисту, тим нижчий рівень виразності ригідності. Тобто, підлітки у яких низький рівень виразності ригідності не мають тенденцій до захисту себе, своїх дій та думок. Більш ригідні підлітки частіше використовують психологічні механізми захисту для обмеження своїх особистісних меж, для зменшення рівня емоційної напруги, тривоги.

Чим вище рівень виразності тенденції до захисту тим вищий рівень виразності тривожності, як особистісної якості ($r = 0,49$ при $p \leq 0,05$). Тобто, чим частіше підлітки перебувають в стані тривожності, тим більш схильні вони до використання механізмів захисту в різних ситуаціях. Тривожність пов'язана, як ми знаємо з рівнем самооцінки підлітка. Часто висока тривожність є маркером низького рівня самооцінки, що відображається в низькому рівні емоційної пристосованості до тих чи інших соціальних ситуацій (рис. 2).

Також встановлений зв'язок між рівнем виразності тривожності як особистісної якості та рівнем виразності стану агресії ($r = 0,61$ при $p \leq 0,05$). Тобто, чим вище рівень виразності

тривожності, тим вище рівень виразності стану агресії. Отже, підлітки з високим рівнем тривожності, які часто перебувають в тривожному стані, можуть не стримувати своїх негативних емоцій та виплескувати їх на оточуючих людей. Підліток, який відчуває тривогу, не може ефективно впоратися з агресивними імпульсами, не може сублімувати їх в добрий жарт, алегорію, гостроту, реалізувати її в будь-якій творчій діяльності, спорті.

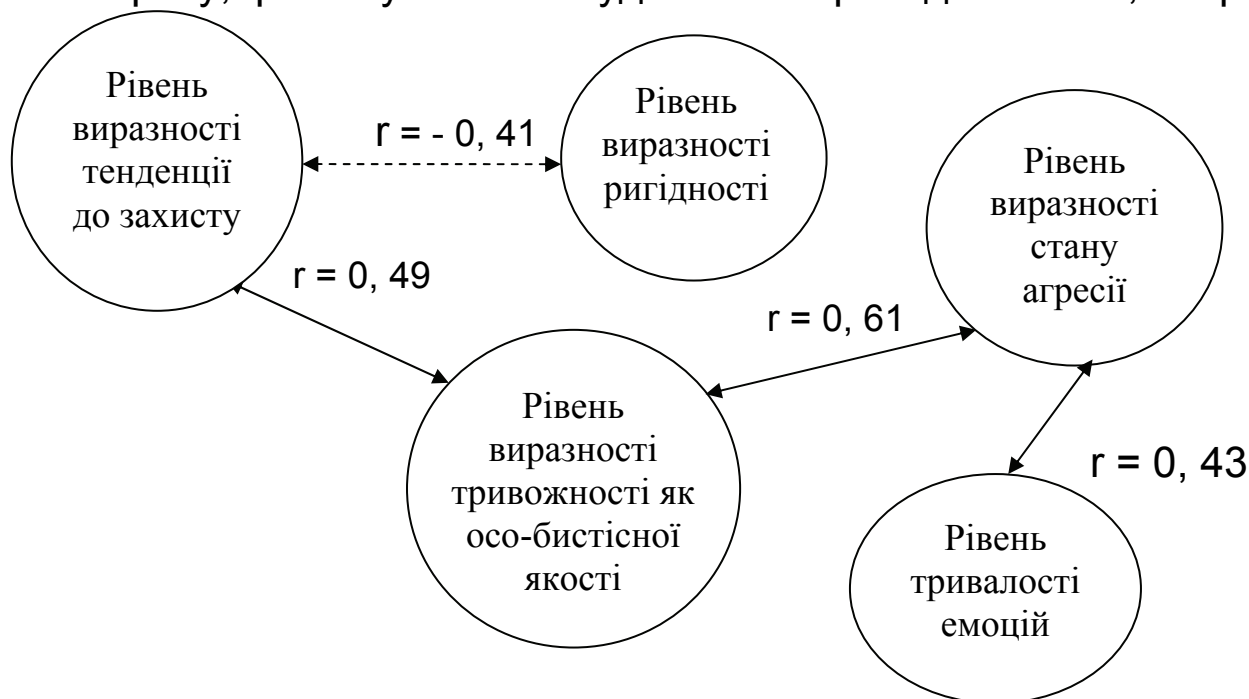


Рисунок 2 – Структура кореляційних зв'язків показника рівня виразності тенденції до захисту

Тривожні діти переконані: щоб нічого не боятися, потрібно зробити так, щоб боялися їх. Саме тому тривожність є одним із основних джерел підліткової агресії. Як правило, при цьому в підлітка простежується занижена самооцінка. Маскуючи свою тривогу, ховаючи її від дорослих та однолітків і навіть від себе, вони самі не знають, що їм потрібно, не можуть звернутися по допомогу, провокують негативне ставлення до себе оточуючих (рис. 2).

Чим вище рівень виразності стану агресії, тим вище рівень тривалості емоцій ($r=0,43$ при $p \leq 0,05$). Отже, чим вищий є рівень виразності агресії у підлітків, тим довше вони будуть відчувати негативні емоції у конфліктних ситуаціях, триваліше будуть переживати емоціогенну ситуацію. Кореляційна плеяда на рис. 1 також містить зв'язок рівня виразності стану агресії та тривалості емоцій.

На рисунку 3 ми відобразили кореляційні зв'язок між рівнем

виразності тривожності як особистісної якості та рівнем емоційної стабільності ($r = -0,57$ при $p \leq 0,05$). Тобто, чим вища емоційна стабільність, тим нижчий рівень виразності тривожності. Отже, емоційно стабільні підлітки витримані, спокійний, стійкий в інтересах, працездатні, можуть проявляти більшу стабільність, що виявляється в більшій орієнтації на реальність, їх не зачіпають прикрі дрібниці. Вони в емоціогенних ситуаціях ведуть себе більш стримано.

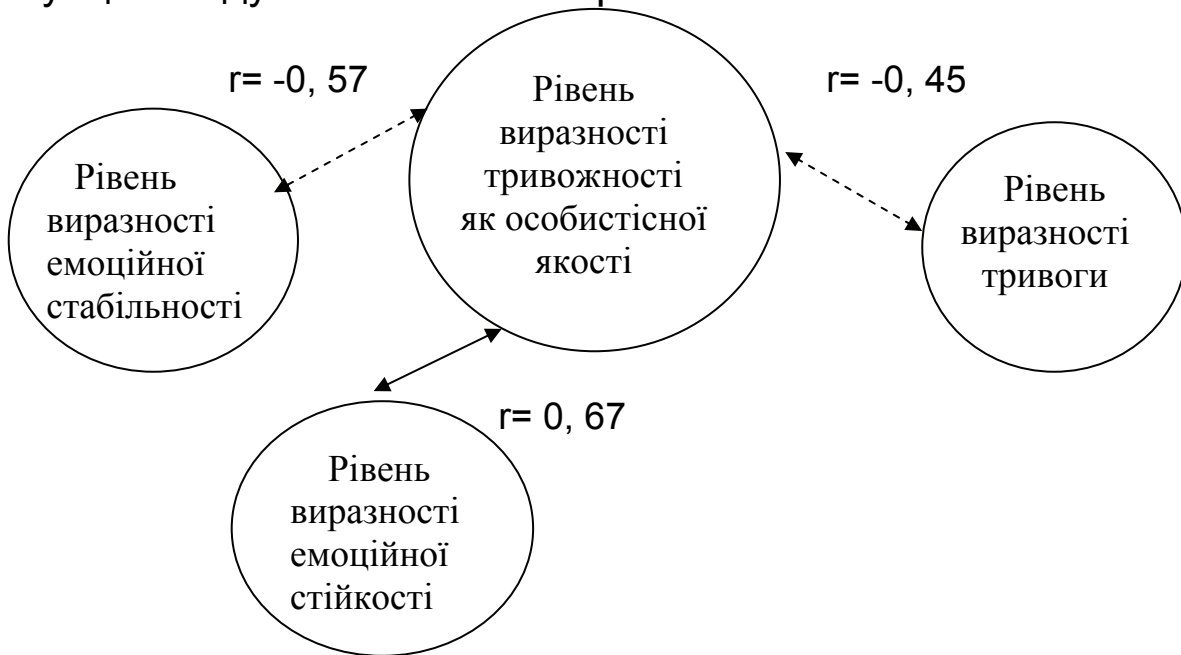


Рисунок 3 – Структура кореляційних зв'язків показника рівня виразності тривожності як особистісної якості

В свою чергу встановлений зв'язок між рівнем виразності тривожності як особистісної якості та рівнем виразності емоційної стійкості ($r = 0,67$ при $p \leq 0,05$). Чим вищий рівень виразності тривожності, тим вищий рівень виразності і емоційної стійкості. Це свідчить про те, що у підлітків з високим рівнем тривожності сформовані механізми та навички реагування своєї емоційності. Вони проявляють здатність регулювати власні емоції та долати стан підвищеного емоційного збудження при виконанні складної діяльності. Також вони можуть виконувати цільові завдання діяльності за рахунок оптимального використання резервів нервово-психічної емоційної енергії. Загострення, посилення моральних почуттів дозволяє їм долати страх, розгубленість, безнадійність.

Між рівнем виразності тривожності як особистісної якості та рівнем виразності тривоги (як стану) також встановлений зв'язок ($r = -0,45$ при $p \leq 0,05$). Чим вищий рівень виразності

тривожності як особистісної якості, тим менший рівень виразності тривоги під час малювання завдання. Тобто, це свідчить про те, що індивіди з високим рівнем тривожності сприймають ситуацію як особистісну загрозу, не відносно до того, присутня або відсутня в даній ситуації об'єктивна загроза. Підлітки з високим рівнем тривожності можуть проявляти захисні механізми навіть в ситуаціях, коли вони не відчувають тривоги, коли відсутньою є загроза.

Тривожна людина виявляє постійну невпевненість в собі і своїх рішеннях, постійно очікує неприємностей, емоційно нестійка, недовірлива. Такі підлітки демонструють підвищену готовність до захисту, вони не усвідомлено активують захисні тенденції, що не дозволяє їм проводити адекватний аналіз та оцінку ситуації щодо її загрози, значущості та ін.

Прояви тривожності у підлітків, можуть бути соматичними й поведінковими. Соматичні прояви стосуються змін у внутрішніх органах, системах організму дитини: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів, може підвищуватися тиск, виникати розлади шлунку тощо. Тривогу можна оцінити як психічний стан, який викликається можливими або вірогідними неприємностями, змінами у звичних обставинах і діяльності і проявляється в специфічних переживаннях (побоювання, хвилювання, порушення спокою) і моторних реакціях.

На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності ще більш різноманітні й не передбачувані. Вони можуть коливатися від повної апатії і безініціативності до демонстративної жорстокості. В цьому випадку можна свідчити про те, що тривожність як риса особистості є більш значущою, а тривога як стан є лише ситуативною. Тому рівень тривожності вищий і в зв'язку з цим, рівень тривоги – нижчий.

Таким чином, ми визначили структуру значущих взаємозв'язків, що поєднали показники виразності певних емоційних станів та загальних характеристик цих станів.

Нами була встановлена залежність рівня виразності стану агресії від рівня тривалості емоцій. В свою чергу був встановлений прямий зв'язок між рівнем тривалості емоцій та рівнем виразності тривожності. Отже невміння підлітків регулювати тривалість емоцій призводить до посилення інтенсивності станів агресії та тривоги.

Рівень виразності тривожності залежний від рівня емоційної експресії. Таким чином, підлітки у яких рівень емоційної експресії високий, то в них у меншій мірі виразним є рівень тривожності. Як правило, сильно виражені емоції супроводжуються руховими актами – емоційними діями. У зв'язку з цим знижується рівень емоційної напруги, що сприяє зменшенню переживань неблагополуччя особистості.

Показники рівня виразності тенденції до захисту, що відображає схильність до обмеження своїх особистісних меж, та рівня виразності ригідності пов'язані оберненою залежністю. Тобто, підлітки у яких низький рівень виразності ригідності не мають тенденцій до захисту себе, своїх дій та думок. Більш ригідні підлітки частіше використовують психологічні механізми захисту для обмеження своїх особистісних меж, для зменшення рівня емоційної напруги, тривоги.

Кореляційні зв'язок між рівнем виразності тривожності як особистісної якості та рівнем емоційної стабільності є зворотнім. Отже, чим вища емоційна стабільність, тим нижчий рівень виразності тривожності. Тобто, емоційно стабільні підлітки витримані, можуть проявляти більшу стабільність, що виявляється в більшій орієнтації на реальність.

Між рівнем виразності тривожності як особистісної якості та рівнем виразності тривоги (як стану) також встановлений негативний значущий кореляційний зв'язок. Тобто, це свідчить про те, що індивіди з високим рівнем тривожності сприймають ситуацію як особистісну загрозу, не відносно до того, присутня або відсутня в даній ситуації об'єктивна загроза.

Література

1. Аршава І. Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини / І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 468 с.
2. Греф А. В. Пізнай себе. Психологічні тести для підлітків / А. В. Греф, А. А. Азбел. – СПб.: Питер, 2006. - 176 с. - С. 88-91.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. - СПб. : Питер, 2002. – 752 с. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. — Самара, 1998. С. 637 — 641.

ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ ПІДВИЩЕНОГО РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Л. А. Крамаренко

Херсонський державний університет,

ludo4ka250990@mail.ru

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент Савченко О. В.*

Тривожність – індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань стану тривоги, а також в низькому порозі її виникнення. Розглядається як особистісне утворення і/або як властивість темпераменту, обумовлене слабкістю нервових процесів. Тривога – стан переживання емоційного дискомфорту, пов'язаний з очікуванням неблагополуччя, передчуттям небезпеки, характеризує стан суб'єкта в певний момент [1].

Мета статті – виклад основних практичних аспектів корекції рівня тривожності особистості (як особистісної якості). **Об'єктом** роботи є почуття тривожності особистості, а **предметом** – засоби корекції підвищеного рівня тривожності особистості.

Проблемами тривожності та тривоги займалися такі відомі вчені як: З. Фройд, К. Хорні, К. Юнг, А. Адлер, Г. С. Саліван, Р. Мей; в роботах Г. Ш. Габдрєєвої, Н. Є. Гульчевської, Е. М. Набат, Т. Л. Шабанової, О. О. Халік приділяється увага можливостям зниження тривожності в період дорослості. Почуття тривоги в більшій чи меншій ступені оказує паралізуючу дію на продуктивність людини – її можливість мислити, відчувати, планувати та діяти. Деструктивна тривожність часто є чинником порушення взаємовідносин із навколишнім середовищем, вона заважає людині об'єктивно оцінювати загрозову ситуацію. Саме тому корекційна та профілактична робота, яка направлена на зниження рівня тривоги є важливим етапом в розвитку зрілої особистості та самоефективності індивіда.

Як зазначає Т. Ю. Артюхова, корекційна робота з регуляції тривожності повинна бути орієнтована на особистість в цілому, тобто зосереджуватись на усіх структурних компонентах тривожності. На думку вченої, досягти значних змін особистості

можна за рахунок підвищення впевненості людини у власних силах, її емоційної стабільності, а також знижуючи ситуативну тривожність.

Ю. В. Клепач зазначає, що основними є два підходи до корекції тривожності: оволодіння станом тривожності, уникнення його негативних наслідків, позбавлення особистості від тривожності як стійкої риси.

А. М. Прихожан наголошує на системність в регуляції та зниженні тривожності, вона вказує на необхідність поєднання каузального та симптоматичного підходів. Такої ж думки дотримується і Т. Л. Шабанова, визначаючи, що програму регуляції тривожності необхідно створювати, звертаючи увагу на те, що тривожність має чотири складових – фізіологічну, емоційну, когнітивну, поведінкову. Знижувати тривожність як стійке особистісне утворення, на думку вченої, необхідно здійснювати за трьома напрямками діяльності: робота з емоціями, з когнітивними викривленнями, зміна поведінки за рахунок вироблення альтернативних способів дій.

Нами була розроблена корекційна програма **метою** якої була корекція рівня особистісної тривожності (особистісної якості), шляхом роботи з несвідомим матеріалом особистості, визначення основних стресових і конфліктних ситуацій, які підвищують рівень почуття тривоги, зниження рівня тривоги (як емоційного стану), підвищення впевненості в собі, пошуку особистісних ресурсів для протистояння стресовим ситуаціям, набуття і розвитку ефективних моделей поведінки в ситуаціях, що викликають тривогу [4].

Завдання корекційної програми:

1. Корекція особистісного рівня тривожності за рахунок зниження рівня тривоги (як емоційного стану), підвищення рівня впевненості в собі;
2. Виявлення ситуацій, які викликають підвищену тривогу учасників; зниження рівня тривоги, при виникненні стресових ситуацій, розвиток навичок саморегуляції емоційного стану;
3. Діагностика способів поведінки учасників в стресових ситуаціях, формування ефективних моделей поведінки;
4. Формування образу впевненої в собі людини, визначення рівня впевненості учасників, розвиток навичок впевненої поведінки.

5. Пошук ресурсів розвитку особистості, розкриття внутрішніх потенціалів, що підвищують самоефективність особистості в діяльності, міжособистісних відносинах.

Для досягнення поставлених завдань ми спирались на розкриття творчого потенціалу особистості, який надає можливість використовувати та розкривати ресурси несвідомого. Саме тому ми обрали арт терапію як основний напрям корекційної роботи. Нами були використані наступні види та техніки роботи: техніка «мандала», тематичне малювання, казкотерапія, колаж, медитативні техніки, метафоричні гри.

Програма складається з 5 занять по 2-2,5 години. В статті ми приводимо загальну структуру кожного заняття.

Тема першого заняття: Почуття тривоги, причини виникнення.

Мета: визначення факторів і ситуацій виникнення тривоги, виявлення внутрішніх переживань, що виникають в ситуаціях, які викликають тривогу, розвиток навичок саморегуляції емоційного стану.

Завдання:

1. Формування позитивного клімату групи, настроїв на роботу.
2. Виявлення ситуацій, які викликають тривогу.
3. Виділення поведінкових реакцій, у яких проявляється тривога.
4. Визначення способу відчуття тривоги для кожного учасника, діагностика емоцій і станів які вони переживають.
5. Розвиток навичок саморегуляції емоційного стану.

План проведення першого заняття корекційної програми наведений в таблиці 1.

Тема другого заняття: Способи зниження відчуття тривоги.

Мета: визначення способів зниження рівня тривожності в учасників, зниження емоційного напруження, пов'язаного з виникненням почуття тривоги, формування ефективних способів поведінки в стресових ситуаціях.

Таблиця 1

План проведення першого заняття корекційної програми

Н п/п	Назва	Час
1. Вступний блок		
1.	Вступне слово	5 хвилин
2.	Знайомство	5 хвилин
3.	Збір очікувань та побоювань від програми	15 хвилин
4.	Прийняття правил	5 хвилин
2. Основний блок		
5.	Малюнок «Людина під дощем»	35 хвилин
6.	Вправа у мікрогрупах	20 хвилин
7.	Малювання мандали «Моя внутрішня тривога»	40 хвилин
8.	Міні лекція «Методи саморегуляції»	5 хвилин
9.	Медитаційна вправа «Вогонь».	5 хвилин
3. Заключний блок		
10.	Збір загального зворотного зв'язку	15 хвилин
	Загальний час роботи	150 хвилин (2 год. 30 хв.)

Завдання:

1. Виявлення способів зниження почуття тривоги
2. Формування ефективних форм поведінки в умовах виникнення емоційної напруги і тривоги

План проведення другого заняття корекційної програми наведений в таблиці 2.

Таблиця 2

План проведення другого заняття корекційної програми

Н п/п	Назва	Час
1. Вступний блок		
1.	Малюнок актуального стану	10 хвилин
2.	Повтор правил	5 хвилин
3.	Розминка «Казковий друг»	5 хвилин
2. Основний блок		
4.	Індивідуальна вправа «Оцінка рівня тривоги»	10 хвилин
5.	Міні-лекція: «Засоби подолання стресу»	5 хвилин
6.	Малювання мандали «Подолання почуття тривоги»	40 хвилин
7.	Рольова гра «Чудовисько»	50 хвилин
3. Заключний блок		
8.	Збір загального зворотного зв'язку	15 хвилин
	Загальний час роботи	140 хв. (2 год. 20 хв.)

Тема третього заняття: Створення образу впевненої людини.

Мета: дослідження індивідуальних особливостей сприйняття впевненої людини, виділення якостей впевненої людини, визначення учасниками рівня їх впевненості в собі, створення образу впевненої людини, розкриття свого «Я».

Завдання:

1. Визначення рівня впевненості в собі у вирішенні стресових ситуацій.

2. Створити образ впевненої людини, визначити складові впевненості.

3. Визначення зони «найближчого розвитку» (якостей впевненої особистості, які необхідно розвивати).

План проведення третього заняття корекційної програми наведений в таблиці 3.

Таблиця 3

План проведення третього заняття корекційної програми

Н п/п	Назва	Час
1. Вступний блок		
1.	Привітання «Каракулі»	15 хвилин
2.	Повторення правил	5 хвилин
3.	Розминка «Загальний танок»	5 хвилин
2. Основний блок		
4.	Вправа у мікрогрупах «Особливості впевненої та невпевненої поведінки»	15 хвилин
5.	Вправа «Мій літературний герой»	25 хвилин
6.	Рольова гра «Нове плаття короля»	60 хвилин
3. Заклучний блок		
8.	Збір загального зворотного зв'язку	15 хвилин
	Загальний час роботи	140 хв. (2 год. 20 хв.)

Тема четвертого заняття: Розвиток почуття впевненої в собі людини.

Мета: розвиток почуття впевненості в собі, розвиток і закріплення навичок впевненої поведінки в стресових ситуаціях, підвищення самооцінки шляхом створення позитивного «Я-образу», розведення понять впевненість, самовпевненість.

Завдання

1. Відпрацювання навичок впевненої поведінки та саморегуляції;

2. Аналіз сильних і слабких сторін особистості учасника, спрямований на формування відчуття внутрішньої стійкості й довіри до самого себе;

3. Визначення відмінностей в поняттях «впевненість» і «самовпевненість».

План проведення четвертого заняття корекційної програми наведений в таблиці 4.

Тема п'ятого заняття: Пошук власних внутрішніх ресурсів.

Мета: усвідомлення своїх сильних і слабких сторін, інтегрування їх в єдине ціле, активізація творчих здібностей, зняття напруги, розвиток і закріплення навичок саморегуляції.

Таблиця 4

План проведення четвертого заняття корекційної програми

Н п/п	Назва	Час
1. Вступний блок		
1.	Привітання «Асоціації з кольором»	15 хвилин
2.	Повторення правил	5 хвилин
3.	Розминка «Як чхає слон».	5 хвилин
2. Основний блок		
4.	Міні-лекція «Впевненість та самовпевненість»	5 хвилин
5.	Груповий колаж «Образ впевненої в собі людини»	25 хвилин
6.	Вправа «Автопортрет-шарж».	40 хвилин
7.	Вправа «Невпевнені, впевнені та самовпевнені герої».	40 хвилин
3. Заключний блок		
8.	Збір загального зворотного зв'язку	15 хвилин
	Загальний час роботи	150 хв. (2год. 30 хв.)

Завдання:

1. Пошук внутрішніх ресурсів особистості в подоланні тривоги і невпевненості;

2. Навчання прийомам зняття напруги, розслаблення;

3. Акумуляція раніше отриманого досвіду;

4. Підведення підсумків, інтеграція отриманого досвіду в єдине ціле.

План проведення п'ятого заняття корекційної програми наведений в таблиці 5.

В нашій статті ми пропонуємо детальніше розглянути структуру та зміст четвертого заняття корекційної програми, що направлено на підвищення самооцінки та впевненості у собі.

План проведення четвертого заняття

Вступний блок

1. Привітання. Вправа «Асоціації з кольором».

Мета: визначення актуального стану, формування настрою на роботу.

Інструкція: подумайте і визначте з яким кольором ви асоціюєте впевненість, невпевненість і самовпевненість. Поділіться своїми думками з групою.

2. Повторення правил роботи в групі.

3. Розминка «Як чхає слон».

Інструкція: Чи знаєте ви, як чхає слон? Послухаємо. Для цього поділимося на три групи. Права говорить: "хрящик!"; Друга - "Ящики!"; Третя - "Потягли!".

Ведучий по черзі змахує руками, вказуючи на ту чи іншу групу, а учасники вимовляють слова. Коли ведучий піднімає обидві руки вгору, кожна група кричить своє слово, і виходить такий звук, наче чхає слон.

Таблиця 5

План проведення п'ятого заняття корекційної програми

Н п/п	Назва	Час
1. Вступний блок		
1.	Привітання	15 хвилин
2.	Повторення правил	5 хвилин
3.	Розминка «Принцеса, дракон і самурай»	5 хвилин
2. Основний блок		
4.	Арт-вправа «Казка про чарівника»	50 хвилин
5.	Вправа «Малюнок людини під дощем»	30 хвилин
3. Заключний блок		
6.	Збір загального зворотного зв'язку по програмі	20 хвилин
7.	Вправа «Остання зустріч»	5 хвилин
8.	Вправа «Подарунок»	10 хвилин
	Загальний час роботи	140 хв. (2 год. 20 хв.)

Основний блок

4. Міні-лекція «Впевненість та самовпевненість»[3].

В таблиці 6 наведені особливості поведінки осіб, що мають високий рівень впевненості та самовпевненості в собі.

5. Груповий колаж на тему «Образ впевненої в собі людини».

Мета: створення групового образу впевненої та самовпевненої людини.

Інструкція: об'єднайтесь в 2 мікро-групи. Перед вами матеріали для колажу і ватман. Завдання для першої мікрогрупи створити образ впевненої в собі людини і зобразити її на ватмані, завдання для другої мікрогрупи створити образ самовпевненої в собі людини і зобразити її на ватмані. У Вас двадцять хвилин на виконання. Члени команди презентують створений колаж.

Питання для обговорення: У чому Ви бачите відмінність двох колажів? Який Ваш внесок в загальногруповий результат? Чи задоволені Ви результатом? Що заважало Вам в процесі груповій взаємодії?

Таблиця 6

Ознаки поведінки впевненої та самовпевненої особистості

Особливості поведінки впевненої людини	Особливості поведінки самовпевненої людини
<ul style="list-style-type: none"> - контроль над власним життям; - знання і використання своїх прав; - вираження своїх інтересів без порушення прав інших; - будівництва відносин з іншими «на рівних». 	<ul style="list-style-type: none"> - порушення прав інших; - домінування; - задоволення своїх потреб за рахунок іншої людини; - впевненість у відсутності своїх мінусів.

7. Арт-вправа «Автопортрет-шарж».

Мета: виявлення найбільш характерних особливостей людини, її позитивне чи негативне ставлення до них, визначення місця впевненості в собі в Я-образі людини.

Інструкція: Виконати автопортрет, перебільшивши свої найбільш характерні особливості.

Питання для обговорення: Що зображено на малюнку? Яку якість характеру Ви намагалися зобразити? Як ви ставитеся до цих Ваших особливостей? Як ця якість може допомогти Вам стати впевненіше? Як Ви можете її використовувати?

8. Вправа «Невпевнені, впевнені та самовпевнені герої».

Мета: розвиток навичок використання впевненої поведінки в ситуаціях, що викликають тривогу, формування ефективних моделей поведінки в різних ситуаціях.

Інструкція: «Викладач на іспиті незаслужено занижив Вам оцінку, незважаючи на блискучу відповідь». Об'єднайтеся в групи по 4 людини. Розіграйте задану ситуацію. Один з вас буде в ролі викладача, інші герої продемонструють невпевнений, упевнений і самовпевнений типи поведінки. Покажіть свою міні-виставу групі.

Питання для обговорення:

- для викладача: Який тип поведінки на ваш погляд був найбільш ефективним? З ким було комфортно взаємодіяти?

- для героїв: Яку Ви використовували стратегію при демонстрації свого типу поведінки? Наскільки Вам властиві такі форми поведінки? Яку іншу стратегію поведінки ви хотіли б спробувати? Які моделі поведінки інших учасників для вас були новими? Чи вважаєте ви їх ефективними?

Заключний блок

8. Зворотній зв'язок: Як ви себе почуваєте? Чи вдалося спробувати нові стратегії поведінки та визначити шляхи розвитку своєї індивідуальності?

Ритуал прощання: учасники встають і аплодують один одному.

Для фіксації зміни рівня особистісної тривожності учасників до та після участі в програмі ми використовували методику «Шкала особистісної тривожності» Ч. Спілбергера в адаптації Ю.Л. Ханіна. Для відстеження динаміки змін суб'єктивних відчуттів особистості після кожного тренінгу складено анкету, яка включає в себе десять шкал, що дозволяють оцінити ступінь комфорту роботи людини в групі, ступінь її знань про свої почуття тривоги та можливість їх контролювати, а також її готовність підвищувати впевненість у собі.

Отже, розроблена тренінгова програма направлена на переведення деструктивної особистісної тривожності в конструктивні емоційні стани за рахунок зниження рівня тривоги (як емоційного стану), підвищення рівня впевненості в собі, пошуку та розкриттю внутрішніх ресурсів особистості. Методи та прийоми, які були використанні в програмі відносяться до арт-терапевтичного та рольових підходів. Використання таких терапевтичних технік дає змогу використовувати творчий

потенціал особистості, уяву, творче самовираження, фантазію, образи улюблених героїв, що надає учасникам можливість для дослідження несвідомих процесів, вираження й актуалізації прихованих ідей і станів, тих форм і моделей поведінки, які по різним причинам слабо проявлені і реалізовані.

Література

1. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие / И. Вачков, – 2-ое изд., перераб. и доп. – М: Изд.: "Ось-89", 1999 - 224 с.
3. Пурнис Н. Арт-терапия в психологическом сопровождении персонала / Н. Пурнис. – Речь, 2008. – 159 с.
4. Можливості корекції тривожності як чинника дезадаптації у практичних психологів–початківців [Електронний ресурс] / Халік О. О. // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – 2010. – № 9. – С. 701 - 711. – Режим доступу до вид.: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pspl/2010_9/700-711.pdf (23.02.13). - Назва з екрану.

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСІБ З РІЗНИМ ТИПОМ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

О.В. Кузінкова

Херсонський державний університет, aprgs_tgu@mail.ru

Науковий керівник: доктор психологічних наук,

професор Блинова О.Є.

Поняття «психологічне здоров'я» означає стан суб'єкта життєдіяльності як розпорядника внутрішніх ресурсів і здібностей [1]. Особливо важливою є проблема психологічного здоров'я в ранній юності та ранній зрілості, оскільки центральним є особистісне самовизначення, як потреба зайняти внутрішню позицію, усвідомити своє місце в суспільстві. На позначення цього феномену використовують

поняття «ідентичність», яке теоретично обґрунтоване і введене в науковий обіг Е. Еріксоном, який визначив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особи, як найважливішу характеристику її цілісності і зрілості [3]. Вперше в соціально-психологічному плані проблематика ідентичності розробляється Дж. Мідом і Ч. Кулі, як здатність людини сприймати свою поведінку і життя в цілому як єдине ціле [4].

Основними варіантами становлення ідентичності є зумовленість, дифузія, мораторій та досягнення зрілої ідентичності. Розроблене Марсія поняття зрілої ідентичності означає становлення відчуття самоідентичності, тобто власної визначеності та готовності до самореалізації. Характеристиками зрілої ідентичності є адекватна самооцінка, самостійність, відповідальність, ініціативність, довіра та відкритість у мікросоціумі, гнучкість поведінки і можливість корекції власних цілей і поведінкових реакцій [5].

Завдання формування зрілої ідентичності для молодих людей є важливим не тільки для збереження власного психологічного здоров'я, а й для побудови відкритих стосунків у соціумі. Адже якщо це завдання не вирішується, то спостерігається «сплутана ідентичність», людина не набуває здатності до інтимності, і її поведінка може регулюватися чи страхом самотності, чи страхом «розчинитися» в іншій особистості. На противагу моделі «сплутаної ідентичності» сформована ідентичність дає можливість установлювати рівні й довготривалі стосунки, що є підставою для вирішення подальших вікових завдань розвитку – професійного самовизначення та самореалізації, а також одруження й утворення сім'ї [5].

Якщо ж «Я-концепція» розвивається несприятливо, це може призвести до різних порушень поведінки, негативних емоційних переживань, зокрема зниження рівня самоповаги. Внаслідок цього може виникнути соціальне відчуження, соціопатія, агресивність, з'явитися конформність чи злочинні наміри, нездатність інтегрувати свої успіхи та позитивні якості. Очевидним в такому разі є порушення психологічного здоров'я особистості та дезадаптація [2].

Методи дослідження були спрямовані на з'ясування взаємозв'язку психологічного здоров'я та особистісної ідентичності.

Дослідження було проведено за допомогою наступних методик:

1. Тип особистісної ідентичності було визначено за «Методикою вивчення особистісної ідентичності» (МИЛИ) (автор методики Л.Б. Шнейдер)

2. Для визначення психологічного благополуччя та емоційної стабільності було застосовано опитувальник «Загальне здоров'я» (автори: Л.Ф. Бурлачук, В.Н. Духневич, Г.Р. Дубровинський).

3. Типу професійної ідентичності було визначено за допомогою «Методики вивчення професійної ідентичності» (МИПИ) (автор методики Л.Б. Шнейдер)

4. Для вивчення типу гендерної ідентичності було використано «Методику вивчення гендерної ідентичності» (МИГИ) (автор методики Л.Б. Шнейдер)

В дослідженні взяли участь учні одинадцятого класу та студенти 5 курсу, в кількості 60 чоловік (N = 60): 36 осіб – жіночої статі; 24 осіб – чоловічої статі.

Вікова категорія досліджуваних від 16 до 17 та від 21 до 23 років.

На основі отримання кількісних даних можна зробити якісний аналіз отриманих результатів у % по вище зазначеним методикам.

Отримані дані за методикою «Загальне здоров'я», що наведені в таблиці 1, показують:

Таблиця 1

Відсотковий розподіл результатів за методикою «Загальне здоров'я»

Назва фактору	Рівень вираженості отриманих результатів у %				
	Високий	Вище середн.	Середній	Нижче середн.	Низький
Негативна емоційність (Нейротизм)	10	10	57	24	0
Задоволеність і психічне благополуччя в сфері ділової активності	0	3	84	13	0
Задоволеність і психічне благополуччя в сфері міжособистісної активності	0	3	94	3	0

Негативна емоційність (нейротизм) – було виявлено:

– на високому та вище середнього рівнях 10%, що говорить про нестабільність, неврівноваженість нервово-психічних процесів, емоційну нестійкість, а також про лабільність вегетативної нервової системи, тому такі діти легко збуджуються, для них характерні мінливість настрою, чутливість, а також тривожність, недовірливість, повільність, нерішучість;

– середній рівень складає 57%, що говорить про стабільність, врівноваженість нервово-психічних процесів, емоційну стійкість, але для таких дітей характерна чутливість, а також ситуативна тривожність, недовірливість, можливо навіть нерішучість; – рівень «нижче середнього» складає 24%, що свідчить про те, що стабільні і врівноважені нервово-психічні процеси, емоційна стійкість, лабільність вегетативної нервової системи, для них характерна стійкість настрою, рішучість;

– «низький рівень» - не виявлено.

Задоволеність і психологічне благополуччя в сфері ділової активності – було виявлено:

– на рівні «вище середнього» 3% тобто це говорить про те, що розвинене вміння керувати своєю мотиваційною сферою, активна позиція у житті, прагнення до все більш важких цілей, відповідальність (доведення справ до кінця, добросовісність, надійність, вимогливість до себе), вміння освоюватися при зміні обставин, вміння коректувати діяльність відповідно до поточної ситуації та своїх потреб, виконання осмисленої та цікавої діяльності (що припускає наявність цілей і вміння бачити можливості для їх виконання, вміння підбирати для себе такі справи, які відповідають власним справжнім інтересам та потребам);

– середній рівень складає 84%, що свідчить про вміння керувати своєю мотиваційною сферою ще не достатньо розвинена, але наявна активна позиція у житті, прагнення до все більш важких цілей, відповідальність (доведення справ до кінця, добросовісність, надійність, вимогливість до себе), вміння освоюватися при зміні обставин, вміння коректувати діяльність відповідно до поточної ситуації та своїх потреб, вміння підбирати для себе такі справи, які відповідають власним справжнім інтересам та потребам;

– рівень «нижче середнього» складає 13%, що свідчить про те, що вміння керувати своєю мотиваційною сферою ще не достатньо розвинена, але наявна активна позиція у житті, прагнення до все більш важких цілей, але без вираховування своїх можливостей, не завжди доведення справ до кінця, але наявна доброчесність, надійність, вимогливість до себе, вміння коректувати діяльність відповідно до поточної ситуації та своїх потреб не завжди проявляється, а скоріше ситуативно, тобто у зв'язку з ситуацією;

– «низький рівень» – не виявлено.

Задоволеність і психологічне благополуччя в сфері міжособистісної активності – було виявлено:

– на рівні «вище середнього» 3% – розвинена здатність взаємодіяти із соціумом, з іншими людьми, тобто соціальна активність, діяльне відношення людини до світу, що виражається єдністю особистого й колективного, суспільного і індивідуального, здатність людини бути джерелом власної активності і творчого відношення до суспільного буття, до життя інших людей, розуміння «потрібного, необхідного та можливого», а також здатність вибирати кращий варіант поведінки і докладання власних зусиль; впевненість у собі та власних силах; сформована система самоорганізації (насамперед, планування і самоконтроль), здатність отримувати задоволення тут і зараз, вміння розуміти та регулювати власні емоції і функціональні стани; переконання у наявності певних цінностей та смислів, що є більшими за власне Я, яким варто присвятити своє життя, позитивні і оптимістичні установки відносно життя;

– середній рівень складає 94%, що говорить про те, що здатність взаємодіяти із соціумом, з іншими людьми, тобто соціальна активність, ще не достатньо розвинена, а знаходиться на стадії розвитку, але наявна здатність людини бути джерелом власної активності і творчого відношення до суспільного буття, до життя інших людей, не достатньо сформована система самоорганізації (насамперед, планування і самоконтроль), але є здатність отримувати задоволення тут і зараз та переконання у наявності певних цінностей та смислів, що є більшими за власне Я, яким варто присвятити своє життя, вміння розуміти та регулювати власні емоції і функціональні

стани – ще не сформовано на достатньому рівні, але наявні позитивні і оптимістичні установки відносно життя;

– рівень «нижче середнього» складає 3%, що свідчить про те, що здатність взаємодіяти із соціумом, з іншими людьми, тобто соціальна активність, ще не достатньо розвинена, а знаходиться на стадії розвитку, що стосується, також, здатності людини бути джерелом власної активності і творчого відношення до суспільного буття, до життя інших людей, не достатньо сформована система самоорганізації (насамперед, планування і самоконтроль), але є здатність отримувати задоволення тут і зараз та переконання у наявності певних цінностей та смислів, що є більшими за власне Я, вміння розуміти та регулювати власні емоції і функціональні стани – ще не сформовано на достатньому рівні;

– «низький рівень» - не виявлено

Отримані дані за «Методикою вивчення особистісної ідентичності», що наведені в таблиці 2, показують:

Таблиця 2

Відсотковий розподіл результатів за «Методикою вивчення особистісної ідентичності»

Тип особистісної ідентичності	Рівень отриманих результатів у %		
	МИЛИ	МИПИ	МИГИ
Дифузна ідентичність	29	28	14
Передчасна ідентичність	2	10	24
Мораторій	37	40	25
Досягнута ідентичність	2	4	8
Псевдопозитивна ідентичність	32	18	29

“Дифузна” ідентичність притаманна 29%, що свідчить про те що вони не мають чітко сформованих цілей, цінностей і не прагнуть цього. У постановці життєвих завдань вони виявляють несаможиттєвість, вагання, їм бракує бажання досягти певної чіткості, тож суб’єктна складова цього процесу не розвинута;

“Передчасна” ідентичність – було виявлено 2%, що свідчить про те що особистість, ще не пережила кризи, не володіє сукупністю поглядів про себе як особистість. У людини з таким статусом ідентичності поведінка скоріше за все запозичені: віднесення на другий план власної внутрішньої

мотивації, висока залежність від обставин, низький рівень прогнозування;

«Мораторій» – кризовий стан особистості з вираженим намаганням його подолати, спостерігається у 37%, що свідчить про високий рівень тривожності, усвідомлену відповідальність, але можливі імпульсивність, крайнощі, поспішність і передчасність у формулюванні життєвих завдань;

“Досягнута” ідентичність – притаманна 2%, що говорить про те, що вони пройшли кризу і сформували певну сукупність особистісно значущих цілей, цінностей, переконань та їх ієрархію, тобто життєві завдання вибудовуються самостійно, виражено.

“Псевдопозитивна” ідентичність спостерігається у 32%, що говорить про заперечення своєї унікальності або, навпаки, її амбітне підкреслення з переходом до стереотипу, а також порушення механізмів ідентифікації і відособлення в сторону гіпертрофованості, порушення тимчасової зв'язності життя, ригідність Я-концепції, хворобливе неприйняття критики на свою адресу, низька рефлексія. У деяких випадках псевдоідентичність можна трактувати як гіперідентичність внаслідок тотального поглинання статусом, роллю, роботою, іншим об'єктом або суб'єктом, при високо позитивному оцінюванні власних якостей і порушенні гнучких зв'язків із соціумом, прагненні досягти мети будь-якими засобами.

Отримані дані за «Методикою вивчення професійної ідентичності» показують:

“Дифузна” ідентичність притаманна 28%, що свідчить про те що у них проявляється несамотійність, нечіткість у формулювання самого завдання, низька суб'єктність, зовнішня мотивація;

“Передчасна” ідентичність було виявлено у 10%, що говорить про те що особистість, ще не пережила кризи, не володіє сукупністю цілей і цінностей. У людини з таким статусом ідентичності життєві завдання скоріше за все запозичені: віднесення на другий план власної внутрішньої мотивації, висока залежність від обставин, низький рівень прогнозування;

“Мораторій – кризовий стан особистості з вираженим намаганням його подолати, спостерігається у 40%, що свідчить про високий рівень тривожності, усвідомлену відповідальність,

але можливі імпульсивність, крайнощі, поспішність і передчасність у формулюванні життєвих завдань;

“Досягнута” ідентичність – притаманна 4%, що говорить про збалансованість об’єктної і суб’єктної складової, самостійну внутрішню мотивацію, врівноваженість, реалістичність, самостійність, адекватність, тобто життєві завдання вибудовуються самостійно, виважено.

“Псевдопозитивна” ідентичність спостерігається у 18%, що говорить про ситуативність, нестійкість, непослідовність, обумовленість поточними проблемами, зовнішню мотивацію, порушення тимчасової зв’язності життя, ригідність Я-концепції, хворобливе неприйняття критики на свою адресу, низька рефлексія. У деяких випадках псевдоідентичність можна трактувати як гіперідентичність внаслідок тотального поглинання статусом, роллю, роботою, іншим об’єктом або суб’єктом, при високо позитивному оцінюванні власних якостей і порушенні гнучких зв’язків із соціумом, прагненні досягти мети будь-якими засобами.

Отже, слід відмітити, що у більшості ще несформована досягнута ідентичність і це може впливати на загальне здоров’я особистості в негативному відношенні.

Література

1. Липкина М. Третья жизнь / М. Липкина, М. Ярошевский // Популярная психология : Хрестоматия: учебное пособие для студентов пед. инст. – М., 1990. – С. 136-143.
2. Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. - М., 1982. – 654 с.
3. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теории и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 128 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон. – М: Прогресс, 1996. – 183 с.
5. Marcia J.E. Development and Validation of ego-identity status.// Journal of Personality and Social Psychology, 3. – P. 551-558.

РОЗБІЖНОСТІ В СТЕРЕОТИПАХ ПРИВАБЛИВОСТІ В ЧОЛОВІКІВ ТА ЖІНОК

А.Б. Макаренко

Херсонський державний університет,

alisa.makarenko33@gmail.com

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент О.В. Савченко*

Перші свідчення інтересу до власного зовнішнього вигляду і того, як ми виглядаємо в очах інших людей, з'явилися ще 30 тис. років тому, коли народи, що населяють Африку, почали прикрашати свої обличчя. Нам від природи властиво цікавитися зовнішністю людей. Так, уже через декілька днів після народження немовлята починають уважно дивитися на обличчя тих, хто їх оточує, приділяючи меншу увагу іншим стимулам, про що свідчать рухи їхніх очей.

Ще в 1921р. Перрін стверджував у журналі «Journal of Experimental Psychology», що цікаво дізнатися, чому фізіогномічні особливості людей можуть чинити настільки сильний вплив на їх колег. У 1940-х і 1950-х рр. з'явилася низка робіт про сприйняття своєї зовнішності. У 1953 р. Секорд і Джулард розробили перші варіанти шкали аналізу самооцінок зовнішності. Адамс і Кроссман вважали, що з наукової точки зору дуже мало відомо про психологічне значення краси, а в 1981 р. Бершейд говорила про колективне небажання визнати справжнє значення зовнішності людини [3].

Дослідження особливостей сприйняття людьми один одного є актуальною проблемою сучасної психології.

Зовнішність виконує ряд важливих соціально-психологічних функцій:

- достовірно відображає головні характеристики людини, які враховуються в спілкуванні з іншими;
- служить основою для формування «Я-концепції»;
- є засобом вираження внутрішнього світу особистості.

Необхідно сказати, що тема вивчення сприйняття й впливу зовнішності та краси більш досконало була досліджена зарубіжними фахівцями. Це такі представники: Н. Рамсі, Д. Харкорт, В. Суемі, А. Фернхем, Гільберт, Бейтс и Кліз, Кук, А. Гросс і Х. Крофтон, Секорд та ін. Незважаючи на важливість цієї теми, існує незаповнена ніша у вітчизняній літературі,

присвяченій психологічним проблемам зовнішності та краси. Багато робіт мають лише прикладний характер, і є скоріше популярною літературою. Аналізуючи сучасні джерела нами було виявлено, що досі немає об'єктивних даних щодо того, як і чому люди роблять певні умовиводи про красу іншої людини.

Наша зовнішність надає нам дієві засоби відображення наших індивідуальних особливостей. Це перша інформація, яка доступна органам сприйняття, яка обумовлює характер соціальної взаємодії, тому немає сенсу заперечувати її вплив в житті людей.

Мета дослідження – визначити розбіжності в стереотипах привабливості у чоловіків та жінок.

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання дослідження**:

1. Встановити основні стереотипи сприйняття зовнішності.

2. Визначити уявлення сучасної молоді стосовно критеріїв оцінки краси, а також впливу зовнішності на певні аспекти життя.

3. З'ясувати ставлення жінок та чоловіків до власної зовнішності.

4. Виявити гендерні відмінності в уявленнях сучасної молоді стосовно особистісних якостей зовнішньо привабливих жінок та чоловіків.

Об'єкт дослідження – уявлення про зовнішність та привабливість чоловіків та жінок.

Предмет дослідження – стереотипні уявлення про красу та зовнішність сучасної молоді; гендерні відмінності в сприйнятті красивого чоловіка та жінки.

Для розв'язання поставлених завдань були використані такі **методи дослідження**: аналіз та узагальнення літературних джерел, розроблена власна анкета «Уявлення про красиву зовнішність сучасних чоловіків та жінок», якісний та кількісний аналіз з використанням t – критерія Стюдента та критерія кутового перетворення Фішера.

Серед різних підходів до аналізу зовнішності, ми обрали концепцію В. М. Панферова, який розглядає її як сукупність анатомічних, функціональних і соціальних ознак людини, доступних конкретно-чуттєвому відображенню. До анатомічних ознак належать скелетно-м'язова структура; до

функціональних – різного роду виразні рухи людського обличчя і тіла (міміка, пантоміміка, голос, мова); до соціальних – елементи оформлення зовнішності у вигляді одягу, косметики, прикрас. На його думку, обличчя є найважливішим компонентом у структурі зовнішнього вигляду [2].

Гендерна психологія розглядає декілька критеріїв оцінки статі. Первинні статеві ознаки (анатомічні й фізіологічні) зумовлюють виконання чоловіками і жінками різних репродуктивних функцій, і визначаються за особливостями будови геніталій. Вторинні статеві ознаки (статура, зріст, округлість тіла, форма грудей, волосяний покрив, висота голосу тощо) значно глибше анатомічно та фізіологічно диференціюють чоловіків і жінок. Вони з'являються в період статевого дозрівання як реакція на гормональні зміни в організмі. Третинні статеві відмінності (жести, міміка, пантоміміка, хода, зачіска, одяг, прикраси тощо) є набутими і мають свою специфіку в кожній етнокультурі. Вони пов'язані з поділом професій, видів діяльності, поведінки, особистісних якостей на «чоловічі» і «жіночі» [1, с. 14]. Зовнішність як антропометрична характеристика є провідною саме серед третинних статевих ознак. Мужність і жіночність як категорії зовнішньої привабливості перебувають у фокусі уваги розвитку моди. Гендерні стереотипи – «це спрощені, стандартизовані, стійкі, емоційно насичені, ціннісно означені полярні за знаком оцінки, жорстко фіксовані образи чоловіка і жінки, які спонукають до певного ставлення» [1, с. 37]. За змістом їх поділяють на чотири групи:

а) стереотипи маскулінності та фемінності (приписуються певні психологічні якості та особливості поведінки);

б) стереотипи, пов'язані з відмінностями у змісті праці статей (чоловіча інструментальна та жіноча експресивна сфери діяльності);

в) стереотипи, які закріплюють сімейні та професійні ролі відповідно до статі (чоловіків оцінюють за професійними успіхами та соціальним статусом, жінок - за наявністю сім'ї і господарськими вміннями);

г) стереотипи, пов'язані з привабливістю, критеріями оцінки зовнішності чоловіка та жінки (так, незалежно від етнічної належності більшість чоловіків вважає сексуально

привабливими ті ознаки тіла жінки, які засвідчують її репродуктивну здатність).

Для визначення стереотипних уявлень стосовно зовнішньої привабливості нами була розроблена анкета «Уявлення про красиву зовнішність сучасних чоловіків та жінок», яка дозволила визначити наступні аспекти: загальне розуміння поняття краси, вплив зовнішності на успіх людини, сприйняття своєї зовнішності сьогодні, оцінка зовні привабливої жінки та чоловіка. Опитування проводилось на 32-ох дівчатах та 25-ти хлопцях старшого юнацького віку (18 - 25 років). Зосередимо увагу на найбільш значущих гендерних відмінностях. Відсотковий розподіл результатів опитування на питання анкети ми наводимо в таблиці 1.

Майже всі респонденти погоджуються з відомим народним висловом: «По одязі людину зустрічають, а по розуму випроваджують» (90,6% жінок; 88% чоловіків). Більше половини опитуваних думають, що зовнішність впливає на успіх (68,75% жінок; 56% чоловіків) та на легкість становлення дружніх відносин (59,38% жінок; 68% чоловіків). Значна кількість, а саме 63,75% жінок та 68% чоловіків стверджують, що зустрічалися з дискримінацією іншої людини через її зовнішність (так званим лукізмом). Також важливо зазначити, що 78,13% дівчат і 64% хлопців вважають, що зовнішність з віком поліпшується, але тільки за умовою догляду за собою.

Раніше вважалося, що стан нашої зовнішності майже на 90% залежить від спадковості, а решта 10% – це результат наших старань. Цю думку досі поділяє більшість чоловіків (44%; $\phi^*_{ем.} = 1,79$). В наш час учені прийшли до висновку, що гени відповідають за нашу зовнішність лише на 30 - 50%. Так, колір волосся й очей, ріст, конституція тіла – все це залежить від спадковості. Але тільки здоровий спосіб життя допоможе зберегти та продовжити молодість і красу, закладену генами. Ризикнемо припустити, що в питаннях зовнішності чоловіки схильні до екстернальності, так як на їх думку, вона визначається зовнішніми чинниками (природою, генами). Жінки ж вважають, що зовнішній вигляд більш залежить від внутрішніх факторів (68,75%; $\phi^*_{ем.} = 2,5$), а саме від звичок людини та догляду за собою (наявності внутрішнього інтернального контролю).

Таблиця 1

Відсотковий розподіл варіантів відповідей на питання анкети «Уявлення про красиву зовнішність сучасних чоловіків та жінок»

Питання	Варіант відповіді	Відсоток жінок	Відсоток чоловіків	ϕ^* - критерій Фішера (емпіричне значення)	Рівень значущості
Як Ви вважаєте, від якого фактору найбільш залежить зовнішність?	спосіб життя	68,75	36	2,5	0,01
	гени	21,9	44	1,79	0,05
Найбільш привабливий вік у жінок	до 25 років	28,1	56	2,15	0,05
	від 25 до 35 років	68,75	44	1,89	0,05
Чи можете ви встояти перед спокусою та не глянути на своє відображення у вітринах або дзеркалах?	ні	46,9	20	2,18	0,05
Які почуття Ви відчуваєте, спостерігаючи зміни своєї зовнішності?	спокійне прийняття	56,25	84	2,34	0,01
	легке розчарування	31,25	12	1,79	0,05
Якби у Вас була можливість щось змінити у своїй зовнішності, щоб Ви зробили?	записався до косметолога	15,6	0	3,04	0,001
Як Ви думаєте, що може компенсувати відсутність привабливої зовнішності?	доброзичливе ставлення	37,5	16	1,86	0,05
Ваша асоціація на словосполучення "красива жінка"	щаслива	43,75	4,0	4,11	0,001
	сексуальна	9,4	36	2,49	0,01
Ваша асоціація на словосполучення "красивий чоловік"	розумний	9,4	36	2,49	0,01
	щасливий	9,4	0	2,34	0,01
	впевнений	37,5	12	2,29	0,05
Який критерій допоможе Вам визначити, що саме ця жінка красива?	вчинки	12,5	0	2,71	0,01
	постава	0	8,0	2,15	0,05
	риси обличчя	18,75	40	1,78	0,05

Юнаки називають найбільш привабливий вік жінки – до 25 років (56%; $\phi^*_{em} = 2,15$). З еволюційної точки зору, молоде та

здорове тіло може народити більше дітей, а отже, краще зберегти генетичну спадщину чоловіка. Дівчата стверджують, апогей жіночої привабливості припадає на 25-35 років (68,75%; $\varphi^*_{\text{ем.}} = 1,89$). Саме в цьому віці жінка більше цінує себе, мислить зріло, поводиться впевненіше, вміло акцентує свої кращі сторони та приховує недоліки. Чоловіча привабливість не стільки залежить від віку, скільки від якостей особистості та статусу в компанії. Ми отримали загальний стереотип (62,5% жінок; 56% чоловіків), бо у віці від 25 до 35, як правило, чоловік формує свої погляди на життя, досягає певних професійних успіхів, тим самим стає більш атракційним в очах суспільства.

Значна кількість опитуваних задоволена своєю зовнішністю (59,4% жінок; 40% чоловіків), спокійно сприймає себе на фото (56,25% жінок; 64% чоловіків), відчуває певну гармонію зі своїм тілом (75% жінок; 64% чоловіків). Але якщо була можливість щось змінити в собі, то обрали б абонемент у фітнес-клуб (46,9% жінок; 52% чоловіків). Це підтверджує той факт, що в наш час все більш популярним стає культ здорового та привабливого тіла.

Дівчата частіше за хлопців дивляться на своє відображення, свідомо чи несвідомо намагаючись уявити, як їх бачать інші (46,9%; $\varphi^*_{\text{ем.}} = 2,18$). Багатьом просто подобається милуватися своїм зовнішнім виглядом - такий собі прояв нарцисизму. Але дзеркальний бум може бути і симптомом нашої невпевненості, розгубленості – настільки, що нам весь час треба підтверджувати власне існування і одночасно постійно контролювати, перевіряти себе.

Тиск, який відчувають жінки стосовно бездоганного зовнішнього вигляду, постійно наростає. Реклама і мода транслиють ідеалізований образ красуні, і тим самим автоматично відносять до розряду некрасивих всіх, хто не відповідає цьому стандарту. Дівчатам властиве дещо більше ніж хлопцям розчаровуватися в тому, як змінюється їх зовнішність (31,25%; $\varphi^*_{\text{ем.}} = 1,79$). Вони частіше звертаються до косметолога (15,6%; $\varphi^*_{\text{ем.}} = 3,04$), прекрасно розуміючи, що їх обличчя є візитною карткою. Френсіс Бекон якось сказав, що красиве обличчя є безмовною рекомендацією. Важко з цим не погодитися. При цьому студентки вірять в те, що доброзичливе ставлення зможе компенсувати відсутність привабливої зовнішності (37,5%; $\varphi^*_{\text{ем.}} = 1,86$).

Нами були виявлені деякі гендерні відмінності в уявленнях сучасної молоді стосовно особистісних якостей зовнішньо привабливих жінок та чоловіків, що наведенні в таблицях 2 та 3. На думку дівчат, однією з головних рис красивих жінок ($t=3,76$; $p \leq 0,001$) та чоловіків ($t=2,17$; $p \leq 0,05$) є впевненість. Багатьох людей природа нагородила прекрасними зовнішніми даними, однак при відсутності саме впевненості в собі вони нікому не здаються привабливими, так як дуже стримані і затиснуті. Є також і інші, позбавлені цих дарів, але на відміну від перших вони вміють себе репрезентувати, зачаровувати, вражати, викликати захоплення і бажання наслідувати їх. Якщо уважно подивитися на відомих акторів, співаків, то можна зрозуміти, що не всі з них мають досконалу зовнішність, ідеальну фігуру і бездоганні риси обличчя. Їх самопрезентація та манера триматися, їх впевненість у собі змушують громадськість вважати їх чарівними і зводити в ранг еталонів краси. З такими людьми завжди хочеться спілкуватися, товаришувати, зустрічатися. Впевненість породжує відчуття сили.

Таблиця 2

Розбіжності в оцінках особистісних якостей сучасного красивого чоловіка

Показники	Оцінки чоловіків		Оцінки жінок		t- Стьюдент а	Рівень значу- щості
	середнє значення	стандарт. відхилення	середнє значення	стандарт. відхилення		
Інфантильний	32,56	20,86	14,69	12,03	3,82	0,001
Схвильований	27,2	18,48	16,09	13,78	2,51	0,05
Впевнений	80,84	13,81	88,75	13,43	2,17	0,05
Нещасливий	24,2	20,58	14,47	12,53	2,08	0,05

Юнаки мають більш негативний образ красивих людей. Вони частіше за дівчат приписують їм такі загальні риси:

1. Інфантильність ($t=3,82$; $p \leq 0,001$ у чоловіків і $t=2,54$; $p \leq 0,05$ у жінок). Студенти наділяють їх такими рисами, як егоїзм, самозакоханість, підвищена образливість, небажання нести відповідальність і приймати рішення. Мова йде про людей, які вважають, що все в світі має крутитися навколо них, ніколи не думаючи про почуття інших людей. Альтернативний варіант поведінки інфантильних чоловіків, що шукають опори і

міцної руки - тенденція до гомосексуалізму. Зараз це вже не стільки сексуальна орієнтація, скільки соціальний тип людини, адже сексуальність, особливо в юному віці, дуже рухлива, а людей, у яких дійсно природою закладений гомосексуалізм, дуже небагато. Ймовірно, тому так багато красенів саме нетрадиційної орієнтації. А ось примхливі дівчата часто шукають собі другого татка, який виконає буд-який каприз. Але у інфантильності є й інші грані – це небажання приймати вік, прагнення молодитися.

2. Схвильованість ($t=2,51$; $p\leq 0,05$ у чоловіків і $t=2,7$; $p\leq 0,01$ у жінок). Бажання подобатися іншим робить їх залежними від зовнішніх оцінок та більш вразливими. Можна припустити, що найбільше їх хвилює те, як вони виглядають та сприймаються іншими. Хоча, можливо, причини їх занепокоєння значно глибше, і втрата гармонії є наслідком внутрішньоособистісного конфлікту.

3. Нещастя ($t=2,08$; $p\leq 0,05$ у чоловіків і $t=3,44$; $p\leq 0,01$ у жінок). Слід зазначити, що відомий вислів: «Не родись красивим, а родись щасливим», - вперше був вказаний у 1853 році саме щодо чоловіків в книзі "Прислів'я та приказки російського народу" В.І. Даля. Стосовно дівчат їх думку підтверджують слова Хенріка Ягодзінського: «Красиві дівчата і жінки рідко бувають одні, зате часто вони бувають самотні». Можна припустити, що краса відлякує невпевнених чоловіків, вони бояться навіть підійти і познайомитися з чарівною незнайомкою, заздалегідь думаючи, що у неї обов'язково хтось є. А для того, щоб жити з такою коханою потрібно завжди бути в формі, слідкувати за собою, щоб не виглядати на її фоні нулем. Також можна розглянути ще одну причину нещасливого особистого життя: можливо, красуні завищують свою самооцінку, поводять себе відповідно і мають занадто великі вимоги до обранців.

Крім цих загальних якостей, хлопці також вважають красивих жінок більш ворожими ($t=2,73$; $p\leq 0,01$). Подивимось правді в очі, досить рідко краса поєднується з добротою. Частіше красуні сприймаються як самозакохані та пихаті. Крім того злослів'я (схильність до вербальної агресії) може підвищувати самооцінку і приховувати власну вразливість. Чоловіки стверджують, що красуні скоріше керовані, аніж лідери ($t=2,3$; $p\leq 0,05$). Вони повинні бути покірними. Студенти

визнають красивих жінок більш неуспішними ($t=2,29$; $p \leq 0,05$). Виникає два припущення. Якщо мова йде про професійну нереалізованість, то, як правило, її пов'язують з відсутністю лідерських якостей, надмірною інфантильністю та недалекістю, що так часто приписують красуням. Стосовно особистісної сфери, то в нашій країні бути незаміжною, не мати партнера - значить в очах громадської думки бути жінкою неуспішною. Також чоловіки розцінюють красунь більш скованими та замкнутими ($t=2,21$; $p \leq 0,05$).

Таблиця 3

Розбіжності в оцінках особистісних якостей сучасної красивої жінки

Показники	Оцінки чоловіків		Оцінки жінок		t- Стьюдента	Рівень значущості
	середнє значення	стандарт відхилен ня	середнє значення	стандарт. відхилення		
Впевнена	74,12	14,57	86,84	9,74	3,76	0,001
Нещаслива	26,6	19,69	18,87	9,44	3,44	0,01
Ворожа	29,24	23,65	15,31	10,66	2,73	0,01
Схвильована	28,84	19,39	17	11,58	2,7	0,01
Інфантильна	41,6	15,85	30,72	16,35	2,54	0,05
Керована	44,84	19,31	33,41	17,75	2,3	0,05
Неуспішна	30,32	18,18	20,53	12,66	2,29	0,05
Скована	31,36	19,85	21,34	12,26	2,21	0,05

На думку жінок, переживання щастя у поєднанні з впевненістю є універсальною формулою привабливості. Згідно з цим краса – це певний стан самопочуття, і він доступний кожному. Для них набагато важливіше відчувати себе красивими, аніж бути такими насправді. Протилежний погляд у чоловіків. При оцінюванні привабливості дівчат вони більш орієнтовані на фізіологічний потяг, тому звертають увагу на риси обличчя, поставу, сексуальність. Для них частіше в пріоритеті саме зовнішня краса жінки, а не внутрішня. Чоловічу привабливість вони пов'язують з розумом, тверезим глуздом та раціональністю. Єдине, у чому співпали думки обох груп, – це в

тому, що незалежно від статі доглянутість і манери є важливими складовими краси. Охайність, чистота, ввічливість, уміння людини репрезентувати себе і регулювати особисту поведінку завжди буде шануватися більше, ніж стильний одяг, бездоганна зовнішність та ідеальна фігура.

Література

1. Говорун Т.В. Гендерна психологія [текст] : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
2. Панферов В. Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей [текст] / В. Н. Панферов // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 139–141.
3. Рамси Н. Психология внешности [текст] : Серия «Мастера психологии» / Н. Рамси, Д. Харкорт ; пер. с англ. под ред. А. П. Федорова. – СПб. : Питер, 2009. – 256 с.
4. Суэми В. Психология красоты и привлекательности [текст] : Серия «Мастера психологии» / В. Суэми, А. Фернхем ; пер. с англ. под ред. Е. И. Николаевой. – СПб. : Питер, 2009. – 240 с.

ПРОЯВИ АГРЕСІЇ, ЯК СТАНУ, ТА АГРЕСИВНОСТІ, ЯК СТАЛОЇ РИСИ ОСОБИСТОСТІ

І.А. Міндова

Херсонський державний університет

*Научный руководитель: кандидат психологических наук,
доцент О.В. Савченко*

Підлітковий період - це перехід від дитинства до дорослості, де переплітаються суперечливі тенденції розвитку, які можуть призвести до прояву агресії у поведінці. В цей час не тільки відбувається корінна перебудова раніше сформованих психологічних структур, але й виникають нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок.

Проблема агресії і агресивної поведінки, залишиться актуальною завжди, оскільки агресивна поведінка привносить дестабілізуючий фактор у життя, як підлітків, так і суспільства в

цілому. Тому перед нами постає завдання визначити, прояви агресивності, як властивості особистості і безпосередньо агресії, як стану.

Багато вчених займалися проблематикою прояву агресивності та агресивних дій у поведінці підлітків, серед них були: Л. Берковец, А. Басс, І. А. Фурманов, А. Еліс, Д. Конол, А. Адлер, К. Хорні, З. Фрейд та інші.

В ході нашої роботи, ми розглянули багато визначень стосовно понять «агресія» та «агресивність», та бачимо доцільним їх розведення, адже вважаємо, що вони відображають різні аспекти психічної організації людини, які відрізняються за значенням та проявами.

Отже, поняття «агресія», розглядаємо, як стан, тимчасову дію, що вимагає розуміння ситуації, виділення об'єкта чи суб'єкта для нападу, характеризується підвищеним емоційною напруги і вимагає прояву вольових якостей, та може перерости, або в прояв фізичних дій, або в фантазії, заміщення чи регрес. Саме фрустрація, що виникає при деривації потреб та неможливості досягнути цілі, визиває стан агресії.

Поняття «агресивність», ми розглядаємо, як психологічну властивість особистості (тобто сталу та передбачувану), що реалізується в поведінці, як схильність до агресивної моделі поведінки, та містить загрозу або завдає фізичної чи символічної шкоди іншому об'єкту.

Метою даного дослідження є виокремлення особливостей прояву агресії, як стану особистості та агресивності, як особистісної якості.

Для досягнення поставленої мети, ми виокремили наступні завдання дослідження:

1. Розвести поняття «агресивності», як особистісної якості та «агресії», як стану особистості.
2. Розробити шкали для вивчення прояву агресивності за проєктивними методами дослідження.
3. Визначити структуру взаємозв'язків показників прояву агресивності та агресії в підлітковому віці.

В дослідженні приймали участь 26 учнів ЗОШ №6, м. Херсона. До складу вибірки ввійшли 14 дівчат (53,8%) та 12 хлопців (46,2%), середній вік яких складає 12 років.

Дослідження проявів агресивності та агресії ми здійснювали за допомогою наступних методик: 1) *Проективна*

методика «Неіснуюча тварина», модифікація М.З. Дукаревич, яка дозволяє діагностувати несвідомі особові конфлікти, установки, потяги, потреби тощо. 2) *Методика малюнкової фрустрації (дитячий варіант)*, модифікація Н.В. Тарабриної, яка призначена для дослідження реакцій на невдачу і способів виходу з ситуацій, що перешкоджають діяльності або задоволенню потреб особистості. 3) *«Шкала дитячої ворожості»*, розроблена А.Е. Каздіним з колегами на основі опитувальника Басса-Дарки. 4) *«Шкала реактивної і проактивної агресії»*, Е. Роланд і Т. Ідсьє. 5) *Методика самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком)*.

В даній роботі було запропоновано 14 шкал за допомогою яких ми проводили оцінювання методики «Неіснуюча тварина», та визначали рівень агресії, інтенсивності агресивних тенденцій, тощо. Нами були розроблені наступні шкали: 1) міра виразності агресії; 2) міра інтенсивності прояву агресивних тенденцій; 3) рівень фізичної агресії; 4) рівень вербальної агресії; 5) рівень активності вербальної сфери; 6) рівень збудливості; 7) рівень інтелектуальної активності; 8) рівень загальної активності, мотивації; 9) рівень захисту; 10) рівень виразності стану тривоги; 11) рівень тривожності; 12) міра виразності страху; 13) рівень потреби в контролі інших; 14) рівень невпевненості в собі.

Розглянемо структуру кореляційних зв'язків тих показників, що відображають рівень виразності стану агресії та проявів агресивності, а саме: рівень виразності «агресії» та «агресивних тенденцій особистості», що відповідає рівню агресивності, як особистісної властивості.

На рисунку 1 ми, відобразили структуру кореляційних взаємозв'язків показників рівня виразності «агресії» та «агресивних тенденцій особистості».

Спочатку хочемо відзначити, що рівень агресивності (за Г. Айзенком), не корелює з виділеними нами рівнем агресії та агресивних тенденцій. Можемо припустили, причиною є те, що ми у своєму дослідженні мали за ціль розвести ці поняття, на відміну від Г. Айзенка, котрий у визначенні агресивності поєднував виразність агресії, як стану, та агресивності, як якості особистості, «агресивність – це схильності до агресивної поведінки – підвищена психологічна активність, прагнення до домінування шляхом вживання сили по відношенню до інших

людей». Тому не дивно, що між цими показниками не існує позитивного кореляційного зв'язку.

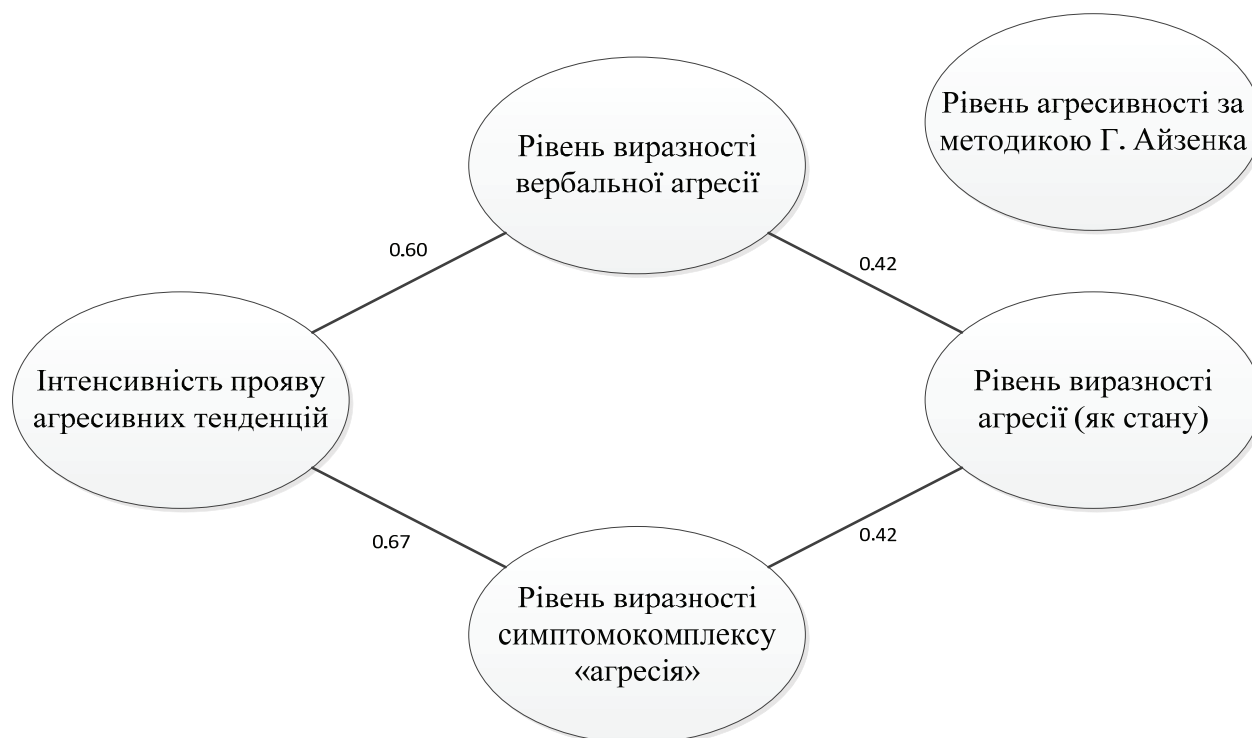


Рис. 1 – Структура кореляційних взаємозв'язків показників рівня виразності «агресії» та «агресивних тенденцій особистості»

Отже, виходячи з отриманих результатів можемо зазначити, що агресивність, як якість особистості (представлена показником «виразність агресивних тенденцій»), не корелює зі станом агресії, і це на наш погляд є важливим результатом. Адже, говорить про те, що підліток може перебувати в агресивному стані, але це не свідчить про те, що він має вже сталу тенденцію реагувати агресивно. Тож можемо зазначити, що в цьому віці ще немає зв'язку між агресивністю і станом агресії, а отже проведення профілактичних та корекційних заходів буде запобігати в подальшому формуванню агресивності, як особистісної якості. Корекційні заходи, слід спрямовувати на розвиток вмінь підлітків до самоконтролю рівня своєї агресії, запобіганню імпульсивного реагування в емоціогенних ситуаціях.

Дослідження встановило кореляційний зв'язок показників *інтенсивності прояву агресивних тенденцій та рівня*

вербальної агресії ($r_{\text{емп}} = 0,60$). Це свідчить про те, що прояв агресивних тенденцій може бути виражений не лише в застосуванні фізичної сили, тобто фізичній агресії, а також у вербальній формі, через вираження своєї нелюбові до когось, чи бажання образити за допомогою слів. У підлітковому віці, діти, не лише бурхливо захоплюються всілякими справами, але і настільки ж емоційно спілкуються з однолітками. Виходячи з того, що в цей період провідною діяльністю стає інтимно-особове спілкування, ми можемо помічати вираження неприязні за допомогою слів, котрі не завжди є приємними, для тих кому вони адресовані

Також було встановлено позитивний кореляційний зв'язок показників *рівня виразності агресії та рівня вербальної агресії* ($r_{\text{емп}} = 0,42$). Це свідчить про те, що вербальна активність є засобом для швидкого відреагування підлітків на складну та напружену ситуацію, пов'язану з фрустрацією значущих потреб. Замість нанесення фізичної шкоди будь-якими діями, вербальні засоби дозволяють виставити когось в невігідному світлі або публічно осміяти, чітко висловити свої бажання та потреби (інколи в грубій, нецензурній формі), відмовити в проханні та навіть в любові і ніжності, якщо це не відповідає бажанням та досягненню актуальної мети. Як правило, застосування вербальних засобів, є достатнім для зменшення рівня фрустрації, що запобігає виникненню фізичних проявів агресії.

Ми використовували симптомокомплекси, для перевірки наших шкал. У дослідженні було встановлено позитивний зв'язок показників *інтенсивності прояву агресивних тенденцій та симптомокомплексу «агресія»* ($r_{\text{емп}} = 0,67$), а також між показниками *рівня виразності агресії та симптомокомплексом «агресія»* ($r_{\text{емп}} = 0,42$). За рівнем кореляційного зв'язку ми бачимо, що симптомокомплекс більш пов'язаний з рисою характеру агресивність, ніж з виразністю стану агресії. Це свідчить про те, що частий прояв агресії може призвести до появи у підлітка сталої агресивної поведінки. І, як зазначав Делгадо, агресія вже буде проявлятися, як акти ворожості, атаки, руйнування, тобто дії, які шкодять іншій особі або об'єкту. Чому в свою чергу, сприяло часте відчуття агресії як стану, неможливість ефективно перетворити внутрішнє емоційне напруження, що, в свою чергу, формує установку на використання фізичної сили в спробі завдати шкоди або збитку

особистості чи суспільству. Але в станах агресії, є і позитивний момент, І.О. Фурманов, дає нам визначення «агресії, як моделі поведінки, яка забезпечує адаптацію людини, один із способів задоволення актуальних потреб в напруженій ситуації розвитку і життєдіяльності (стресу, депривації, фрустрації)», а також «агресивності, як схильність до реалізації агресивної моделі поведінки» [3, с. 4]. Тому завданням психологів, є запобігання формування агресивності, як риси характеру та навичок ефективного подолання агресії як стану. Відчуття гніву та роздратованості є природним наслідком відчуття фрустрації, а отже необхідно не подавляти цю напругу, а навчитися переводити ці негативні імпульси в неагресивні форми поведінки, які допомагатимуть зняти напругу без заподіяння шкоди іншим.

Далі розглянемо структуру взаємозв'язків показника виразності стану агресії та показника інтенсивності прояву агресивних тенденцій, як особистісної якості.

Так на рисунку 2 відображені кореляційні зв'язки, що утворює показник рівня виразності агресії. Схильність підлітків створювати малюнки, в яких використовуються угловаті виступи, чітко виражені кути, гострі кути на контурі фігури, ми пов'язали з такою властивістю, як «виразність стану агресії». Стан агресії виникає, як слідство відчуття фрустрації. Фрустрація – стан емоційного напруження, що з'являється під час виникнення перешкод.

Групою психологів Йельського університету на чолі з Дж. Доллардом була розроблена теорія про зв'язок фрустрації з агресією. Згідно їх поглядів: "Агресія - це не автоматично виникаючий в організмі людини потяг, а реакція на фрустрацію: спроба здолати перешкоду на шляху до задоволення потреб, досягнення емоційної рівноваги" [3, с. 11]. Цікавими виявились наступні кореляційні зв'язки.

Дослідження встановило позитивну кореляцію *рівня виразності агресії* з показником *відчуття провини* за методикою А. Баса – А. Дарки ($r_{\text{емп}} = 0,73$). Ми можемо зазначити, що вираження агресії змушує підлітка відчувати почуття провини. Отже, сформовані соціальні норми, що стримують агресивні прояви людей, позначаючи їх, як деструктивні, негативні, такі, що призводять до руйнування особистості, формують стійку установку: переживати злість –

неприпустимо, за це слід розплачуватися відчуттям провини, стида, сумліннями совісті. Наявність таких установок, що повинні стримувати агресивні відчуття призводить до дефлексивних та аутоагресивних проявів. Дефлексія – такий спосіб зняття напруження, при якому суб'єкт відхиляється від прямого контакту з іншою особою, ігнорує певні стимули середовища.

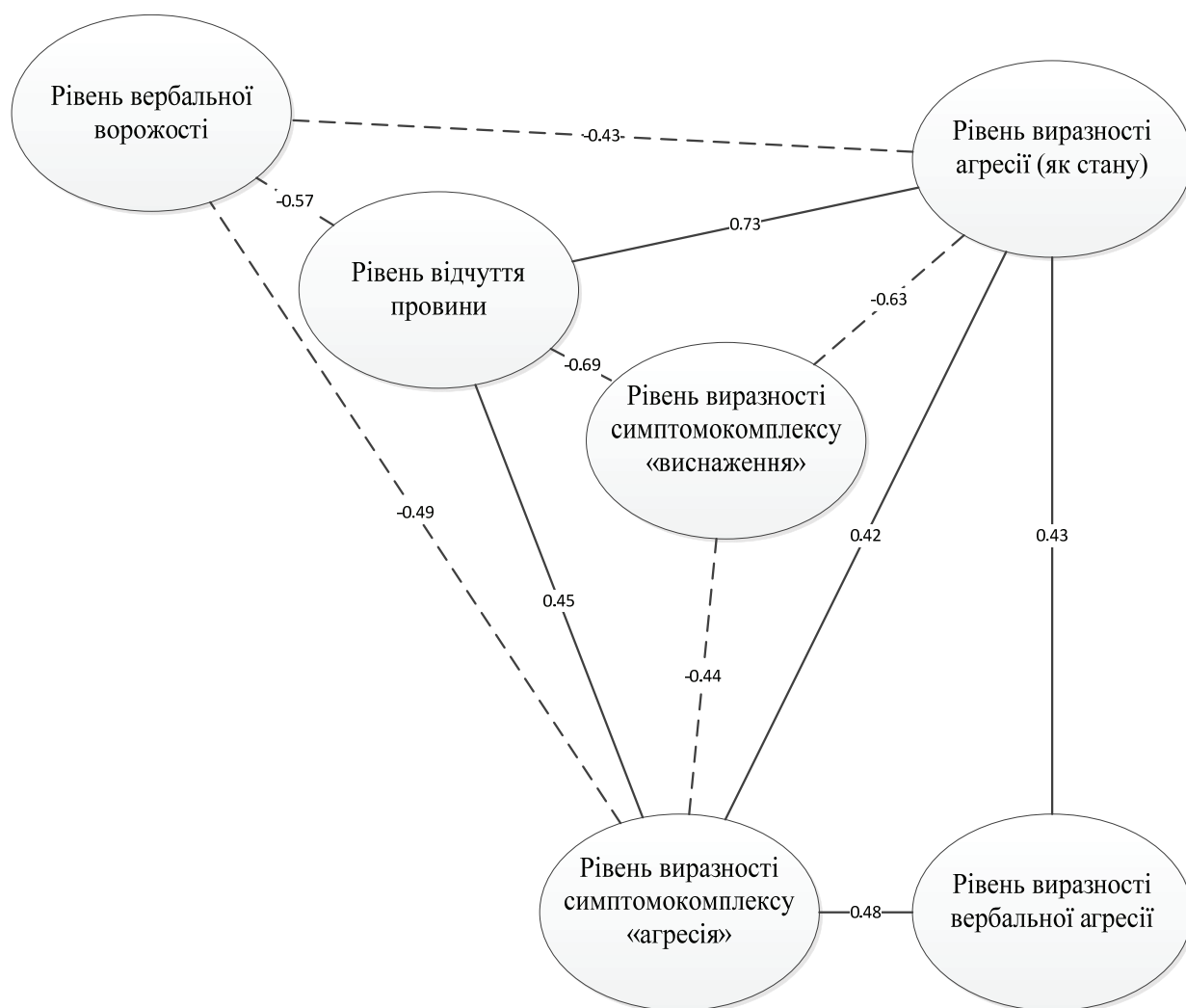


Рис. 2 – Структура кореляційних взаємозв'язків показника рівня виразності агресії, як стану особистості

Дослідження встановило негативну кореляцію між *рівнем виразності агресії* та *рівнем вербальної ворожості* ($r_{\text{емп}} = -0,43$). Це свідчить про те, що виражена агресія, менш яскраво проявляється у вербальній ворожості.

Отже, ми можемо зазначити, що коли підліток виражає високий рівень агресивності, він не блокує негативні відчуття і негативні оцінки людей, через те, що спрямовує злість та гнів у

вербальній формі на відповідний об'єкт. Такі люди більш схильні до аутоагресивних дій, відчуження провини, зміщених форм гніву та роздратування.

У дослідженні виявлено негативну кореляцію між *рівнем виразності агресії* та *симптомокомплексом «виснаження»* ($r_{\text{емп}} = - 0,63$). Виходячи з цього, ми можемо зазначити, що виразність агресії менше проявляється у підлітка, коли він відчуває втому, виснаження. Адже, для прояву агресивності повинна бути внутрішня енергія, що стимулюється емоціогенною ситуацією, або іншими підбурюючими умовами, які і «запускають» агресивні реакції [2].

На рисунку 3 ми, зобразили кореляційні значущі зв'язки, що утворює показник інтенсивності прояву агресивних тенденцій. Ми припустили, що підлітки з високим рівнем виразності агресивності, як властивості особистості, створюють малюнки, в яких вони використовують символи захисту та агресії: зуби, ікла, кігті, роги. Цікавими, на нашу думку, є наступні кореляційні зв'язки.

Дослідження встановило позитивну кореляцію показників *ступеня інтенсивності прояву агресивних тенденцій* та *рівня ригідності* за методикою Г. Айзенка ($r_{\text{емп}} = 0,40$). Це свідчить про те, що підліток буде проявляти агресивність, маючи високий рівень ригідності. Під ригідністю, згідно з підходом Г. Айзенка, ми розуміємо «стан ускладненості (аж до повної нездатності) в зміні наміченої суб'єктом програми діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають її перебудови». Ми можемо зазначити, що підліток, у якого виражений високий рівень ригідності, який може мати навіть складності з виділенням конкретного об'єкта фрустрації, через надмірну фіксацію на емоційних враженнях, все ж буде проявляти агресивність, або за допомогою образ оточуючих, або за допомогою нанесення шкоди людині, яка може навіть не бути істинним об'єктом фрустрації. Отже, високий рівень ригідності можна вважати фактором, який сприяє формуванню агресивності, як властивості. Розвиток вмінь переключати увагу на інші об'єкти, зменшувати інтенсивність переживання негативних емоцій може запобігти формуванню стійкої риси особистості.

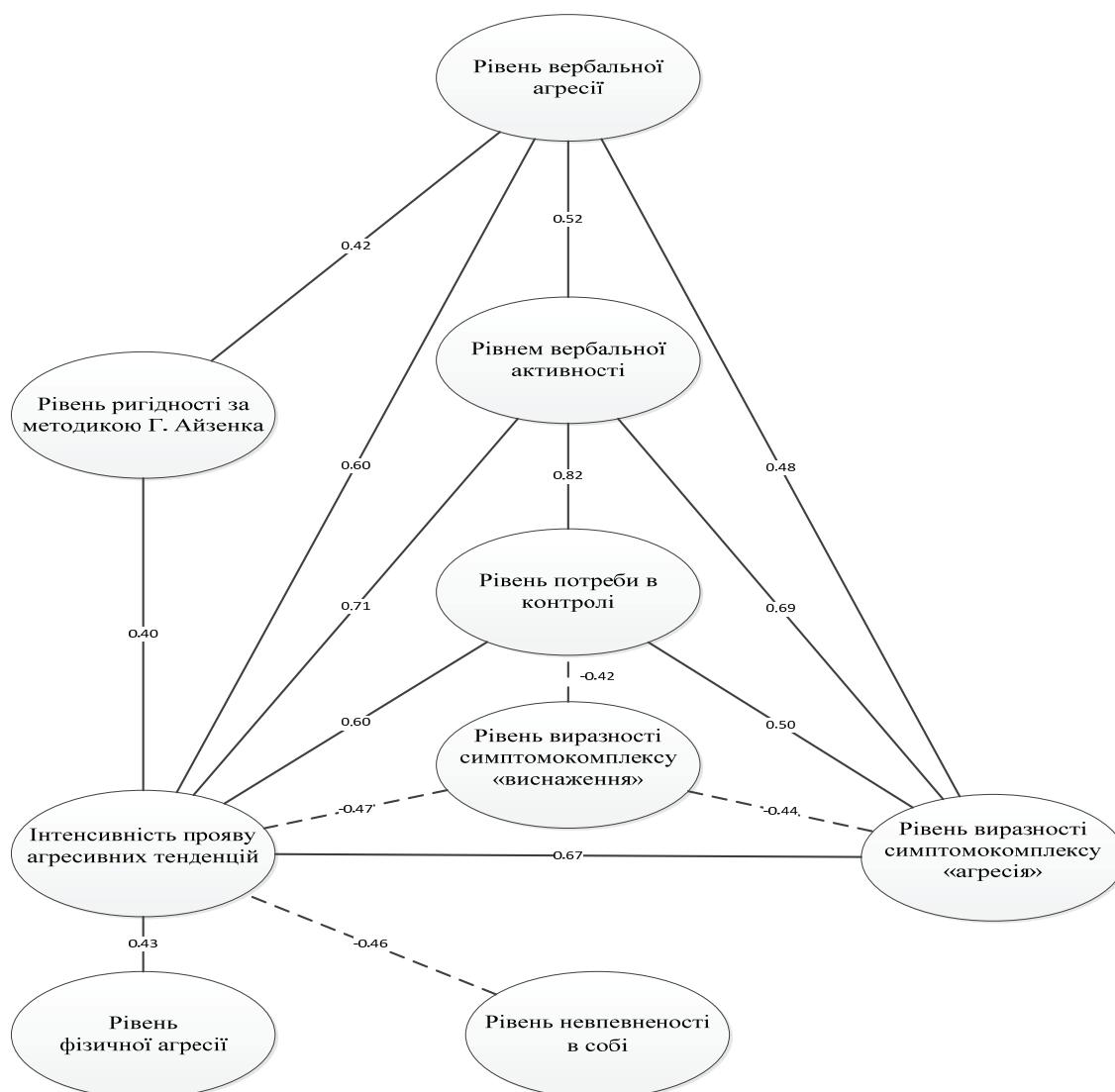


Рис. 3 – Структура кореляційних взаємозв'язків показника інтенсивності прояву агресивних тенденцій, як сталої риси характеру

Також позитивну кореляцію встановлено між *ступенем інтенсивності прояву агресивних тенденцій* та *рівнем вербальної активності* ($r_{\text{емп}} = 0,71$). Це свідчить про те, що чим вище інтенсивність прояву агресивності, тим більше проявляє підліток вербальну активність. Виходячи з того, що ведучою діяльністю в цей період є інтимно-особистісне спілкування, ми можемо спостерігати, що підлітки витрачають і велику кількість часу на спілкування, і мають достатньо широке коло співрозмовників, і надають спілкуванню з однолітками найбільшу значущість (це стосується і реальних форм спілкування, і віртуальних розмов в соціальних мережах та ін.). В ході розмови створюються умови, що дозволяють не лише проявляти позитивні емоції, а й виражати сплески негативного

настрою при взаємодії [1]. При цьому звертаємо увагу, що і показник рівня вербальної агресивності корелює з рівнем вербальної активності та ступенем прояву агресивних тенденцій.

Дослідження встановило позитивну кореляцію між показниками *ступеня інтенсивності прояву агресивних тенденцій* та *рівня потреби в контролі інших* ($r_{\text{емп}} = 0,60$). Ступень виразності потреби в контролі, ми встановлювали за кількістю промальованих очей в малюнках. Отже, чим інтенсивніше проявляється схильність до агресивних тенденцій, тим більше зростає потреба підлітка до контролю інших. Отже, можемо припустити, що існує висока імовірність формування психопатичного типу особистості. Лоуен, зазначає, що у людей з таким типом характеру можна спостерігати прагнення до влади та потреби домінувати і контролювати. Вони володіють природженою тенденцією до агресивності, і збудження доставляє їм задоволення. При цьому такі люди не страждають порушенням мислення, навпаки, їм швидше властива підвищена здатність орієнтуватися в соціальній ситуації і високий вербальний інтелект. Це припущення доповнює отриманий нами позитивний кореляційний зв'язок показника *рівня потреби в контролі інших* та *рівня вербальної активності* ($r_{\text{емп}} = 0,46$). Також треба зазначити, що підлітки з психопатичним типом особистості легко можуть бути лідерами в колективі, а притаманні їм лідерські якості дозволять широко впливати на поведінку тих, що їх оточують, зазвичай з фатальними наслідками для останніх.

У дослідженні зворотній зв'язок виявлений між показниками *ступеня інтенсивності прояву агресивних тенденцій* та *рівнем невпевненості в собі* ($r_{\text{емп}} = - 0,46$). Отже, чим інтенсивніше є прояви агресивності, тим менше виражається невпевненість в собі у підлітка. Агресор часто нападає на жертву, не лише прагнучи добитися виконання своїх бажань, але й для затвердження власних домінуючих позицій в стосунках з жертвою. Високий рівень самоствердження посилює бажання домінувати в стосунках з іншими, а також використовувати агресивні дії до тих, кого вони вважають слабкими. Таким чином, позитивний на перший погляд аспект впевненості в собі, може негативно впливати на поведінку підлітків.

Отже, виходячи з результатів нашого дослідження, можемо зазначити, що у підлітків, прояв агресивності, як особистісної якості, не корелює з показниками виразності стану агресії. Тобто можемо говорити, що перебування деякий час в агресивному стані, пов'язаному з фрустрацією потреб, ще не свідчить про сформованість сталої тенденції реагувати агресивно на інших осіб. Цю ідею, також розвивали у своїх дослідженнях такі вчені, як Н. Міллер, Дж. Доллард та ін. Тому, через це, стає важливим в підлітковому віці проводити профілактичні та корекційні заходи, щоб запобігти формуванню сталої риси особистості, такої, як агресивність. Даним питанням, стосовно профілактичних заходів, ми будемо займатися в наступних роботах.

Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. Учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. 4-е изд., стереотип. – М.: «Академия», 1999. – 672 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л.Берковиц. – СПб.: прайм - Еврознак, 2001. – 512 с.
3. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ ОБРАЗУ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРА

Ю.О. Потоцька

Херсонський державний університет, vdm44k@rambler.ru

Науковий керівник: доктор психологічних наук,

професор О.Є. Блинова

На сьогоднішній день існує багато концепцій, які стосуються політичного лідера та формування іміджу політика.

Політичне лідерство проявляється у взаємозв'язку лідера з його електоратом.

Одна з трактовок цього поняття вказує на те, що політичне лідерство — це політичне явище, яке включає в себе відбір,

висування, легітимацію і діяльність особистостей за допомогою певних PR-технологій, які є найпотужнішим комунікаційним каналом зв'язку між лідером і громадськістю. При побудові образу політичного лідера необхідно опиратися на фактори, які визначають параметри оцінки політичного лідера електоратом.

Цей тип лідерства відрізняється від лідерства в малих групах відсутністю безпосередніх контактів між лідером та виборцями, всі вони відбуваються опосередковано за допомогою засобів масової інформації. Найбільш розповсюдженими шляхами політичної реклами є аудіо- та відеореклами, а також політичні дебати. Про політика як реальну людину та її лідерський потенціал ми, як правило, судимо за тим образом, який складається під впливом ЗМІ, часто цей образ не співпадає, а інколи, і кардинально відрізняється від реальної особистості, що ховається під ним. Цей образ і являє собою імідж політичного лідера. Дослідники зазначають, що стосовно будь-якого політика, як і організації, можна говорити про кілька типів іміджів:

- дзеркальний (суб'єктивний), тобто образ політика у власних очах;
- модельований бажаний імідж - образ, який команда політика намагається закріпити у суспільній свідомості;
- негативний імідж, що створюється опонентами;
- поточний імідж - позитивний чи негативний образ, який складається у суспільній свідомості як стихійно, так і в силу застосування спеціальних технологій [5, с. 342].

І концепція лідерства і політичного іміджу безпосередньо пов'язані з необхідністю аналізувати уподобання електорату, оцінки політичного лідера населенням. На актуальний для населення образ ідеального політичного лідера можуть впливати і історична ситуація розвитку держави, рівень розвитку суспільства, самосвідомість населення, рівень політичної культури громадян, економічна і політична ситуація в державі. Завдання ж команди політичного лідера, вибудувати образ політика таким чином, щоб у найбільшій мірі відповідати актуальним потребам суспільства, а завдання політика відповідати своєю поведінкою певному іміджу, інакше кажучи, бути конгруентним. Тому на сьогоднішній день вимоги до підготовки політичного лідера зростають, з'являється необхідність не тільки вдосконалювати вміння здійснювати

комунікацію на вербальному рівні, а і доповнювати її на невербальному рівні.

У статті розглядаються фактори, що характеризують оцінку образу політичного лідера, а також комплексні характеристики, що можуть бути використані для оцінки успішності діяльності політичного лідера.

Для нашого дослідження був використаний метод факторного аналізу з метою виявлення факторів оцінки політичного лідера. Процедура факторного аналізу була здійснена на вибірці обсягом 60 чоловік, віком від 20 до 50 років. Дослідженням було запропоновано ознайомитися та оцінити пари характеристик на скільки кожна з них може бути використана для оцінки образу політика. Нами за допомогою програми SPSS 20.0 було виділено 5 факторів для оцінки образу політика. Вихідні данні містили 45 змінних. Для процедури аналізу ми задали наступні параметри:

- Метод обертання – варімакс;
- Метод виділення – метод аналізу головних компонент;
- Задана кількість компонент – 5.

При інтерпретації даних ми опирались на таблиці з показниками повної пояснювальної дисперсії та матриці повернутих компонент. Сумарна дисперсія по 5 факторам дорівнює - 65,814, це вказує на те, що 65% випадків можна описати за допомогою цих факторів.

Критичним навантаженням було визначено показник 0,6, а значимість кожного з факторів було визначено у відповідності до критерію Хамфрі. Нижнє критичне значення критерію Хамфрі для вибірки нашої вибірки становить – 0,26. Перевірка виділених факторів за критерієм Хамфрі вказує на те, що всі фактори є значимими:

- Фактор 1 (0,854)
- Фактор 2 (0,587)
- Фактор 3 (0,74)
- Фактор 4 (0,76)
- Фактор 5 (0,66)

Обертання зійшлося за 10 ітерацій, що вказує на складну факторну структуру. Отже, в результаті дослідження нами були виділені наступні 5 факторів:

Перший фактор має такий показник сумарної дисперсії - 15,113. Включає в себе наступні змінні з такими факторними

навантаженнями : видимий (0,940), присутній (0,931), досвідчений (0,878), стабілізуючий (0,718), явний(0,718), щирий (0,718). Цей фактор отримав назву «Чесна людина».

Другий фактор має такий показник сумарної дисперсії - 15,027. Включає в себе наступні змінні з такими факторними навантаженнями: старший (0,766), традиційний(0,766), обнадіюючий (0,757), примітний(0,676) захищаючий (0,676), діючий (0,668), віруючий (0,668). Ми назвали цей фактор «Батько».

Третій фактор має такий показник сумарної дисперсії - 13,255. Включає в себе наступні змінні з такими факторними навантаженнями: активний (0,863), мирний (0,860), відданий (0,794), дозволяючий (0,619), надійний (0,607). Фактор отримав назву «Миротворець».

Четвертий фактор має такий показник сумарної дисперсії - 11,927. Включає в себе наступні змінні з такими факторними навантаженнями: приємний (0,872), динамічний (0,872), цілісний (0,795), реальний (0,795), прямий (0,655) керуючий (0,626). Цей фактор був названий «Хороший управлінець».

П'ятий фактор має такий показник сумарної дисперсії - 10,491. Включає в себе наступні змінні з такими факторними навантаженнями: груповий (0,813), досяжний(0,813), прийнятий(0,698), законний(0,698), розвинутий(0,673). Фактор отримав назву «Народний обранець».

Таким чином ми можемо дійти певних висновків про те, що, по-перше, електорат схильний сприймати політичних лідерів з точки зору позитивних характеристик, по-друге, ці уявлення про політичного лідера були виражені у 5 факторах, а саме, нами були виділені такі фактори як: «Чесна людина», «Батько», «Миротворець», «Хороший управлінець» та «Народний обранець». Всі ці фактори носять достатньо стереотипний характер і відображають бажання бачити у політичному лідері передусім «захисника» «близького до народу» (багато характеристик вказують на близьку відстань між політиком та простими людьми), який є «чесним трудівником» та обраний на свою посаду легітимно, а в своїй діяльності прямолінійний, вміє керувати, займає активну позицію, але при цьому є порядною людиною і дотримується певних національних традицій.

Література

1. Егорова-Гантман Е.Р. Политическая реклама / Е.Р. Егорова-Гантман, К.О. Плешаков – М.:Культура, 1999. – 332 с.
2. Голев С.В. Политическая психология. Словарь-справочник / С.В. Голев – Херсон: ОМУРЧ "Украина" ХФ, 2004. – 164 с.
3. Миліневський М. Імідж політичних партій: Визначення та структура поняття / М. Миліневський // Проблеми політичної психології . – К., 1997. – С. 340–342 .
4. Покальчук О. В. Психологічні помилки політичного лідера // Наук. студії із соціальної та політ. психології. – 2002. – Вип. 6 (9). – С. 208 – 215.
5. Почепцов Г.Г. Комунікативні технології двадцятого століття / Г.Г. Почепцов – К.: Академія, 1999. – 332 с.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ В ПРОЯВАХ ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ

М.О. Сергеева

Херсонський державний університет, ukrainochka01@mail.ru

Науковий керівник: асистент Т.М. Білик

На сьогоднішній день у психології приділяється велике значення проблемам девіантної поведінки людини. Незадоволеність реальним життям і бажання піти від нього є однією із складних проблем людського життя. Проте, форми і способи втечі надзвичайно різноманітні, і нерідко носять патологічний характер.

Гендерні особливості прояву залежної поведінки актуальні і сьогодні, адже люди її активно вивчають, але описується вона в джерелах мало. Залежна (адиктивна) поведінка пов'язана з залежністю від споживання будь-якої речовини в цілях зміни психічного стану. Суб'єктивно воно переживається як неможливість жити без об'єкта адикції, як нездоланий потяг до нього. Дослідження залежної поведінки можна зустріти в працях Гоголевої А.В., Зайцева В.В., Шайдуліна А.Ф., Шнейдер а Л.Б., Змановської Е.В., Мендильевича В.Д., Короленко Ц.П., Дмитрієвої Н.В. та інших.

Об'єкт дослідження: поведінкова залежність.

Предмет дослідження: гендерні особливості прояву залежної поведінки.

Мета дослідження: дослідити гендерні особливості адиктивної поведінки за допомогою наукової літератури та емпіричного дослідження.

Для досягнення мети поставленні **такі завдання:**

- Вивчення та аналіз літератури з обраної тематики;
- Аналіз поняття «залежна поведінка» та розкриття її видів;
- Емпіричне дослідження поведінкових адикцій: співзалежність, інтернет-адикція, адикція до витрати грошей (покупкам);
- Дослідження гендерних особливостей поведінкових адикцій;
- Розробити анкету й опробувати для визначення адикції до витрати грошей.

Методи дослідження: тест «Інтернет-залежність» С.А. Кулакова, тест «Перевірка особистих якостей на співзалежність» Уайнхолда Б. і Уайнхолд Д. та розроблену нами анкету «Оніоманія».

Загальна характеристика залежної поведінки та її види

Адиктивна поведінка (у перекладі з англійської addiction) - схильність, згубна звичка. Якщо звернутися до історичного коріння цього поняття, то лат. addictus - той, хто пов'язаний боргами (засуджений до рабства за борги). Залежна (адиктивна) поведінка, як вид девіантної поведінки особистості, в свою чергу має безліч підвидів, диференційованих переважно по об'єкту адикції. Теоретично це можуть бути будь-які об'єкти або форми активності - хімічна речовина, гроші, робота, ігри, фізичні вправи або секс [3].

У реальному житті більш поширені такі об'єкти залежності, як: 1) психоактивні речовини (легальні і нелегальні наркотики); 2) алкоголь (в більшості класифікацій відноситься до першої підгрупи); 3) їжа; 4) ігри; 5) секс; 6) релігія і релігійні культури [5].

Гендерні відмінності у проявах адиктивної поведінки

Ми розглянули наступні гендерні відмінності поведінкових адикцій:

1. Гемблінг. Хоча хвороблива пристрасть до азартних ігор частіше спостерігається у чоловіків, у жінок ця адикція приймає більш важкі форми. Жінки втягуються в небезпечне захоплення в три рази швидше і важче піддаються психотерапії. На відміну

від чоловіків, жінки підпадають під залежність від азартних ігор в більш зрілому віці, і з інших причин. Кожен третій патологічний гравець - це жінка. Статеві відмінності між чоловіками і жінками полягали також у тому, що гемблінг у жінок частіше супроводжувало депресивний розлад, а у чоловіків – алкоголізм [1].

2. Сексуальна адикція часто співіснує з різними формами наркоманій і може бути причиною, часто не встановленої, рецидиву хімічної залежності. А. Уоштон виявив, що 70% кокаїнових наркоманів, проходить амбулаторне лікування, одночасно були і сексуальними адиктами [8].

3. Любовна адикція. Перш за все, слід сказати, що найчастіше саме жінка буває любовним адиктом, а чоловік - адиктом уникнення. Але буває і навпаки. І характеристики любовної адикції можуть бути притаманні як жінкам, так і чоловікам [4].

4. Інтернет- адикція. Корейські дослідники виявили у старших школярів з Інтернет-адикцією більш часту депресію з підвищеним ризиком суїциду. Вивчаючи особистісні особливості, за допомогою опитувальника Айзенка у Інтернет-залежних, виявили, що інтроверти і екстраверти використовують різні ресурси Інтернету, при цьому у чоловіків екстраверсія позитивно корелює з використанням Інтернету «для розваги», а нейротизм негативно пов'язаний з використанням інформаційних сайтів. У жінок екстраверсія негативно корелювала, а нейротизмом - позитивно з використанням інформаційних ресурсів Інтернету[1].

5. Адикція до витрати грошей, або оніоманія. Оніоманія (від грецьких *onios* — для продажу і *mania* — безумство) — шкідлива звичка, неконтрольований потяг або постійна потреба до здійснення покупок, які в більшості випадків зовсім непотрібні. Фабер і О'Гуїн повідомляють, що цим видом адикції страждають 1,1% населення, середній вік яких становить 39 років. Адикція до витрати грошей починається зазвичай у віці 30 років, нею страждають переважно жінки (92% з усіх адиктів). Мілтенбергер з колегами повідомляють, що адикція до покупок починається в більш молодому віці - середній вік обстежених ними жінок склав 17,5 років[6].

6. Адикції до їжі. Більш того, ряд авторів висловлюють точку зору, що харчові розлади за своєю суттю є виключно жіночий

варіант адикції, у той час як хімічна залежність і гемблінг - більш чоловічі [2].

Розглянемо наступні гендерні відмінності хімічних адикцій:

1. Алкогольна адикція. Результати дослідження А. В. Худякова свідчать про те, що «знайомство з алкоголем відбувається в досить ранньому віці: до 12 років його пробували 61,3% хлопчиків і 78,7% дівчаток, в 14 років юнаки починають "випереджати" дівчат - 90,4% проти 84,7%, а до 15 років переважна більшість підлітків, як юнаків, так і дівчат, виявляються долученими до алкоголю (відповідно - 96,6% і 95,4%) ». Юнаки вживають спиртні напої значно частіше, ніж дівчата: кожен третій випиває раз на тиждень. Кожна третя дівчина вживає спиртне раз на місяць [7].

2. Тютюнова адикція. Згідно з даними Г. І. Семикіна, А. І. Кисельова, Г. А. Мисіна, частка курців серед студентів становить 51%. В ході дослідження було виявлено, що 43,2% молодих людей вже мають досвід паління, 26,4% - курять (у тому числі постійно - 13,6%), тільки 30,4% опитаних ніколи не курили. При цьому більшу частку тих, хто курять постійно (14%), складають юнаки, а тих, хто періодично вживають тютюнові вироби (15,6%), - дівчата [7].

Емпіричне дослідження гендерних відмінностей залежної поведінки було проведено на досліджуваних, які мають повну зайнятість та місце роботи. Об'єм вибірки становить 30 досліджуваних. Участь приймали 15 чоловіків і 15 жінок. Вік досліджуваних від 23 до 38 років.

Дослідження проводилось у листопаді 2012 року. Для дослідження використовували наступні методи діагностики: тест «Інтернет-залежність» С.А. Кулакова, тест «Перевірка особистих якостей на співзалежність» Уайнхолда Б. і Уайнхолд Д. та розроблену нами анкету «Оніоманія». Методи обробки даних: статистичний аналіз порівняння середніх значень.

Для виявлення саме адикції до витрати грошей (покупкам) та домінуючого виду даної адикції серед працюючих людей та їх відношення до оніоманії, нами була розроблена власна анкета «Оніоманія». Вона містила 25 питань, закритого типу. Будова анкети відповідає структурі методу опитування. Для оптимізації опитування з погляду підвищення вірогідності

отриманої інформації ми дотримувалися трьох основних фаз: адаптація; досягнення поставленої мети; зняття напруги.

Для забезпечення підготовки респондентів до опитування, формування у них мотивації правдиво відповідати на питання нами було підготовлено вступне звертання, що розкривало тему, мету дослідження та правила заповнення анкети.

Отримані результати у ході анкетування опрацьовувалися як дані, що представлені у порядкових шкалах. Кожному варіанту відповіді присвоювалася своя певна кількість балів (порядкова шкала).

Наприклад: Питання № 18: «Чи часто у вас виникає стурбованість покупками або раптові пориви що-небудь купити?»

Відповіді: А) Так, часто (2б); Б) Рідко (1б); В) Завжди (3б); Г) ніколи не купую що-небудь раптово (0б).

Це питання було спрямоване на те, щоб визначити прояв симптому оніоманії, як часто виникає стурбованість покупками або раптові пориви що-небудь купити, які відчуються як непереборні, нав'язливі або безглузді. На дане питання ми запропонували 4 варіанти відповіді, що відрізнялися друг від друга кількісним розходження у часі та відбиває частоту пориву що-небудь купувати раптово.

За змістом питання анкети відображають 3 аспекти проблеми:

1. Домінуючий вид оніоманії у чоловіків і жінок.
2. Ступінь прояву оніоманії у чоловіків і жінок.
3. Відношення до оніоманії чоловіків і жінок.

До першого змістовного блоку увійшли наступні питання анкети: 3, 5, 7,8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, що відображали домінуючий вид оніоманії у чоловіків і жінок. Відповіді на них дозволили нам виявити такі види оніоманії:

-Сейлзоманія (манія розпродажів) - хворобливе бажання купувати речі на розпродажах. (питання № 7,10,13);

-Лейбломанія (манія етикеток) - залежність від розрекламованих брендів. (питання № 5,9,15);

-Гаджет-адикція - пристрасть до постійного придбання всіх технічних новинок, в 99% випадків непотрібних. (питання № 8,17, 20);

-Джанкфуд-адикція - нав'язливе бажання відвідувати мережі ресторанів швидкого харчування. (питання № 3,12,16, 21) [6].

Другий змістовний блок анкети містив питання 4, 11, 14, 18, 22, 24, що відображали симптоми прояву оніоманії у чоловіків і жінок. Відповіді на них дозволили нам виявити наявність чи відсутність наступних симптомів:

1.Часто виникає стурбованість покупками або раптові пориви що-небудь купити, відчуються як непереборні, нав'язливі або безглузді. (питання №18);

2. Систематичне бажання зняти стрес новими придбаннями і відчути тимчасовий сурогат щастя. (питання № 4);

3. Регулярно відбуваються покупки не за коштами, часто купуються непотрібні речі (питання №14);

4. Ходіння по магазинах займає значно більше часу, ніж спочатку планувалося. (питання № 22);

5. Поганий настрій в разі неможливості здійснити покупки (питання №24);

6. Імпульсивне бажання купувати все підряд. (№11) [6].

Третій змістовний блок анкети містив питання 6, 19, 23, 25, що відображали ставлення до оніоманії чоловіків і жінок. Так як, шопоголік - це людина, яка ховається від своїх проблем, купуючи непотрібні речі, незважаючи на те, що вони йому не по кишені і для нього важливий процес придбання, а не володіння річчю, то відповіді на питання дозволили нам виявити відношення до людини, яка має залежність від витрати грошей (покупок):

-Відношення до речі, як важливий процес придбання речі або володіння нею (питання №6);

-Ставлення до людей які купують непотрібні речі (питання №19);

-Відношення до людей, які купують собі речі, які їм не по кишені (питання №23);

-Ставлення до людини, яка ходить по магазинах і робить покупки (питання № 25).

В результаті дослідження рівня прояву інтернет-залежності у чоловіків та жінок за допомогою тесту на інтернет-залежність С.А. Кулакова, отримали наступні результати:

1. Мала кількість чоловіків (6,7%) і жінок (6,7%) немає інтернет-залежності, це свідчить про те, що Інтернетом майже не користуються досліджувані, лише по необхідності.

2. Найбільша кількість чоловіків (80%) і жінок (86,7%) має низький рівень інтернет-залежності це свідчить, що Інтернет не має серйозного впливу на життя досліджуваних і вони адекватно користуються Інтернетом, при цьому не зловживають користуванням Інтернет ресурсами.

3. Мала кількість чоловіків (13,3%) і жінок (6,7%) мають середній рівень інтернет-залежності при якому варто враховувати серйозний вплив інтернету на життя досліджуваних, можливо вони зловживають користуванням інтернет-ресурсами, витрачають більше часу ніж планують.

4. Ніхто з чоловіків (0%) і жінок (0%) немає високого рівня інтернет-залежності, при якому з високою часткою ймовірна інтернет-залежність та необхідна допомога фахівця.

Отже, можна сказати, що люди які працюють, вони зайняті і у них менша ймовірність бути інтернет-залежними.

В результаті дослідження рівня прояву співзалежності у чоловіків і жінок за допомогою тесту «Перевірка особистих якостей на співзалежність» Уайнхолда Б. і Уайнхолд Д., отримали наступні результати:

1. Жоден з досліджуваних, ні чоловіки (0%), а ні жінки (0%), не мають мало співзалежних моделей поведінки, тобто вміння встановлювати адекватні та конструктивні стосунків.

2. Середню ступінь співзалежних моделей поведінки має більшість жінок (53,3%) ніж чоловіків (26,7%). Середня ступінь співзалежних моделей поведінки означає, що іноді людина відчуває тривожність, схильна до почуття провини, але не більше, ніж інші люди.

3. Високий ступінь співзалежних моделей поведінки має більшість чоловіків (73,3%) ніж жінок (46,7%). Тобто, Людина розуміє, що її стосунки спричиняють їй страждання, відчуває, що власне життя їй не належить. Часто вважає себе жертвою обставин.

4. Дуже високу ступінь співзалежних моделей не виявлено ні у жінок (0%), а ні у чоловіків (0%). При дуже високому ступені, наявне відчуття гіркоти життя, почуття провини, тривожність, роздратованість.

Отже, можна сказати, що у чоловіків і жінок, відмінностей по схильності до ступеня співзалежних моделей не виявлено, при ($f_{emp}=1,51$ $p>0,05$).

В результаті дослідження першого блоку анкети «Оніоманія», за допомогою якого ми повинні були виявити домінуючий вид оніоманії серед чоловіків і жінок. В результаті емпіричного дослідження і статистичних розрахунків за допомогою t-критерію Стюдента, значущих розбіжностей і схильностей до певного виду оніоманії серед чоловіків і жінок не виявлено ($t_1=0,1$ $p\leq 0,05$; $t_2=0,01$ $p\leq 0,05$; $t_3=0,07$ $p\leq 0,05$; $t_4=0,1$ $p\leq 0,05$).

Отримали наступні явно виражені відмінності в другому та третьому блоках:

Чоловіки більш обмірковано роблять покупки, ніж жінки. Також жінки частіше придбають непотрібні речі ніж чоловіки. Окрім того, жінки більш схильні к пригніченому настрою, коли у них немає можливості придбати покупку, ніж чоловіки, та у жінок частіше виникає непереборне бажання що-небудь купити, а ніж у чоловіків. А більшість чоловіків вважають, що важливо володіти річчю, тоді як більшість жінок вважають, що важливо і придбання і володіння річчю.

Окрім того, можна сказати, що більшість чоловіків вважають, що для людини, яка ходить по магазинах і робить покупки – це розвага і відпочинок, і є нормальним явищем, коли це помірно, а більшість жінок вважають – іноді це розвага і відпочинок, в залежності від наявності бажання. Окрім того, значущих розбіжностей і схильностей до певного виду оніоманії серед чоловіків і жінок не виявлено.

Отже, виявили деякі гендерні особливості прояву залежної поведінки. Можна сказати, що чоловіки і жінки мають, як схожі, так і відмінні риси прояву залежної поведінки.

Література

1. Егоров А.Ю. Нехимические аддикции [Текст] : Учебник / А. Ю. Егоров. – Спб.: Речь, 2007 год. – 192 с.
2. Качалов В. Об аддикциях и аддиктивном поведении [Электронный ресурс]: статья / В. Качалов. – Режим доступа: http://psychology.net.ru/articles/print.html?page_id=124.
3. Клейберг Ю.А. Девиантология [Текст] : Учебник / Ю. А. Клейберг. – Спб.: Речь, 2007. – 421 с.

4. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах [Текст] : Учебник / Ю. А. Клейберг. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 3004 с.

5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения [Текст] : Учебник / В.Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 432 с.

6. Молчанов И. Шопингомания [Электронный ресурс] : статья / И. Молчанов. – Режим доступа : <http://psyfactor.org/mr/shoppingmania.htm>.

7. Птицына Н.А. Гендерные аспекты аддиктивного поведения в студенческой среде [Электронный ресурс] : статья / Н. А. Птицына, Л. В. Зубарева. – Режим доступа : [http://www.womaninrussia.ru /content/gendernye-aspekty-addiktivnogo-povedeniya-v-studencheskoi-srede](http://www.womaninrussia.ru/content/gendernye-aspekty-addiktivnogo-povedeniya-v-studencheskoi-srede).

8. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости [Текст] : Учебник / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. – М.: Класс, 2002. — 224 с.

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ПРИ ЗАНЯТТЯХ ЙОГОЮ

О. А. Солдатова

Херсонський державний університет, ksjundrik.666@mail.ru

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук,
доцент О. Г. Александрова*

Стародавньо-східна практика йоги була розроблена для того, щоб з'єднати душу і тіло, для об'єднання фізичного і психологічного. Сучасна наука підтверджує, що йога дійсно володіє фізичними перевагами для здоров'я, серед яких і поліпшення функцій мозку, і збільшення щільності кісток.

Спортивний психолог з Державного Каліфорнійського Університету Трасі Статлер зазначає: «Безумовно, йога позитивно впливає на психіку».

84 людини, які брали участь у її дослідженнях, регулярно займалися Хатха-йогою протягом 10 тижнів. Вони двічі пройшли психологічне тестування - через 2 тижні і через 9 тижнів після початку занять. За стандартними методиками у них оцінили рівень концентрації уваги, мотивації і тривожності. Психолог

назвала результати дослідження «дивовижними» і «дуже приємними». Заняття йогою кардинально вплинули на покращення уваги та здатності до концентрації. Крім того, в учасників дослідження знизився рівень тривоги і підвищилася мотивація до досягнення успіху. [2, с. 165].

При заняттях йогою ми, стимулюючи певні групи м'язів, використовуючи статичний і динамічний режим тренувальної роботи, а також розтягування і розслаблення м'язів, за допомогою рухових дій і вправ, опосередковано впливаємо на ЦНС. Стимуляція певних зон кори головного мозку, впливає на розумовий процес і пов'язані з ним відчуття і емоції. Психічна діяльність, в свою чергу, впливає як на кісткову, так і на гладком'язову мускулатуру внутрішніх органів. Крім того, певні положення тіла впливають на ендокринну систему, що так само проявляється у відповідних реакціях організму. Використання різних засобів і методів роботи з опорно-руховим апаратом, дозволяє досягати необхідних функціональних реакцій і станів організму людини, для виконання або вирішення ним відповідних завдань. [1, с. 204].

Йога - це дисципліна розуму і тіла. Тут також важлива відповідна етика, і ваш загальний погляд на світ. Йога допомагає створювати додаткову енергію, яка згодом витрачатися на зміцнення і оздоровлення певної частини або психіки організму. Саме тому не варто витратити свою і так дорогоцінну енергію на негативні емоції, такі як, спалахи гніву, злість, ненависть і заздрість.

С природничо-наукових позицій йога постає як метод самодисципліни. У фізіологічному сенсі мова йде про певну систему навчання методам свідомого управління і регуляції моторної, сенсорної, вегетативної і психічної діяльності. При цьому здійснюється свідомий вплив на соматичні та психічні функції, що збігається з свідомим «самопізнанням», «переживанням» функції. Мету йогічної практики можна бачити як в інтенсивному і точному дослідженні внутрішнього світу людини, так і в реалізації практик і способу життя, які приводять організм до ситуативного та конституціонального оптимуму [2, с. 207].

Для дослідження емоційно-вольової сфери у людей при заняттях йогою, були обрані наступні методики:

- Тест САН (Самопочуття. Активність. Настрій) - Ця методика призначена для дослідження самоконтролю, самооцінки, самопочуття, активності і настрою. Шкала САН складається з індексів (3 2 1 0 1 2 3) і розташована між тридцятьма парами слів протилежного значення, що відображують рухливість, швидкість і темп протікання функцій (активність), силу, здоров'я, стомлення (самопочуття), а також характеристики емоційного стану (настрій). Перевагами тесту є його стислість і можливість кількаразового використання впродовж певного часу.

- Діагностика вольового самоконтролю (опитувальник ВСК) - Опитувальник ВСК, розроблений А.Г. Зверковою і Є.В. Ейдманом, спрямований на власну оцінку індивідуального рівня розвитку вольової регуляції, під яким розуміється (в найзагальнішому вигляді) міра оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях, тобто здатність, свідомо керувати своїми діями, станами та спонуканнями. Опитувальник ТСК містить 30 пунктів, з яких 24 робочих і 6 маскувальних.

- Методика «Диференціальні шкали емоцій» (К. Ізард) - інструмент самозвіту, створений для оцінки вираження індивідом фундаментальних емоцій або комплексів емоцій, а також діагностики самопочуття випробуваного. Вона являє собою список загальноживаних визначень, які в той же час стандартизовані і переводять індивідуальне опис емоційного переживання в окремі категорії емоцій. За допомогою цієї шкали можна оцінювати цілий ряд емоцій людини.

- Шкала пошуку відчуттів (М.Цукерман) - Використовується для дослідження рівня потреб у відчуттях різного роду. Методика запропонована М.Цукерманом в 1964 році. Пошук нових відчуттів має велике значення для людини, оскільки стимулює емоції і уява, розвиває творчий потенціал, що в остаточному підсумку, веде до його особистісному зростанню. Даний тест визначає рівень потреб у відчуттях різного роду.

У дослідженні приймали участь 60 чоловік (в основному жінки, вік яких коливається від 28-35 років), які були розподілені на три групи:

I група – люди, які не займаються йогою;

II група – люди, які займаються до 5 років;

III група – люди, які займаються більше 5 років.

За результатами кореляційного аналізу були отримані такі дані: значущі розбіжності були виявлені між групами, що говорить про те, що ті досліджувані, які займаються йогою більше 5 років та ті досліджувані, які займаються до 5 років мають вищий показник по таким шкалам як: настрій, вольовий-самоконтроль, наполегливість, самоконтроль та пошук відчуттів. Це говорить про те, що заняття йогою, як і інші фізичні навантаження, підвищують настрій і позбавляють від почуття тривоги, підвищують рівень наполегливості, самоконтролю. Це пов'язано з тим, що виконуючи фізичні навантаження, при заняттях йогою, які виконуються статично, ми вчимося контролювати свої емоції та наполегливо працювати над самовдосконаленням свого тіла та розуму. Високий рівень пошуку відчуттів, свідчить про те, що на якомусь етапі занять людині починає не вистачати відчуттів, і вона починає шукати для себе нові асани, для більш виразних на нових відчуттів.

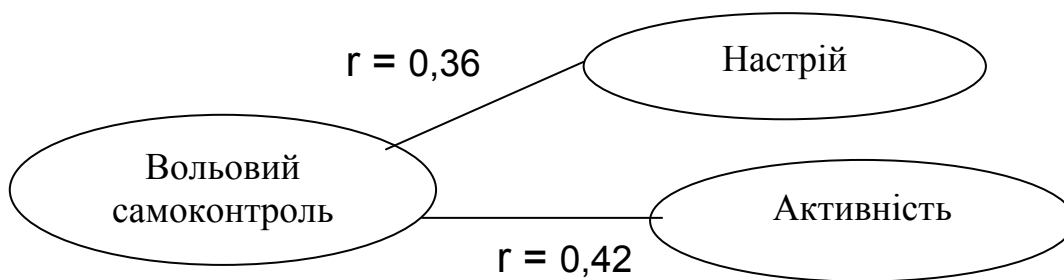


Рис. 1 - Кореляційна плеяда для шкали «Вольовий самоконтроль»

За результатами кореляційного аналізу були отримані такі дані: значуща кореляція виявлена між тестом «ВСК» та шкалами тесту «САН» активність та настрій є позитивною (0,36 та 0.42). На нашу думку така кореляція зумовлена тим, що чим більший рівень вольового самоконтролю, тим більш починаєш радіти всьому що тебе оточує, менше звертаєш уваги на негативні подразники.

Наступна кореляція теж є позитивною між тестом «Шкала пошуку відчуттів» та шкалою тесту «САН» - настрій (0.35); шкалою тесту «ВСК» - вольовий самоконтроль (0.38) та наполегливість (0.40). Пошук нових відчуттів має велике значення для людини, оскільки стимулює емоції і уяву, розвиває творчий потенціал, що в остаточному підсумку веде до його особистісному зростанню. На нашу думку, такий

взаємозв'язок є абсолютно логічним, так як адреналін, який викидається в кров, підвищує настрій, та навпаки, коли настрій поганий не хочеться нічого робити, а тим паче шукати нових відчуттів.

Автор терміну «пошук відчуттів» М. Цукерман вважає, що подібна поведінка є індивідуальною особливістю суб'єкта і впливає з ситуації, в якій індивіду необхідно підтримка оптимального рівня стимуляції і збудження.

Залишається актуальним питання, чому деякі індивіди віддають перевагу соціально-прийнятним і опосередкованим соціальною діяльністю формам задоволення цієї потреби. Тому вибором багатьох людей є йога. Де можна через вправи, та вплив на своє тіло, отримати як можна більше відчуттів.

Реалізація діяльності індивіда на занятті передбачає наявність у нього розвинених механізмів вольової самоконтроль, що забезпечують стійку працездатність і досягнення конкретного результату на заняттях. Тому взаємозв'язок шкал «пошук відчуттів» та «вольовий самоконтроль» є логічною та закономірною. Якщо індивід прагне отримати нових відчуттів, то і вольовий самоконтроль у нього повинен бути на високому рівні.

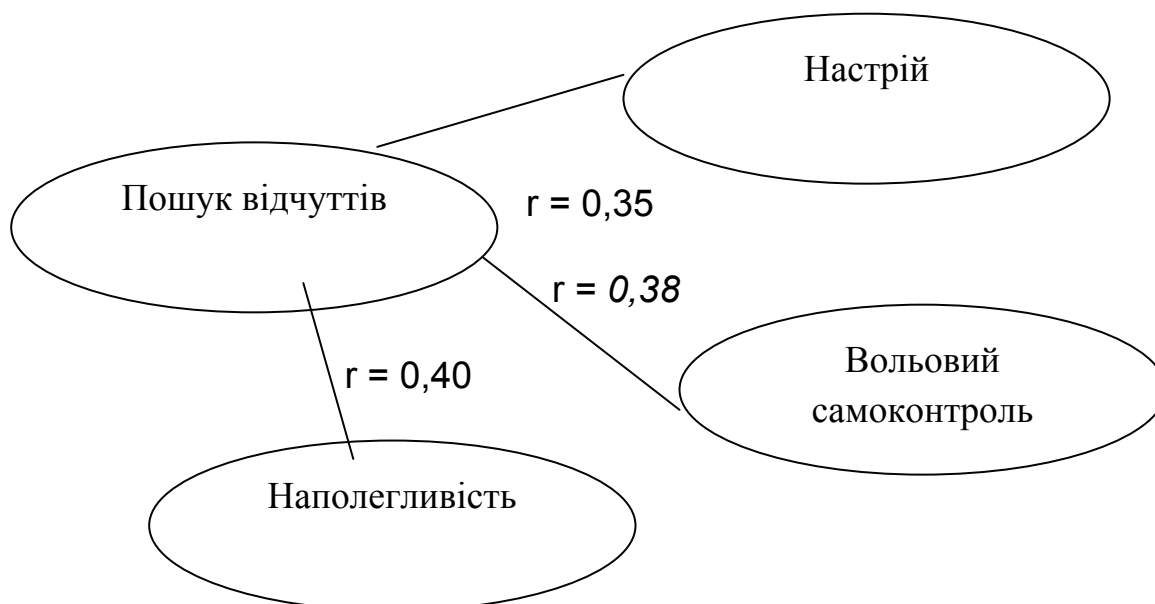


Рис. 2 - Кореляційна плеяда для шкали «Пошук відчуттів»

Був отриманий прямий кореляційний зв'язок між шкалами «пошук відчуттів» та «наполегливість». Це зумовлено тим, що

без наполегливості в йозі не можливо досягнути результатів. Йога – це багаторічний досвід занять, який накопичується тільки за рахунок практикування. Кожна людина має свої фізіологічні особливості, хтось має більшу гнучкість в тілі, а хтось силу. Йога допомагає гармонізувати своє тіло. На відміну від традиційних вправ для нарощування м'язів, під час йоги в тілі виникає опір. Ви не наростите величезних м'язів, як у бодібілдерів, але точно станете сильніше.

Багато асан виконуються дуже повільно, і нерідко позу потрібно утримувати на протяз кількa подихів. Це набагато складніше, ніж виконувати аеробні вправи в швидкому темпі. Деякі балансові пози, вимагають величезного м'язового контролю, щоб запобігти падінню. Це теж дуже сприяє зміцненню м'язів.

Під час фітнес-тренування ви ізолюєте певний м'яз, що приводить до того, що він стає коротким і напруженим. Під час практики йоги ваші м'язи витягуються, тому що, навантажуючи, одночасно ви їх розтягуєте. Ви не сфокусуєтесь на певних м'язах, а, навпаки, задієте невеликі групи глибоких м'язів, які зазвичай не функціонують. Ви працюєте з усім тілом одночасно. Йога допомагає перебудувати м'язову систему, і вона приходить в баланс. Оскільки ви не перепрацьовувати конкретні м'язи, ризик травми істотно знижується. Тому ми можемо говорити про те, що чим більше у людини наполегливості, тим більше відчуттів від заняття йогою він отримає.

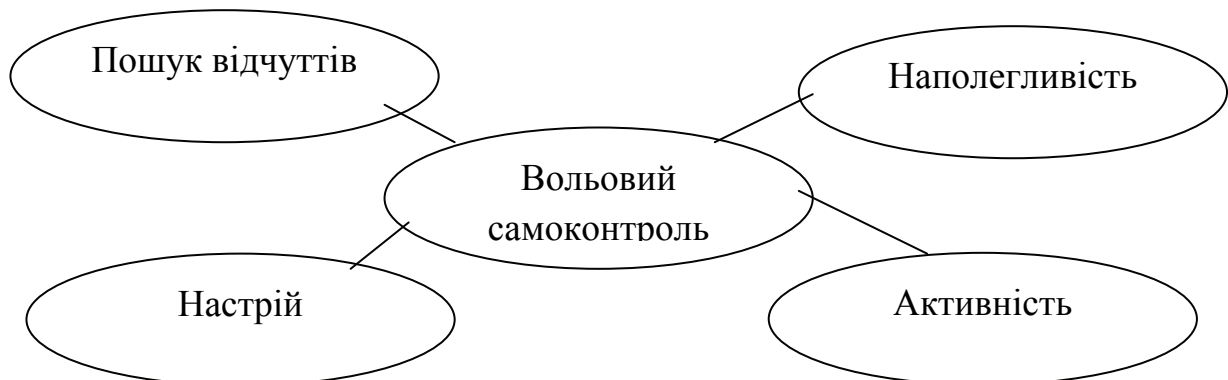


Рис. 3 - Кореляційна плеяда за загальними результатами дослідження

Отже, за допомогою фізичних вправ і контрольованого дихання зміцнюються життєво важливі органи, а нервова система звільняється від постійної напруги. Хатха-йога

повинна звільнити від недуг і хвороб, поставити під контроль свідомості тіло, внутрішні органи, нервову систему, зміцнити й загартувати організм тому, що мета Хатха-йоги - здорове тіло. На заняттях йогою ми тренуємо силу волі та вчимося контролювати свої емоції.

В результаті дослідження було виявлено, що такі показники, як настрій, вольовий самоконтроль, наполегливість, активність та пошук відчуттів мають вищий рівень досліджуваних, які вже більше 5 років займаються йогою. Тому, що в тренуванні волі найважливіший вихідний імпульс - бажання, мотивація, рішучість людини виховати волю. З цього витікає, що Панування над думкою виливається в управління двома середовищами, як тілесної, так і психічної. Це дає можливість регулювати реакції людини, підтримуючи таким чином сталість внутрішнього середовища (фізичної і психічної) незалежно від зовнішніх впливів, не допускати накладки фізіологічних вібрацій (нижчих емоцій) на полі психічних випромінювань. Тренована людина вольовим зусиллям створює навколо себе необхідне в даний конкретний момент стан поля і свідомо впливає на стан свого організму і навколишнього середовища, що веде до підвищеного почуття самовладання і спокою, сприяє абстрактному мисленню і концентрації. Така атмосфера, створювана йогою в собі і навколо себе, не пригнічує оточуючих, не збуджує в них не властивих їм думок і стимулює їх власний емоційно-психологічний настрій, який веде до творчого зростання і сублимації фізичної енергії на цілі духовної діяльності. Мова, таким чином, йде не про придушення емоцій, що веде до фізичних і психічних захворювань, а до чіткого їх розмежування і свідомого використання на відповідному рівні життєдіяльності. Такий стан дозволяє виробити спокійну, м'яку, співчуваючу натуру, чого вимагає від людини його істинне Я.

Література

1. Верещагин В.Г. Физическая культура индийских йогов [Текст] / В.Г.Верещагин. – Минск, 1982.
2. Тимошенко Г. Работа с телом в психотерапии [Текст] / Г. Тимошенко, Е.Леоненко. – Москва, 2006. С. 165-207.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ / СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. Абабій Катерина Дмитрівна – студентка 4 курсу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського;

2. Адамкович Альона Геннадіївна - студентка 4 курсу Херсонського державного університету;

3. Александрова Анна Олегівна – студентка 3 курсу Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля;

4. Барабашук Ганна Володимирівна – здобувач Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича;

5. Баранова Дарья Олеговна - студентка 6 курса УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

6. Белова Анастасия Олеговна - студентка 4 курса Тихоокеанского Государственного Медицинского Университета, г. Владивосток, Российская Федерация;

7. Біленко Марія Олександрівна - студентка 3 курс Навчально-наукового інституту підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби Національної академії внутрішніх справ;

8. Бормашова Юлія Александровна – студентка 4 курса Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Российская Федерация;

9. Бычковская Оксана Петровна – студентка 6 курса УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

10. Варнер Елена Станиславовна - старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

11. Венгер Ганна Сергіївна – аспірантка Херсонського державного університету;

12. Веретилло Елена Ивановна – студентка 5 курса УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

13. Гапонова Кристина Сергіївна - студентка 4 курсу Херсонського державного університету;

14. Гринців Мар'яна Василівна – аспірантка, практичний психолог психологічної служби Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

15. Дворник Марина Сергіївна – аспірантка Інституту соціальної та політичної психології НАПН України;

16. Дереш Валентина Станіславівна - аспірантка Херсонського державного університету;

17. Дідковська Марія Володимирівна - студентка 3 курсу Національної академії внутрішніх справ;

18. Дідук Тетяна Сергіївна - студентка 3 курсу Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка;

19. Дуб Віра Григорівна – аспірантка Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

20. Ильина Ирина Сергеевна – молодой ученый Тихоокеанского Государственного Медицинского Университета, г. Владивосток, Российская Федерация;

21. Кадевич Василий Юрьевич – студент 4 курса УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

22. Каропова Еліна Володимирівна – член Української спілки психотерапевтів, психолог, спеціаліст по розвитку персоналу, тренер, м. Дніпропетровськ;

23. Карнелович Марина Михайловна – старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

24. Кирик Олена Миколаївна – магістрантка Херсонського державного університету;

25. Кіперчук Юлія Геннадіївна – студентка 3 курсу Дніпропетровської філії Відкритого Міжнародного університету розвитку людини «Україна»;

26. Ковтун Роман Анатольевич – кандидат психологічних наук, доцент Класичного приватного університету, м. Запоріжжя;

27. Колтик Сніжана Олександрівна – студентка 4 курсу Херсонського державного університету;

28. Корякін Олексій Олексійович – викладач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного

університету ім. А. С. Макаренка, аспірант НПУ ім. М.П. Драгоманова;

29. Кравчик Оксана Николаевна – аспірантка УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

30. Крамаренко Людмила Андріївна - магістрантка Херсонського державного університету;

31. Криштапович Татьяна Александровна – студентка 5 курсу УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

32. Кузінкова Олена Віталіївна - магістрантка Херсонського державного університету;

33. Лук'янова Наталія Дмитрівна – студентка 3 курсу Національної академії внутрішніх справ;

34. Ляльчук Галина Дмитрівна – здобувач Інституту соціальної та політичної психології НАПН України;

35. Макаренко Аліса Борисівна – студентка 4 курсу Херсонського державного університету;

36. Мальцева Ольга Евгеньевна – аспірантка УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

37. Міндова Ірина Олександрівна - студентка 4 курсу Херсонського державного університету;

38. Наход Світлана Анатоліївна – студентка 5 курсу Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара;

39. Потоцька Юлія Олегівна - магістрантка Херсонського державного університету;

40. Підлипна Людмила Віталіївна – здобувач Інституту соціальної та політичної психології НАПН України;

41. Ракицкая Анна Викторовна – аспірантка УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

42. Реуцький Максим Володимирович – кандидат психолог. наук, керівник лабораторії сучасних методів психологічної корекції та консультування МГО «Міжнародний інститут соціального та психологічного здоров'я», м. Дніпропетровськ;

43. Римарчук Ольга Анатоліївна – здобувач Національної академії внутрішніх справ;

44. Сергєєва Марина Олександрівна – студентка 4 курсу Херсонського державного університету;

45. Силка Олена Олександрівна – студентка 3 курсу Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка;

46. Симоновец Марина Леонидовна – магістрантка УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

47. Скоробач Татьяна Викторовна – молодой ученый Тихоокеанского Государственного Медицинского Университета, г. Владивосток, Российская Федерация;

48. Солдатова Оксана Анатоліївна - магістрантка Херсонського державного університету;

49. Спаустинайтис Елена Геннадьевна – студентка 5 курса УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

50. Страшинская Надежда Викторовна – студентка 6 курса УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

51. Тимофєєв Роман Миколайович - асистент кафедри психіатрії, загальної та медичної психології ДЗ «Дніпропетровська медична академія» МОЗ України;

52. Ткач Анна Григорівна – студентка 4 курсу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського;

53. Турчин Оксана Володимирівна – аспірантка Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ;

54. Тюфанова Татьяна Андреевна – студентка 5 курса УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Республика Беларусь;

55. Ушкварок Олена Володимирівна – здобувач кафедри психології та педагогіки, викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету внутрішніх справ;

56. Фазлы Елена Петровна – студентка 2 курса Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, Российская Федерация;

57. Федорів Катерина Ігорівна – студентка 4 курсу Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського;

58. Федорова Юлія Олександрівна – студентка 5 курсу Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

59. Флоренко Тетяна Володимирівни – студентка 5 курсу Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;

60. Чабровських Тетяна Миколаївна – магістранта Дніпропетровського національного університету ім. Олесь Гончара;

61. Шорніков Андрій Володимирович - асистент кафедри психіатрії, загальної та медичної психології ДЗ «Дніпропетровська медична академія» МОЗ України.

ІНСАЙТ

**Збірник наукових праць студентів,
аспірантів та молодих вчених**

Випуск 8

Формат 60×84
Папір офсетний
Умовно-друк. арк. 21,84
Наклад 200 прим.

Видавництво ПП Вишемирський В. С.
Свідоцтво серія ХС № 48 від 14.04.2005
видано Управлінням у справах преси та інформації
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 138,
тел. (050) 133-10-13, e-mail: vvs2001@inbox.ru