

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Кафедра практичної психології
Лабораторія методології практичної психології

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ТОМ 2

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК 159.9«312»(082)
ББК 88я43
А 43

Рекомендовано Вченою радою СумДПУ імені А. С. Макаренка
(протокол № 7 від 23 лютого 2015 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Кузікова С. Б. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Заступник головного редактора:

Щербакова І. М. – кандидат філософських наук, доцент, завідувач лабораторії методології практичної психології кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Відповідальний секретар:

Пасічник Н. О. – викладач кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Члени редакційної колегії:

Щербак Т. І. – кандидат психологічних наук, доцент;
Пасько К. М. – кандидат філософських наук, доцент;
Вертель А. В. – викладач.

А 43 Актуальні питання сучасної психології : збірник наукових праць /
[за ред : Кузікової С. Б., Щербакової І. М.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені
А. С. Макаренка, 2015. – Т. 2 – 344 с.

ISBN 978-966-698-194-6 (повне зібрання)

ISBN 978-966-698-196-0 (том 2)

У збірнику подаються наукові праці студентів, аспірантів, викладачів, що висвітлюють актуальні проблеми психології, теоретико-методологічні та практичні результати наукових досліджень.

До збірника включено статті учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів, молодих вчених та фахівців у галузі психології «Актуальні питання сучасної психології» (Суми, 23 квітня 2015 р.).

ISBN 978-966-698-194-6 (повне зібрання)

ISBN 978-966-698-196-0 (том 2)

УДК 159.9«312»(082)
ББК 88я43

© Колектив авторів, 2015

© Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Бардакова Г. С. Копінг-стратегії у юнацькому віці як психологічний феномен	7
Віхренко М. П. Вплив емпатії на формування синдрому професійного вигорання медичних працівників	11
Волошко А. А. Дослідження особистісної зрілості у віці ранньої дорослості.....	16
Гізятова Ю. Е. Вплив емпатії на соціалізацію особистості.....	20
Горова І. М. Теоретичний аналіз лідерства як соціально-психологічного феномену	25
Грісюк Я. Я. Сімейні чинники виникнення неврозів у дітей молодшого шкільного віку	30
Дегтярьова Т. О. Гендерні відмінності у проявах агресивності підлітків	35
Долгозвяга О. О. Особливості професійної мотивації старшокласників.....	39
Зотова І. С. Особливості мислення молодих спеціалістів-технологів машинно-будівної промисловості	43
Зуєва К. І. Психологічні особливості альтруїзму в юнацькому віці: теоретичний аспект	49
Івасенко М. Г. Психологічні ресурси життєстійкості особистості.....	53
Івахно Н. В. Психологічні особливості розвитку образу Я вагітних	57
Каплін С. А. Соціальний інтелект в основних моделях структури інтелекту	62
Коваленко В. В. Психологічний аналіз агресивної поведінки підлітків в умовах кризового сьогодення	67
Коваленко К. В. Девальвація духовних цінностей в українському молодіжному середовищі	71
Коваленко К. В., Коленченко Ю. Л. Особливості емоційної сфери немовлят	74
Кузікова С. Б. Адаптація, соціалізація, саморозвиток особистості в контексті суб'єктного підходу	78
Луговой В. Ю. Стресостійкість підлітків в кризових умовах сьогодення	85
Лютик В. В. Вплив типу мотивації на навчально-професійну діяльність студентів ВНЗ.....	90

Моїсеєнко Н. М. Психологічні особливості образу фізичного Я	94
Науменко Ю. Р. Мотивація відповідальної поведінки в юнацькому віці.....	98
Огризько В. І. Теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей міжособистісних конфліктів у підлітковому віці.....	103
Повєткін С. В. Розвиток потреби у мотиваційній сфері студентів молодших курсів	107
Рогова А. І. Психологічні аспекти професійного самовизначення в ранній юності	113
Сахарова І. О. Лідерство як соціально-психологічний феномен	117
Сімбірська О. О. Концептуальні підходи до розуміння соціально-психологічної природи страхів підлітків	121
Тітарєва К. В. Гендерні особливості лідерства в підлітковому віці.....	125
Тихоненко В. В. Теоретичний аналіз психологічних особливостей соціального Я.....	129
Тумар А. А. Сімейні ролі: сутність, види, гендерні відмінності	134
Усікова М. О. Психологічна готовність дитини до школи.....	138
Харченко Т. Г., Ліницька Є. Т. Теоретичний аналіз особливості соціалізації в підлітковому віці	142
Шаманська А. В. Психологічні особливості формування лідерських якостей у студентів в умовах позанавчальної діяльності.....	146
Шова А. С. Психологічні особливості сугестивності та соціально-психологічних установок особистості в юнацькому віці	152
Шпот О. В. Духовні цінності суб'єктів праці	156
Щербак Т. І. Концептуальні основи професійного розвитку особистості	159
Щербакова І. М., Заєць І.О. Діагностика впливу нейротизму на задоволеність професійною діяльністю вчителів.....	163
Щербакова І. М., Щавєлева О. Д. Емпіричне дослідження професійного самовизначення учнів	171
Яресько К. А. Взаємозв'язок акцентуацій та стресогенних проблем підлітків, які можуть спричинити суїцидальну поведінку.....	177

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТОСТІ

Антонова Г. В. Деструктивні та конструктивні функції виробничих конфліктів	184
Бардакова Г. С. Потреби та здібності суб'єктів праці в кризових умовах	187
Василевська О. І. Казкотерапія у контексті здійснення психологічного супроводу в закладах освіти	192
Гаврикова О. А. Дослідження особистісних проблем дітей з неповних сімей	196
Гайдаш О. О., Махотіна Д. В. Розвиток пам'яті у молодшому шкільному віці.....	200
Горбачов С. С. Мотивація до навчання у школярів	204
Грабинський А. В. Умови успішної адаптації сучасної дитини до навчання в школі.....	209
Дворніченко Л. Л. Позитивна психотерапія психосоматичних захворювань.....	214
Євтушенко Н. І. Причини професійних стресів у працівників медичної галузі в умовах кризового сьогодення	219
Жизномірська О. Я. Психологічні проблеми соціалізації в процесі утвердження сучасної учнівської молоді	223
Івасенко М. Г. Життєстійкість суб'єктів праці в кризових умовах життя	229
Ізюменко О. А. Індивідуальний стиль професійної діяльності педагогів	233
Кебза М. М. Вплив сімейних конфліктів на емоційну поведінку дитини молодшого шкільного віку	238
Колісник Ю. В. Комунікативна компетентність приватних підприємців.....	243
Корсун С. І., Іванова О. В., Москалюк Л. М. Вимоги професії до патрульного поліцейського	248
Костікова О. В. До питання ефективності крос-культурної арт-терапії як психологічного супроводу особистості у поліетнічному суспільстві	252
Кузіков Б. О. Інтерактивні методи як засіб активізації професійного саморозвитку студентів ВНЗ	259
Кузікова С. Б., Федорова Є. В. Психокорекційна практика як моделювання і апробація майбутньої професійної діяльності	

студентів-психологів.....	263
Кузікова С. Б., Фесенко О. Ю. Формування навичок самопізнання і саморегуляції як умова подолання конфліктності у підлітків	270
Максимов М. В. Корекція емоційних станів осіб, постраждалих у військових конфліктах.....	278
Паляниця М. П. Теоретичний аналіз професійної придатності суб'єктів праці	284
Пасічник Н.О. Психолого-педагогічний супровід дітей із низькою рухливістю нервових процесів	287
Рогова А. І. Дослідження задоволеності роботою у працівників торгівельної галузі	292
Солонар А. С. Професійно-важливі якості музикантів	296
Усик Д. Б., Смицька О. В. Психологічний супровід батьків, які виховують розумово відсталих дітей	300
Хомич А. В. Теоретичні аспекти міжособистісних конфліктів серед працівників ОВС.....	307
Хомутиннікова Н. Н. Психологічні особливості професійного самовизначення вихователя дошкільного навчального закладу	316
Чігрін В. В. Професійні конфлікти	320
Швець А. Ф. Психолого-юридична характеристика допиту	325
Шелег Л. С. Змістові компоненти психологічного супроводження осіб, які страждають на психосоматичні розлади	329
Шимко К. В. Психологічні особливості мотиваційної сфери суб'єкта праці в кризових умовах.....	334
Щербакова І. М., Циганок О. І. Психологічний аналіз особливостей професійних конфліктів	338

Бардакова Г. С.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент Єрмакова Н. О.

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті аналізуються психологічні особливості прояву копінг-стратегій у юнацькому віці. Розкривається поняття «копінг-стратегії» та їх класифікація; розглядаються підходи до тлумачення особливостей копінг-стратегій у вітчизняній та зарубіжній літературі.

Постановка проблеми. Актуальність даної теми зумовлена зростаючими в сучасному українському суспільстві вимогами до вміння людей постійно долати цілий ряд життєвих труднощів. Тенденції, що відбуваються в суспільстві, активізують прояв копінг-поведінки в юнацькому віці, адже починаючи формуватися в дитинстві, вони продовжують впливати на якість життя кожної людини.

Мета статті – представлення результатів теоретичного аналізу психологічних особливостей копінг-стратегій у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Дану проблему та процеси подолання людиною важких життєвих ситуацій у психологічній науці досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, такі як: В. О. Бодров, Р. М. Грановська, Л. І. Дементій, О. Р. Ісаєва, Т. Л. Крюкова, Р. Лазарус, О. В. Лібін, Л. Мерфі, С. К. Нартова-Бочавер, І. М. Нікольська, Е. Хейм та інші.

Вперше термін «coping» з'явився в психологічній літературі у 50-60 рр. ХХ століття, насамперед у зарубіжній психології і пов'язаний з ім'ям Л. Мерфі. Як зазначає О. В. Кобзева, у 1962 році він першим застосовує його, вивчаючи яким чином діти долають кризи розвитку [2, с. 156]. За Т. Л. Крюковою копінг-поведінка є індивідуальним способом взаємодії людини з важкою життєвою ситуацією, вимоги якої перевищують її ресурси особистості [3]. Дослідниця вважає, що вона проявляється у сукупності усвідомлених когнітивних, поведінкових і емоційних зусиль, спрямованих на зміну чи дозвіл критичної ситуації. Наприклад, таких, що

дозволяють звикнути до неї, терпіти її вплив, або, навпаки, ухилитися від вимог, які вона пред'являє.

Існують різноманітні види копінг-стратегій, які визначаються специфікою стресогенних ситуацій та індивідуальними характеристиками людини, особливостями її когнітивного реагування та поведінки в стресовій ситуації. У своїй роботі С. Фолкман і Р. Лазарус усі копінг-стратегії розподілили на дві групи: проблемно-орієнтованого подолання та емоційно-орієнтованого. А. В. Лібіна аналізуючи праці цих авторів, зазначає, що до емоційно-орієнтованих вони віднесли копінг-стратегії, пов'язані із збереженням самоконтролю в нерозв'язаній стресовій ситуації: дистанціювання; самоконтроль; пошук соціальної підтримки; втеча-уникнення; прийняття на себе відповідальності; позитивна переоцінка ситуації [4, с. 55]. Ця ж авторка вказує, що на думку С. Фолкмана і Р. Лазаруса, стратегії проблемно-орієнтованого подолання спрямовані на вирішення ситуації, це – когнітивні і поведінкові зусилля, а саме: 1) конфронтуюча поведінка; 2) заплановане вирішення проблеми.

Сучасна російська дослідниця С. К. Нартова-Бочавер, аналізуючи праці Е. Хейма, вказує, що автор виділяє три сфери психіки, де відбувається реалізація копінг-стратегій: емоційна, когнітивна, поведінкова [6, с. 23]. В основу його класифікації покладається урахування ступеня адаптивних можливостей особистості. Класифікація Е. Хейма виглядає так: адаптивні, відносно адаптивні, не адаптивні копінг-стратегії. Сама С. К. Нартова-Бочавер [6] вважає, що основний репертуар стратегій психологічного подолання стресу має 8 основних форм: а) реальне (когнітивне або поведінкове) вирішення проблеми; б) пошук соціальної підтримки; в) переоцінка ситуації на свою користь; г) захист і відкидання проблеми; д) ухилення і уникнення; е) співчуття до самого себе; ж) зниження самооцінки; з) емоційна експресія.

Як зазначають сучасні російські дослідники Л. Б. Кадишева, О. В. Кобзева, Т. Л. Крюкова, Т. Ю. Морозова, у використанні копінг-стратегій існує певна вікова динаміка. Зі збільшенням віку підвищується ймовірність використання активних та позитивних поведінкових стратегій [1; 2; 3; 5].

Психологія юнацького віку – найменш розроблений і досліджений період вікової психології. Ще в 20-ті роки Л. С. Виготський зазначав, що в

психології юнацького віку значно більше загальних теорій, ніж достовірно встановлених фактів. В якійсь мірі ця оцінка залишається справедливою і донині. Перед юнаками стоїть завдання соціального та особистісного самовизначення, яка означає орієнтування й визначення свого місця в дорослому світі. Вітчизняні психологи розглядають самовизначення як основне психологічне новоутворення юнацького віку.

Сучасна молодь вступає в життя у досить складних умовах соціокультурного розвитку суспільства. Зміни відбуваються в усіх сферах життя: соціальній, економічній, політичній, духовній. Юнацький вік за визначенням психологів – це перехід від дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, де особистість досягає високого рівня інтелектуального розвитку, збагачує ментальний досвід, свій внутрішній світ, свою індивідуальність, формує цілісний Я-образ, самовизначається у життєвих і професійних планах, усвідомлено спрямовує свій погляд у майбутнє. Роздуми про сенс життя є істотною характеристикою несформованого самовизначення. Багатьма дослідниками неодноразово зазначалося, що характерною рисою юнацького віку є зацікавленість глобальними проблемами сенсу життя взагалі і власного існування зокрема. Ці проблеми хвилюють юнаків та дівчат, вони широко обговорюють їх з однолітками і з тими дорослими, які заслуговують їх довіри. Т. Ю. Морозова вказує, що наявність інтересу до сенсу життя і його активне обговорення свідчать про те, що йде активний процес самовизначення; їх відсутність – про його спотворення [5]. Дане положення породжує у молодих людей тривогу і занепокоєння, несе в собі певну внутрішню кризовість, зміст якої пов'язаний із становленням процесів самовизначення (як професійного, так і особистісного), рефлексії, способів самореалізації в соціальному просторі. Соціальну ситуацію розвитку в юності можна розглядати як ситуацію стресогенну.

Копінг-поведінка у юнацькому віці визначається мірою набуття особистістю життєвого досвіду, зростанням адаптованості. Як зазначає С. К. Нартова-Бочавер [6], в цьому віці ще активно триває процес навчання способам психологічного подолання життєвих труднощів, і головна роль в успішності даного процесу належить спільній діяльності зі значущим дорослим. Л. Б. Кадишева [1, с. 68-69] також вважає, що розвиток комплексу

копінг-стратегій, які виконують ключову роль у формуванні результатів поведінки, дозволяє юнакам та дівчатам успішно використовувати навички співволодіння зі стресом і вирішення проблемних ситуацій в процесі навчання і подальшої професійної діяльності.

У психологічній науці не існує загальноприйнятої точки зору на проблему копінг-поведінки. В переважній більшості стресових ситуацій у юнацькому віці переважає проблемно-орієнтований копінг, що свідчить про бажання зміни когнітивної оцінки ситуації, що склалася з шляхом утримання себе від імпульсивних або поспішних дій. Як зауважує О. В. Кобзева, характерною особливістю юнаків є уникнення травмуючих ситуацій, а в деяких випадках і їх повне заперечення, уявне або поведінкове дистанціювання [2, с. 158].

Дослідження Ю. Л. Сорокіної також доводить, що ефективні копінг – стратегії юнацького віку включають проблемно-орієнтований стиль, також стиль, орієнтований на уникнення, соціальне відволікання, копінг-стратегії «планування вирішення проблеми» і «асертивні дії», «пошук соціальної підтримки», «позитивна переоцінка» [7, с. 232]. За результатами цієї ж авторки також статистично достовірно підтвердилося, що неефективний копінг включає емоційно-орієнтований стиль, копінг-стратегії «прийняття відповідальності», «дистанціювання», «втеча-уникнення», «непрямі, асоціальні, агресивні дії».

Висновки. Аналіз психологічної літератури дає змогу зробити висновок про те, що стратегії подолання стресових ситуацій дозволяють вийти за рамки звичного реагування, знайти нові можливості вирішення проблеми, зробити щось, що раніше здавалося немислимим або неможливим. Юнацький вік є кризовим, оскільки ставить перед індивідом найбільш складні завдання розвитку, які виникають впродовж життя. Копінг-поведінка у юнацькому віці визначається мірою набуття особистістю життєвого досвіду, зростанням адаптованості. Ефективні копінг-стратегії юнацького віку включають проблемно-орієнтований, а неефективні – емоційно-орієнтований стиль.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кадышева Л. Б. Предпочтение в выборе копинг-стратегий у студентов гуманитарных специальностей / Л. Б. Кадышева, Е. О. Никишина // Горизонты образования. – 2014. – №2 (41). – С. 68-73.

2. Кобзева О. В. Проявление копинг-поведения в юношеском возрасте / О. В. Кобзева // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №3 (6). – С. 155-158.
3. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 2. – С. 5-15.
4. Либина А. В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации / А. В. Либина – М. : Эксмо, 2008. – 247 с.
5. Морозова Т. Ю. Изучение особенностей копинг-поведения в юношеском возрасте / Т. Ю. Морозова // Научно-практический журнал. – 2014. – № 9. – С. 10-15.
6. Нартова-Бочавер С. К. «Copingbehavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20-30.
7. Сорокина Ю. Л. Совладающее поведение студентов вузов / Ю. Л. Сорокина // Психология совладающего поведения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2007. – С. 230-232.

Віхренко М. П.

студентка Кременчуцького
національного університету
імені М. Остроградського (м. Кременчук),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Куш О. С.**

ВПЛИВ ЕМПАТІЇ НА ФОРМУВАННЯ СИНДРОМУ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті проаналізовано проблему формування синдрому професійного вигорання медичних працівників та були виділені основні чинники його виникнення.

Ключові слова: *емпатія, співчуття, співпереживання, симпатія, стрес, синдром професійного вигорання, психічне вигорання.*

Постановка проблеми. Проблема взаємозалежності емпатії та синдрому професійного вигорання медичних працівників є не достатньо вивченою, проте вона є актуальною. Особливо гостро дана проблема постала зараз, коли в нашій країні панують явища соціальної та економічної кризи, відбуваються воєнні дії. Так, як професія медика належить до напружених в емоційному плані видів діяльності, вона є однією з тих, де синдром «професійного вигорання» є найбільш поширеним. Тому дуже важливим є вивчення особливостей його виникнення, розвитку та перебігу саме у діяльності медичних працівників.

Аналіз актуальних досліджень. Синдром професійного вигорання вивчали такі вчені, як К. Маслач, В. Штерн, Х. Фрейденбергер, Е. Махер,

Л. Карамушка, Т. Ронгинська. Професійне вигорання працівників медичних закладів досліджували: Г. Каплан, І. Куш, Г. Робертс, Дж. Седок, В. Семеніхіна, К. Черніс, А. Юр'єв та ін. Дослідженням емпатії займалися: О. Сопіков, І. Юсупов, Т. Райк, Т. Гаврилова, Ю. Гільбух, В. Шадриков тощо.

Проте, у науковій літературі дане питання, а саме причини виникнення, особливості прояву, ознаки та взаємозалежність з емпатією професійного вигорання у медичних працівників не достатньо відображено.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу проблеми дослідження синдрому професійного вигорання медичних працівників у сучасній психології та виявленні основних чинників, які впливають на формування синдрому професійного вигорання медичних працівників.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом в публікаціях активно обговорюються проблеми пов'язані з великою напругою у професіях системи «людина-людина». Аналіз даної проблеми показав, що існує ряд професій, в яких людина починає переживати почуття внутрішньої емоційної спустошеності в результаті постійних контактів з іншими людьми. «Ніщо не є для людини таким сильним навантаженням і таким сильним випробуванням, як інша людина». Цю метафору можна покласти в основу досліджень психологічного феномена синдрому професійного вигорання, який вперше був описаний американськими психологами в сімдесятих роках минулого століття. Головною причиною появи синдрому вважається психологічна перевтома. Дуже яскраво синдром може виявитися у осіб, які за службовим обов'язком працюють з людьми, особливо у тому випадку, якщо ці особи знаходяться в критичній ситуації або в стані гострого горя. Дана проблема дуже важлива тому що, представникам даних професій з боку психологічної науки і практики потрібна допомога у подоланні цього синдрому. Але зробити це не можливо без діагностування симптомів вигорання і фаз даного процесу. Тому актуальність дослідження синдрому професійного вигорання медичних працівників дуже велика.

Термін «емпатія» введений у психологію Е. Тітченером на початку 50-х років ХХ сторіччя, який узагальнив ідеї, що розвивались у філософській традиції про симпатію з теоріями Е. Кліффорда та Т. Ліппса (1885 р., емпатія як «проникнення»). Виділяють такі рівні емпатії, як співпереживання

(переживання тих самих емоційних станів, що й у іншої людини), співчуття (емоційний відгук та прагнення допомогти), симпатія (тепле, доброзичливе ставлення до іншого). Рівень розвитку емпатії залежить від багатства життєвого досвіду, точності сприйняття, вміння зрозуміти емоційний стан іншої людини. С. Максименко визначає емпатію як «індивідуально-психологічну властивість, що характеризує здатність людини до співпереживання й співчуття», та як «важливий компонент у спілкуванні, який сприяє збалансованості міжособистісних стосунків, робить поведінку соціально обумовленою» [3, с. 24]. Т. Гаврилова, дає таке визначення емпатії (від грецького *empathia* – співпереживання) – це розуміння емоційного стану, проникнення у переживання іншої людини [3, с. 26].

Серед сфер життєдіяльності, де виявляється емпатія, перш за все виділяють соціальну сферу, адже виконувати роботу не для особистої користі, а на благо соціуму – це і є основна задача професій соціального типу, до яких безумовно відносяться і медичні професії. На думку З. Фрейда, емпатія сприяє встановленню відповідного відношення до акту сприймання психічних станів, так, окремий механізм емоційного залучення людини до переживань іншої змушує навіть у первинному акті сприймання будь-якої емоції відчувати певні переживання [2, с. 36]. А враховуючи те, що медичні працівники постійно працюють з хворими людьми, вони частково переймають на себе страждання пацієнтів та в результаті цього емоційно та професійно вигорають.

На початку 70-х рр. американський психолог Х. Фрейденбергер вперше вжив словосполучення «психічне вигорання» у зв'язку з аналізом вимог, що пред'являються до соціальних професій, основу яких складає міжособова взаємодія. Спочатку автор описав це явище як погіршення психічного і фізичного самопочуття у представників таких професій. Професійне вигорання – це синдром, що розвивається на фоні хронічного стресу та призводить до емоційного виснаження працюючої людини, що виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної «розрядки» або «звільнення» від них. По суті, професійне вигорання – це дистрес або третя стадія загального адаптаційного синдрому – стадія виснаження (по Р. Сельє).

Генезис синдрому носить індивідуальний характер, який

визначається відмінностями в емоційно-мотиваційній сфері, рівнем емпатійних тенденцій, а також умовами, в яких протікає професійна діяльність людини. Згідно концепції М. Буриша (1994), в розвитку синдрому професійного вигорання можна виділити декілька головних фаз: 1) застережлива фаза (надмірна участь, виснаження); 2) зниження рівня власної участі (по відношенню до співробітників, пацієнтів); 3) емоційні реакції (депресія, агресія); 4) фаза деструктивної поведінки (зниження концентрації уваги, зниження ефективності діяльності); 5) психосоматичні реакції (зниження імунітету, залежність від нікотину, алкоголю); 6) розчарування (негативна життєва установка, відчуття безпорадності і безглуздя життя) [5, с. 124].

Аналізуючи ці фази, можна помітити певну тенденцію: сильна залежність від роботи призводить до відчуття відчаю і екзистенціальної пустоти. На першому етапі розвитку синдрому професійна діяльність є головною цінністю і значенням всього життя людини. У разі невідповідності між власним внеском і одержаною або очікуваною винагородою з'являються перші симптоми вигорання. Зміну відношення до професійної діяльності, від позитивної до байдужої і негативної, можна прослідкувати на прикладі поведінки «вигорілого» лікаря, який починає сприймати пацієнта виключно як медичний випадок («нирки» – з п'ятої палати, «інфаркт» – з восьмої). Відбувається знеособлення відносин між учасниками цього процесу, яке пригнічує прояви гуманних форм поведінки між людьми і створює загрозу для особистого розвитку представників соціальної професії.

Отже, однією з головних причин виникнення синдрому професійного вигорання є порушення стану рівноваги у медичних працівників, коли вимоги (внутрішні та зовнішні) протягом тривалого часу домінують над ресурсами особистості. Звідси впливає ключовий компонент синдрому «вигорання» невідповідність між особистістю і вимогами, які до неї висувуються. Також, враховуючи те, що наявність емпатії є обов'язковою рисою особистості медичних працівників, одним із основних чинників виникнення синдрому професійного вигорання є емпатія. Звичайно, для пацієнта добре, коли медичний працівник має високий рівень емпатії, тобто здатності до співчуття, проте якщо він не має змоги щоденно поповнювати

витрачену душевну енергію за рахунок зміни виду діяльності, активного або пасивного відпочинку, можливості так чи інакше відволіктися, то з часом його очікує психологічне і душевне виснаження, тобто «вигорання», тяжкість якого додатково поглиблюється відсутністю тривалого відпочинку протягом року.

Окрім високої емпатії, розвитку синдрому «вигорання» у медиків сприяють такі особливості особистості, як високий рівень емоційної лабільності, високий самоконтроль (особливо, намагання придушити або стримати прояви негативних емоцій), раціоналізація мотивів своєї поведінки, схильність до підвищеної тривоги і депресивних реакцій, ригідність структури особистості. Також дуже важливими чинниками, що сприяють виникненню даного синдрому є: умови праці (підвищені навантаження у діяльності, понаднормова робота стимулюють розвиток вигорання); зміст роботи (кількість пацієнтів, частоту їх обслуговування, міру глибини контакту з ними); соціально-психологічні умови діяльності (соціальна підтримка з боку колег і людей, що стоять вище за своїм професійним і соціальним становищем, а також інших осіб (сім'ї, друзів і т. п.).

З меншим ризиком для здоров'я і менш вираженим зниженням ефективності праці синдром професійного вигорання переживають працівники, які характеризуються наступними особливостями. В першу чергу, це люди, що мають хороше здоров'я і цілеспрямовано піклуються про свій фізичний стан (вони постійно займаються спортом і підтримують здоровий спосіб життя). Це люди, що мають високу самооцінку і упевненість в собі, своїх здібностях і можливостях. Необхідно також підкреслити, що професійне вигорання менше торкається людей, що мають досвід успішного подолання професійного стресу і здатних конструктивно змінюватися в напружених умовах. Якщо говорити про характер таких людей, то необхідно виділити такі індивідуально-психологічні особливості, як висока рухливість, відвертість, товариськість, самостійність і прагнення спиратися на власні сили. Також, важливою відмінною рисою людей, стійких до професійного вигорання, є їх здатність формувати і підтримувати в собі позитивні, оптимістичні установки і цінності як відносно самих себе, так і інших людей і життя взагалі.

Висновки. Отже, проаналізувавши проблему взаємозалежності

емпатії та синдрому професійного вигорання медичних працівників, можна зробити наступні висновки, що однією з основних причин виникнення синдрому професійного вигорання медичних працівників є емпатія, вираження та форми якої залежать як від природних особливостей особистості, так і від умов виховання, життєдіяльності людини, її емоційного досвіду та соціальних настанов, емпатія виникає й формується у певній взаємодії людей та є дуже важливою в роботі медика; дана проблема є актуальною в наш час, тому що даний синдром є розповсюдженим та негативно впливає на стан психічного та фізичного здоров'я медичних працівників. Тому важливо вчасно попередити виникнення даного синдрому та запобігти наслідкам до яких він може призвести.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабушкин И. Е. Синдром выгорания медицинских работников / И. Е. Бабушкин, Л. А. Бобровская, Г. А. Чумакова. – Москва: Владос. – 2003. – 76 с.
2. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 26-29.
3. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М. А. Пономарева. – Минск: Бестпринт. – 2006. – 76 с.
4. Рогинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Рогинская // Психологический журнал. – 2002. – №3. – С 14-17.
5. Юрьева Л. Н. «Профессиональное выгорание» у медицинских работников: формирование, профилактика и коррекция / Л. Н. Юрьева. – Киев: Сфера. – 2004. – 272 с.

Волошко А. А.

магістрант Сумського державного
Педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник: д. психол. наук,
професор **Кузікова С. Б.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ У ВІЦІ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

У статті проаналізовано поняття особистісної зрілості. Наведено її характеристики, показники та етапи становлення. Досліджено рівень особистісної зрілості у віці ранньої дорослості.

Ключові слова: зрілість, особистісна зрілість, характеристики зрілості, показники зрілості.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає активних, діяльних людей, здатних реалізувати особистісний потенціал, досягати

найвищого рівня особистісного розвитку. Така трансформація вимог до сучасних людей актуалізує проблему формування нового типу особистості, яка здатна повноцінно реалізувати власні здібності, сприяючи одночасно і розвитку суспільства. Ця модель особистості відповідає уявленням про особистісний ідеал людини, оскільки людина з такими особистісними характеристиками здатна до побудови гармонійних відносин з собою та оточуючими, самовдосконалення і саморозвитку. Це дозволяє їй бути суб'єктом свого життя, творцем власної долі, що є основним показником особистісної зрілості людини. Тому останнім часом спостерігається зростання інтересу до феномена особистісної зрілості. Особистісна зрілість вважається однією з соціально позитивних і значущих характеристик людини. Це поняття, що не має однозначного визначення, але без нього неможливо сформувати уявлення про людину як активного і продуктивного суб'єкта життєдіяльності. Тому виникає необхідність як у визначенні феномена особистісної зрілості, так і дослідженні її характеристик.

Аналіз актуальних досліджень. Значний доробок в аналіз психологічних проблем особистісної зрілості внесли Б. Г. Ананьєв, М. І. Алексєєва, М. Й. Боришевський, О. Г. Мороз, С. Д. Максименко, К. М. Муздибаєв, О. В. Киричук, А. О. Реан, В. А. Семиченко, Д. І. Фельдштейн, та ін. Вступаючи у світ дорослих відносин, юнаки засвоюють загальнолюдські духовні цінності, виробляють своє ставлення до них, формують свої настанови, погляд та переконання. Цей вік сприятливий для розвитку відповідальності, самостійності, здатності до активної участі в житті суспільства і свого особистого життя. Доробки вчених створюють підґрунтя для подальшого вивчення специфіки формування і динаміки особистісної зрілості в юнацькому віці, дозволяють попередити ряд деформацій, що спостерігаються нині в молодіжному середовищі.

Мета статті – дослідити особливості особистісної зрілості у віці ранньої дорослості.

Виклад основного матеріалу. Категорія зрілості широко використовується в різних областях психології та інших науках про людину. Однак, зміст цієї категорії в психології, як і багато інших понять досить багатозначний. Є кілька трактувань даного поняття. У дослідженнях особистісної зрілості вирізняється віковий та індивідуальний підходи у

визначенні поняття «зрілість»: 1) це певний віковий період у житті людини; 2) це характеристика високого рівня розвитку певних психічних функцій людини незалежно від її віку [2].

На основі аналізу праць В. Сатір і Дж. Келлог було виділено такі етапи становлення особистісної зрілості: «період парадоксів» коли найбільш гостро виявляється боротьба протилежностей, людина відчуває роздвоєння, «лабіринт» психологічно сприймається як «подорож у себе». Людина в цей період є дуже зосередженою на власних думках, почуттях, вона переживає втрату первинної цілісності і, водночас, у неї з'являється відчуття відродження; «автономізація» за якої домінують переживання спустошеності і пригніченості, оскільки людина суб'єктивно відокремлюється від оточення. Водночас вона набуває незалежності; усвідомлює себе не об'єктом стороннього впливу, а вільно діючим суб'єктом, відповідальним за себе; «трансцендентність» у цей період найбільш яскраво переживається психологічна трансформація, людина виходить за межі власних стереотипів, принципів, правил, які в контексті нової ситуації виявилися недієвими; «кристалізація» найяскравіший критерій продуктивності трансформації виявляється саме на цій стадії – відбувається гармонізація стосунків з іншими людьми, самозаглиблена людина повертається до соціуму оновленою і продуктивною.

Науковці по різному підходять до проблеми визначення показників особистісної зрілості. Проаналізувавши погляди відомих вчених їх можна об'єднати у три групи 1) відповідальність; 2) саморозуміння; 3) прагнення бути цілісною особистістю. Тріада показників відповідно відображає ставлення особистісно зрілої людини до навколишнього середовища, до себе і до інших людей (В. Петровський, В. Клочко, П. Гальперін, Т. Скрипкіна та ін.).

Виділяють наступні характеристики («риси» за О. С. Штепою) особистісної зрілості. Синергічність характеризує здатність до цілісного сприймання світу та людей, до розуміння взаємопов'язаності суперечностей. Автономність виявляється у вмінні довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей. Контактність характеризує здатність до швидкого встановлення глибоких контактів з людьми. Самоприйняття – безоціночне позитивне ставлення до себе, незважаючи на існуючі недоліки. Креативність –

створення чогось нового, чого раніше не було; творча спрямованість. Децентрація – здатність розглядати явища з різних точок зору; розуміння і прийняття того, що інші люди можуть сприймати щось по-іншому, вміння відтворювати точку зору іншого. Толерантність – терпимість до різних думок, неупереджене ставлення до людей та подій. Відповідальність – визнання себе автором певного вчинку і прийняття на себе його наслідків. Глибинність переживань – відчуття гармонії зі світом, здатність до вершинних особливо радісних та «плато-переживань», за яких набувається нове ставлення до світу. Життєва філософія – усвідомлення людиною власної реальності у контексті оточуючого світу у пошуку сенсу життя [3].

З метою дослідження особливостей особистісної зрілості в юнацькому віці використовувався «Опитувальник особистісної зрілості» О. С. Штепи. У дослідженні взяло участь 30 осіб Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. 15 студентів 5-го курсу заочного відділу навчання (спеціалісти) і 15 студентів 6-го курсу стаціонарного відділу навчання (магістри). В методиці виокремлюють такі рівні особистісної зрілості: високий, необхідний і критичний.



Рис. 1. Рівні особистісної зрілості

Як бачимо, з рис. 1 результати дослідження показали, що у респондентів зазначених груп переважає необхідний рівень особистісної зрілості (90%) – риси життєва філософія та автономність виражені на середньому рівні (4–7 стенів), решта рис – на середньому рівні, є риси, що характеризуються низьким рівнем вираженості (1–3 стени). Високий рівень виявлено у 10% досліджуваних – риси відповідальність, життєва філософія, креативність, автономність виражені на високому рівні (8–10 стенів), решта рис – на середньому рівні. Критичний рівень не виявлено.

Висновки. Дослідження показало особливості особистісної зрілості в осіб віку ранньої дорослості. Узагальнюючи теоретичні положення проблеми визначення феномена особистісної зрілості у психологічній науці, можна сказати, що становлення особистісної зрілості – процес динамічний і складний. Кожна людина досягає зрілості по-своєму, залежно від впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант. Особистісна зрілість – це характеристика стану розвитку особистості, що виявляється у високому ступені особистісної конструктивної активності та особистісної функціональної продуктивності людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
2. Феномен и категория зрелости в психологии // Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с.
3. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг. Монографія. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 210 с.

Гізятова Ю. Е.

студентка Кременчуцького
національного університету
імені М. Остроградського (м. Кременчук),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Куш О. С.**

ВПЛИВ ЕМПАТІЇ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСОБИСТОСТІ

Теоретична стаття, присвячена аналізу особливості впливу емпатії на соціалізацію особистості. Проаналізовано теоретичні та емпіричні дослідження емпатії у структурі особистості, що дозволяє визначити важливість її впливу на процес соціалізації. Наводиться опис теоретичних підходів у розумінні поняття «емпатія» та аналізу механізму його вираження.

Ключові слова: емпатія, соціалізація, співчуття, співпереживання, адаптація.

Постановка проблеми: науковою проблемою про яку йдеться в даній статті є теоретичний аналіз психологічного впливу емпатії на особистість в процесі соціалізації. Актуальність даної роботи визначається тим, що емпатія, як невід’ємна частина міжособистісних відносин, має визначну роль у соціалізації особистості.

Аналіз актуальних досліджень: психологічні проблеми розвитку

емпатії протягом тривалого часу активно досліджувалися вітчизняними та зарубіжними представниками психологічних та соціальних наук З. Фрейд, Е. Тітченер, Т. П. Орлова, О. В. Колмикова і т. п. В контексті досліджень емпатії, актуальним є вивчення її механізму та форм вираження. Враховуючи вище викладене, практичне значення вказаної наукової проблеми полягає у тому, що маючи чітке уявлення про вплив емпатії на соціалізацію, можна зробити вибір ефективних форм розвитку його психологічного механізму.

Мета статті: метою статті є представлення важливості впливу емпатійних здібностей на нормальну соціалізацію особистості.

Виклад основного матеріалу. В психологічних дослідженнях Колмикова О. В., Гаврілова Т. П., Орлова А. Б., Немова Р. С., висвітлені теоретичні підходи до розуміння емпатії та її механізм впливу на соціальне пристосування особистості.

Під емпатією, у вузькому сенсі слова, розуміється – співчуття, співпереживання, розуміння психологічних станів інших людей. Однак поняття емпатія має більш широке трактування і глибинне розуміння. По-перше, як нераціональне пізнання людиною внутрішнього світу інших людей. По-друге, емпатія представляється як емоційна чуйність людини на переживання іншої, різновид соціальних (моральних) емоцій. Термін «емпатія» ввів в психологію Е. Тітченер.

В аналітичній психології емпатія розглядається як процес переносу та захисту (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Т. Ліпс). В. Вундт відносив емпатію до процесу асиміляції.

Перший радянський дослідник даної проблеми, Т. П. Гаврілова, вважала, що емпатія є стійкою властивістю особистості. Л. П. Стрілкова і Т. П. Пащукова бачили в емпатії процес, та сконструювали модель (співпереживання, співчуття і реальне сприяння), яку А. Б. Орлов та М. А. Хазанова наділили динамічним характером. У психологічній науковій довідковій літературі (В. Н. Дружинін, В. Зінченко, Р. С. Немов, Б. Мещеряков та ін.) часто різняться кілька видів емпатії: емоційна – заснована на механізмах проекції і наслідування моторних і афективних реакцій іншого; емпатія когнітивна – базується на процесах інтелектуальних (порівнянні, аналогії та ін.); емпатія предикативна –

виявляється як здатність передбачати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях.

Також існує багато поглядів на механізм прояву процесу емпатії (І. М. Юсупов, П. М. Якобсон, Є. М. Дубовська, Р. П. Кришевська та ін.), але його можна узагальнити та структурувати у шість етапів: сприйняття об'єкту емпатії, розшифрування зовнішніх сигналів, приєднання до об'єкта емпатії та сприйняття прихованих сигналів, децентрація суб'єкта, моделювання сприяння, здійснення впливу [1]. Багато дослідників, говорячи про механізм емпатії, мають на увазі процес ідентифікації. У сучасній психології це поняття визначається як емоційно-когнітивний процес неусвідомлюваного ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом. Ідентифікація являє собою «механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, що проявляється у вигляді занурення, перенесення індивідом себе в поле, простір, обставини іншої людини і призводить до засвоєння його особистісних смислів. Вона дозволяє моделювати смислове поле партнера по спілкуванню, забезпечує процес взаєморозуміння і викликає сприятну поведінку».

Рівень розвитку емпатійних здібностей прямо пропорційний до рівня соціальної адаптації. Вона виступає мотивом особистості та бере початок від вродженої реакції наслідування і відображення, яка є необхідною умовою розвитку та соціалізації. Отже, соціалізація – це процес освоєння та оволодіння тим соціальним досвідом, котрий передається індивіду у ході взаємодії з оточуючими. Важливим фактором у міжособистісній взаємодії є глибоке і точне розуміння іншої людини, що обумовлюється рівнем емпатійних здібностей [2, с. 2].

Якість прояву емпатії та прийняття її суспільством впливає на формування емпатійного профілю особистості. Під емпатичним профілем розуміється стійке особистісне утворення, що характеризується поєднанням емпатії (її видів і складових), емпатіко-мотиваційної складової (мотиви, пов'язані з емпатією) і комунікативно-діяльнісної складової (реалізація емпатичної поведінки у взаєминах з іншими людьми).

Теоретичне вивчення емпатичного профілю особистості дає можливість побачити емпатію як фактор мотивації у становленні особистості та її соціалізації. Для цього існує необхідність класифікувати емпатичний профіль особистості на підставі мотиваційного джерела емпатії:

1. Зовнішній емпатичний профіль – це свідома поведінка людини у вигляді переживання співчуття і співпереживання, підлаштовування до інших людей, слідуючи розумінню необхідності прояву емпатії в спілкуванні (якщо людина емпатична з іншими людьми, до нього теж добре ставляться). В даному випадку на свідомий рівень виноситься явне розуміння змісту емпатії (усвідомлення себе та інших, адекватне реагування на події та явища життя).

2. Внутрішній емпатичний профіль визначається, коли людина являє собою відносно успішного в спілкуванні індивіда, до якого часто звертаються в спілкуванні за допомогою, він є гарним слухачем і уважним співрозмовником. Втім, це може обтяжувати самого індивіда, але він ніколи не відмовиться від такого спілкування, більше того, воно йому необхідно (як розкриття себе, самореалізація, самоствердження, які зовні не проявляються, але несвідомо задовольняються).

3. Компенсаторний емпатичний профіль – це такий рівень прояву емпатичних здібностей, який проявляється в співчутті, співпереживанні за рахунок прагнення до компенсації, подоланню неповноцінності чи неспроможності індивіда в спілкуванні (скутості, боязкості, страху перед іншим, заниженої самооцінки, невпевненості в собі), як несвідоме прагнення до досягнення успішності взаємодії особистості з іншими людьми.

4. Дезінтеграційний емпатичний профіль виражається в тому, що прояв емпатії в такому випадку тотальний: тобто, емпатуючи, індивід стає на місце іншого, як ніби стаючи їм повною мірою (набуває його якості, проникає в його життя, емоції, переживання). Такий індивід постійно комусь емпатує. Его такого індивіда як би подорожує в пошуках своєї ідентичності з одного об'єкта емпатії в інший, на час, стаючи то одним, то іншим, при цьому, не «зберігаючи» своєї особистості і сутності.

5. Помилковий емпатичний профіль заснований на «реакції пристосування», такий індивід відчуває себе належним бути емпатійним для того, щоб його любили, розуміли, цінували в суспільстві. У поведінці спостерігаються емпатичні тенденції, але поряд з цим не завжди щиро і адекватно проявляється співчуття і співпереживання (тоді кажуть – «я співчую, але по-своєму»). Навколишні досить часто відмовляються від допомоги, підтримки, співчуття таких людей, розцінюючи поведінку як

нещирі, неправдиві. Разом з тим, вони часто неусвідомлено чекають (вимагають) подяки у відповідь на емпатичну підтримку або допомогу. У соціальних взаєминах проявляється неадекватна самооцінка, імітація, видимість справи й успіху. «Я» людини носить «закритий» характер.

6. Дефіцитарний емпатичний профіль характеризується слабкою і дуже слабкою виразністю емпатичних тенденцій в ранньому дитячому віці у відповідь на недоотримання емоційного відгуку, теплого, турботливого ставлення до дитини з боку значущих дорослих. Така людина дуже мало відчуває співчуття, співпереживання, в його поведінці спостерігається жорсткість, навіть жорстокість, агресія, труднощі встановлення контакту і взаєморозуміння, переживання самотності, відстороненості. Прояв захисних механізмів може досягати появи відхилень у поведінці.

7. Істинний емпатичний профіль проявляється в природності, спонтанності емпатичних реакцій людини на переживання іншої і виникає в різних життєвих ситуаціях, співчуваючи і співпереживаючи, розуміючи не тільки в «ситуації горя», але і в моменти радості. В даному випадку емпатія є природним бажанням, потребою, мотивом надавати психологічну допомогу і підтримку іншим людям. Така людина володіє високою рефлексивністю (усвідомлення себе), розвиненою емоційністю (емоційна чутливість, гнучкість), розвиненою емпатією (співчуття, співпереживання, розуміння іншого). В даному випадку тісно переплітаються особистісні якості (підготовлені до розвитку і розвинені в дитячому віці) з природним глибинним даром (високою чутливістю до свого внутрішнього світу і іншої людини) [3].

У своєму розвитку емпатичний профіль особистості виглядає, як поступово розвинене в онтогенезі людини особистісне утворення, в якому можна виділити рівні: 1 рівень – власне емпатичний рівень (формування емпатії як розуміння, відображення іншої людини, починаючи з реакції наслідування, ранніх дитячих стосунків з матір'ю та іншими значущими дорослими); 2 рівень – емпатіко-мотиваційний (формування на основі попереднього етапу, мотиваційної складової емпатичного профілю, як основи альтруїстичної, емпатійної поведінки); 3 рівень – комунікативно-діяльнісний (вибудовування відносин у соціумі, адаптація, прийняття культури і моральності, прийняття терпимості і т. п.).

Таким чином, емпатія є чинником мотивації і становлення особистості. Під впливом почуття емпатії розвиваються комунікативні вміння та звички особистості. Кожна людина володіє унікальним багаторівневим емпатичним профілем особистості, що допомагає йому в соціалізації і в особистісному зростанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Градченко Г. В. Синергизм эмпатии – «Общество. Среда. Развитие» [Текст] / Г.В. Градченко // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 6. – С. 24-27.
2. Калмыкова О. В. Эмпатия, как фактор, влияющий на статусное положение студента в группе [Текст] / О. В. Калмыкова // Новый университет. – 2011. – № 4. – С. 17-20.
3. Магамедолиева Р. И. Социализация личности в современном обществе [Текст] / Р. И. Магамедолиева // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 11-16.

Горова І. М.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – викладач **Харченко Т. Г.**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЛІДЕРСТВА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

У статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури розглядається лідерство з позиції феноменології та соціальної психології, його природа, ознаки та стилі лідерства, класифікація лідерів та їх функції, порівняння лідера і авторитету.

Ключові слова: лідер, лідерство, авторитет, формальне лідерство, неформальне лідерство, авторитарне лідерство, демократичне лідерство, анархічне лідерство.

Постановка проблеми. Людина завжди є частиною якоїсь групи, колективу і суспільства взагалі. Тому особистість не можна розглядати поза того соціального контексту, підсистемою якого вона є. У суспільстві існують малі та великі соціальні групи, вони впливають на кожну людину, що до них входить. Всюди, де збираються разом більше двох осіб, виникає проблема лідерства. Практика показує, що жоден фактор не забезпечує таку ж високу ефективність роботи групи чи організації як компетентне лідерство. Саме тому важливо дослідити даний феномен.

Аналіз актуальних досліджень. Темі лідерства присвячено багато робіт зарубіжних вчених, таких як: Б. Келлерман, Дж. Котер, Д. Мак-Грегор, Р. Такер, Р. Фарсон. Серед робіт вітчизняних авторів з проблеми лідерства

слід відзначити праці Н. П. Беляцького, В. М. Данюка, С. А. Калашнікової, В. О. Татенка, Л. І. Уманського.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз досліджень лідерства вітчизняними та зарубіжними психологами.

Виклад основного матеріалу. Більшість вчених лідерство визначають як процес впливу лідера на групову активність, яка спрямована на досягнення цілей. Термін «лідер» походить від англійського lead (вести) і означає «ведучий», той, що йде попереду [5].

Інтерес до лідерства зріс на початку ХХ століття. Особливу цікавість викликає питання: як саме люди стають лідерами? Лідерство – це одна з провідних тем в соціальній психології. Існує багато теорій, які намагаються пояснити феномен лідерства.

На думку Т. Б. Бендас, існує вісім напрямків в теоріях лідерства [2]. Перший – це теорії «великої людини», які припускають, що здатність до лідерства є вродженою. Отже, великими лідерами народжуються, а не стають. Ці теорії часто зображують великих лідерів як щось героїчне і міфічне, призначення яких – стати вождями, коли в цьому виникне необхідність. Другий – теорії «характерних рис», згідно яких люди успадковують окремі якості та риси, які більш притаманні для лідера. Теорії рис часто визначають особливості особистості або поведінкові характеристики, загальні для керівників. До третього напрямку вчений відносить теорії «обставин», які припускають, що немає універсального стилю поведінки для лідера, який би однаково добре працював у всіх ситуаціях. Успіх залежить від цілого ряду факторів, включаючи стиль лідера, особливості групи, а також різні аспекти ситуацій. Четвертий – ситуаційні теорії, які розглядають лідерство як характерну рису ситуації, а не конкретний тип особистості. В їх основі міститься ідея, що різні обставини вимагають різних форм лідерства. П'ятий – це біхевіористські теорії лідерства, засновані на переконанні, що великими лідерами не народжуються, а стають. Сягаючи своїм корінням у біхевіоризм, в цих теоріях лідерства основна увага приділяється діям лідерів, а не їх психічним якостям або внутрішнім станам. Відповідно до цієї теорії, люди можуть ставати лідерами завдяки навчанню і спостереженню. Шостий – теорії сили і впливу, в основі яких міститься припущення, що вся влада

знаходиться в руках лідера, а значення групи і сила культури організації заперечується. Сьомий – трансакційні теорії, які приділяють основну увагу відносинам між лідером і групою. У них аналізується взаємна вигода від відносин на основі обміну, коли лідер пропонує, наприклад, ресурси або винагороду, в обмін на визнання групою його влади. Восьмий – це трансформаційні теорії, засновані на внутрішній мотивації. В них акцент робиться не на лестошках і відданості групи, а на їх дійсній прихильності до ідей лідера. У зв'язку з цим, лідер трансформаційного типу є активною і творчою людиною, яка вміє думати широко і образно.

Проблема лідерства – традиційна проблема психології від найдавніших часів до наших днів. Тільки якщо раніше в центрі дослідження були великі історичні лідери, то сьогодні все частіше проблема лідерства досліджується головним чином в малих групах. Лідерство необхідно розглядати як групове явище: лідер немислимий наодинці, він завжди є елементом групової структури, а лідерство є система відносин у цій структурі. Тому феномен лідерства відноситься до динамічних процесів малої групи. Цей процес може бути досить суперечливим, вважають Р. Л. Кричевський і Е. М. Дубровська, адже міра домагань лідера і міра готовності інших членів групи прийняти його провідну роль можуть не збігатися [3].

Як зазначає Л. Д. Столяренко, міра впливу лідера на групу не є величиною постійною, за конкретних обставин лідерські можливості можуть зростати, а за інших, навпаки, знижуватися [6]. На думку Е. Х. Шейна, існують такі класифікації лідерів: за змістом діяльності (лідер-натхненник і лідер-виконавець); за характером діяльності (універсальний лідер і ситуативний лідер); за спрямованістю діяльності (емоційний лідер і діловий лідер) [7].

Іноді поняття «лідер» ототожнюється з поняттям «авторитет», що не зовсім правильно. Звичайно, лідер виступає як авторитет для групи, але не всякий авторитет обов'язково виконує функції лідера. Так, лідер повинен організувати рішення задачі, авторитет такої функції не виконує, він просто може виступати як приклад, як ідеал, але зовсім не брати на себе вирішення задачі. Тому феномен лідерства – це вельми специфічне явище, яке не описується ніякими іншими поняттями.

У рамках дослідження лідерства в малих групах Г. М. Андрєєва розрізняє формальне і неформальне лідерство [1]. Формальний лідер призначається або обирається, набуваючи таким шляхом, статус керівника. Неформальний лідер – це член групи, який здатний об'єднати групу на основі особистого впливу. Відносини при формальному і неформальному лідерстві вибудовуються за двома типами: керівник-підлеглі або лідер-ведучі. Ці типи лідерства або доповнюють один одного (в особі авторитетного керівника), або вступають у протиріччя, приводячи до зниження ефективності організації. За стилем лідерства вчена розрізняє: авторитарне лідерство, що передбачає одноосібне управління діяльністю групи; демократичне, яке залучає в управління членів групи; анархічне – повна відсутність влади, свавілля в групі. У різноманітних організаціях різні типи лідерства можуть виявитися ефективними в неоднаковому ступені.

Лідерство ґрунтується на потребах складно організованих систем. Як зазначають М. Робер і Ф. Тільман, до них відноситься, перш за все, потреба в самоорганізації, упорядкуванні поведінки окремих елементів системи з метою забезпечення її життєвої та функціональної здатності [4]. Така упорядкованість досягається завдяки вертикальному (управління – підпорядкування) і горизонтальному (корелятивному однорівневому зв'язку, наприклад, поділ праці та кооперація) розподілу функцій і ролей. Вершиною такої управлінської піраміди і виступає лідер.

Т. В. Бендас наголошує, що основними референтами (ознаками) лідерства є: більш висока активність та ініціативність індивіда при вирішенні групою спільних завдань, велика поінформованість при розв'язуванні задач і ситуації в цілому, більш виражена здатність впливати на інших членів групи, більша відповідність поведінки соціальним установкам, цінностям і нормам, прийнятим в даній групі, велика вираженість особистих якостей, еталонних для даної групи [2].

Л. Д. Столяренко вказує на такі основні функції лідера: організація спільної життєдіяльності в різних її сферах, вироблення і підтримка групових норм, зовнішнє представництво групи у взаєминах з іншими групами, прийняття відповідальності за результати групової діяльності, встановлення і підтримка сприятливих соціально-психологічних відносин

у групі [6]. Лідери повинні знати і розуміти важливість впливу, який на них здійснюють члени групи, і дозволяти тим, кого вони повинні вести за собою, здійснювати на них цей вплив. Досягнення групових цілей стає більш успішним, якщо лідер допомагає потенційним лідерам розвивати ініціативу. Наявність потенційних лідерів дозволяє забезпечити спадкоємність поколінь, більш тривалий успіх функціонування організації.

Висновки. Лідерство – це процес впливу лідера на групову активність, яка спрямована на досягнення цілей. Т. В. Бендас виокремлює вісім основних напрямків трактування природи лідерства: теорії «великої людини», теорії «характерних рис», теорії «обставин», ситуаційні теорії, біхевіористські теорії, теорії сили і впливу, трансакційні теорії, трансформаційні теорії. У ранніх теоріях лідерства робився акцент на те, які існують якісні відмінності між лідерами (ведучими) і тими, хто йде за ними, а більш пізні теорії звертали увагу на ситуативні чинники, рівень інтелекту та знання лідера. Лідерство необхідно розглядати як групове явище, адже лідер не існує без групи. Міра впливу лідера на групу не є величиною постійною. Лідерські можливості можуть як зростати, так і знижуватися. Е. Х. Шейн пропонує таку класифікацію лідерів: за змістом діяльності, за характером діяльності, за спрямованістю діяльності. Лідер має свої специфічні функції і ознаки. У рамках дослідження лідерства в малих групах вчені розрізняють формальне і неформальне лідерство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: РГУ, 2004. – 230 с.
2. Бендас Т. В. Психология лидерства: учебное пособие / Т. В. Бендас. – СПб.: Питер, 2009. – 231 с.
3. Кричевский Р. Л. Психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М.: Наука, 1991. – 284 с.
4. Робер М. Психология индивида и группы / М. Робер, Ф. Тильман. – М.: Прогресс, 1988. – 256 с.
5. Слесик К. М. Виховання лідерів / К. М. Слесик. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 124 с.
6. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко – 3-е изд. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. – 672 с.
7. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн. – СПб.: Питер, 2002. – 289 с.

магістрант Прикарпатського
національного університету
імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Палій А. А.**

СІМЕЙНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ НЕВРОЗІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлені результати дослідження взаємозв'язку між сімейною ситуацією та неврозами у дітей, проаналізовані сімейні чинники виникнення та розвитку невротичних порушень у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *невроз, невротична реакція, сім'я, сімейна ситуація, тип ставлення, молодші школярі.*

Постановка проблеми. Необхідність вивчення взаємозв'язку між сімейною ситуацією та неврозами дітей 6–10 років зумовлена практичними запитами і потребами як сім'ї, так і суспільства. З'ясування шляхів підвищення емоційного благополуччя дітей в умовах сімейних взаємин буде не лише спонукати дослідження вікового становлення особистості, а й вивчення психотравмувальних чинників сімейних негараздів на психічний розвиток дітей у цілому.

Актуальність вивчення впливу сімейної ситуації на психоемоційний стан дітей обумовлена як потребою теоретичної розробки поставленої проблеми, так і вимогами психологічної практики, що потребує адекватних методик для виявлення сімейних чинників, що спричиняють розвиток неврозів у дітей, розробці психокорекційних програм, спрямованих на їх психологічне вирішення.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження різних аспектів проблеми взаємозв'язку між сімейною ситуацією та дитячими неврозами у вітчизняній і зарубіжній психології представлені, насамперед, працями Ю. Ф. Акименка, М. І. Буянова, А. Я. Варги, В. І. Гарбузова, В. А. Гур'євої, Х. М. Дмитерко-Карабин, А. І. Захарова, З. С. Карпенко, В. Г. Панка, Н. Ю. Синягіна, С. В. Ходарева, С. М. Хороша, О. О. Яременко та ін.

Зокрема, В. Г. Панок стверджує, що неврози у дитячому віці є клініко-психологічним вираженням проблем родини у трьох поколіннях:

прабатьків, батьків і дітей. Центром перехреста характерологічних і невротичних змін у родині є батьки дітей з неврозами. Деякі з патологічних стереотипів стосунків у прабатьківській родині закріплюються в досвіді формування особистості майбутніх батьків і відбиваються у вигляді сімейних установок [7, с. 73-74].

В. А. Гур'єва [5] вважає, що основною проблемою батьків є невміння забезпечити емоційно рівні, взаємоприйняті, гнучкі і безпосередні взаємини внаслідок несприятливих змін їхньої особистості, головним чином низького ступеня самоприйняття і тісно пов'язаного з цим почуття взаємної недовіри.

М. І. Буянов стверджує, що діти з неврозами – часто єдині діти у родині, і в їхньому вихованні спостерігається більше відхилень, ніж при наявності декількох дітей. Якщо в родині декілька дітей і один із них хворий на невроз, то має значення порядок їхнього народження. Встановлено, що велика небезпека невротизації існує у первістка, у якого більш низька адаптація, ніж у наступних дітей [2, с. 48-49].

С. М. Хорош зазначає, що характерним феноменом взаємин у неповній родині буде інверсія виховних ролей, коли роль матері бере на себе бабуса з авторитарними рисами особистості, роль батька відіграє мати із твердими рисами характеру і підвищеною принциповістю, або ж дідусь. Ситуація розлучення може бути драматичною і для дівчаток, якщо вони прив'язані до батька і мають багато спільного з ним. Це нерідко ускладнюється занепокоєнням із приводу можливої втрати матері, тобто тривогою самотності й соціальної ізоляції. Підсилюються страхи більш раннього віку, і частими діагнозами в цьому випадку будуть невроз страху й істеричний невроз, що нерідко переростають у старшому підлітковому віці в невроз нав'язливих станів [8, с. 18-25].

А. І. Захаров [6] вважає, що конфлікт у родині розуміється як зіткнення різноспрямованих інтересів або мотивацій його учасників. Конфлікти у родині відображають різноманітні процеси соціально-економічного розвитку суспільства.

О. О. Яременко [9] констатує, що у взаємодії з дітьми батьки мимоволі компенсують багато своїх невідреагованих переживань, тобто їх ставлення носить реактивний характер. Саме тут треба згадати про

гіперопіку матері, яка заснована на тривожності і страху самотності, нервових зривах у вигляді крику і фізичних покарань, що компенсують нервову напругу батьків, а також про незліченні зауваження і педантичне визначення способу життя дітей, надмірної принциповості й односторонньо зрозумілого авторитету в сім'ї.

За даними В. І. Гарбузова [4], аномалії сімейного виховання, що спричиняють неврози, можна звести до чотирьох форм – неприйняття, тривожно-помисливого, гіперсоціального та егоцентричного виховання.

Отже, на основі аналізу наукових джерел можемо констатувати, що збільшення кількості неврозів у дорослих, насамперед батьків, позначається на збільшенні кількості неврозів у дітей, породжуючи своєрідне замкнене коло, розірвати яке можна лише одночасним наданням ефективної та доступної психотерапевтичної та психопрофілактичної допомоги всім його учасникам.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження особливостей формування дитячих неврозів та аналіз чинників, що їх породжують.

Виклад основного матеріалу. На основі теоретичного аналізу проблеми, ми виявили надзвичайно широкий спектр причинно-наслідкових чинників, що впливають на виникнення неврозів у дітей. В емпіричному дослідженні ми зосередились, насамперед, у з'ясуванні маловивчених або нерозкритих сторін проблеми неврозів у дітей із використанням клініко-психологічного підходу.

Досліджувана нами проблема заслуговує уваги не тільки спеціалістів у галузі клінічної, дитячої психології та патопсихології, а й, насамперед, батьків, адже з кожним роком зростає кількість дітей, яким поставлено діагноз певного нервового захворювання.

Небезпека цього захворювання приховується не в його важкості чи невиліковності, а в ставленні до нього. Більшість батьків просто не звертає уваги на перші ознаки неврозів у своїх дітей або ставить до них поверхнево. На думку шкільних психологів та педагогів, уже в середніх класах діагноз нервового розладу можна поставити більшості дітей, а якщо врахувати, що невроз формується не в шкільному віці, а набагато раніше, можна зробити сумні висновки. Не потрібно чекати того часу, коли дитині допоможе лише психотерапія – боротьбу з неврозами слід

починати у вигляді психопрофілактики, а для цього потрібно виявити першопричинні механізми їх формування.

Для вивчення особливостей батьківсько-дитячих взаємин, батьківського ставлення, типу сімейного виховання, ми застосовували пакет методик, який складався із основної методики: «Опитувальник батьківського ставлення» (ОБС) та допоміжного блоку методик: клінічна бесіда, опитувальник «Аналіз сімейного виховання» (АСВ), «Малюнок сім'ї», метод сімейної генограми, «Малюнок сім'ї у вигляді тварин», «Аркуш мети» тощо.

Результати дослідження особливостей ставлення батьків до дитини в процесі констатувального експерименту показали, що перший тип батьківського ставлення (відповідно до розробленої нами типології) виявлений у 13,7% батьків, які звернулись по психологічну допомогу. У такої ж кількості батьків (13,7%) виявлений другий тип батьківського ставлення. Третій тип батьківського ставлення виявлений у 10,7% батьків. Четвертий тип – у 10,3% батьків. П'ятий тип – у 9,4% батьків. Шостий тип – у 7,7% батьків. Сьомий тип – у 7,3% батьків. Восьмий тип – у 6,9% батьків. Дев'ятий тип – у 3,9% батьків. Десятий тип – у 3,4% батьків. Одинадцятий, дванадцятий та тринадцятий типи батьківського ставлення виявлені у 3% батьків. Чотирнадцятий тип – у 1,7% батьків. П'ятнадцятий тип – у 1,3% батьків. Шістнадцятий тип – у 0,9% батьків.

Отримані результати також дозволяють зробити висновок про те, що у більшості батьків (61,3%) існує проблема прийняття дитини такою, якою вона є, що вказує на порушення в даній категорії батьків емоційного компонента ставлення. Високі значення складових «симбіоз» (49,3%) та «авторитарна гіперсоціалізація» (27,9%) вказують на проблеми у поведінковому компоненті батьківського ставлення. Майже у половині батьків високі значення має складова «інфантилізація» (48,1%), що відображає проблеми у когнітивному компоненті ставлення. У той же час батьки, що звернулись за психологічною допомогою, зацікавлені у справах дитини, її планах та подальшому соціальному успіху (показники складової «соціальна бажаність» в усіх батьків виявились високими).

Таким чином, діагностика батьківського ставлення показала, що: по-перше, у 82,3 % батьків, які звернулись за психологічною допомогою з

питань виховання дітей молодшого шкільного віку, налагодження батьківсько-дитячих відносин, існують певні порушення батьківського ставлення, які потребують психологічної корекції; по-друге, в структурі батьківського ставлення той чи інший ступінь порушення мають всі три основні компоненти ставлення (емоційний, поведінковий, когнітивний), а, отже, психокорекційна робота повинна будуватись з урахуванням комплексного характеру порушень у ставленні батьків до дитини. Саме такий підхід ми застосовували в процесі психокорекції.

Висновки. Внутрісімейні процеси можуть виступати в якості як позитивних, так і негативних чинників, що впливають на становлення особистості дитини. Нами встановлено, що утворення певного типу батьківського ставлення до дитини детермінують такі чинники, як: риси та якості особистості батьків; фізичні, психологічні та статеві особливості дитини; особливості подружніх взаємин; соціокультурні чинники; сімейні традиції; етіологічний фактор. Це дозволяє характеризувати сімейні чинники і батьківське ставлення як складне психологічне утворення, що підпадає під вплив багатьох змінних, котрі необхідно враховувати в процесі дослідження та складання психотерапевтичних і психокорекційних програм.

Структурна складова сімейних чинників і ставлення батьків до дитини за типом «соціальна бажаність» має позитивні значення в усіх типах батьківського ставлення клієнтів, які звернулись за психологічною допомогою, що вказує на зацікавленість батьків у справах дитини, її планах, соціальному успіху дитини у подальшому житті. В той же час, більш ніж у половини батьків існує проблема прийняття дитини такою, якою вона є, що вказує на порушення у даній категорії батьків емоційного компоненту ставлення. Майже у половини батьків високі значення має складова «інфантилізація», що відображає проблеми у когнітивному компоненті ставлення.

Проведене нами дослідження не вичерпує повністю всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшої розробки потребують питання організації системи профілактичної та корекційної роботи як із самими дітьми, так і з батьками, молодими сім'ями, вчителями початкових класів

ЛІТЕРАТУРА

1. Акименко Ю. Ф. Психологічна корекція ставлення батьків до дітей молодшого шкільного віку / Ю. Ф. Акименко. – Автореф. дис... канд. психол. Наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. – Київ, 2003. – 23 с.
2. Буянов М. И. Системные психоневрологические расстройства у детей и подростков / М. И. Буянов. – М.: Медицина, 1995. – 192 с.
3. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения / А. Я. Варга. – Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 1987. – 25 с.
4. Гарбузов В. И. Неврозы и психотерапия / В. И. Гарбузов. – Санкт-Петербург: «Сотис», 2001. – 242 с.
5. Гурьева В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков / В. А. Гурьева. – М.: Издательство Крон-Пресс, 1996. – 208 с.
6. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: этиология и патогенез / А. И. Захаров. – Л.: Медицина, 1988. – 246 с.
7. Скривджені діти. Аналіз проблеми / За ред. В. Г. Панка. – К.: Ніка-Центр, 1997 – 216 с.
8. Хорош С. М. Влияние позиции родителей на раннее развитие ребёнка / С. М. Хорош // Дефектология. – 1991. – №3. – С. 18-25.
9. Яременко О. О. Методичні рекомендації соціальним працівникам щодо удосконалення соціальної роботи із сім'ями, де є конфліктні стосунки між батьками і дітьми / О. О. Яременко, А. М. Ноур. – К.: Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 140 с.

Дегтярьова Т. О.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Щербак Т. І.**

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У ПРОЯВАХ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена проблемі агресивності підлітків та гендерним відмінностям у її проявах. Розкриваються поняття «агресія», «агресивність», подається характеристика підліткового віку та обумовлені ним гендерні відмінності у проявах агресивності.

Ключові слова: *агресія, агресивність, підлітковий вік, стать, гендер.*

Постановка проблеми. Основою суспільства є взаємозв'язки і відносини, що формуються між людьми. Формування відносин може супроводжуватися як позитивними так і негативними проявами. Для суспільства, в останні роки, стало характерним поступове збільшення саме негативних проявів, які особливо яскраво проявляються у відхиленнях в особистісному розвитку та поведінці людей. Найяскравішим прикладом цього є прояви агресії.

Найгостріше проблема агресії постає у підлітковому віці, що пов'язано зі змінами, котрі відбуваються у психіці підлітка. Тенденція зростання агресивності серед підлітків відображає одну з найгостріших

соціальних проблем сучасного суспільства. Для вирішення цієї проблеми необхідне досконале вивчення процесу формування агресії, її проявів та видозмін в залежності від статі, щоб в подальшому мати можливість формувати підростаюче покоління з активною життєвою позицією, здатного до особистісного волевиявлення у неагресивний спосіб. Саме тому, у віковій психології особливу актуальність набули дослідження спрямовані на пошук засобів попередження та зменшення проявів агресії у дітей підліткового віку.

Аналіз актуальних досліджень. У психології проблема агресії та її детермінантів висвітлена в працях А. Бандури, Б. С. Братуся, С. М. Єніколопова, Л. Ю. Іванової, А. А. Налчаджяна, Г. Паренса, М. Раттера, А. О. Реана, В. Г. Степанова, Р. Уолтерса, А. З. Фройд, І. О. Фурманова. Зокрема, в дослідженні підліткового віку науковцями отримані дані стосовно особливостей вікової динаміки (А. О. Реан, Л. Н. Семенюк), гендерних відмінностей (І. О. Фурманов, Л. Н. Семенюк).

Мета статті – з'ясувати гендерні відмінності у проявах агресивної поведінки у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Перший крок, який потрібно зробити, щоб зрозуміти сутність агресії, полягає в тому, щоб знайти ясне і точне визначення цього терміну. Згідно прийнятим в клінічній психології і психіатрії формулюванням, агресія – це будь-яка форма поведінки, спрямована на заподіяння шкоди, психологічної чи фізичної болі іншій істоті. Хоча все більше дослідників використовують таке визначення, воно не є загальноприйнятим, і сьогодні термін «агресія» має багато значень як в наукових працях так і в повсякденному спілкуванні [2].

Зважаючи на багатогранність поняття «агресія», йому можна дати визначення в такому вигляді: агресія – форма поведінки, яка спрямована на приниження гідності чи завдання шкоди живій істоті, яка не бажала б такого поводження із собою. Комплексне визначення агресії включає в себе такі положення: 1) агресія обов'язково передбачає навмисне, цілеспрямоване заподіяння шкоди; 2) у якості агресії може розглядатись лише така поведінка, яка має на меті заподіяння шкоди живим істотам; 3) жертви повинні мати мотивацію уникання такого ставлення до себе [2].

Готовність до агресивної поведінки розглядається як стійка риса

характеру особистості – агресивність. Це тенденція особистості до деструктивних дій, яка набувається у процесі розвитку її в суспільстві, і виражається в готовності до агресії, а так само в схильності сприймати й інтерпретувати поведінку іншого як ворожу. В силу своєї стійкості та входження в структуру особистості, агресивність здатна визначати загальну тенденцію поведінки [4; 5].

Прояви підліткової агресивності є однією з найбільш поширених форм негативної поведінки, з якими стикаються батьки, педагоги, психологи. Сюди відносяться спалахи дратівливості, непослух, надмірна активність, войовничість, жорстокість. У підлітків відмічаються прояви як вербальної, так і фізичної агресії [6].

Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, сімейних і інших соціально-психологічних факторів в підлітковому віці проявляються порушеннями емоційних відносин з оточуючими людьми. Сам спосіб життя, середовище, стиль і круг спілкування сприяють розвитку і закріпленню агресивної поведінки. Крім сім'ї, підлітки набувають навички агресивної поведінки, спостерігаючи за поведінкою інших дітей [2].

Агресивні підлітки, при всіх порушеннях їх особистісних характеристик та особливостей поведінки, відрізняються деякими загальними рисами. До таких рис відносяться бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, духовних запитів, вузькість та нестійкість інтересів, в тому числі і пізнавальних. У цих дітей, зазвичай, низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, наслідуваність, недорозвиненість моральних уявлень. В той же час, серед проблемних підлітків зустрічаються і діти достатньо розвинені як інтелектуально, так і соціально. У них агресивність виступає засобом підвищення престижу, демонстрації своєї самостійності, дорослості [3].

Характер агресивної поведінки багато в чому визначається статевими та індивідуальними особливостями. Результати наукових досліджень свідчать про гендерні відмінності агресивної поведінки підлітків. Вони констатують, що агресивна поведінка частіше зустрічається у хлопчиків, ніж у дівчаток, а випадки анти-суспільних вчинків знаходяться у співвідношенні 10:1. Це пояснюється тим, що психологічне розрізнення у поведінці чоловіків та жінок визначається як

статевим деморфізмом, загальними особливостями та закономірностями його розвитку, так і специфічними проявами характерних типів мужності та жіночості. У хлопчиків впродовж всіх вікових етапів стійко домінує фізична агресія й негативізм, а у дівчат – негативізм і вербальна агресія [3; 6].

Хлопці-підлітки виявляють агресію відкрито, грубо, вона менш керована і контрольована. Крім цього, донині зберігається стереотипний погляд суспільства на те, що дівчатам не личить виявляти свою агресію, і тому їх набагато раніше починають учити стримувати її.

Ще одна відмінність полягає в тому, що дівчатка більш сенситивні і вразливі, грубий прояв агресії зазвичай їм не властивий. Тому вони досить рано замінюють фізичну агресію вербальною і навчаються контролювати свою агресивність. Це пов'язано з тим, що дівчата випереджають хлопців у своєму фізичному та психічному розвитку [3]. Агресивні дівчата відрізняються дратівливістю, образливістю, мають відхилення у статево-рольовій поведінці. Фізична агресія дівчат значно частіше спрямована на протилежну стать, тоді як у хлопців – проти осіб своєї статі.

Той факт, що агресивність у чоловіків вище, ніж у жінок, встановлений у багатьох дослідженнях, хоча деякі автори це оскаржують, наприклад А. Фродо і Дж. Маколей теж вважають думку про більшу агресивність чоловіків невірною. Вони пишуть, що жінки, маючи більш виражену емпатію, тривогу і почуття провини, пригнічують у себе відкритий прояв агресивності там, де чоловіки її виявляють. Насправді ж жінки не менш схильні до агресії, якщо розцінюють свої дії як справедливі чи відчувають себе вільними від відповідальності [4].

Є статеві відмінності у ставленні до агресії. Як пишуть Р. Берон і Д. Річардсон [1], жінки, на відміну від чоловіків, вважають схильність до домінування у свого можливого чоловіка вельми привабливою рисою. Чоловіки після агресивної поведінки, як правило, меншою мірою відчувають провини і тривогу. Жінки ж, навпаки, стурбовані тим, чим агресія може обернутися для них самих. Виявивши агресію, вони скоріше будуть реагувати на неї почуттям провини і страху [6].

Звичайно це пояснює тільки тенденцію більшої агресивності чоловіків і не говорить про те, що будь-який чоловік зобов'язаний

демонструвати більш високі рівні прямої фізичної агресії, ніж жінки. Так Р. Берон і Д. Річардсон відзначають, що статеві відмінності у фізичній агресії найбільш помітні в ситуаціях, коли до агресії змушені вдатися, на відміну від ситуацій, коли до неї вдаються без жодного примусу. Крім того, схильність чоловіків демонструвати агресію після сильної провокації є більш можливою ніж при її відсутності [1].

Висновки. Прояви підліткової агресії є однією з найбільш поширених форм негативної поведінки. Агресія у підлітків набуває різних форм (фізична, вербальна, непряма, негативізм, роздратування). Агресивна поведінка частіше зустрічається у хлопчиків, ніж у дівчаток. У представників чоловічої статі стійко домінує фізична агресія й негативізм, а у жіночої статі – негативізм і вербальна агресія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб.: Речь, 2004. – 336 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – М., 2001. – С. 24-30.
3. Зилеева З. А. Агрессивное поведение юношей и личность родителей / З. А. Зилеева // Психология обучения. – 2002. – № 9. – С. 21-24.
4. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3-19.
5. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева. // Вопросы психологии. – 1992. – № 6. – С. 56-68.
6. Смирнова Е. О. Психологические особенности и варианты детской агрессивности / Е. О. Смирнова, Г. Р. Хузеева // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 17-26.

Долгозвяга О. О.

студент Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті проаналізовано професійну мотивацію старшокласників.

Ключові слова: мотив, професійна мотивація, суб'єкт вибору, професія, здібності.

Постановка проблеми. Актуальність теми зумовлена соціально-економічними змінами в країні, які стимулюють молодь до активного пошуку себе як особистості і майбутнього професіонала. Мотиваційний компонент відіграє в цьому провідну роль. Це те, що спонукає до дії,

джерело активності людини.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми мотивації професійного самовизначення розглянуто в роботах таких вчених, як Є. І. Головаха, Є. І. Климов, І. С. Кон, О. О. Кронік, В. А. Матусевич, А. В. Мудрик, В. Л. Оссовський, Б. А. Федоришин, В. В. Ярошенко та ін.

Мета статті: визначення ролі мотивів (зовнішніх, внутрішніх) у виборі професії старшокласниками.

Виклад основного матеріалу. Адекватна і сформована мотивація вибору професійної діяльності передбачає визначеність, стійкість професійних намірів, реалістичність щодо власних можливостей та життєвої ситуації, перевагу внутрішньої мотивації над зовнішньою, усвідомленість мотивів вибору професії і суттєво впливає на успішність професійного навчання та продуктивність майбутньої реалізації у професії. Однак, психологи зауважують певну недосконалість мотивації професійного вибору старшокласників, що зумовлено віковими особливостями психічного розвитку і становлення особистості. Одним із проявів такої недосконалості є низький рівень усвідомленості мотивації професійного самовизначення [2], тож, як наслідок, старшокласники часто не можуть дати відповіді на питання про свою майбутню професію або про те, що їм найбільше подобається, що їх найбільше цікавить.

При правильному виборі індивідуальні особливості підлітка збігаються з вимогами професії. Проте, це не завжди так. Є різні причини, які спонукають вибрати ту чи іншу професію: зовнішні та внутрішні. Зовнішні причини пов'язані з впливом навколишнього середовища: думкою батьків, друзів, однолітків, бажанням добитися успіху або страхом осуду. За внутрішні причини відповідаєш ти сам – їх визначають твої здібності, нахили, звички і характер. Визначити, що ж є мотивуючим чинником не так просто, як може здаватись на початку. Визначення мотивації – один з найважливіших етапів вибору професії, оскільки саме внутрішні мотиви задають напрям вибору і визначають його стратегію. Найчастіше домінуючим мотиваційним чинником є рівень зарплати (а точніше – доходів). Проте інші важливі чинники, такі як цікава робота, хороший колектив, зручне місце розташування, наявність інших додаткових переваг (службовий автомобіль, мобільний телефон і т. п.) не

менш важливі. Тому учню потрібно визначати, які домінуючі мотиви керують ним при виборі професії.

Виділяють наступні мотиви вибору професії (за Є. М. Павлютенковим): соціальні (приносити користь суспільству, укріплювати мир на землі); моральні (бути завжди в колективі, брати участь в його справах, вдосконалювати свій духовний світ); естетичні (відчувати радість праці, усвідомлювати красу праці); пізнавальні (використовувати всі свої здібності, постійно самовдосконалюватися); творчі (можливість для творчого зростання, бути оригінальним в роботі); пов'язані із змістом праці за професією, яку обирають (велике розумове чи фізичне напруження); матеріальні (добра заробітна плата, стабільне майбутнє); престижні (цінуватися серед друзів і товаришів, швидке підвищення кваліфікації і професійне зростання); утилітарні (можливість працювати в місті, за місцем проживання, забезпечення вступу і навчання у вузі). Вважається, що людина свідомо вибирає професію, якщо враховує соціальні, моральні, пізнавальні і матеріальні мотиви. Також виділяють внутрішні і зовнішні, позитивні і негативні мотиви. Внутрішні мотиви вибору – суспільна й особиста значимість професії, вдовolenня, яке приносить робота завдяки її творчому характеру, можливості спілкування, керівництва іншою людиною і т. п. Внутрішня мотивація виникає з потреб самої людини, людина сама працює із задоволенням, без зовнішнього тиску.

Зовнішня мотивація – це заробіток, прагнення до престижу, страх осуду, невдачі і т. п. Зовнішні мотиви можна розділити на позитивні та негативні. До позитивних належать: матеріальне стимулювання, можливість просування по роботі, схвалення колективу, престиж, тобто стимули, заради яких людина вважає за необхідне докладати свої зусилля. До негативних мотивів належать впливи на особистість шляхом тиску, покарання, критики, осуду та ін. санкцій негативного характеру. Перевага внутрішніх мотивів найефективніша з точки зору вдовolenності працею і продуктивності.

Ми провели емпіричне дослідження, а саме використали ряд методик вивчення мотиваційної складової, інтересів та схильностей учнів, їхніх намірів щодо вибору майбутньої професії [4]. У дослідженні брали участь 18 чоловік: 7 юнаків та 11 дівчат віком від 15-ти до 16-ти років.

За отриманими результатами провідним типом мотивації учнів є внутрішні індивідуально значущі мотиви (78% учнів), внутрішні соціально

значущі мотиви були обрані 28% учнів, зовнішні позитивні мотиви – 11% учнів, зовнішніми негативними мотивами керуються 6% респондентів (див рис. 1).

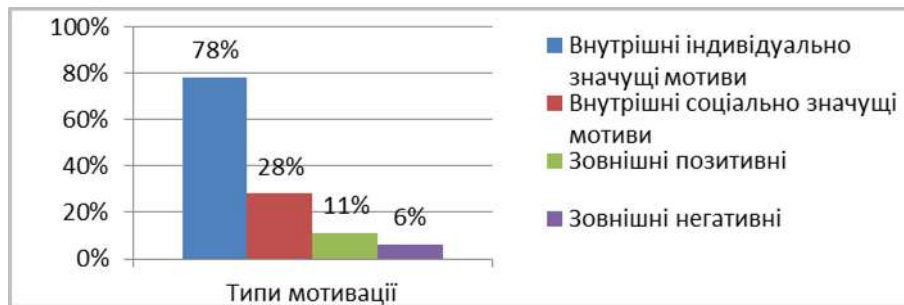


Рис. 1. Провідний тип мотивації респондентів (у %)

Також виявлено, що у виборах учнів переважають пізнавальні мотиви – 61% та матеріальні – 61%, естетичні, престижні та утилітарні мають по 33% виборів, 22% – моральні, по 17% – творчі та змістові, 11% – соціальні (див. рис. 2).

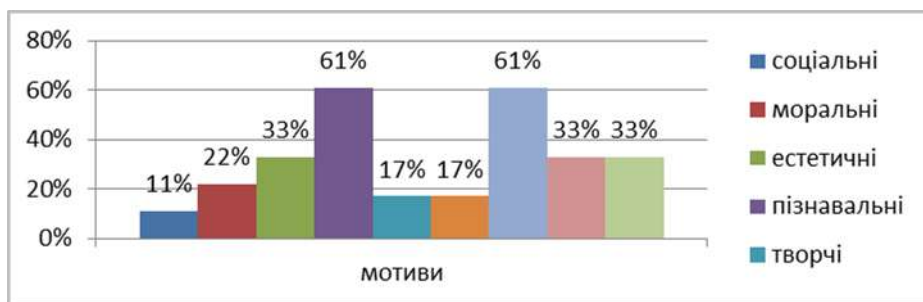


Рис. 2. Мотиви вибору професії (у %)

До того ж, вивчаючи інтереси та схильності учнів ми визначили, що реально обрані респондентами професії відповідають інтересам а схильностям учнів – 83%, частково відповідають інтересам та схильностям – 17 % (див. рис. 3).

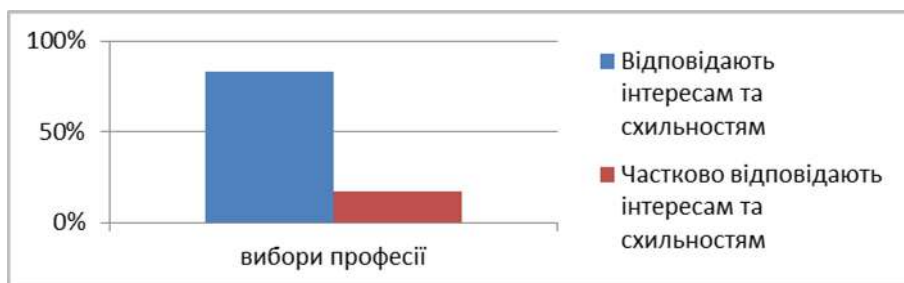


Рис. 3. Відповідність вибору професії інтересам та схильностям учнів (у %)

Висновки. Обираючи професію, учні керуються переважно внутрішніми індивідуально значущими мотивами, зважаючи на внутрішні соціально значущі мотиви та іноді зовнішні позитивні мотиви. Серед

внутрішніх мотивів переважають пізнавальні, а серед зовнішніх – матеріальні. Мають деяке значення для старшокласників також престижні та утилітарні мотиви, що не завжди забезпечує свідомий підхід у виборі професії. На жаль учні недостатньо враховують змістову, творчу та соціальну складову, що може свідчити про недостатнє усвідомлення змісту майбутньої роботи, її значення для суспільства та творчого характеру діяльності. Проте, всі учні в різній мірі керуються у виборі своїми інтересами та схильностями, що з більшою вірогідністю може забезпечити стійкий інтерес до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В. Рибалка. За заг. ред. С. Максименка, О. Главник. – К.: Мікрос. – СВС, 2003. – 112 с.
2. Мудрик А. В. Час пошуків і рішень / А. В. Мудрик. – К.: Наук. думка, 1990. – 138 с.
3. Профорієнтаційна робота психолога / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Шк. Світ, 2007. – 128 с.
4. Щербакова І. М. Психодіагностика професійного самовизначення особистості: навч.-метод. посіб. / І. М. Щербакова, Г. А. Стадник. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. 324 с.

Зотова І. С.

студентка Кременчуцького національного
університету імені М. Остроградського
(м. Кременчук),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Куш О. С.**

ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ МОЛОДИХ СПЕЦІАЛІСТІВ-ТЕХНОЛОГІВ МАШИННО-БУДІВНОЇ ПРОМИСЛОВОСТІ

Стаття, присвячена аналізу особливостей мислення сучасного молодого спеціаліста-технолога відповідно до класифікації Т. В. Кудрявцева. Визначається структура і зміст технічного мислення робочого технічного профілю. Зроблено висновок про те, що ефективність формування і розвитку технічного мислення молодого фахівця-технолога значно підвищується в процесі технічної творчості, його творчо-конструкторської діяльності.

Ключові слова: мислення, технічне мислення, професійна діяльність, формування, технолог, майстерність, комплексний підхід.

Постановка проблеми. Кваліфікований робітник сучасного безперервно модернізованого виробництва покликаний забезпечувати

грамотну технічну експлуатацію все більш вдосконаленої техніки в умовах жорсткої конкуренції та неухильного підвищення продуктивності праці, і тому однією з вимог, що пред'являються до майбутнього працівника, є володіння розвиненим технічним мисленням. Мислення, як відомо, нерозривно пов'язане з практичною діяльністю людини. Отже, практична діяльність є основною умовою виникнення і розвитку мислення, а також основним критерієм істинності мислення.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження проблеми розвитку мислення посідає значне місце в психологічній науці. Сутність природи, характеристика параметрів мислення вивчалися вітчизняними (Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, М. Л. Смульсон та ін.) та зарубіжними (Е. де Боно, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, Е. П. Торренс та ін.) науковцями. Мислення у психології досліджувалось у контексті розвитку основних видів творчості (Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, М. О. Холодна та ін.), в тому числі соціальної (А. О. Деркач, А. А. Попель та ін.), особистісної (М. Й. Боришевський, А. Маслоу та ін.), інтелектуальної творчості (С. Медник та ін.). На сучасному етапі психологічних досліджень інтерес дослідників змістився від типу вченого обачного, такого, що точно і критично мислить, до особистості винахідника, що має нестандартне, оригінальне мислення (В. О. Моляко). Таким чином, застосування комплексного підходу дозволяє визначати мислення як багатовимірне системне особистісно-процесуальне психічне утворення, якому притаманні усвідомлення (рефлексія) (С. Л. Рубінштейн, І. М. Семенов), співвідношення (компарація) (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн) та співіснування (коекзистенція) (Д. Б. Богоявленська, В. В. Знаков, К. Юнг) об'єктивних та суб'єктивних смислів діяльності як екстраполяції відповідно інтерпсихічних та інтрапсихічних умов його розвитку.

Мета статті. Метою нашого дослідження є розгляд особливостей мислення у молодих спеціалістів-технологів машинно-будівної промисловості. Наше завдання полягає у з'ясуванні насамперед особливостей технічного мислення.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічних дослідженнях

(Б. Ф. Ломов, Б. М. Теплов, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадриков та ін.) переконливо доведено, що мислення не тільки найтіснішим чином пов'язане з практичною діяльністю людини, а й формується, розвивається на основі зазначеної діяльності. На даний час у психологічній науці виділяють два основних види мислення: теоретичне мислення, спрямоване на відкриття законів, властивостей об'єктів, і мислення практичне, тобто процес мислення, який відбувається в ході практичної діяльності.

Дослідники (К. А. Абульханова-Славська, В. В. Чебишева та ін.) вказують на двоїстий характер діяльності людини: діяльність як самостійний, творчий процес, з одного боку, і як процес детермінований – з іншого [1]. Технічне мислення в сучасній великій педагогічній енциклопедії визначається як психічний процес опосередкованого і узагальненого відображення технічної дійсності, завдяки якому людина відображає істотні ознаки та зв'язки технічних об'єктів і систем, а також на основі конструкторсько-технологічних знань, умінь і навичок може раціоналізувати старі і винаходити нові технічні об'єкти і технологічні методи [6]. У словнику професійної освіти (С. М. Вишнякова) технічне мислення розглядається як один з основних механізмів трудового виховання, що забезпечує не тільки накопичення технологічних знань і досвіду ефективної організації праці, осмислення результатів трудової діяльності, а й формує творче ставлення до справи, прагнення до раціоналізації виробництва, а також породжує емоційний підйом і самовіддачу [2].

Технічне мислення залежно від характеру вирішення завдань може бути теоретичним і практичним. Теоретичні, інтелектуальні операції передують практичній діяльності, спрямованій на їх втілення. Вищі форми теоретичного мислення, як відзначають дослідники, виникають з практики і містять узагальнені уявлення. До їх числа відноситься і технічне мислення. Технічне мислення (по Т. В. Кудрявцеву) – це безліч інтелектуальних процесів та їх результатів, які забезпечують вирішення завдань, пов'язаних з технічною діяльністю [3]. Це можуть бути як конструкторські та технологічні завдання, так і завдання, що з'являються при ремонті і обслуговуванні обладнання, приладів.

Розвиток технічного мислення є складним процесом, який протікає

досить повільно і залежить від загального інтелекту, практичних навичок, здібностей людини та інших факторів. Досліджуючи структуру технічного мислення, Т. В. Кудрявцев виявив, що воно складається з трьох рівноправних компонентів: понятійного, образного і практичного, де понятійний компонент забезпечує формування технічних понять, образний – сприяє виникненню системи образів і вмінню оперувати нею, а практичний компонент передбачає емпіричну перевірку отриманих результатів [3].

У дослідженні М. В. Мухіної до трьох компонентної структури технічного мислення додані ще два компоненти технічного мислення – оперативний компонент, а також і як рівноправний компонент – володіння мовою техніки [5].

У своїй класифікації технічного мислення С. В. Планида пропонує власну чотирьох компонентну структуру – орієнтаційний, понятійний, образний і практичний компоненти – і визначає наступні функції: 1) орієнтаційний компонент передбачає наявність інтересу до техніки і технологій, прагнення до рефлексії власних знань, умінь і діяльності в технічній галузі, прагнення знаходити і вирішувати технічні проблеми, професійно-орієнтованої активності розумових процесів, вміння технічно грамотно оцінювати і прогнозувати ситуацію; 2) понятійний компонент включає знання технічних понять, закономірностей і принципів функціонування різних механізмів і технологічних процесів; 3) образний компонент пов'язаний зі здатністю створювати статичні і динамічні образи, маніпулювати ними – комбінувати, трансформувати їх – з графічними вміннями; 4) практичний компонент – передбачає знання знарядь праці, матеріалів, технологій і вміння їх використовувати, наявність конструктивних умінь (будувати креслення, збирати схеми та ін.) [7].

У структурі технічного мислення сучасного молодого спеціаліста-технолога можна виділити сім компонентів: мотиваційний, оперативний, декодування, понятійний, образний, практичний і рефлексивний. На думку дослідників (В. Д. Шадріков та ін.), мотив і мета утворюють вектор діяльності, особливо творчої, що визначає її напрямок і величину зусиль, що розвиваються суб'єктом при її виконанні. Другим компонентом технічного мислення виділяється оперативний компонент. Під

оперативністю розуміється здатність швидко, вчасно виправити або направити хід справ, вирішити проблему і т. п. Введення елемента оперативності в структуру технічного мислення (і діяльності) Б. Ф. Ломов визначає наступними тенденціями: 1) з розвитком механізації та автоматизації перед працівником стоїть завдання управління все більшою кількістю об'єктів і параметрів; 2) працівник все більше віддаляється від керованих об'єктів і в умовах дистанційного керування не сприймає їх стан безпосередньо; 3) в умовах сучасної техніки значно зростають вимоги до швидкості дій працівника [4].

Декодування («мова техніки»), «дешифрування» пов'язані з уміннями співвідносити схеми і креслення з реальністю, реальним виробом, деталлю, апаратом. Мова техніки, як відомо, служить своєрідною сполучною ланкою між теорією і практикою. Наприклад, для визначення того, що зображено в схемі, необхідно знати умовні графічно-літерні позначення і функції складових схеми і елементи специфікації, позначені і вказані в даній схемі.

Понятійний компонент забезпечує сформованість технічних понять, володіння спеціальними поняттями, «мовою техніки», умовними графічно-літерними позначеннями різних видів схем і креслень.

Образний компонент сприяє виникненню складної системи образів: роботи схеми як окремих вузлів та елементів схеми, так і стану схеми в той чи інший момент перемикань, а також співвіднесення знакової, графічної складових з реальним обладнанням. Як було зазначено, однією з особливостей технічного знання є те, що технічні відомості в основному задаються у вигляді умовних позначень. Як правило, умовно-графічне позначення не дає готового образу того чи іншого поняття, його необхідно самотійно уявити. Практичний компонент є емпіричною перевіркою діяльності, визначення оптимальних, раціональних засобів і методів виконання діяльності і передбачає обов'язкову перевірку практикою отриманого рішення.

Рефлексивний компонент – роздуми, самоспостереження, самопізнання, осмислення людиною власних дій і їхніх законів, процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. За визначенням А. М. Новікова, рефлексія дає можливість на основі

попереднього накопиченого досвіду породжувати свої нові, які раніше не були у неї властивості, якості, що дає підставу для виділення рефлексивного компонента технічного мислення. З бурхливим розвитком промисловості виникла група професій, для яких одним з основних видів професійної діяльності стає пошуково-операційна діяльність.

С. А. Шапоринський в пошуково-операційній діяльності виділяє такий компонент, як технічний діагноз – перший і найбільш складний етап при експлуатації та обслуговування обладнання. Пошук причини несправності, на думку С. А. Шапоринського, є особливим видом професійної діяльності. Пошуково-операційна діяльність за своєю структурою є інтегративною і включає наступні складні види робіт: а) технічний діагноз як встановлення технічного стану машин і механізмів, технічного діагностування; б) ремонт – лагодження та усунення несправностей; в) налагодження – приведення в робочий стан, регулювання, налаштування.

Процес пошуку, визначення та усунення несправностей включає в себе всі три зазначених компонента, де на першому етапі визначається несправність (технічний діагноз), на другому етапі несправність усувається (ремонт), на третьому етапі проводиться перевірка і налаштування (налагодження). При будь-яких відхиленнях в роботі верстата (схеми) знову відтворюється трьох компонентний послідовний пошуково-операційний алгоритм до тих пір, доки робота обладнання не буде приведена у відповідність з необхідними параметрами (нормою).

Висновки. Таким чином, можна прийти до висновку, що у зв'язку з науково-технічним прогресом, бурхливим розвитком промисловості структура і зміст технічного мислення – основи професійної діяльності сучасного кваліфікованого робітника – істотно ускладнюється і включає в себе нові компоненти. Відповідно до класифікації Т. В. Кудрявцева та інших дослідників визначена структура і зміст технічного мислення, в яку входить сім рівноправних, взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний, оперативний, декодування, понятійний, образний, практичний і рефлексивний, де мотиваційний і рефлексивний компоненти виконують інтегративну, системоутворюючу функцію. Можна зробити висновок, що ефективність формування і розвитку технічного мислення молодого фахівця-технолога значно підвищується в процесі технічної творчості,

його творчо-конструкторської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славська К. А. Діяльність та психологія особистості / К. А. Абульханова-Славська. М., 1980.
2. Професійна освіта. Словник. Ключові поняття, терміни, актуальна лексика. М.: НМЦ СПО. С. М. Вишнякова, 1999.
3. Кудрявцев Т. В. Психологія технічного мислення: процес і способи вирішення технічних задач / Т. В. Кудрявцев. – М.: Педагогіка, 1975.
4. Ломов Б. Ф. Питання загальної, педагогічної та інженерної психології / Б. Ф. Ломов. – М.: Педагогіка, 1991.
5. Мухіна М. В. Розвиток технічного мислення у майбутнього вчителя технології і підприємництва та засобами системи пізнавальних завдань: автореф. дис. ... Канд. пед. наук / М. В. Мухіна. Нижній Новгород, 2003.
6. Педагогіка. Велика сучасна енциклопедія / Упоряд. Є. С. Рапацевіч. М.: Сучасне слово, 2005.
7. Планида С. І. Дидактичні умови формування професійно-технічного мислення студентів середніх спеціальних освітніх установ: дис ... канд. пед. наук – Армавір, 2010.

Зуєва К. І.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Єрмакова Н. О.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АЛЬТРУЇЗМУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена проблемі альтруїзму в юнацькому віці. Визначено сутність поняття «альтруїзм» та розглянуто його основні види. Розкрито психологічні особливості юнацького віку, вказано вплив стилю батьківського виховання на розвиток даного феномену.

Ключові слова: альтруїзм, мораль, мотив, соціальна поведінка, ціннісні орієнтації, свідомість, особистість.

Постановка проблеми. Особливе значення в контексті особистісного розвитку набуває така моральна якість, як альтруїзм. Актуальність її вивчення пов'язана зі значними змінами суспільної свідомості молоді в сучасних соціально-політичних та економічних умовах. У нашій країні тривалий час існував розрив між державною ідеологією і психологією людей, що виразилося в «подвійності» морального розвитку членів суспільства. Фактично і зараз існують дві системи моралі: «мораль для інших», що відображає рівень ідеологічних вимог і регулюється суспільними інститутами, і – «мораль для себе», що формується на основі

життєвого досвіду й існує у формі особистісних механізмів регуляції соціальної поведінки.

Особливо значущим для формування моральної свідомості людини є період ранньої юності, коли починає формуватися моральна стійкість. Саме в цей період молода особистість набуває здатність бути відносно емансипованою від безпосередніх впливів і перетворювати дійсність. Під впливом того, що юнаки і дівчата починають розбиратися в собі і адекватно усвідомлювати мотиви своєї поведінки, вони діють менш імпульсивно, намагаються обмірковувати свої вчинки, приймати рішення і діяти відповідно до свідомо поставлених цілей. Саме тому в цей час варто спрямувати всі сили молодих людей на розвиток такої моральної якості, як альтруїзм, оскільки прагнення жертвувати власним благом, особистими інтересами заради інших, проявляти милосердя, лагідність, доброту до людей, турботу про інших, готовність пробачити або хоча б зрозуміти людину, є кроком до набуття особистістю моральної зрілості, що, в свою чергу, сприятиме зменшенню «подвійності» морального розвитку членів українського суспільства і дозволить йому швидше позбутися «хвороби» перехідного періоду.

Мета статті: теоретично проаналізувати особливості альтруїзму в юнацькому віці.

Аналіз актуальних досліджень. Про важливість зазначеної проблеми свідчить постійний інтерес учених до її вивчення. Дослідженням питання альтруїзму у юнацькому віці займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, а саме: К. Абульханова-Славська, Г. Андрєєвої, Ш. Амонашвілі, Р. Апресян, М. Бобньової, Л. Божович, Б. Братуся, В. Гарбузова, А. Гордєєвої, Б. Додонова, В. Ефроїмсона, Є. Ільїна, З. Карпенко, І. Лаверичевої, Л. Левіт, Н. Лейтеса, Д. Леонтьєва, Б. Ломова, Р. Малиношевського, А. Моїсеєвої, В. Мухіної, Р. Нємова, М. Обозова, П. Симонова, В. Старостина, Е. Субботського, В. Фоміна; В. Адамса, Д. Майерса, Дж. Палмера, П. Сорокіна, А. Фрейд, Е. Фромма, Б. Фукс, К. Хорні, Р. Чалдіні, А. Швейцера.

Виклад основного матеріалу. У психологічному словнику альтруїзм визначається як система ціннісних орієнтацій особистості, які проявляються в актах турботи, милосердя, самозречення, мотивом яких являються інтереси іншої людини або соціальної групи [1].

Б. Г. Мещеряков та В. П. Зінченко також зазначають, що термін «альтруїзм» був введений французьким філософом О. Контом як протилежний поняттю «егоїзм».

Проведений нами аналіз літератури дозволяє зробити висновок, що категорія альтруїзму розглядається науковцями з різних позицій: як норма суспільного життя, яка протистоїть і пригнічує егоїзм та ворожнечу, надає людині змогу досягти співдружності, надавати взаємодопомогу (П. Сорокін, Ф. Фомін та ін.); як вміння все пробачати, ставити бажання інших людей вище за власні (А. Швейцер); як рису характеру, яка заохочує людину допомагати людям і тваринам (Р. Немов); як вроджений інстинкт, який забезпечує адаптивність людини до реалій життєдіяльності (В. Гарбузов); як абсолютна доброта, турбота про близьких, емпатія, здатність віддавати все іншим людям (В. Адамс); як група емоцій, які змушують людину здійснювати вчинки, які особисто для неї безпосередньо некорисні і навіть небезпечні, але які приносять користь іншим людям (В. Ефроїмсон).

У радянській та вітчизняній психолого-педагогічній науці феномен альтруїзму та альтруїстичної поведінки розглядався у таких площинах: кооперації та колективізму (Г. Андрєєва, Б. Ломов); групових норм поведінки (М. Бобньова, М. Обозов); особистісної спрямованості (Л. Божович); в контексті аксіологічного підходу до особистості (З. Карпенко); загальної емоційної спрямованості особистості (Б. Додонов); як моральну якість особистості (Р. Апресян, К. Абульханова-Славська, Ш. Амонашвілі, Н. Лейтес, В. Мухіна, Е. Субботський та ін.).

На даному етапі вивчення проблеми альтруїстичної поведінки дослідниками виявлено й охарактеризовано різні види альтруїзму, які проявляються в сучасному соціумі. Насамперед, це самопожертва як прагнення жертвувати власним благом, особистими інтересами заради інших. Другий вид альтруїзму – милосердя, яке проявляється у лагідності, доброті до людей, турботі про інших, готовності пробачити або хоча б зрозуміти людину. Є. П. Ільїн також виокремлює реципрокний (взаємний) і парохіальний альтруїзм як види соціальної поведінки [3]. На думку вченого, при реципрокному альтруїзмі індивіди поведуться з деякою часткою самопожертви у відношенні один одного, проте тільки в тому

випадку, якщо очікують відповідної самопожертви. Парохіальний альтруїзм, розуміння якого засноване на відомому факті, що нами люди часто діляться на «своїх» і «чужих», одній групі людей ми більш схильні надавати допомогу, ніж іншим.

Юнацький вік – це період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудових та ін. Характерною рисою розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки, починає формуватися моральна стійкість. Загострюється здатність до відчуження стану інших осіб, здатності переживати емоційно ці стани, як свої. Саме тому, що юність може бути настільки сенситивна, настільки тонка у своїх проявах до інших людей, в ідентифікації з ними, на думку О. Н. П'янової, на даному етапі онтогенезу складаються основні психологічні та соціальні передумови для становлення такої інтегральної особистісної характеристики як альтруїзм [6].

Б. С. Братусь також зазначає, що важливим чинником розвитку альтруїзму в період переходу з підліткового до юнацького віку є становлення самосвідомості, пошук і освоєння внутрішніх критеріїв оцінки власної і чужої альтруїстичної (егоїстичної) поведінки [2]. Вчений вказує, що у цей період складається система вмотивованої саморегуляції проявів альтруїзму. У цьому віці особистість особливо сенситивна до відповідних соціальних і виховних впливів, здатним активізувати становлення моральної самосвідомості і альтруїстичної поведінки. У ранній юності, виходячи з результатів досліджень Б. С. Братуся, домінують середній рівень розуміння сутності альтруїзму, високий рівень розуміння його значення та середній і високий рівні емоційного переживання альтруїзму.

А. А. Моїсеєвою було встановлено, що розвиток альтруїзму сильно пов'язаний з вихованням людини у дитинстві [5]. Дослідниця виявила, що на альтруїстичні тенденції поведінки благотворно впливають довірливо-поважний та особистісно-розвиваючий стилі виховання зі створенням в сім'ї атмосфери рівного ставлення і довіри. Негативну роль у розвитку альтруїстичної спрямованості відіграють боязко-ворожий, агресивно-примусовий, погрозово-зневажливий, байдужо-дистанційний стилі

виховання, а також цей ряд доповнює гіперопіка. Тому, виходячи з рекомендацій авторки, батькам, що бажають виховати відкриту людину, схильну до емпатії, співпереживання та розуміння інших людей, необхідно орієнтуватися на хороший контакт і тепле ставлення з дитиною в поєднанні з розумною вимогливістю.

Висновки. Аналіз літератури виявив термінологічну розмитість у визначенні альтруїзму як психологічного феномену. Дослідники представляють альтруїзм і як особливу моральну якість особистості, і як форму поведінки людини, і як групу емоцій, які спонукають робити вчинки, які приносять користь іншим. Розвиток альтруїзму пов'язаний з стилями батьківського виховання у дитинстві. Альтруїзм як інтегральна особистісна характеристика інтенсивно проявляється в період переходу з підліткового до юнацького віку, оскільки саме на даному етапі онтогенезу складаються основні психологічні та соціальні передумови для її становлення. Важливим чинником розвитку альтруїзму в період переходу з підліткового в юнацький вік є становлення самосвідомості, пошук і освоєння внутрішніх критеріїв оцінки власної і чужої альтруїстичної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
3. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
4. Малиношевський Р. В. Феномен альтруїзму у соціально-педагогічному дискусі / Р. В. Малиношевський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – 2012. – Вип. 16, – кн. 1. – С. 165-172.
5. Моисеева А. А. Влияние особенностей семейного воспитания на формирование альтруистических тенденций поведения / А. А. Моисеева // Известия Российского государственного педагогического у-та им. А. И. Герцена. – 2007. – №43-2. – Т. 17. – С. 178-182.
6. Пьянова Е. Н. Нравственно-психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды / Е. Н. Пьянова // Молодой ученый. – 2014. – №17. – С. 44-45.
7. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

Івасенко М. Г.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м.Суми),
Науковий керівник – д. психол. н.,
професор **Кузікова С. Б.**

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкривається зміст поняття «життєстійкість», аналізується структура життєстійкості, розглядаються психологічні ресурси життєстійкості особистості.

Ключові слова: життєстійкість, залученість, контроль, прийняття ризику, психологічні ресурси життєстійкості, кризові умови життя.

Постановка проблеми. Обов'язковим атрибутом існування сучасної людини є наявність значної кількості потенційних та актуальних соціально-економічних, політичних, інформаційних, екологічних та інших загроз, постійне перебування у напружених та складних життєвих ситуаціях. За цих умов найактуальнішою проблемою психологічної науки є пошук механізмів, умов та факторів розвитку особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій, формування здібностей людини протидіяти впливу оточуючої реальності, зберігаючи власне психічне й фізичне благополуччя. Тому сучасна психологія виявляє підвищений інтерес до такої інтегративної властивості, як життєстійкість.

Мета статті – розкрити зміст поняття «життєстійкість», структуру життєстійкості, психологічних ресурсів життєстійкості особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема вивчення особистісних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій досить давно та плідно вивчається як зарубіжними, так і вітчизняними вченими. Серед них: А. А. Богданова, Н. Ф. Реймерс, С. Мадді, Д. Вібе і Т. Сміт, М. Унгар. У вітчизняній психології проблема життєвих ситуацій, зокрема важких і кризових життєвих ситуацій, досліджувалася багатьма авторами: А. Г. Асмолов, Н. А. Логінова, Л. А. Чешко та ін.

Виклад основного матеріалу. Дослідження життєстійкості першими активно розпочали зарубіжні дослідники, які зокрема, виявили її зв'язок із фізичним здоров'ям та зменшенням несприятливих фізіологічних наслідків складних життєвих ситуацій (М. Scheier), збереження психічного здоров'я у напружених ситуаціях (V. Florian, М. Mikulincer, О. Taubman), подолання повсякденного стресу (I. Solcava, Р. Tomanek), суб'єктивною якістю життя (D. Evan), ефективним подоланням напруги у стресових ситуаціях (D. Clarke, С. Huang, I. Solcava), активністю у побудові важливих міжособистісних стосунків та соціальним інтересом (G. Leak), готовністю до змін (М. Rush, W. Schoael, S. Barnard) [1].

В українській та російській психології останніми десятиріччями також розпочато дослідження феномену життестійкості. Наприклад, вона вивчалася у зв'язку з факторами підвищення ефективності службової діяльності в екстремальних умовах (Л. Балабанова), умовами подолання різних стресів, підтримки високого рівня фізичного та психічного здоров'я, розвитку оптимізму та задоволеності життям (С. Богомаз), ефективністю постановки життєвих завдань та формування життєвих домагань (Т. Ларіна), механізмами подолання тривоги, пов'язаної з наслідками здійснення життєво важливого вибору (О. Мандрікова), чинниками збереження внутрішньої збалансованості та успішності діяльності у стресових ситуаціях (О. Медведєва), сенсожиттєвими орієнтаціями, індивідуально-типологічними особливостями особистості, стильовими характеристиками саморегуляції поведінки (Т. Наливайко), із комплексом переживань в психотравмуючій ситуації та успішністю процесу реабілітації (О. Рассказова), ресурсами профілактики розвитку психосоматичних та невротичних розладів у кризових ситуаціях (Т. Титаренко) [1].

Термін «життестійкість» запропонував Д. Леонтьєв, як переклад введеного та розробленого С. Мадді та Д. Кошабою поняття «hardiness», яке визначалося як психологічна живучість та розширена ефективність. У структурі життестійкості, як система настанов людини на залучення до життя, контролю за подіями, прийняття виклику і ризику, яка характеризує здатність особистості витримувати стресові ситуації. Життестійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності.

С. Мадді виокремлює три компоненти життестійкості: залученість (дає можливість відчувати себе значущим та достатньо цінним, щоб повністю включитися у розв'язування життєвих завдань, не зважаючи на наявність стресогенних факторів); контроль (впевненість у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, навіть якщо цей вплив не абсолютний, а успіх не гарантовано); прийняття ризику (впевненість людини в тому, що все, що з нею відбувається, сприяє її розвитку завдяки знанням почерпнутих з досвіду) [3].

Як свідчить аналіз літератури, особи з високим рівнем

життєстійкості, навіть при наявності хронічного захворювання, успішно адаптуються до труднощів середовища, що відбувається завдяки їх впевненості у власних силах, наявності більшого досвіду і навичок подолання труднощів. Вони здатні протистояти перешкодам, що оточують їх. У більшості випадків в їх картині світу хвороба відводиться на другий план, вони живуть теперішнім життям і намагаються діяти, як цілком здорові (Н. Ф. Реймерс, А. А. Богданова).

Кожна людина має великий багаж когнітивних, емоційних та особистісних ресурсів для того щоб оптимістично оцінювати життєві кризові умови та зберігати високий рівень життєстійкості. Одним з когнітивних ресурсів для позитивної оцінки життєвих змін є здатність оптимально оцінювати життєві труднощі. Важливим для формування оптимальної оцінки складних життєвих ситуацій є віра людини у контрольованість подій, в те, що вона якимось може впливати на ситуацію. Коли результат має для нас позитивне значення ми стаємо більш упевненими у контрольованості події [2].

Прагнення до визначеності, уникання протиріч та неоднозначності проявляється у так званій схильності до підтвердження. Людина оцінює як більш достовірну ту інформацію, котра підтверджує її думку або прийняте рішення у порівнянні з тією інформацією, яка є протилежною до власної думки та рішення.

Оптимальна оцінка життєвих труднощів, усвідомлення того, що попри наші бажання та зусилля існують зовнішні фактори, які ми не в змозі контролювати і які можуть завадити реалізації життєвих планів спрямовує людину на пошук оптимального вирішення складної ситуації і цим самим підвищує рівень життєстійкості особистості.

Продуктивність розв'язання життєвих проблем цілком залежить від особливостей пізнавальної діяльності людини, від її когнітивного стилю. Когнітивний стиль це – інтегральна характеристика індивідуальності, що пов'язана з типом реагування та вибором способу дій і стратегій поведінки. Когнітивний стиль є тим інструментальним ресурсом особистості, який дає можливість аналізувати, прогнозувати та оцінювати відповідні смисли діяльності спрямованої на подолання труднощів (Т. М. Титаренко, А. Г. Асмолова).

Т. О. Ларіна виокремлює деякі характеристики когнітивної сфери життєстійкої особистості що впливають на здатність ефективно аналізувати, прогнозувати та оцінювати труднощі. Це високий рівень рефлексії, рівень усвідомлення життя, розвинуті антиципаційні здібності, гнучкість та толерантність до труднощів [4].

Для того щоб продуктивно долати наслідки стресу людина повинна розвивати самоконтроль, підвищувати самооцінку, формувати почуття власної гідності. Особливо значущою є «самоефективність», тобто оцінка власних можливостей успішно працювати та уявлення про власний рівень успішності подолання стресу, оптимізм, почуття єдності зі світом (А. Бандура).

Самоефективність як особистісний ресурс дозволяє вирішувати складні завдання, успішніше будувати плани на майбутнє. Людина повинна узгоджувати власні цілі, проектувати та прогнозувати майбутнє, володіти засобами трансформації життєвих труднощів в завдання розвитку власних можливостей.

Висновок. Таким чином, життєстійкість – це здатність людини долати труднощі і перешкоди, виходячи з них більш сильною і досвідченою. За нашою позицією, основною умовою життєстійкості, ефективного функціонування людини в бурхливому і постійно мінливому світі є вміння конструктивно реагувати на ці зміни, перебудовуватися і, в остаточному підсумку, постійно позитивно змінюватися, саморозвиватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Л. Л. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня. Сб. научн. Трудов. Вып. 2 / Под ред. М. М. Горбатова, А. В. Серого, М. С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – С. 225
2. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : монографія / С. Б. Кузікова; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.
3. Леонтьев Д. А. Тест Жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
4. Мартынюк И. О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования / И. О. Мартынюк // АН УССР. Ин-т философии. – Киев : Наук. думка, 1990. – 121 с.

Івахно Н. В.

магістрант Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОБРАЗУ Я ВАГІТНИХ

У статті розглядається проблема розвитку образу Я вагітних. Визначено етапи продуктивного розвитку образу Я вагітної жінки та особливості його трансформації. Охарактеризовано етап рольової ідентифікації та розкрито сутність рольової позиції «Я – майбутня мати».

Ключові слова: образ Я, вагітність, синдром вагітності, трансформація, рольова ідентифікація, роль матері.

Постановка проблеми. Негативні тенденції в соціально-економічній і демографічній ситуації в Україні, зниження престижу і цінності сім'ї, проблема негативного демографічного балансу, патологічної течії вагітності та ускладнень у пологах, як і раніше, залишається актуальною. Це пов'язано з розвитком демографічних проблем, ростом девіантного материнства, кількістю відмов від дітей тощо. З іншого боку, такий інтерес обумовлений увагою до проблем особистісного розвитку дорослої людини у зв'язку з її новою роллю батька/матері.

Дані проблеми гостро поставили питання про необхідність вивчення психологічного стану жінки під час вагітності загалом та психологічних особливостей образу Я вагітних, оскільки останні справляють значний вплив на перебіг вагітності, пологів та майбутні взаємини з дитиною.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення образу Я особистості було предметом дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених: М. Й. Боришевського, Р. Бернса, А. А. Налчаджяна, С. Р. Пантелєєва, В. В. Століна, І. І. Чеснокової та ін. Вивченню вагітності, психологічних особливостей її перебігу було присвячено цілу низку досліджень: О. А. Божук, О. В. Васильєва, О. О. Ставицького, Г. Г. Філіпової та ін.

Мета – визначити психологічні особливості розвитку образу Я вагітних.

Виклад основного матеріалу. Вагітність – складний період у житті жінки як з фізіологічної, так і з психологічної сторони. Саме цей період постає сенситивним у розвитку материнства, а пренатальна стадія життя є одним з важливих етапів людського життя. Під час виношування дитини у сфері самосвідомості майбутньої матері відбуваються істотні зміни у всіх її аспектах загалом, та образі Я, зокрема.

Образ Я – система установок особистості на себе, яка постає не статичним, а динамічним утворенням особистості. Становлення особистості й формування образу Я відбувається в процесі життя як унікальний і неповторний продукт самої особистості. Механізмом формування та становлення образу Я є процес трансформації, який веде особистість до гармонійності, більшого саморозуміння та адекватного ставлення до себе.

Складна архітектоніка образу самого себе обумовлює його динамізм і постійний розвиток. Взаємодія центру і периферії забезпечує вирішення виникаючих протиріч між новими знаннями і колишнім ставленням до себе і діалектичне народження нової якості. Фактично у людини не один образ його Я, а безліч образів, що змінюють один одного по чергові то виступаючих на передній план самосвідомості, то втрачаючих своє значення в даній ситуації соціальної взаємодії [3].

Під час виношування дитини у жінки відбувається формування таких психологічних новоутворень вагітності, як: образи «Я – вагітна», «Я – мати», «Я і дитина». Адекватний, позитивний образ Я є важливим чинником для формування та розвитку зрілої особистості вагітних та майбутніх мам. Відсутність же таких перетворень, зокрема в образі Я, слід вважати неадекватним станом особистісної організації жінки [1, с. 7-8].

Визначаючим фактором формування образу Я майбутньої матері є перехід психологічного синдрому вагітності з підсвідомого рівня на рівень усвідомлення, який має визначені часові межі. Так, виділяються чотири етапи продуктивного розвитку образу Я вагітної жінки: етап адаптації, етап рольової ідентифікації, етап актуалізації, етап творчої акмеолізації. На першому етапі частіше за все жінка знаходиться в стані афекту від усвідомлення себе вагітною. Для даного симптому властиве відділення жінкою себе від факту вагітності завдяки виникненню двох полюсів «Я» і «вагітність». В цей період у самовідчуттях увага зосереджується на собі та власному Я, а не на материнстві та майбутній дитині [2].

Наступним етапом розвитку синдрому вагітності є рефлексивне прийняття нового власного образу: «Я – при надії». Цей етап називається симптомом нового Я, який характеризується визнанням жінкою фізіологічних змін у своєму організмі. Новий інтрацептивний досвід під час ворушіння, результатом якого буде поділ «Я» і «не-Я». У період вагітності важливо, щоб у смисловій сфері жінки утворився новий сенс, сенс «Ми» (Я і моя дитина), але в умовах фіксованості на своєму Я, формуються суперечливий тілесний і емоційний досвід, які не узгоджені між собою і утворюють співіснуючі одночасно, що суперечать один одному, але вимагають об'єднання воедино смисли «Я» і «не Я».

Вагітна жінка, що володіє рисами фіксованості на своєму Я, основний акцент робить, насамперед, на себе, на облік своїх потреб, бажань та інтересів, а не потреб своєї дитини. Однак, в подальшому такий розподіл на «Я» і «не-Я» необхідний і буде сприяти формуванню нового сенсу «рідний», «свій», «мій (частинка мене)» і майбутньої амбівалентності ставлення до дитини [4].

З моменту усвідомлення і внутрішнього прийняття себе вагітною у жінки виявляється симптом суперечливого ставлення до вагітності. З одного боку – гордість за свою повноцінність, можливість самореалізації, придбання жіночності, переживання ідентичності власної статі, і в той же час – страх і занепокоєння, породжені фантазіями і соціально нав'язаними установками.

Етап рольової ідентифікації також характеризується такими показниками: ідентифікація з новою рольовою позицією «Я – майбутня мати»; ідентифікація зі своєю сім'єю; статево-рольова ідентичність; фактичний опис своїх фізичних даних; позитивне ставлення до себе. Ідентичність особистості реалізовує потребу належності до певної групи. В результаті процесу ідентифікації формується ідентичність в якій виявляються характеристики особистості: хто вона і яка вона.

Ідентичність вагітної – психологічний конструкт, який визначає особливості структури образу Я вагітної жінки, виражає цілісне прийняття, усвідомлення і переживання жінкою себе як майбутньої матері та своєї особистісної самореалізації. Така ідентичність є соціально-психологічним результатом когнітивно-емоційних та ціннісних процесів ідентифікації жінки з роллю матері [4].

Вагітність можна розглядати, як стадію розвитку нової соціальної ролі, ролі матері. Пологи і материнство – це певні етапи формування зрілої жіночої ідентичності та успішного освоєння нової материнської ролі. Очікування і народження дитини є для жінки не просто новою соціальною ситуацією, що вимагає реалізації специфічних поведінкових актів, але і запускає процес переживання, динаміки соціальних ролей в її життєвому просторі [5].

Виявляються певні зміни в ідентичності вагітних першою та другою дитиною. Так, у жінок, які очікують першу дитину, трансформація структури образу Я виражається у набутті нової ідентичності, яка, в свою

чергу, характеризується прийняттям нової соціальної ролі – ролі матері. Натомість жінка, яка очікує другу дитину, має досвід материнства в контексті життєвого шляху, в процесі трансформації образу Я буде мати свої особливості і специфіку: психологічна структура її соціальної ідентичності стає більш збалансованою у зв'язку зі зниженням рівня тривожності і підвищенням цінності дитини; на перше місце виступає важливість власної сім'ї і плани стосовно ще не народженої дитини, проявом чого виступає прийняття ролі матері.

Таким чином, тільки жінки зі сформованим материнським ставленням більшою мірою усвідомлюють себе як майбутніх матерів і усвідомлюють ті фізіологічні та соціально-психологічні зміни, які відбуваються з ними. У таких вагітних спостерігається більш висока когнітивна складність, це виражається в кількості аспектів, в їх вираженості та структурі.

Для переходу на наступний етап та досягнення самоактуалізації й самореалізації необхідна чітка ідентифікація себе як особистості, своїх мотивів, прагнень, формування певного емоційного забарвлення щодо цього та створення відповідної системи домагань. Принцип продуктивного розвитку образу Я вагітної жінки проявляється у прагненні до самоздійснення, визначається тенденцією актуалізувати те, що знаходиться в якості потенцій на шляху досягнення жінкою свого акме. Продуктивність розвитку образу Я вагітної жінки обумовлюється адекватністю соціальних умов індивідуальним особливостям жінки та її особистісної активністю [4; 5].

Висновки. У процесі вагітності відбуваються значні зміни образу Я майбутньої матері, переоцінка цінностей і життєвих пріоритетів, переорієнтація виконуваних соціальних ролей і взаємовідносин з іншими людьми. Вагітність супроводжується набуттям нової ідентичності та трансформацією її особистісної, професійної, сексуальної, гендерної, тілесної та інших ідентичностей. Усвідомлення і прийняття жінкою факту вагітності є відправною точкою для розвитку адаптації до нової життєвої ситуації. Поетапне становлення образу Я жінки, яка чекає дитину, виступає суттєвою передумовою досягнення нею материнської зрілості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ставицький О. О. Емпіричний аналіз особливостей образу Я вагітних і невагітних жінок / О. О. Ставицький, І. М. Лащук // Науковий вісник Рівненського інституту Університету «Україна». – Рівне, 2010. – Випуск 2. – С. 1-9.
2. Филлипова Г. Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологи / Г. Г. Филлипова // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 22-37.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; [пер. с англ.]. – М. : Педагогика, 1986. – 420 с.
4. Земзюлина И. Н. Особенности эмоционального компонента переживания беременности как этапа обретения новой идентичности / И. Н. Земзюлина, Т. Ф. Дремина // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей. Материалы IV Всероссийской научно-практической (заочной) конференции. – М. Издательство Перо, 2014. – 287 с
5. Васильева Е. В. Особенности социальной идентичности беременных женщин с различным материнским отношением к детям / Е. В. Васильева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Самара, 2008. – С. 134-141.

Каплін С. А.

магістрант Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Улунова Г. Є.**

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСНОВНИХ МОДЕЛЯХ СТРУКТУРИ ІНТЕЛЕКТУ

Стаття присвячена соціальному інтелекту в основних моделях структури інтелекту, а саме: моделі структури інтелекту Г. Айзенка та моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда.

Ключові слова: соціальний інтелект, модель структури інтелекту Г. Айзенка, модель структури інтелекту Дж. Гілфорда.

Постановка проблеми. Проблема соціального інтелекту стає все більш актуальною серед професіоналів різного профілю, зокрема психологів. Адже саме соціальний інтелект є основним компонентом успішної інтеграції людини в суспільне життя соціуму, становлення її як фахівця і учасника процесів комунікації та взаємодії, успішної соціальної адаптації. Однак, на даний момент погляди провідних вчених на проблему соціального інтелекту різняться через велику кількість підходів до визначення самого поняття, а також його місця у моделях структури інтелекту. Розглянемо та проаналізуємо місце соціального інтелекту в основних моделях структури інтелекту.

Термін «соціальний інтелект» був інтегрований в психологію Е. Торндайком у 1920 році для позначення «далекоглядності в міжособистісних відносинах». Багато відомих психологів вклали своє бачення в інтерпретацію цього поняття. Г. Оллпорт у 1937 році пов'язував соціальний інтелект зі здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про людей, прогнозувати їх найбільш вірогідні реакції. Соціальний інтелект, на думку Г. Оллпорта, це особливий «соціальний дар», що забезпечує плавність у відносинах з людьми, результатом якої є соціальна адаптація, але ні в якому разі не глибина розуміння.

Багато іменитих вчених розкривали здатності соціального інтелекту в структурах інтелекту загального. Серед них найбільш яскраво були представлені моделі інтелекту, запропоновані Дж. Гілфордом та Г. Айзенком.

Ганс Юргенс Айзенк – психотерапевт Бетлемської королівської лікарні в Лондоні – розробив загальну концепцію інтелекту. Він виходить з того, що інтелект, незважаючи на труднощі його дефініції, – це настільки ж наукове поняття, як гравітація, електрика, хімічні зв'язки. Тобто від того, що їх не видно, їх не відчути, а, отже, на думку деяких дослідників, вони не «матеріальні», вони не втрачають своєї пізнавальної цінності в якості наукових концепцій. Зупиняючись на труднощах визначення інтелекту, він вказує: багато в чому це впливає з того, що сьогодні існує три відносно різних і відносно самостійних концепцій інтелекту. У той же час він не протиставляє їх одну одній і навіть намагається пояснити та об'єднати їх.

На думку Г. Айзенка, існує три рівні інтелекту, а саме: біологічний інтелект, сутністю якого є вроджені задані здатності до обробки інформації, пов'язані зі структурами і функціями кори головного мозку. Це, на думку Г. Айзенка, базовий, найбільш фундаментальний аспект інтелекту. Він служить генетичною, фізіологічною, нейрофізіологічною, біохімічною і гормональною основою пізнавальної поведінки, тобто пов'язаний в основному зі структурами і функціями кори головного мозку. Без них неможлива жодна осмислена поведінка.

Психометричний інтелект – це свого роду сполучна ланка між біологічним інтелектом і соціальним. Це те, що вимірюється тестами інтелекту, «виступає на поверхню» і те, що Спірмен назвав загальним інтелектом (g).

Соціальний інтелект – це інтелект індивіда, що формується в ході його соціалізації, під впливом умов певної соціального середовища.

Таким чином, в моделі структури інтелекту Г. Айзенка біологічний інтелект виконує функцію фундаменту, на якому базується та розвивається психометричний інтелект, на який, у свою чергу, під впливом соціального середовища, нашаровується інтелект соціальний.

У 60-і роки ХХ ст. інший учений – Джой Пол Гілфорд, творець першого надійного тесту для вимірювання соціального інтелекту, розглядав його як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від чинника загального інтелекту і пов'язаних, насамперед, з пізнанням поведінкової інформації. Можливість вимірювання соціального інтелекту витікала із загальної моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда.

Факторно-аналітичні дослідження, які більше двадцяти років проводилися Дж. Гілфордом і його співробітниками в університеті Південної Каліфорнії з метою розробки тестових програм вимірювання загальних здібностей, завершилися створенням кубічної моделі структури інтелекту. Ця модель дозволяє виділити 120 факторів інтелекту, які можуть бути класифіковані відповідно з трьома незалежними змінними, що характеризують процес переробки інформації. Ці змінні наступні: 1) зміст пропонованої інформації (характер стимульного матеріалу); 2) операції з обробки інформації (розумові дії); 3) результати обробки інформації.

Кожна інтелектуальна здатність описується в термінах конкретного змісту, операцій, результату і позначається поєднанням трьох індексів. Розглянемо параметри кожної з трьох змінних із зазначенням відповідного літерного індексу. Зміст пропонованої інформації.

Символи (S) – формальні знаки: букви, цифри, ноти, кодові позначення і т. п.

Семантика (M) – концептуальна інформація, найчастіше словесна; вербальні ідеї і поняття; сенс, переданий за допомогою слів або зображень.

Поведінка (B) – інформація, що відображає процес міжособистісного спілкування: мотиви, потреби, настрої, думки, установки, що визначають поведінку людей.

Операції з переробки інформації:

Пізнання (C) – надання, впізнавання, усвідомлення, розуміння інформації.

Пам'ять (M) – запам'ятовування і зберігання інформації.

Дивергентне мислення (D) – утворення безлічі різноманітних альтернатив, логічно пов'язаних із пропонованою інформацією, багатоваріантний пошук рішення проблеми.

Конвергентне мислення (N) – отримання єдиного логічного наслідку з пропонованої інформації, пошук одного правильного вирішення проблеми.

Оцінювання (E) – порівняння і оцінка інформації за певним критерієм.

Результати обробки інформації:

Елементи (U) – окремі одиниці інформації, поодинокі відомості.

Класи (C) – підстави віднесення об'єктів до одного класу, угруповання відомостей відповідно до загальних елементів або властивостей.

Відносини (R) – встановлення відносин між одиницями інформації, зв'язків між об'єктами.

Системи (S) – згруповані системи інформаційних одиниць, комплекси взаємопов'язаних частин, інформаційні блоки, цілісні мережі, складені з елементів.

Трансформації (T) – перетворення, модифікація, переформулювання інформації.

Імплікації (I) – результати, висновки, що логічно пов'язані з даною інформацією, але виходять за її межі.

Таким чином, класифікаційна схема Дж. Гілфорда описує 120 інтелектуальних факторів (здібностей): $5 \times 4 \times 6 = 120$. Кожній інтелектуальній здібності відповідає маленький куб, утворений трьома осями координат: зміст, операції, результати. Висока практична цінність моделі Дж. Гілфорда для психології, педагогіки, медицини та психодіагностики відзначалася багатьма великими авторитетами в цих областях: А. Анастасі, Ж. Годфруа, Б. Кулагін та ін. [1, с. 7-8].

Згідно з концепцією Дж. Гілфорда, соціальний інтелект представляє систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту. Ці здібності, також як і загальноінтелектуальні, можуть бути описані в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати. Дж. Гілфорд

виділив одну операцію – пізнання (С) – і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки (СВ). Ця здатність включає 6 факторів:

- пізнання елементів поведінки (СВU) – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію;
- пізнання класів поведінки (СВС) – здатність розпізнавати загальні властивості в потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку;
- пізнання відносин поведінки (СВR) – здатність розуміти відносини, що існують між одиницями інформації про поведінку;
- пізнання систем поведінки (СBS) – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях;
- пізнання перетворень поведінки (СВТ) – здатність розуміти зміни значення схожої поведінки (вербальної або невербальної) в різних ситуаційних контекстах;
- пізнання результатів поведінки (СBI) – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

Дж. Гілфорд розробив свою тестову батарею на основі 23 тестів, призначених для вимірювання шести виділених їм факторів соціального інтелекту. Результати проведеного тестування підтвердили первісну гіпотезу. Соціальний інтелект значуще не корелював з розвитком загального інтелекту (при середніх і вище середнього значеннях останнього) і просторових уявлень, здатністю до візуального розрізнення, оригінальністю мислення, а також здатністю маніпулювати з коміксами. Останній факт особливо важливий, тому в його методиці використовувалася невербальна інформація у вигляді зображень-коміксів. З початкових 23-х тестів чотири тести, найбільш адекватні для вимірювання соціального інтелекту, склали діагностичну батарею Дж. Гілфорда. Згодом вона була адаптована і стандартизована у Франції. Результати французької адаптації були узагальнені в керівництві «Les tests de intelligence sociale», яке було взято за основу при адаптації тесту до російських соціокультурних умов О.С. Михайловою в період з 1986 по 1990 рік на базі лабораторії педагогічної психології НДІ професійної освіти РАВ та кафедри психології Російського державного педагогічного університету [1, с. 13-15].

Таким чином, модель структури інтелекту Г. Айзенка складається з трьох рівнів. На першому рівні знаходиться біологічний інтелект, що виконує базову функцію. На його основі формується інтелект психометричний, який знаходиться на другому рівні. Він, у свою чергу, виступає проміжною ланкою між біологічним та соціальним інтелектом. Соціальний інтелект знаходиться на третьому рівні і формується в ході соціалізації індивіда під впливом умов певного соціального середовища. Модель структури інтелекту Дж. Гілфорда дозволяє виділити 120 факторів інтелекту, які можуть бути класифіковані відповідно з трьома незалежними змінними, що характеризують процес переробки інформації, а саме: зміст пропонованої інформації, операції з обробки інформації та результати обробки інформації. Кожна інтелектуальна здатність описується в термінах конкретного змісту, операцій, результату і позначається поєднанням трьох індексів. Згідно з концепцією Дж. Гілфорда, соціальний інтелект представляє систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту. Ці здібності, також як і загальноінтелектуальні, можуть бути описані в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Михайлова Е. С. Концептуальные основы исследования социального интеллекта [Текст] / Е. С. Михайлова // Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. – 1996. – С. 7-15.

Коваленко В. В.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ КРИЗОВОГО СЬОГОДЕННЯ

У статті проаналізовані причини зростання прояву агресивної поведінки підлітків в умовах кризового сьогодення. Визначені основні чинники, що обумовлюють прояв агресивної поведінки підлітків.

Ключові слова: особистість, підліток, агресія, поведінка, агресивна поведінка, аутоагресія.

Постановка проблеми. Зростання агресивних тенденцій у підлітковому середовищі відображає одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства, де за останні роки різко зросла молодіжна злочинність та прояви підліткової девіантної поведінки. Соціальні кризові процеси, що відбуваються у сучасному суспільстві, негативно впливають на психіку підлітків, породжують тривожність, напруженість, озлобленість, жорстокість і насильство. Важкий економічний стан країни призвів наше суспільство до внутрішніх конфліктів, до значного збільшення поширеності різних форм аморальних вчинків, злочинності та інших видів делінквентної, девіантної поведінки серед осіб різних соціальних і демографічних груп. Особливо важко в цей період відбувається соціалізація підлітків, які є дуже чутливими до соціально-психологічних негараздів. Отже, однією з найактуальніших проблем сьогодення є зростання агресивності підлітків. Це пов'язано, передусім, із загальною соціальною напруженістю, психологічною невірноваженістю всього суспільства, зростаючою кризою соціальної системи.

Аналіз актуальних досліджень. Агресивна поведінка підлітка є предметом дослідження багатьох вчених, які вивчають: причини та форми агресивної поведінки підлітків (В. Іванова) [2]; основні чинники, що обумовлюють підліткову агресивність (О. Мізерна) [3; 4]; психологічні особливості агресивної поведінки підлітків в умовах її корекції (Л. Семенюк) [6]; психопрофілактика агресивної поведінки підлітків (Т. Титарєва) [7] та інші.

Мета статті – визначити основні чинники, які обумовлюють прояв агресивної поведінки підлітків в умовах кризового сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Під агресивною поведінкою найчастіше розуміють мотивовані зовнішні дії, які націлені на порушення норм і правил співіснування, дії, які націлені на заподіяння шкоди, болю і страждання людям. Структура агресивної поведінки включає в себе емоційно-особистісний компонент (ворожість), когнітивний компонент (намір нанести шкоду), операціональний компонент (нанесення шкоди). Отже, тільки при одночасній наявності всіх трьох компонентів є сенс у констатації агресивної поведінки.

Основними формами агресивної поведінки є: фізична агресія (застосування фізичної сили проти іншої особи); негативізм (спрямований проти керівництва і встановлення правил); підозрілість (недовіра до оточуючих людей, яка ґрунтується на переконанні, що вони мають намір зашкодити); вербальна агресія (вираження своїх почуттів через чвари, образи, приниження); аутоагресія (агресія спрямована на самого себе) [7, с. 16]. Зауважимо, що усі форми агресивності мають одну спільну рису: вони спричинені спробами контролювати ситуацію, впливати на неї з метою вдосконалення себе, або свого оточення, включаючи близьких людей. Реакція у вигляді агресивної поведінки приводиться в дію вродженими і набутими механізмами, деякою внутрішньою мотивуючою силою.

Серед чинників, які перешкоджають прояву агресивності, можна виділити: можливість покарання за агресію; любов; дружні стосунки; такі особистісні якості як поміркованість, толерантність, безконфліктність, високий самоконтроль. Необхідно зазначити, що на розподіл ролей в агресивній ситуації впливають такі фактори як: а) самооцінка власної поведінки в ситуаціях агресії; б) соціальне прийняття або неприйняття (ролі); в) соціальний статус. Існують також гендерні відмінності у розподілі ролей, так хлопці частіше виступають у ролі агресора, оскільки вони більше схильні до проявів фізичної агресії, а дівчата до вербальної та соціальної агресії [1; 4; 5].

Агресивна поведінка обумовлюється наступними чинниками:

1) індивідуальним чинником (діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які затрудняють соціальну адаптацію індивіда);

2) психолого-педагогічним чинником (виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання);

3) соціально-психологічним чинником (розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, в колективі);

4) особовим чинником (виявляється в активно-вибірковому відношенні індивіда до середовища спілкування, якому віддається перевага, до норм і цінностей свого оточення, до виховних дій сім'ї, школи,

громадськості, а також в особистих ціннісних орієнтаціях і особистій здібності до саморегулювання своєї поведінки);

5) соціальним чинником (визначаються соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства) [1].

Поштовхом до прояву агресивності у підлітків можуть бути емоційні переживання минулого. До таких емоційних переживань можна віднести: образу, гнів, злість (винесені з сім'ї, адже саме рідні своїм відношенням до дитини впливають на її подальший розвиток). Характерними формами прояву агресивності при цьому стають ті форми які надає сім'я, а саме форми прояву агресії у батьків.

Агресивність підлітків часто є результатом: розчарувань; неузгодженості цілей; нереалізованістю наявних бажань, потреб; недооцінки власних і батьківських можливостей. Така поведінка є результатом негативного ставлення до безпосереднього оточення, соціуму загалом. Агресія підлітків, як свідчать результати нашого теоретичного дослідження, часто є результатом батьківського прикладу поведінки, адже прагнення підлітка до дорослості реалізується, зокрема через наслідування батьків, ідентифікацію з ними. Агресивність підлітків пояснюють попереднім досвідом, побаченими сценами фізичного і психологічного насильства у сім'ї.

Агресивна поведінка часто постає як спосіб: задоволення потреб у спілкуванні; самовираження та самоствердження; відреагування на негативну атмосферу в сім'ї та на жорстоке ставлення з боку батьків; досягнення значущої мети. Саме тому, на нашу думку, агресивна поведінка у підлітковому віці є своєрідним захисним механізмом. Розуміючи чинники, що беруть участь у формуванні агресивної поведінки підлітків, можна попередити чи обмежити прояв форм агресії.

Висновки. Агресивна поведінка підлітків постає як спосіб задоволення потреби в спілкуванні; спосіб самовираження і самоствердження; як своєрідне відреагування на негаразди в сім'ї; як реакція на жорстоке ставлення з боку батьків; як спосіб досягнення значущої мети. У підлітковому віці агресивна поведінка являє собою своєрідний захисний механізм, її основними причинами є соціальні (нестабільність у суспільстві, культурні пріоритети, вплив засобів масової

інформації, характер взаємовідносин у сім'ї, відсутність успіхів у школі, стосунки з однолітками) та індивідуально-психологічні (особливості нервової системи, неадекватна самооцінка, почуття неповноцінності, невпевненість, прагнення до самоствердження за будь-яку ціну, несформованість саморегуляції).

ЛІТЕРАТУРА

1. Дитина у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати / Упоряд. Л. Шелестова. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.
2. Іванова В. В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків / В. В. Іванова // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 14-16.
3. Мізерна О. О. Основні чинники, що обумовлюють підліткову агресивність / О. О. Мізерна // Молодь, освіта, культура і національна самосвідомість: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 27-28 березня 2003 р.; У 5-ти т. / Редкол.: М. І. Шкіль (вип. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – Т. 4. – С. 211-214.
4. Мізерна О. О. Проблеми дослідження агресивної поведінки підлітків / О. О. Мізерна // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 17. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – С. 152-156.
5. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков. Эмоциональный и кризисный механизм / Ю. Б. Можгинский. – СПб.: МВД-СПбГУ, 1999. – 128 с.
6. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. – М.: «Флинта», 1998. – 96 с.
7. Титарева Т. Психопрофілактика агресивної поведінки підлітків / Т. Титарева // Соціальний працівник. – 2007. – №5. – С. 16-25.

Коваленко К. В.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
*Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент Пасько К. М.*

ДЕВАЛЬВАЦІЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ В УКРАЇНСЬКОМУ МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

На сьогоднішній день в Україні відбувається руйнування колишніх цінностей, орієнтацій, а не сформованість нових спричиняє дезорієнтацію суспільства, девальвацію духовних цінностей. «Вічна» проблема духовності особливо актуальна саме в наш час, оскільки нині, в Україні, принципово нові життєві явища та обставини коригують способи і засоби життєвого вибору і соціального самовизначення індивідів.

Треба зауважити, що проблема духовності є такою багатогранною і безмежною, як і неохоплюваний світ, що межує з матеріальним світом,

тому існує багато філософських традицій, починаючи з Платона, які репрезентують це явище. Найвищі цінності в сучасних кризових умовах українського суспільства набувають значення важливого духовного чинника соціальної стабільності та безпеки, ціннісних засад формування культури безпеки, визначають світоглядні, моральні, гуманістичні, політичні, науково-технічні та екологічні пріоритети розвитку України, є провідними критеріями її сталого просування. Девальвація вищих цінностей, духовно-ціннісна криза, що швидко наближається, спроможна викликати, на думку О. Лановенка, катаклізми планетарного масштабу.

Проблема духовності – це не тільки окреслення найвищого рівня освоєння людиною свого світу, ставлення до природи, суспільства, до інших і самої себе. Це проблема виходу людини за межі вузькоемпіричного буття, подолання себе «вчорашньої» у процесі поновлення і вдосконалення, сходження особистості до своїх ідеалів, цінностей і реалізації їх на життєвому шляху. Отже, це проблема життєтворчості.

На даний момент молоде покоління здебільшого виявилось без надійних соціальних орієнтирів. Руйнація традиційних форм соціалізації, заснованої на соціальній обумовленості життєвого шляху, з одного боку, підвищило особисту відповідальність молодих людей за свою долю, поставивши їх перед необхідністю вибору, з іншого боку – виявило неготовність більшості з них включитися в нові суспільні відносини. Вибір життєвого шляху став визначатися не здібностями й інтересами молодої людини, а конкретними обставинами. Існуючі економічні і соціальні програми, на жаль, практично не враховують специфічну соціальну позицію молодого покоління в процесі суспільного розвитку.

Однією з ознак цивілізованості країни, свідченням залучення суспільства до світової спільноти є рівень розвитку духовності її громадян, моральні цінності та ідеали, котрі сповідує більшість населення. Одним із чинників, що характеризує внутрішній світ молодої людини, є стурбованість духовним світом свого існування. Все частіше головну роль в житті молоді посідають проблеми мікрорівня. Тобто, у молодих громадян формується якісно нове сприйняття навколишнього світу крізь призму насамперед особистих інтересів. Їх турбує власне здоров'я, кар'єра, матеріальні блага, освіта, сім'я. Звичайно, це в деякій мірі правильно, тому

що в капіталістичних країнах світу, з яких незалежна Україна з недавніх часів бере приклад, існує «екзистенціальний» підхід до життя. Тобто, кожен виживає, як може і не покладає надії ні на кого, окрім себе. У нашому суспільстві люди ще не привчилися відстоювати власні інтереси, тому що все їх життя було спрямовано на досягнення спільної мети, вони покладались не скільки на себе, скільки на уряд, на бюрократичну систему, і це, нарешті, висушило в них жагу до самовдосконалення, прояву ініціативи і особисту зацікавленість.

Суттєве значення має рейтинг освіти в системі цінностей молоді. Різні соціологічні дослідження свідчать, що освіта входить до десяти найбільш важливих для молоді цінностей. Інша справа, що лише кожна третя молода людина вважає сферу освіти пріоритетною. З освітою молодь пов'язує можливість підвищення своєї кваліфікації, просування по службі, підвищення якості життя. Сучасна ситуація в державі й суспільстві вимагає негайних заходів, спрямованих на формування стратегії соціально-економічного, політичного й культурного розвитку України, що припускає послідовну реалізацію заходів довгострокового характеру, спрямованих на подальше вдосконалення держави, підвищення рівня життя його населення. Це вимагає формування базових умов, які дозволяють планомірно підготовляти основу для кожного наступного етапу перетворень.

Висновки. Виходячи з вище сказаного, можемо констатувати наявність високого етнокультурного міфотворчого потенціалу нинішньої молоді. Вони є відкритими для нового досвіду, активними, оптимістичними людьми, що є дуже потрібним у наш перехідний час, враховуючи складні умови життєдіяльності. Разом з тим, молодь не втрачає зв'язку з власним несвідомим. На певному етапі розвитку для особистості стає необхідним бачення реальності в архетипічних перспективах, герменевтична діяльність, що виявляється, насамперед у спонтанному тлумаченні символів і включенні певних культурних смислів у свій міфологічний текст, текст життєвого шляху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Український центр політичного менеджменту Тамара Соломка Соціально-психологічний компонент структурно функціональної моделі само актуалізації студентів [Електронний ресурс].–Режим доступу:

<http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php>

Коваленко К. В., Коленченко Ю. Л.

студентки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Щербак Т. І.**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ НЕМОВЛЯТ

У статті висвітлено загальні тенденції вікових змін емоційної сфери дитини. Зроблено спробу розкрити особливості емоційного розвитку дитини та висвітлити його значення у становленні дитини як особистості.

Ключові поняття: *емоції, соціальна усмішка, афективно-особистісні зв'язки, засоби експресії, соціальне співвіднесення.*

Постановка проблеми. Бурхливий темп соціальних змін сьогодення поставив перед педагогікою та психологією актуальне і проблемне питання емоційного розвитку дитини. Проблема розвитку емоційної сфери дітей та її особливостей є актуальною як у теоретичному, так і суто прикладному аспектах. Так, Закон України «Про освіту» акцентує увагу на важливості різнобічного розвитку особистості, формування її базових моральних якостей. Сьогодні, як ніколи раніше, соціально затребувана особистість із широким світоглядом і високою культурою, здатна до гармонійних стосунків з людьми, реалізації свого природного потенціалу. Особливої актуальності набуває виховання емоційної культури дитини як важливої складової її соціальної компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема емоційного розвитку досліджувалася багатьма психологами, а саме: Є. І. Янкіна, К. В. Шулейкіна, Я. Дембовський, М. Ейнсворт, Е. Маннобі, С. Фельдман.

Мета і завдання статті розкрити емоційний розвиток немовлят та висвітлити його значення у становленні особистості.

Виклад основного матеріалу. Емоції з'являються в людини ще до її народження. Немає правильних і неправильних почуттів і емоцій, усі вони відіграють значну роль в житті дитини. І що не менш важливо – емоції дитини дають самим дітям і дорослим інформацію про їх стан. Позитивні емоції, такі як радість, задоволення, довіра дарують дітям відчуття

безпеки та надійності. Завдяки цим емоціям діти відчують, що в їхньому світі все гаразд, вони допомагають набувати нового досвіду і повторювати набуте. Інші емоції, навпаки, попереджують про небезпеку і незадоволеність. Так, наприклад, гнів вказує на те, що на шляху дитини виникла якась перешкода. Сум призводить до зниження енергії і дає час для того, щоб адаптуватися до втрати чи розчарування. Страх спонукає дітей до захисту.

К. В. Шулейкіна виявила, що емоційні реакції задоволення й невдоволення спостерігаються вже в п'яти-шестимісячного людського плода [3]. Міняються способи довільного реагування на ті чи інші емоції. Наприклад, маленька дитина, переживаючи страх, найімовірніше кинеться до близької людини (матері, батька, сестри, брата). Як зазначає К. Ізард, з віком змінюються не лише емоційні реакції, а й значення активаторів конкретних емоцій. Зокрема, у тритижневому віці звук жіночого голосу викликає в дитини усмішку, але, в міру того, як дитина стає старшою, цей же голос може спричинити в неї роздратування [2].

З віком також відбувається розширення та ускладнення знань про емоції. Збільшується кількість понять, у яких осмислюються емоції (розширюється «словник емоцій»), що відбувається за рахунок диференціації первісних узагальнених понять «приємне-неприємне». Межі емоційних понять стають чіткішими. Збільшується кількість параметрів, за якими характеризують емоції; спочатку їх два – «порушення-заспокоєння» й «задоволення-невдоволення», потім з'являються параметри «зв'язок з іншими», «відповідність місцю» тощо.

Я. Дембовський зазначає, що немовля оперує трьома емоціями: страхом (точніше було б сказати – переляком), що виявляється під час сильного звуку; гнівом, як реакцією на обмеження рухів, і задоволенням, яке виникає у відповідь на погойдування, а також на легке погладження тіла. Що ж стосується вираження цих емоцій, то насамперед у немовляти виникає плач. Але в нього буває й вираз, схожий на усмішку. Ймовірно, це суто рефлекторне явище, не пов'язане з подіями навколишнього світу [4].

Поступово усмішка стає більш певною, дитина усміхається у відповідь на найрізноманітніші стимули. Якщо 3-4-місячні діти усміхаються й пожвавлюються на звернену до них розмову будь-якого

дорослого, то 5-6-місячні діти при наближенні й звертанні до них іншого дорослого, замість того щоб відразу усміхнутися, довго й зосереджено дивляться на нього, а потім або усміхаються, або відвертаються, а іноді можуть і голосно розплакатися.

Форми реагування, пов'язані з плачем і усмішкою, очевидно, універсальні й відображають процес дозрівання нервової системи. Навіть у сліпонароджених дітей спостерігають ту саму послідовність. Приблизно у два з половиною місяці в дитини з'являється соціальна усмішка, яка звернена до іншого людського обличчя. Малята охоче усміхаються й реагують рухами всього тіла на людину, що наближається до них. Від цього моменту дитина вимагає соціальних контактів, у результаті чого виникає новий вид емоційного реагування – формування афективно-особистісних зв'язків. Вони закладаються в перші півроку життя дитини, чому сприяє розвиток у неї засобів експресії. На початку дитина виражає свої афекти неспокійними рухами або нерухомістю. Потім долучаються міміка, звуки й тілесні рухи.

Змінюється й характер голосової експресії. Упродовж 1-го місяця елемент дитини виражає тільки її невдоволення, причому звуковий склад цього елемента схожий на інтонації образи й невдоволення дорослих. На 2-му місяці з'являється спокійне «гуління», на 3-му – звуки радості, а пізніше – сміх (Тонкова-Ямпольська) [1]. Щоправда, за іншими даними, дитина вперше починає сміятися у віці 5-9 тижнів.

У 3-місячному віці діти вже «налаштовані» сприймати батьківські емоції, і їхня поведінка показує, що вони очікують побачити вираження емоцій на обличчі матері або батька. У перші півроку життя дитини афективно-особистісні зв'язки виявляються як її прагнення розділити з дорослими свої позитивні емоції з приводу сприйняття впливів, які тішать (цікавої іграшки, веселої музики тощо).

До другої половини першого року життя дитина виявляє вміння користуватися сприйняттям емоцій матері для того, щоб перевіряти себе й отримувати підтримку, а також за виразом її обличчя орієнтуватися, чи продовжувати свої дії, коли ситуація стає незнайомою. Цю афективну взаємодію називають «соціальним співвіднесенням».

В інші півроку життя афективно-особистісні зв'язки виявляються не

лише в позитивній, а й у негативній емоціогенній ситуації (у незнайомому приміщенні, при зустрічі зі сторонніми дорослими тощо). Дитина шукає в дорослого захист, притискається до нього, заглядає у вічі. Водночас, у дітей раптово з'являються страхи незнайомих людей і тривога розлуки з батьками («тривога семимісячних»). Малята, які до цього усміхалися й були привітними, у присутності сторонніх стають боязкими й настороженими. Перспектива залишитися самому у незнайомому місці навіть на короткий час спричиняє в них сильне занепокоєння. Вони часто плачуть і чіпляються за батьків.

Як зазначають М. Ейнсворт, Е. Маккобі та С. Фельдман діти, які мають стосунки тільки з одним із батьків, схильні виявляти більш сильний страх перед незнайомцями і тривогу розлуки. Крім того, ці види тривоги з'являються в них раніше, ніж у дітей, які мають зв'язки не лише з одним із батьків. Якщо є брак ситуативно-особистісного спілкування дитини з дорослими, афективно-особистісні зв'язки не встановлюються, що порушує не лише емоційний, а й загальний психічний розвиток дитини [2].

Якщо перші емоції пов'язані з біологічними потребами дитини, то подальше збагачення причин до вияву емоційних реакцій пов'язане з інтелектуальним розвитком дитини та сфери її самосвідомості. Так, починаючи з року-півтора у дитини починає проявлятися самосвідомість. Це проявляється тим, що вона починає вживати слово «Я» та пробує впливати на людей довкола. Саме в цьому віці дитина починає виявляти співпереживання до людей навколо. Малюк може підійти, щоб погладити людину, що плаче, підтримати ровесника, або обійняти засмучену рідну людину. Тому варто зловити цей момент, щоб підтримувати розвиток цих якостей в майбутньому.

Отже, з метою розвитку емоційної сфери необхідно передбачити гармонійне виховання різних почуттів і емоцій. З емоційним благополуччям дитини пов'язана оцінка себе самої, своїх здібностей, моральних та інших якостей.

Висновки. Емоції є першою формою зв'язку дитини з оточуючим світом. Вони слугують вираженням ставлення дитини до предметного світу, штовхають до пізнання, тим самим сприяючи всебічному розвитку малюка, вони являють собою один із засобів спілкування дитини з

дорослими і дітьми.

Емоційна сфера відіграє важливу роль у житті дитини: емоційний розвиток не менш важливий, ніж пізнавальний чи фізичний, соціальний чи мовленнєвий, і вимагає від дорослих не меншої уваги і підтримки. Розвинута сфера емоцій, почуттів дає змогу дитині набувати власного досвіду пізнання соціального і предметного оточення. Відтак, батькам необхідно постійно дбати про розвиток емоційної сфери дитини, зокрема у соціальному оточенні, у природному довкіллі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеньковський В. В. Психологія дитинства / В. В. Зеньковський. – М., 1998. – 378 с.
2. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб., 2000. – 250 с.
3. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей / І. В. Мельничук // Наука і освіта. – Одеса, 2002. – №5. – С. 42-44.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 781 с.

Кузікова С. Б.

д. психол. н., професор, завідувач
кафедри практичної психології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

АДАПТАЦІЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЯ, САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУБ'ЄКТНОГО ПІДХОДУ

У статті уточнюється розуміння психологічної сутності саморозвитку особистості в контексті інших семантично близьких понять. Зіставляється психологічний зміст проявів особистісного самозмінювання. Саморозвиток подається як самокерований процес особистісних змін, суб'єктна діяльність.

Ключові слова. Саморозвиток, самозміна, адаптація, соціалізація, самовдосконалення, самоактивність, самокерування, суб'єкт саморозвитку.

Постановка проблеми. Посилення уваги до феномену саморозвитку пояснюється зростанням розуміння його визначальної ролі в життєдіяльності особистості на сучасному етапі розвитку суспільства. Звернення до феномену саморозвитку особистості знаходимо в дослідженнях найрізноманітніших психологічних проблем: джерел і провідних чинників особистісного змінювання (М. Й. Боришевський, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк), самореалізації особистості (Л. О. Коростильова, Н. І. Сарджвеладзе), самоактуалізації (А. Маслоу та ін.), саморегуляції (М. Й. Боришевський, О. О. Конопкін), особистісного

зростання (І. С. Булах, К. Роджерс), самовизначення (М. Р. Гінзбург, та ін.), самовиховання (В. В. Давидов, Л. М. Проколієнко), духовності особистості (В. П. Москалець, М. В. Савчин), творчої активності (В. О. Моляко та ін.), волі як форми самодетермінації (І. Д. Бех та ін.), особистості як суб'єкта життя (А. В. Брушлинський, С. Д. Максименко, Л. С. Рубінштейн), проблеми долі, життєтворчості, життєвого шляху особистості (К. О. Абульханова-Славська, Л. Ф. Бурлачук, Т. М. Титаренко), проблеми психолого-педагогічного забезпечення переорієнтації освітньої парадигми професійної підготовки у ВНЗ на особистісно орієнтовану (Г. О. Балл, Е. Ф. Зеєр, О. В. Киричук), визначення принципів та розробки технологій психологічної допомоги особистості, а також підготовки до її здійснення (О. Ф. Бондаренко, Н. В. Чепелева).

Вивчаючи саморозвиток, науковці зосереджуються на дослідженні різних «актуальних для них» проявах внутрішньої активності особистості. Контент-аналітичний огляд теоретичних джерел з проблеми саморозвитку дозволив виокремити низку психологічних станів самоорганізації внутрішньої реальності особистості, які можна визначити як форми саморозвитку. Серед них: самопізнання, самовизначення, самопрогнозування, самопроектування, само-побудова, самовиховання, самопідкріплення, самоствердження, само-вираження, саморозкриття, самопредставлення, самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення тощо. Мета статті розкрити психологічний зміст деяких з цих понять, насамперед, адаптації, соціалізації, саморозвитку в контексті суб'єктного підходу. Зіставлення їх змісту дозволить суттєво доповнити розуміння психологічної сутності особистісного саморозвитку як суб'єктної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У сучасних наукових джерелах знаходимо аналіз низки взаємопов'язаних понять, які змістовно наповнюють термінологічний контекст поняття «саморозвиток» особистості. При зіставленні понять самопредставлення, саморозкриття, самовираження та самовизначення було показано, що перше з них пов'язане із спотворенням істинної інформації про себе, друге – з потребою її повідомляти, третє – з реалізацією себе через продукти діяльності, спілкування, споглядання, четверте – з усвідомленим вибором власної

позиції, пошуком свого місця в соціумі.

Показано, що, на відміну від самопредставлення, саморозкриття, самовираження та самовизначення розуміються як процеси, за допомогою яких особистість пізнає себе: в саморозкритті – через ставлення до неї іншої людини, в самовираженні – через продукти взаємодії та діяльності, у самовизначенні – за допомогою встановлення соціальної позиції. Предметом саморозкриття є потреби і мотиви, предметом самовираження – досягнення, предметом самовизначення – соціальні ролі. Існують спеціальні дослідження, в яких досить чітко і обґрунтовано розмежовуються зазначені та інші «самопроцеси» [1]. Так, аналізуючи саморозвиток з точки зору його продуктивності, підсумку, результату, ми вважаємо корисним звернути увагу на різницю в розумінні змісту понять «самовираження», «самоствердження» і «самореалізація».

Самовираження часто знаходиться на стадії виключно зовнішнього, показового «вираження» самого себе, коли демонструвати ще нічого. Таке самовираження у дорослої людини стає ознакою «дорослого інфантилізму», що не сприяє її психологічному здоров'ю і адекватній та продуктивній співпраці з оточенням. Самоствердження розглядається частіше як специфічна діяльність у рамках саморозвитку з виявлення певних особистісних якостей, рис характеру, способів поведінки і діяльності. Однак, якщо самоствердження стає самоціллю в контексті будь-якої діяльності, то воно не має нічого спільного із саморозвитком як особистісним зростанням.

Саморозвиток нерідко розглядають як синонім самовдосконалення, особистісного зростання. Самовдосконалення – це процес свідомого управління розвитком особистості, власних якостей і здібностей. Стійка тенденція до розвитку надає життю усвідомленості, насичує його повнотою, стійкістю і визначеністю. Однак, людина не може особистісно зростати ізольовано від зовнішнього світу (синергетичний принцип відкритості системи, що саморозвивається), оскільки потреба в саморозвитку виникає найчастіше у зв'язку зі змінами значущих відносин з оточенням. Тому ми вважаємо за необхідне розглянути поняття «соціалізація» та «адаптація» в контексті саморозвитку особистості.

Найчастіше соціалізацію розуміють як процес активного засвоєння

індивідом цінностей і норм суспільства та формування їх у систему соціальних настанов, яка визначає позиції і поведінку індивіда як особистості в системі суспільства (В. М. Дружинін). Проте у всіх найбільш відомих на сьогоднішній день визначеннях соціалізації в явній формі не йдеться про активність суб'єкта щодо усвідомленого перетворення і формування як соціальних норм і правил, життєвих цілей, настанов, цінностей, так і самого соціального оточення.

В даний час, однак, можна відзначити деякі зміни в підходах до розуміння соціалізації. Так, А. В. Мудрик зазначає, що в рамках суб'єкт-суб'єктного підходу ефективна соціалізація є певним балансом пристосування (процес і результат становлення людини як соціальної істоти) і відокремлення (процес і результат становлення людської індивідуальності) [2, с. 22]. Крім того, в завершальному розділі своєї книги А. В. Мудрик робить важливий у контексті нашого аналізу висновок: «Соціалізована людина не тільки адаптована у суспільстві, а й у змозі бути суб'єктом власного розвитку і певною мірою суспільства в цілому» [2, с. 291]. Таким чином, все більше дослідників стають прихильниками загальної тенденції підкреслення ролі суб'єктності в соціально-психологічних процесах, в тому числі близьких за змістом до саморозвитку.

Аналогічна тенденція характерна для розуміння ще одного близького до саморозвитку феномену і поняття – адаптація. У підходах дослідників можна відзначити рух від заснованого на етимології цього слова тавтологічного визначення «адаптація» (як пристосування організму до середовища) – до більш узагальненого його розуміння. Наприклад, А. Б. Георгіївський вважає, що адаптація є особливою формою відображення системами впливу зовнішнього і внутрішнього середовища, що полягає в тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги.

Л. Г. Дікая зазначає, що феномен адаптації проявляється у вирішенні метасистемних протиріч або невідповідностей функціонування її системи законам більш широкої системи, компонентом якої вона є, або внутрішньосистемних суперечностей і неузгодженості компонентів усередині самої системи, якою вона і є. Подібні узагальнені визначення дозволяють переконатися в тому, що адаптація є близьким до саморозвитку поняттям.

І все ж, ряд авторів дотримується тієї точки зору, відповідно до якої не слід надмірно широко тлумачити поняття «адаптація». Так, А. О. Реан, А. Р. Кудашев, О. А. Баранов визначають її як процес і результат внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування і самозмінювання індивіда до нових умов існування. Самозмінювання є ключовим поняттям й у визначенні саморозвитку. І хоча значна кількість авторитетних дослідників адаптації людини пропонує повністю відмовитися від використання терміну «пристосування», в їх визначеннях все ж присутня неминуча для адаптації зміна суб'єкта або перебудова структури гомеостатичного саморегулювання відповідно до вимог середовища.

У наведених підходах виразно проявляється ключова відмінність саморозвитку від близьких йому феноменів адаптації та соціалізації. Вона полягає в тому, що в ході саморозвитку перебудова у відповідь на вплив середовища можлива тільки у випадку, якщо ця відповідь є метою суб'єкта і якщо самі фактори середовища хоча б у якійсь мірі значущі для нього (автономність, самодетермінованість особистості) [1].

Досягнення рівноваги системи із середовищем і її внутрішньої рівноваги є не основною, а однією із цілей саморозвитку. По-перше, саморозвиток може відбуватися як за наявності, так і за відсутності метасистемних протиріч. Зміна суб'єкта відбувається головним чином відповідно до його особистих цілей і смислів, цінностей і ідеалів, переважно незалежно від наявності або відсутності зовнішньої детермінації (стимулювання і т. п.). По-друге, повна внутрішня рівновага не може вважатися метою саморозвитку, оскільки скоріше вона буде гальмувати розвиток суб'єкта. Досягнення динамічної рівноваги можливе в обмежені проміжки часу на кожній стадії саморозвитку особистості, потім закономірна зміна потреб та інтересів, цілей і цінностей суб'єкта порушує її. Таким чином, наявність внутрішніх суперечностей є необхідною умовою саморозвитку суб'єкта в перехідні періоди його життєдіяльності.

Можна виокремити цілу групу відмінностей між саморозвитком, а також соціалізацією й адаптацією, яка пов'язана з різним характером взаємодії суб'єкта із середовищем. Існує значна кількість типів ставлення до зовнішніх умов і їх змін, за яких соціалізація та адаптація неможливі, неприйнятні або зайві. Так, наприклад, суб'єкт може свідомо і навіть

демонстративно відмовитися від адаптації до нових умов і досягнення зазвичай бажаної рівноваги із середовищем або не помічати, ігнорувати їх. У цьому полягає його особливий тип саморозвитку – збереження самості. Ще В. Франкл висловлював думку про те, що людина не вільна від умов, але вона вільна зайняти позицію відносно них. Умови не зумовлюють її поведінку повністю. Від неї залежить, чи здасться вона, чи поступиться вона умовам. У цьому і проявляється суб'єктність саморозвитку.

Досить складно говорити про реальну соціалізацію або адаптацію і в тому випадку, коли рівновага із середовищем досягається шляхом радикальної зміни зовнішнього середовища або самого суб'єкта. У першому випадку саморозвиток йде шляхом підкорення певних елементів середовища або життєвих ситуацій оволодіння. У другому випадку пристосування до середовища має вимушений характер, оскільки воно суперечить життєвим цілям і принципам суб'єкта. Якщо суб'єкту вдасться зберегти свою цілісність і автономність, то подібна примусова адаптація буде носити скоріше за все тимчасовий або явно нестійкий характер, а зміни зачіпатимуть зовнішні прояви особистості, а не її переконання, смисли, цінності.

Аналізуючи співвідношення понять, що нас цікавлять, необхідно підкреслити не тільки їх відмінності, а й взаємні тісні зв'язки. Саморозвиток теж виступає частиною або конкретною формою процесів соціалізації, адаптації, професійного становлення, ідентифікації тощо. В основі більшості цих форм лежать процеси самоуправління, саморегуляції, самоконтролю, самовиховання, самоосвіти і самомоделювання.

У процесі саморозвитку особистість використовує прийоми самонавіювання, самоаналізу, а також самодисципліну, що включає самопокарання і самозаохочення, самонаказ і самозаспокоєння. Реалізація більшості названих форм саморозвитку супроводжується процесами самопізнання, пізнання навколишнього світу і самовизначення. Формування уявлень про власне Я включає процеси самооцінювання, самозвірення, самокорекції, самовдосконалення та ін.

Названі вище форми саморозвитку є найбільш типовими у відносно стабільних умовах або умовах з передбачуваною динамікою. У мінливому і нестабільному середовищі найбільш актуальними є інші форми

саморозвитку, наприклад, така неоднозначна з точки зору розвитку і реалізації особистості форма, як адаптація. У ряді випадків суб'єкт, самовизначившись, може покинути несприятливе середовище, використовуючи стратегію самозбереження. І, нарешті, у вкрай несприятливих умовах, яких не вдається уникнути, або коли мова йде про виживання (наприклад, тяжка хвороба, інвалідність), саморозвиток суб'єкта може набувати форми самообмеження, мінімізації розтрати ресурсних можливостей, аскетизму, самозбереження і самозахисту.

Для розуміння сутності саморозвитку вкрай важливо зазначити також, що на певних етапах життя у фокусі свідомості людини, що саморозвивається, може перебувати не власна особистість, а навколишній соціально-психологічний простір (наприклад, у разі нової соціальної ролі, нової статусної позиції). У цьому випадку саморозвиток суб'єкта відбувається у формі соціально-перетворювальної активності. Особистісні зміни, що супроводжують цю активність, можуть мати характер самовіддачі, самопожертви і самообмеження.

Неможливо обминути і питання про те, що поряд із творчими, конструктивними формами саморозвитку існують також й деструктивні. У разі, якщо суб'єкт активно не сприймає, не бачить можливості інтегруватися в навколишнє середовище, проте не в силах його змінити, саморозвиток може набувати руйнівного характеру стосовно самого суб'єкта або набуває форми часткового самозаперечення.

Висновок. Отже, можна з упевненістю стверджувати, що феномен саморозвитку суб'єкта належить до категорії найбільш інтегральних, загальних форм його активності. Проаналізовані прояви психічного життя людини об'єднує те, що всі вони різною мірою самодетерміновані і відображають різні аспекти саморуху, самотворення, самозмінювання особистості. Будучи імпліцитно поєднані, вони виражають сутність саморозвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці [Текст] : монографія / С. Б. Кузікова; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка – Суми : МакДен, 2012. – 410 с.
2. Мудрик А. В. Социализация человека : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

студент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ПІДЛІТКІВ В КРИЗОВИХ УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті проаналізовано динаміку переживання стресу дітьми підліткового віку. Висвітлено вплив кризових ситуацій на психічний стан школяра. Визначено особливості роботи психолога по формуванню стресостійкості підлітків.

Ключові слова: підліток, стрес, стресостійкість, психічне здоров'я.

Постановка проблеми. Важливим компонентом психічного здоров'я особистості є стресостійкість – здатність протидіяти стресу, самотійно долати проблеми, що виникають на життєвому шляху. В цьому зв'язку формування стресостійкості є важливою умовою збереження психічного здоров'я людини.

Актуальність проблеми: формування стресостійкості школяра і пошук шляхів попередження стресів останнім часом зростає з різних причин: останніх політичних події в Україні, пов'язаних з порушенням прав і свобод людини; недостатньою ефективністю системи психолого-педагогічної допомоги і підтримки школярів; відсутністю в навчальній програмі занять з профілактики стресових станів школярів і формування стресостійкості. Все це актуалізує завдання пошуку шляхів оцінки та формування даної якості у школярів в кризових умовах сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування стресостійкості особистості нині недостатньо розроблена і в теоретико-методологічному, і у впроваджувальному аспектах. У науковій літературі досі не має єдиного розуміння терміна «стресостійкість». Як зазначає В. Бодров [1], наразі бракує ясності і чіткості в розумінні сутності стресостійкості, і більшість авторів як синонім вживають термін «емоційна стійкість», механізми і сутність якої вивчено краще.

Поняття, що побічно характеризують стресостійкість, пропонують О. Столяренко (екстремальна надійність, загальна екстремальна стійкість)

і А. Маклаков (особистісний адаптаційний потенціал). Великий внесок в дослідження стресостійкості внесла школа В. Бехтерева, А. Лазурського, М. Басова, В. Мясищева, Б. Ананьєва [1, с. 68]. Проблема психічного здоров'я школярів розглядалась в ряді медичних, педагогічних і психологічних робіт. Встановлено, що дитячий вік характеризується підвищеною чутливістю до факторів середовища, з яких найбільш стресовим є деформація системи відносин особистості, що розвивається (А. Захаров, Д. Ісаєв, І. Кон). Проблему формування стресостійкості школярів підліткового віку досліджувала Т. Тихомирова. Разом з тим, аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що дослідження, які безпосередньо стосуються стресостійкості підлітків в кризових ситуаціях відсутні, недостатньо досліджені характерологічні особливості стресостійкості школярів, взаємозв'язок їх особистісних якостей і вікових особливостей із стресостійкістю.

Виклад основного матеріалу. Діти є активними свідками процесів, що відбуваються у суспільстві. За даними сучасних психологічних досліджень, коло людей, що можуть переживати травматичний стрес, є досить широким. До нього входять не тільки безпосередні учасники подій, але і члени їхніх сімей, а також ті, що були поруч з подією, або спостерігали за нею через ЗМІ, або навіть чули розповіді про події. Особливо це стосується дітей. Діти, які навіть не були поінформовані про суть і деталі подій, можуть спостерігати їх через ЗМІ, бачити страх та розгубленість батьків, чути тривожні або агресивні висловлювання. На дітей можуть вплинути зміни у звичайному перебігу сімейних справ, переїзди або присутність «третіх» осіб у домі [5, с. 12].

Для дитини непросто зрозуміти, що сталося в родині, місті, країні, що часом призводить до переживання безпорадності і тривоги у великому, незрозумілому світі. Важливо усвідомлювати, що дитина може переживати такі ж сильні почуття з приводу травматичних подій, як і дорослі. У деяких дітей ці переживання можуть виникнути відразу ж після події, у інших – через деякий час. Кожна дитина може реагувати по-різному, навіть якщо це діти з однієї родини. Реакції дітей на травматичні події залежать від «близькості» до події та тяжкості події, емоційного стану, чутливості та характеру дитини, її віку тощо. В екстремальних травмуючих умовах

спочатку відбувається мобілізація функціональних резервів організму, стресова реакція, вилив гормонів з наступним перерозподілом та спадом. Резерви організму виснажуються, розвивається виражений астено-депресивний стан, нервово-психічне напруження. Якщо вплив екстремальних умов на індивіда не зупинити, можливі стресові розлади, а при довготривалих впливах – посттравматичні стресові розлади (ПТСР), серйозні емоційні та поведінкові розлади; астенічний синдром; порушення сну; пригнічення; депресії [2, с. 155].

Діти, що пережили травму, стають розсіяними, у них погіршується пам'ять, увага, що відбивається на їх низькій успішності. Емоційна напруга впливає на фізичне здоров'я, призводить до виникнення нервових розладів, психосоматичних захворювань.

Така особистісна риса, як стресостійкість, сприяє тому, щоб кризові ситуації не викликали стресову реакцію, а переживання стресу супроводжувалось мінімальними фізіологічними і психологічними втратами і максимально можливими психологічними надбаннями людини. Стресостійкість – комплексна риса, здібність, яка має декілька характеристик. Основу стресостійкості, її фундамент складає ступінь сформованості у людини самоприйняття.

У підлітка ще не сформований свій індивідуальний стиль подолання впливів екстремальних ситуацій. При цьому підліток поки ще не віддає явної переваги жодному з них, але пріоритетну тенденцію розвитку в старшому підлітковому віці отримують моделі пошуку соціальної підтримки та стратегії агресивного поводження. У силу свого віку старші підлітки знаходяться на деякій умовній межі переходу, коли вектор поведінки може бути легко змінений у бік активної адаптивної або неадаптивної поведінки, яка веде до формування певної усталеної стратегії поведінки [6, с. 12].

На психологічному рівні реакція на стрес включає в себе комплекс негативних емоційних переживань, наприклад, страх, тривогу, занепокоєння, злість, ворожість, гнів, образу, печаль, тугу, страждання, невдоволення тощо. У виникненні і характері перебігу стресу є важлива змінна – особистість дитини чи дорослого, ставлення до кризової ситуації, те, як ця ситуація сприймається.

Батьки і педагоги розуміють, що стресостійкість не виникає «раптом», її основи поступово і цілеспрямовано слід розвивати з дитинства. В складних умовах сьогодення дітей потрібно готувати до дій в кризових ситуаціях, іншими словами формувати стресостійкість особистості [4, с. 25].

Вирішення проблеми формування здоров'я і особистісного розвитку в освітній практиці у взаємозв'язку з проблемою стресу і стресостійкості особистості є важливим, зважаючи на наступні причини: 1) стрес викликає однакові зміни в організмі дорослого і дитини, тому знання стресових проявів і значення стресу для життєдіяльності людини допоможуть дитині і дорослому визначити способи оптимальної взаємодії; 2) формування стресостійкості є особистісно значимим процесом, під час якого здійснюється усвідомлене звернення людини до самої себе, особистих цінностей, переживань і можливостей з метою досягнення благополуччя, особистісного вдосконалення і самореалізації в житті і діяльності; 3) при формуванні стресостійкості увага концентрується на факторах, які дозволяють людині керувати стресом, використовувати його позитивні можливості, внаслідок чого зміцнюється і зберігається здоров'я.

Формування стресостійкості здійснюється у двох напрямках: 1) оптимізація стресового впливу середовища (вивчення стресових факторів і корекція умов); 2) розвиток особистісних механізмів стресостійкості [7, с. 12]. Психологи вважають, що стресостійкість якість непостійна, а отже її можна розвивати психотренінгом, звичкою до повсякчасної напруженої творчої праці і різними видами діяльності. До тренінгових занять слід включати методи дискусії, мозкового штурму, арт-терапії, психодрами (моделювання стресових ситуацій), релаксації, які будуть розвивати навички соціальної взаємодії, самоприйняття, толерантності, а також сприятимуть розв'язанню наступних завдань: 1) розвиток базових навичок асертивності, та вміння застосовувати особливості асертивної поведінки у процесі спілкування; 2) розвиток впевненості у собі, актуалізація особистісних ресурсів; 3) підвищення стресостійкості, подолання негативних емоцій, розвиток навичок

конструктивної боротьби зі стресовими ситуаціями; 4) вироблення навичок самостійно справлятися зі стресом, можливість уникнення впливу стресових ситуацій [7, с. 22]. Слід зазначити, що дорослий, спираючись на свій життєвий досвід та знання зможе знайти вихід з тієї чи іншої ситуації. Дитині це буває не під силу.

Висновки. Кризові ситуації, в які потрапляє підліток негативно впливають на самопочуття та формування особистості в цілому (погіршення пам'яті, уваги; ПТСР; серйозні емоційні та поведінкові розлади; нервові розлади, психосоматичні захворювання). Формування стресостійкості підлітка слід здійснювати за такими напрямками: блок формування асертивності, ефективної комунікації та взаємодії; блок розвитку навичок ефективної саморегуляції; блок психологічної підготовки до дії в екстремальних умовах; блок розширення поведінкових стратегій долаття стресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В. А. Когнитивные процессы и психологический стресс / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – №4. – С. 64-74.
2. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 2006. – 237 с.
3. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
4. Крайнюк В. М. Теорія і практика психологічної допомоги : навч. посіб. / В. М. Крайнюк. – К.: КВГІ, 2002. – 297 с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний і пост конфліктний період / Методичні рекомендації за редакцією Бочкар Н. П. Дубровська Є. В. – Київ, 2014. – 82 с.
6. Тимченко А. В. Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных условиях и методы их коррекции / А. В. Тимченко. – Х. : Прапор, 1997. – 184 с.
7. Тихомирова Т. С. Формирование стрессоустойчивости школьников подросткового возраста в учебной деятельности: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Татьяна Семёновна Тихомирова. – Москва, 2004. – 24 с.

магістрант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. н. з держ. упр.,
доцент *Пшенична Л. В.*

ВПЛИВ ТИПУ МОТИВАЦІЇ НА НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розкривається сутність понять «мотивація», «зовнішня мотивація», «внутрішня мотивація». Особлива увага акцентується на внутрішній мотивації, як ефективнішому типу мотивації в навчально-професійній діяльності студентів ВНЗ.

Ключові слова: *мотив, мотивація, мотиваційна сфера, базові психологічні потреби, навчально-професійна діяльність, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація.*

Постановка проблеми. Якість підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти зумовлена багатьма чинниками, серед яких суттєвим є мотивація студентів. Проблема мотивації є однією з найважливіших у сучасній психології та педагогіці навчання. Дослідження навчально-професійної мотивації студентів є завданням, що має велике значення для підвищення ефективності вузівської освіти. Саме це і зумовлює посилення актуальності дослідження проблем мотивації навчально-професійної діяльності. Разом з тим, перед вищими навчальними закладами постає завдання психологічного супроводу навчального процесу і цілеспрямованого формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів, основою якого є діагностика актуальних мотивів навчання та розроблення методів і заходів «реанімації» внутрішніх мотиваційних ресурсів особистості студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Мотиваційно-потребові компоненти навчальної та навчально-професійної діяльності розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема внесок у дослідження цих проблем зробили: Л. Божович, Р. Вайсман, О. Леонтьєв, Г. Мухіна, В. Апелът, В. Кікоть, В. Якунін, В. Чирков, І. Ільїн, П. Якобсон, та ін. У більшості робіт дослідники зосереджували свою увагу на вплив, який чинять педагог і зміст навчальних матеріалів на формування мотивації учнів до навчальної діяльності [3]. Серед психолого-

педагогічних проблем вищої школи найбільш значущою є проблема формування навчально-професійної мотивації студентів, оскільки високий рівень навчальної мотивації є одним із найбільш дієвих засобів підвищення ефективності і якості навчального процесу (Л. В. Долинська, Н. І. Пов'якель, Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко та ін.). Необхідно відзначити, що хоча проблему мотивації навчально-професійної діяльності студентів розглядали ряд учених (М. Й. Боришевський, М. І. Дьяченко, Є. П. Ільїн, Л. О. Кандибович, Ю. М. Орлов, Є. М. Никіреєв, П. О. Просецький, В. А. Семиченко та ін.), на сьогодні не вирішеними залишаються багато актуальних питань, проблема детермінації навчально-професійної діяльності особистості залишається недостатньо розробленою її складний характер визнається більшістю дослідників цього питання, що й зумовило актуальність дослідження детермінант навчально-професійної діяльності студентів ВНЗ.

Мета статті – розглянути вплив мотивації на ефективність навчально-професійної діяльності студентів ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Як відзначає Є. П. Ільїн, значна кількість досліджень мотивації навчальної діяльності несе на собі відбиток недоліків у поглядах на мотивацію і мотив, які існують у психології. Під мотивом навчальної діяльності розуміють усі чинники, які зумовлюють вияви навчальної активності: мету, потреби, установки, почуття обов'язку, інтереси, тощо. Термін «мотивація» використовується у сучасній психології у двоякому розумінні як визначення системи факторів, детермінуючих поведінку (сюди увійшли потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо) і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні [2].

Саме характер мотивів, що лежать в основі діяльності, визначають спрямованість і зміст активності особистості, її включеність, осмисленість, задоволеність [4].

І. О. Зимня визначає навчальну мотивацію як окремий вид мотивації, що включена в діяльність навчання або навчальну діяльність. Навчальна мотивація визначається низкою специфічних чинників: освітньою системою, закладом освіти, де відбувається навчальна діяльність; особливостями організації освітнього процесу; особливостями суб'єктів

навчальної діяльності; суб'єктними особливостями педагога і, передусім, системою його відношень до студента; специфікою навчальної дисципліни. Навчальну діяльність студентів ВНЗ, на відміну від учнів загальноосвітніх шкіл, цілком обґрунтовано можна назвати навчально-професійною. Як відомо, примусити вчитися неможливо, потрібне осмислене бажання у студентів освоювати обрану професію, тобто необхідна мотивація учіння як самодетермінований процес [2].

Як зазначав С. Л. Рубінштейн, для того, щоб людина, яка навчається, по-справжньому включилася в роботу, необхідно зробити так, щоб поставлені в ході учбової діяльності завдання були не лише зрозумілими для неї, але й внутрішньо прийнятними, тобто щоб вони набули значущості і знайшли, таким чином, відгук і опорну точку в її переживаннях [5]. Тому важливого значення набуває виділення зовнішніх і внутрішніх мотивів учіння та розгляд мотивації учіння як процесу детермінації і самодетермінації.

Е. Дісі та Р. Раян розробили модель мотивації поведінки, яка в своєму складі має локус внутрішньої та зовнішньої мотивації. Згідно з цією моделлю, зовнішня мотивація – конструкт для описання детермінації поведінки в тих ситуаціях, коли фактори, які її ініціюють та регулюють, знаходяться поза «Я» особистості. Дана мотивація характеризується тим, що націлює студента лише на кінцевий результат. Для таких студентів цінністю є кінцевий результат їх навчання в ВНЗ (тобто, отримання диплома) або ж отримання стипендії [1].

Ефективнішим типом мотивації в навчальній та професійній діяльності є внутрішня мотивація. Вона проявляється у виконанні певної роботи через зацікавленість до неї, суб'єктивного сприйняття її цінності; людина відчуває задоволення, спокій, швидкий плин часу, зникає все зайве, залишається лише робота. Люди поринають в цю діяльність заради неї самої, а не для досягнення будь-яких зовнішніх винагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення будь-якої мети. Тобто, для внутрішньо мотивованого студента цінністю є саме здобуття нових знань, компетентність в обраній галузі знань [1].

Внутрішньо мотивована діяльність визначається можливостями цієї діяльності задовольняти базові психологічні потреби (потребу у

самодетермінації, потребу у компетентності та потребу у значущих міжособистісних стосунках). Відповідно задоволення базових психологічних потреб обумовлює зростання внутрішньої мотивації діяльності. Тобто, якщо розглядати навчально-професійну діяльність, то чим більше будуть задоволені базові потреби студента, тим більшим буде рівень його внутрішньої мотивації до навчання.

В. І. Чирков на основі узагальнення результатів значної кількості досліджень здійснив порівняльний аналіз особливостей внутрішньої і зовнішньої мотивації. Виявилося, що при внутрішній мотивації бажання працювати стійке і тривале, люди вибирають для себе важкі цілі, краще виконують творчі завдання, що вимагають нестандартного підходу, їхня діяльність характеризується високою креативністю. При цьому поліпшуються мнемічні процеси, зростає рівень самоповаги. У той же час при зовнішній мотивації поведінка стає нестійкою – мотивація зникає разом з підкріпленням. Зовні мотивовані люди обирають найпростіші або стандартні завдання для швидкого отримання винагороди, між тим знижуються якість і швидкість виконання ними творчих завдань. Падає рівень креативності, з'являються негативні емоції [2].

Успішність навчальної діяльності студентів, забезпечення позитивного емоційного самопочуття й особистісного ставлення залежить від співвідношення мотивів даних двох типів у структурі мотивації навчальної діяльності. Кожен з типів мотивації має свої переваги і недоліки. З одного боку, зовні мотивувати особу простіше і швидше – пообіцяли винагородити чи покарати, і все виконано. Проте, наступного разу винагорода має бути вищою (або загроза покарання сильнішою), і так по зростаючій. Для внутрішнього мотивування необхідно мати неабиякий запас терпіння і винахідливості. Однак, це сторицею окупається.

Е. Дісі та Р. Раян зазначали, що основними чинниками внутрішньої мотивації є задоволення базових психологічних потреб та орієнтація на внутрішні цінності (особистісний ріст, міжособистісні стосунки, інтелектуально-естетичний розвиток та служіння іншим). Тобто, чинниками мотивації, крім задоволення базових потреб, є також орієнтація на певні цінності. Тому відповідно, якщо діяльність здійснюється заради внутрішніх цінностей, мотивація стає внутрішньою,

якщо заради зовнішніх – зовнішньою, що супроводжується низьким рівнем внутрішнього психологічного комфорту [1].

Таким чином, серед детермінант навчально-професійної діяльності особливої уваги заслуговує мотиваційна сфера та ціннісні орієнтації студентів. Для забезпечення високого рівня навчальної мотивації як одного із найбільш дієвих засобів підвищення ефективності і якості навчального процесу, необхідна наявність внутрішньої мотивації. Саме внутрішня мотивація спонукає студента розвивати свої здібності, розкриває його творчий потенціал, зумовлює особистісні та професійні зміни під час підготовки майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Климчук В. О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації / В. О. Климчук // Соціальна психологія. – 2008. – №6 (32). – С. 70-77.
2. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб. / О. С. Кочарян, Є. В. Фролова, В. М. Павленко. – Х.: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. – 40 с.
2. Кузікова С. Б. Організація фахової підготовки студентів ВНЗ як формування суб'єктів професійного саморозвитку / С. Б. Кузікова, Л. В. Пшенична // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. – Випуск 1. – Том 1. – Х., 2014. – С. 200-206.
3. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

Моїсеєнко Н. М.

бакалавр Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Щербак Т. І.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО Я

У статті висвітлено особливості образу фізичного Я, його складових, процесу формування та розвитку. Розкрито вплив фізичного образу на формування особистості, соціальне становлення та поведінку.

Ключові слова: образ фізичного Я, образ тіла, самооцінка, комплекс неповноцінності.

Постановка проблеми. Сучасний стан загострення економічних та соціально-політичних відносин в Україні характеризується нестабільністю, що впливає на розвиток сучасної молоді. Відзначається

зниження потенціалу особистісного, морального та фізичного розвитку особистості, відтак виникають психологічні проблеми, пов'язані з її самовизначенням, самореалізацією та фізичним здоров'ям.

Погіршення показників фізичного здоров'я молоді вказує на гостру необхідність вивчення цієї проблеми у науковій сфері. Позитивна оцінка власного образу фізичного Я у свідомості людини, а також у судженнях оточуючих суттєво впливає на його позитивність, психосоматичний стан людини. Уявлення про свою соматичну організацію є одним з регуляторів поведінки, яка проявляється в самопрезентації. Образ фізичного Я впливає не тільки на емоційну і міжособистісну сфери, а й задає динаміку протікання об'єктивних життєвих процесів індивіда.

Високий рівень актуальності дослідження образу фізичного Я обумовлений також тим, що в сучасному стандарті успішної особистості краса тіла займає одне з перших місць. На свідомість багатьох чоловіків і жінок впливають стереотипні уявлення про фізично розвите гарне тіло, яке має певні пропорції і форми. Таким чином, в свідомості більшості завищується значимість зовнішності, незалежно від соціальної ролі і статусу.

Аналіз актуальних досліджень. Більшість досліджень присвячені загальним психологічним питанням співвідношення духовного і фізичного початку в людині, тіла як відображення культури, а також окремим аспектам сприйняття свого тіла. Однак, проблема сприйняття тіла в зв'язку з внутрішніми психологічними особливостями і соціально нав'язаними стандартами розкривається недостатньо.

Проблема образу фізичного Я розглядалась вітчизняними вченими: Л. Виготським, В. Століним, С. Колесовим, В. Куніциною, І. Чесноковою, В. Зінченко, О. Соколовою, Є. Креславським, Н. Терещенко, Л. І. Воробйовою, Т. Снегірьовою та ін., а також зарубіжними вченими: К. Роджерсом, З. Фрейдом, Р. Мейлі, В. Шонфельдом, П. Федерном, Р. Шонцом, Р. Бернсом, Ф. Райсом, А. Адлером, П. Шилдером.

То ж проблема впливу образу фізичного Я, його, так би мовити, психологічної сторони чи психологічних особливостей, є надзвичайно актуальною. Особливо значущою вона є для молодих людей, які значну увагу зазвичай приділяють своїй зовнішності. Неадекватне прийняття ними свого фізичного образу може призводити до проблем та відповідно

порушень соціалізації.

Мета статті: визначити психологічні особливості образу фізичного Я особистості.

Виклад основного матеріалу. Образ фізичного Я розглядається як складна комплексна єдність сприймань, установок, оцінок та уявлень, пов'язаних як з тілесним образом, так і з функціями тіла. Такий образ виступає як інтегроване психологічне утворення, що складається з уявлень і відчуттів як про тіло, так і про тілесність. Інакше кажучи, будь-якій людині властиве своє сприйняття власної тілесності і своє відношення до власного тіла. Образ тіла є те, що доступно для об'єктивації і те, що доступно для свідомості. Тіло, крім матеріального об'єкта, сприймається як образ [3].

В ряді досліджень, образ тіла має різне походження і складну структуру. Так, В. Шонфельд виділяє наступні складові образу тіла: 1) актуальне суб'єктивне сприйняття тіла, як зовнішності, так і здатності до функціонування; 2) інтерналізовані психологічні фактори, що є результатом власного емоційного досвіду індивіда, так само, як і перекручування концепції тіла, що виявляються в соматичних ілюзіях; 3) соціологічні фактори, пов'язані з тим, як батьки і суспільство реагують на індивіда; 4) ідеальний образ тіла, що полягає в установках по відношенню до тіла, у свою чергу, пов'язаних з відчуттями, сприйняттями, порівняннями й ідентифікаціями власного тіла з тілами інших людей.

Образ фізичного Я є структурною складовою образу Я. Воно має самостійний шлях розвитку і формування в онтогенезі і своїй специфічній природі, а відповідно, у свою чергу, складається з когнітивної, афективної і поведінкової складових [1]. В той же час слід відзначити, що у структурі фізичного Я О. Т. Соколова, Є. С. Креславський та Н. М. Терещенко виділяють лише когнітивний та афективний компоненти [4; 5].

Когнітивному компоненту відповідає осмислення образу фізичного Я. Постійними його елементами, розглянутими в різних теоретичних побудовах, є схема тіла, образ тіла, концепція тіла, зовнішній вигляд, що представляється, у цілому і т. п. Афективний компонент тілесного Я визначає емоційно-ціннісне ставлення до свого зовнішнього вигляду та окремих тілесних рис. Образ тіла формується в процесі життя особистості,

проходячи певні етапи свого розвитку. Його зміст залежить від соціальних і природних факторів, що впливають на суб'єкта. Однак людина не в змозі сприймати образ себе й образ свого тіла як цілісні утворення. Суб'єкт здатний виділяти і визначати окремі фрагменти свого образу сприйняття й образу свого тіла. Виділяючи якийсь фрагмент, тобто звертаючи увагу на якусь деталь, людина зосереджує її винятково на виділеному елементі, утрачаючи при цьому цілісність всього образу.

Образ тіла соціально детермінований. Він формується під впливом культурних стереотипів і забобонів. У наш час на образ тіла дуже сильно впливають ЗМІ. У підсумку, саме тіло як би «вбудовується у соціальні норми і важко розлучається з ними, навіть у ситуації загрози саморуйнування (деякі пластичні операції, звички до паління, прагнення підтримувати неприродно низьку масу тіла і т. п.) [5].

За допомогою тіла суб'єкт показує себе іншим, обмежуючи тим самим ступінь своєї волі. Від цього можуть з'являтися прагнення постійно відповідати якомусь чужому образу, не характерному для себе. У той же час, проникаючи в образи тіла, що присутні у свідомості постійно, суб'єкт учиться бачити і розпізнавати відношення до себе з боку інших, у результаті чого об'єктивується його самість.

А. Адлер безпосередньо порушив питання про існування тісного зв'язку між фізичним Я людини і її соціальною поведінкою: не проста наявність тілесного дефекту, а, насамперед, його сприйняття як такого (тобто тілесний образ Я), впливає на формування особистості й у більшості випадків веде до розвитку прагнення до переваги над іншими людьми. Але сам автор пізніше істотно трансформував свою теорію, замінивши реальну неповноцінність органу почуттям соціальної неповноцінності. А. Адлер стверджував, що мета і очікування людини більше впливають на поведінку, ніж минулий досвід, тим самим підкреслюючи велику важливість для індивіда соціальних інтересів – почуття спільності, кооперації й альтруїзму [4].

Усвідомлення свого фізичного вигляду, його естетичного ефекту, є однією з важливих умов, що активно беруть участь у формуванні особистості й одним з регулюючих факторів поведінки будь-якої людини. Та чи інша оцінка своєї зовнішності спричиняє зміну самопочуття і може

визначати характер взаємин між людьми [2].

Висновки. Отже, образ фізичного Я – це складова образу Я особистості, яка складається з уявлень та оцінок особистістю свого тіла. Образ фізичного Я постає як сукупність уявлень та ставлень особистості до свого тіла та своєї зовнішності. Загалом, образ фізичного Я включає в себе когнітивну та афективну складову.

Образ фізичного Я тісно пов'язаний з самооцінкою особистості. Через свою самооцінку людина оцінює свій фізичний образ, співставляючи його з ідеальним фізичним образом. В той же час наявність неспівпадіння чи значного відхилення реального фізичного Я від ідеального може призводити (і часто призводить) до зниження самооцінки особистості, до проблем та відповідно порушень соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриленко А. А. Образ физического Я как структурная составляющая Я-концепции : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / Гавриленко Анастасия Александровна; [Место защиты: Гос. ун-т упр.] – Москва, 2009 –175 с.
2. Куницына В. Н. Межличностное общение: Учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погорьша – СПб., 2001. – 544 с.
3. Черкашина А. Г. Методика исследования самоотношения к образу физического Я / А. Г. Черкашина // Вестник Самарской гуманитарной академии Сер. Психология. – 2008. – № 2(4). – С. 71-89.
4. Самозванова Е. А., Андропова Л. О. Проблема телесности в истории психологии / Е. А. Самозванова, Л. О. Андропова – Тула. : НОО ВПО «Тульский институт экономики и информатики», 2012. – 25 с.
5. Соколова Е. Т. Исследования «образа тела» в зарубежной психологии / Е. Т. Соколова, А. Н. Дорожевец // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 1985. – № 4. – С. 39-49.

Науменко Ю. Р.

магістрант Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
*Науковий керівник – доктор психол. н.,
професор Кузікова С. Б.*

МОТИВАЦІЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглядається досить важливий аспект відповідальної поведінки особистості, її мотивація. Вона розглядається з психологічної точки зору. Аналізуються чинники відповідальної поведінки.

Ключові слова: відповідальність, відповідальна поведінка, саморегуляція, мотивація.

Постановка проблеми. У сучасних суспільно-політичних умовах висувуються все більш високі вимоги до самостійності, ініціативи і відповідальності людини, спричинені змінами, що відбуваються в суспільстві. Саме це і зумовлює посилення актуальності дослідження проблем відповідальності особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Відповідальність була предметом уваги таких зарубіжних філософів і психологів, як Л. Колберга, Ж. Піаже, Ф. Хайдера, Е. Фрома та ін. У сучасній психологічній літературі відповідальність особистості розглядається в роботах К. О. Альбуханової-Славської, Д. О. Леонтьєва, К. Муздибаєва, С. Л. Рубінштейна, М. В. Савчина та ін.

Мета статті: охарактеризувати особливості мотивації відповідальної поведінки особистості.

Виклад основного матеріалу. На думку більшості дослідників відповідальність є цілісною якістю людини, в якій інтегровані її духовні властивості, моральні, соціально-психологічні, психологічні та психофізіологічні характеристики. У її структурі Хенрі Олпорт і Маріон Снайдер виокремлюють когнітивну, афективно-мотиваційну та поведінкову (конативну) складові. Поведінковий компонент це і є відповідальна поведінка. Перше поняття є просто більш вужчим в порівнянні з «відповідальністю», а чинники у них однакові [4]. Важливою в аналізі відповідальної поведінки є її мотивація. Нові дослідження все більше підтверджують тезу, що не тільки потреби людини виступають джерелом мотивації, а будь-які особистісні утворення мають мотиваційний потенціал [1; 2; 3]. Відтак, у своєму дослідженні ми поставили за мету проаналізувати поняття відповідальності, мотиви та чинники відповідальної поведінки особистості, а також дослідження особливостей відповідальної поведінки осіб юнацького віку.

Для вивчення впливу соціальних чинників на формування мотивації відповідальної поведінки, ми провели дослідження, в якому ньому взяло участь три групи респондентів юнацького віку загальною кількістю 60 осіб: 20 студентів університету, 20 учнів школи, 20 студентів коледжу.

Першою методикою дослідження був «Тестовий питальник для діагностики відповідальності М. В. Савчина» [3], який визначає рівень

відповідальності. За його результатами у респондентів всіх зазначених груп переважає середній рівень відповідальності (95% респондентів), високий рівень мають лише 5% досліджених, низький рівень не виявлено. Слід зазначити, що розподіл балів мав широкий спектр в рамках середнього рівня. Проте, середній рівень з тенденцією до високого було виявлено у п'ятій частини (20%) студентів коледжу, у чверті (25%) студентів університету та 35% учнів школи. У решти – середній та з тенденцією до низького.

Наступною методикою нашого дослідження був опитувальник «Мотивація відповідальної поведінки» (М. В. Савчина) [3], метою якого є визначення домінуючого мотиву відповідальної поведінки особистості. Дослідження показало, що 15% респондентів всіх груп не мають домінуючого типу мотивів; 25% досліджуваних мають два і більше домінуючих мотивів. У решти учасників експерименту (65%) виявилось домінування певного типу мотивації відповідальної поведінки. За узагальненими показниками найзначущими з мотивів відповідальної поведінки осіб юнацького віку є мотиви суспільні (соціальні) (36,7%) і духовні (35%). Менш значущими – виховання інших (30%), неспецифічні (16,7%), прагматичні (25%), самореалізації (28,3%) та самопізнання (30%), а найменш значущими – морального самоствердження (21,7%), спілкування (20%) та егоїстичного самоствердження (23,3%). Цікаво, що у кожній з зазначених груп домінував певний мотив. Так у студентів-першокурсників педагогічного університету серед мотивів відповідальної поведінки найбільш значущим виявився мотив самореалізації (35%). У учнів школи – духовний мотив (55%), хоча слід зазначити, що досить високі результати також спостерігаються по двом іншим мотивам: прагматичні (50%) та суспільні (50%) мотиви. У студентів-першокурсників машинобудівного коледжу – суспільний (соціальний) мотив відповідальної поведінки (35%). Ці дані підтвердили результати отримані за складеною нами анкетною «Мотивація відповідальної поведінки».

Підсумовуючи, ми можемо сказати, що на відповідальну поведінку великий вплив здійснює соціальне оточення, адже у всіх груп респондентів важливе місце посідає суспільний (соціальний) мотив. Про це свідчить також контент-аналіз висловлювань респондентів, які

зазначають, що відповідальна поведінка потрібна «для порядку в суспільстві», «для визнання самого себе» та «суспільного визнання» (висловлювання респондентів).

У теоретичній частині ми визначили, що чинниками відповідальної поведінки є рівень вольової саморегуляції та система цінностей кожної особистості тому ми імпірично дослідили їх. Для цього ми використали тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» (А. В. Зверькова, Е. В. Ейдман) та опитувальник ціннісних орієнтацій (С. Бубнова). Метою першої методики було визначення рівня розвитку вольової саморегуляції. Досить цікавий той факт, що найвищі значення рівня вольової саморегуляції у студентів коледжу. Між результатами, які отримали учні школи та студенти університету, спостерігається невелика різниця, зокрема вона наявна лише за показником «рівень саморегуляції», а за шкалами «наполегливість» та «самовладання» результати співпадають. Можливо це пов'язано з тим, що навчання у ВНЗ вимагає більшої самостійності, самоконтролю, які ще не сформовані.

Реалізацію ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності ми вивчали за опитувальником ціннісних орієнтацій С. Бубнової. Загалом у респондентів всіх зазначених груп було виявлено домінування двох і більше цінностей, проте, серед студентів університету більшість осіб на перше місце ставили милосердя (75%), а також визнання, повагу людей (60%). В учнів школи домінують гарне проведення часу та відпочинок (35%), а в студентів коледжу – милосердя (55%). Аналізуючи отримані результати, можемо припустити, що «провідні» цінності вплинули на формування домінуючих мотивів відповідальної поведінки, зворотній зв'язок також має місце.

Проведений кореляційний аналіз (таблиця 1) отриманих даних за коефіцієнтом Пірсона засвідчив, що на рівні статистичної значущості $p=0.01$ існує прямий взаємозв'язок між рівнем відповідальності і наступними мотивами відповідальної поведінки: суспільним (СУ), мотивом морального самоствердження (МС), самореалізації (СР), спілкування (СЛ), а також між рівнем вольової саморегуляції, рівня самовладання і мотивом самопізнання (СП).

Показники кореляції за коефіцієнтом Пірсона

	Мотиви відповідальної поведінки						
	Суспільні	Морального самоствердження	Самореалізації	Неспецифічні	Самопізнання	Спілкування	Виховання інших
Саморегуляція	,201	,193	,150	-,195	,353**	,299*	,270*
Наполегливість	,164	,150	,150	-,245	,289*	,321*	,230
Самовладання	,251	,307*	,185	,008	,339**	,214	,278*
Відповідальність	,498**	,587**	,519**	-,284*	,280*	,367**	,270*
Рівень суб'єктивного контролю	,119	,188	,134	-,274*	,115	,122	,241

На рівні статистичної значущості $p=0.05$ також був виявлений взаємозв'язок: 1) прямий – між рівнем відповідальності та мотивами самопізнання (СП) і виховання інших (В); між рівнем вольової саморегуляції та мотивами спілкування (СЛ), виховання інших (В); між рівнем наполегливості та мотивами самопізнання (СП), спілкування (СЛ); між рівнем самовладання та мотивами морального самоствердження (МС), виховання інших (В); 2) обернений – між рівнем відповідальності, суб'єктивним контролем та неспецифічними мотивами (Н).

Висновки. Підсумовуючи вище сказане, ми визначили, що відповідальна поведінка у юнацькому віці має свої особливості залежно від соціальної ситуації розвитку. Ми виявили, що вибір провідного мотиву, рівень вольової саморегуляції, визначають її особливості та впливають на рівень відповідальності. В подальшому результати нашого дослідження можуть бути використані для розробки програми формування відповідальної поведінки осіб юнацького віку, спрямованої на розвиток мотивації відповідальності, рівня вольової саморегуляції, ціннісних орієнтацій, вплив яких на відповідальність було доведено нами в ході імпіричного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности (советско-финский симпозиум). – М.: Наука, 1982. – С. 92–98.
2. Мудзыбаев К. Психология ответственности. / К. Мудзыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
3. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: Монографія. / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.

4. Allport F. H. Social psychology. – Boston: Houghton, 1924. – 454p.

Огризько В. І.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – **Харченко Т. Г.**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті розглядаються соціально-психологічні особливості міжособистісних конфліктів у підлітковому віці. Проаналізовані погляди вчених щодо причин виникнення даних конфліктів та їх функцій.

Ключові поняття: міжособистісний конфлікт, підлітки, конфліктність, конфліктна ситуація.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема попередження міжособистісних конфліктів є надзвичайно гострою. Конфлікти супроводжують людину впродовж всього життя і часто позитивно впливають на особистісне становлення, оскільки саме вони використовуються для з'ясування стосунків між людьми, відкриття альтернативних можливостей і пошуку перспектив для взаєморозуміння та розвитку. У цьому контексті важливо сприймати конфлікт як проблему, у вирішенні якої беруть участь дві рівноправні сторони, готові до компромісу і бажаючи конструктивно її вирішити, а не як боротьбу між опонентами, які прагнуть за будь-яку ціну перемогти, ігноруючи інтереси один одного.

Аналіз актуальних досліджень. У наш час існує величезна кількість теоретичного та емпіричного матеріалу, що стосується різних сфер розвитку особистості підлітків. Вивченню міжособистісних конфліктів приділяли увагу багато психологів, серед них Л. І. Божович, Н. В. Грішина, Т. В. Дуткевич, Е. А. Клімов, І. С. Кон, К. Левін, К. С. Лисецький, А. В. Мудрик, Д. І. Фельдштейн.

Мета статті. Зробити теоретичний аналіз поглядів вчених на проблему міжособистісних конфліктів у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Поняття конфлікту шикоро використовується у різних галузях науки. Цей соціальний феномен проникає в усі сфери людського соціуму, тому його й почали вивчати фахівці різних галузей науки. Міжособистісні конфлікти є найпоширенішим типом конфліктів. Вони охоплюють практично всі сфери

людських відносин. Описуючи конфліктну ситуацію у міжособистісних відносинах Н. В. Грішина зазначає: «це ситуація, в якій має місце протиріччя між її учасниками, що проявляється в їх протидії один одному і супроводжується афективними проявами» [4, с. 107]. Учасники міжособистісного конфлікту переживають його як значущу психологічну проблему, що вимагає вирішення. Таке протистояння викликає активність сторін, спрямовану на подолання протиріччя, що виникло і вирішення ситуації в інтересах обох чи однієї із сторін.

Г. І. Козирєв розглядає міжособистісний конфлікт як відкрите зіткнення людей у процесі їх взаємовідносин чи спільної діяльності [8]. На думку А. Я. Анцупова і А. І. Шипілова, міжособистісний конфлікт – це найбільш деструктивний спосіб розвитку і завершення протиріч, що виникають у процесі міжособистісної взаємодії [1]. За Т. В. Дуткевич, міжособистісний конфлікт – протиріччя, що виникає у сфері міжособистісних відносин, викликане несумісністю поглядів, інтересів, цілей і потреб людей [6]. Т. П. Яхно та І. О. Куревіна вважають, що міжособистісні конфлікти виникають тільки між двома особистостями [11]. Л. В. Долинська зазначає, що в міжособистісному конфлікті можуть бути присутні не тільки два учасники, їх може бути і декілька [5].

Міжособистісні конфлікти відіграють важливу роль у підлітковому віці. Як і в будь-якому іншому віці, конфлікти підлітків мають як позитивний, так і негативний характер. Негаразди у відносинах підлітків між собою, розрив відносин один з одним містять для підлітка багатосторонні негативні наслідки, як у плані виникнення важких переживань, так і у формуванні особистості в цілому. Великий відсоток конфліктів серед підлітків виникає через претензії на лідерство у мікрогрупах. Міжособистісні конфлікти можуть виникати між існуючим лідером і членом мікрогрупи, який прагне набути авторитет лідера. Лідери можуть втягувати в конфлікти своїх прихильників, розширюючи масштаби міжособистісного конфлікту.

На думку К. С. Лисецького, явище підліткової конфліктності неминуче, оскільки спроби особистості інтегрувати нові сексуальні імпульси призводять до внутрішніх змін, особистісних порушень та зниження соціальної адаптації [10]. Для зменшення негативних наслідків

зіткнення сексуальних імпульсів з соціальним табу, підліток «використовує» механізми психологічного захисту, які змінюють сприйняття ситуації, що може виступати як один з факторів виникнення міжособистісних конфліктів.

Досліджуючи особливості підліткового віку, К. Левін використовував основні постулати своєї теорії поля [9]. В результаті чого, дослідником було виділено, в якості основної характеристики цього вікового періоду, феномен «когнітивного дисбалансу», що викликається зміною групової приналежності та інтеграцією у співтовариство дорослих. Спільнота дорослих, на думку К. Левіна, виступає для підлітка як незнайома область життєвого простору, область, в якій підліток не може розрізняти чіткі межі. У зв'язку з цим, причину конфліктної поведінки підлітків він вбачав у тому, що підліток не впевнений чи правильно він чинить, оскільки перебуває в незнайомому середовищі.

Досить важливе значення мають негативні наслідки, що пов'язані з відсутністю у підлітка уявлень про норми дорослого життя. Посилаючись на Е. А. Клімова, можна стверджувати, що прагнення забезпечити підліткам безконфліктне існування, захистити їх від можливих міжособистісних конфліктів у групі однолітків та у відносинах з дорослими, психологічно безпідставне і педагогічно небезпечне. Проектуючи безконфліктне педагогічне середовище, підліток не має можливості, зауважує вчений, «спрогнозувати, дізнатися і всебічно зрозуміти різні варіанти емоційного і практичного реагування на хід подій ..., знайти орієнтування» [7, с. 56]. І, тим не менше, роль конфліктів у підлітковому віці досить вагома. Е. А. Клімов теж наголошує на тому, що, як і в будь-якому іншому віці, конфлікти підлітків мають як негативний, так і позитивний характер.

З ускладненням системи суспільних відносин, з включенням індивіда в різноманітні спільноти, потреба в приналежності до будь-якої групи задовольняється лише при підпорядкуванні суспільним нормам і правилам, задовольняючи при цьому соціальні очікування оточуючих. Поступово на цій основі з'являється потреба у дотриманні норм, звичаїв, традицій групи, оскільки в іншому випадку особистість неминуче вступає в постійний стійкий конфлікт з оточуючими і, в кінцевому результаті, буде відторгнута групами, до яких вона належить.

Більшість підлітків мають труднощі в контактах з однолітками і переживають свою самотність дуже болісно. Будь-які труднощі в соціальній сфері призводять до порушення діяльності, відносин, породжують негативні емоції і переживання, викликають почуття дискомфорту. Все це може мати негативні наслідки для розвитку особистості підлітка. Можливими негативними наслідками міжособистісних конфліктів Л. М. Винокуров виділяє загострення взаємин з усіма дорослими, в тому числі, і з вчителями, формування негативного ставлення до навчальної діяльності та до школи в цілому [3]. Зазначені причини призводять до посилення недоброзичливих відносин з найближчим оточенням, з однолітками, створюють ситуацію хронічного психологічного дистресу, яка, у свою чергу, відображається на психічному та фізіологічному стані підлітка, приводячи до неврозів або, в крайньому випадку, до суїцидів.

Однак, поряд з деструктивними функціями, до яких К. В. Буртова відносить зниження ефективності спільної діяльності, негативний розвиток міжособистісних стосунків, погіршення внутрішньогрупових відносин, міжособистісний конфлікт має істотний конструктивний потенціал [2]. До конструктивних функцій міжособистісних конфліктів у підлітковому віці вона відносить: пізнавальну (поява конфлікту виступає як симптом напружених відносин і прояв протиріч, що виникли), функцію розвитку (конфлікт є важливим джерелом розвитку його учасників і вдосконалення процесу взаємодії), інструментальну (конфлікт виступає як інструмент вирішення протиріч), функцію перебудови (конфлікт нейтралізує фактори, що негативно впливають на існуючі міжособистісні взаємини, сприяє розвитку взаєморозуміння між учасниками).

Висновки. Міжособистісний конфлікт – це тип конфлікту, який визначається як зіткнення несумісних соціальних, психологічних, духовних просторів суб'єктів, яке викликає їх протидію. Такі конфлікти бувають горизонтальними (між рівними за ієрархією, однаковим соціальним статусом людьми, наприклад, підліток – підліток) і вертикальними (дорослий – підліток, лідер – рядовий член групи). Підлітковий вік характеризується підвищеною конфліктністю у всіх сферах. Проте, конфлікт є невід'ємною частиною становлення особистості. Без конфлікту повноцінна соціалізація особистості неможлива, оскільки саме в конфлікті відбувається її становлення і розвиток. Тільки долаючи

конфліктну ситуацію, вирішуючи конфлікт, індивід виходить на новий рівень свого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2008. – 490 с.
2. Буртовая Е. В. Конфликтология : учебное пособие / Е. В. Буртовская. – М.: ЮНИТИ, 2003. – 512 с.
3. Винокуров Л. Н. Основы педагогической диагностики и профилактики нервно-психических нарушений у детей и подростков / Л. Н. Винокуров. – Кострома: Изд-во Костром. гос. пед. ун-та, 1994. – 250 с.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. / Н. В. Гришина – СПб. : Питер, 2005. – 464 с.
5. Долинська, Л. В. Психологія конфлікту: навч. посібник/ Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – К. : Каравела, 2010. – 304 с.
6. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
7. Климов Е. А. Об амбифлекторной природе психического / Е. А. Климов. – Вестник моск. ун-та. – № 1. – 1992. – С. 51-57.
8. Козырев Г. И. Введение в конфликтологию / Г. И. Козырев. – М.: ВЛАДОС, ИМПЭ им. А. С.Грибоедова, 2001. – 176 с.
9. Левин К. Теория поля в социальных науках / Пер. с англ. / К. Левин. – СПб.: «Сенсор», 2000. – 368 с.
10. Лисецкий К. С. Психология межличностного конфликта в старшем школьном возрасте / К. С.Лисецкий. – Самара: СИУ, Поволжский филиал института развития личности РАО, 1995. – 128 с.
11. Яхно Т. П. Конфліктологія та теорія переговорів. Навч. посіб. / Т. П. Яхно, І. О. Куревіна. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

Поветкін С. В.

викладач кафедри фізичного виховання
і спорту Харківського національного
університету міського господарства
імені О. М. Бекетова (м. Харків)

РОЗВИТОК ПОТРЕБИ У МОТИВАЦІЙНІЙ СФЕРІ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ

В статті проаналізовано значення мотивації в навчально-пізнавальній діяльності студентів молодших курсів та проблематика розвитку мотивів навчальної діяльності. Розглянуті основні аспекти цілеутворення, представлені результати дослідження мотиваційної бази для навчання студентів молодших курсів через опитування. Сформульовано пропозиції методів навчання та поведінки викладачів, а також визначенні умови для коригування мотиваційної сфери студентів на основі проведеного дослідження.

Ключові слова: мотивація, студенти, цілеутворення, навчання,

викладачі.

Постановка проблеми. Сучасна педагогіка та психологія своє завдання бачить не стільки в трансформації нового знання, скільки у формуванні позитивної мотивації, у його поповненні засобом активності самого суб'єкта. Вивчення мотиваційної сфери особистості студента дозволяє педагогу визначити ступінь сформованості в нього потреби вчитися, за допомогою наявних дидактичних засобів і методичних прийомів проводити роботу по цілеспрямованому і безперервному нарощуванню його навчальної активності, адекватної конкретній соціальній ситуації.

Аналіз актуальних досліджень. Мотивувати – значить створити потяг або потребу, які спонукають студентів діяти з певною метою, торкнутися їхніх важливих інтересів, створити їм умови для реалізації себе в процесі життєдіяльності. Трансформація мотивації багато в чому залежить від зміни об'єктивних умов, врахування яких відкриває можливість спрямованої зміни мотиваційної сфери особистості [1].

Для вирішення завдання цілеспрямованого формування особистості важливо використати механізм доцільної зміни зовнішніх обставин і спрямований вплив на саму мотиваційну систему з подальшою перебудовою навчальної діяльності студента. Головний шлях – це не тільки створення сприятливого клімату, атмосфери в ході навчання, а й включення студента в реальні види діяльності та способи педагогічної взаємодії між викладачем і студентами.

Суттєвим аспектом цілеутворення є встановлення кількісної характеристики рівня досягнень у навчальній діяльності. Справа в тому, що оцінка їх рівня знаходиться в залежності від минулого досвіду особистості в конкретній галузі докладання зусиль. Приступаючи до освоєння діяльності, суб'єкт не може скласти чіткого уявлення про свої можливості. Студенту на етапі освоєння діяльності важко об'єктивно оцінити рівень можливих досягнень. Тому рівень домагань змінюється в залежності від досягнутого результату і від зусиль, які людина при цьому докладає [3].

У будь-якого студента, як особистості, завжди є постійно діючі мотиви, які виробляються в процесі життя і визначаються тим, що закладено в кожному індивідуумі. До них відносяться допитливість, престиж, свідоме ставлення до своєї ролі в суспільстві. Крім постійно

діючих, існують мотиви, обумовлені діяльністю педагогічного колективу або окремого викладача. До них відноситься вплив особистості викладача, його неформального, людського авторитету. Не менш важливим фактором є формування інтересу, любові до своєї спеціальності, розуміння проблем, які має вирішити студент спільно з викладачем [2].

Мета статті – виявити аспекти проблеми розвитку мотивів навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Далеко не у всіх студентів у період адаптації до вузу формуються позитивні навчальні мотиви – професійні, широкі соціальні, пізнавальні. У багатьох превалюють зовнішні мотиви, що негативно позначається на ефективності навчальної діяльності: гальмується формування цілісної структури цілей, внаслідок чого відсутня систематична робота протягом семестру, самостійна постановка навчальних цілей і т. п. У результаті знання засвоюються формально, поверхово.

У рамках дисертаційного дослідження нами була зроблена спроба з'ясувати спонукальні фактори, що лежать в основі надходження учнівської молоді. Вибірка склала 435 випробовуваних з числа студентів, зарахованих на перший курс Харківської державної академії міського господарства. При цьому, виявилось, що тільки для 42,5% домінуючим побудником виступає інтерес до вибраної професії, 17,9% респондентів надійшли в даний вуз з огляду на обставини, а 3,3% навчання в вузі пов'язують тільки з бажанням отримати диплом про вищу освіту. Звертає на себе увагу той факт, що ці показники для різних факультетів академії далеко не однакові. Наприклад, серед студентів, які обрали спеціальність «Боротьба» на заняттях з фізичної культури, бажання отримати диплом і інтерес до професії домінували у 44,8% респондентів. В силу обставин, що склалися – 15,9%, при цьому тільки 12,4% усвідомлюють свою здатність до обраної діяльності, 8,9% – надійшли до вузу за порадою батьків, вчителів чи товаришів. Результати анкетування показали, що у студентів першого курсу, які вибрали спеціальність «Боротьба» на кафедрі фізичного виховання домінують як пізнавальні, так і соціальні мотиви, але при цьому звертає на себе увагу слабка вмотивованість студентів на обрану діяльність.

Чим активніші методи навчання, тим легше зацікавити ними студентів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання –

використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від учнів активного ставлення до навчальної діяльності. Існує прийом – показати незвичайне в звичному. Потужним стимулом пізнавальної потреби служить прийом «зіткнення суперечливих суджень». Завдання повинне мати таку складність, впоратися з якою студент може тільки з допомогою педагога. Л. С. Виготський назвав це зоною найближчого розвитку [1]. Педагог ставить студентів перед протиріччям для того, щоб показати недостатність придбаних ними знань і необхідність більш глибоких узагальнень. Труднощі навчального матеріалу приводять до підвищення інтересу лише тоді, коли ця трудність посиljena, переборна, інакше інтерес швидко згасає.

Цікавлячись почуттями студентів, ми можемо подолати тенденції емоційного потьмарення процесу навчання і, разом з тим, методично збагатити програму, зробити її більш захоплюючою, щоб вона торкалася одночасно почуттів і думок. Завдяки цьому підвищується рівень відвертості відносин між студентами, зростає здатність диференційованої оцінки іншої людини як людини, що мислить і відчував формалізм у відносинах один до одного.

Вже на першому курсі кожен студент повинен отримати не стандартне завдання, а свого роду особисту програму, яка орієнтуватиме його на творче освоєння всього комплексу завдань. При цьому педагогу бажано спиратися на попередні досягнення студентів, мобілізувати їх потенційні можливості, орієнтувати на зону найближчого розвитку, актуалізувати складені у студентів позитивні соціальні установки, створити умови для появи нових установок, коригувати деформовані спонукання. Завдання, які ставляться перед суб'єктом, повинні бути їм не тільки зрозумілі, але і прийняті як особистісні значущі.

Таким чином, мета спільної навчальної діяльності викладача та навчальної діяльності студентів полягає в побудові механізмів саморегуляції навчання, засвоєваної предметної діяльності і самих актів взаємодій, відносин і спілкування.

Новий тип ставлення до себе виступає як уміння усвідомлювати і перебудовувати свою мотиваційну сферу, підпорядковувати мотиви декількох видів діяльності, змінювати свої цілі і т. п. Головним показником

зрілості мотивації навчання є не кількісне зростання окремих показників, а саме якісне ускладнення мотиваційної сфери, її більш складна організація, ієрархічність.

У даному дослідженні ми виходили з гіпотетичного положення, яке стверджує, що орієнтація студентів на успіх матиме позитивний вплив на потребо-мотиваційну сферу учнів і активізує їх навчально-пізнавальну діяльність.

Ми поставили перед собою наступні завдання:

1. Визначити мотиви надходження абітурієнтів в технічний ВУЗ.
2. Дослідити динаміку розвитку мотиваційної сфери та її вплив на пізнавальну активність і самостійність студентів у їх навчальній діяльності.
3. Визначити умови коригування мотиваційної сфери студентів у процесі їхнього навчання у вищій школі.

У своїй роботі ми особливу увагу приділяли вивченню умов розвитку мотиваційної сфери в діяльності студентів, використовуючи з цією метою спостереження, методи масового опитування. Ми припустили, що для корекції потребо-мотиваційної сфери студентів, підвищення інтересу до здобуття нових знань, активізації навчальної діяльності студентів на заняттях та в самостійній роботі нам необхідно в навчальній діяльності створити ситуацію успіху. Під ситуацією розуміється сполучення умов, які забезпечують успіх, а сам успіх представляє собою переживання стану радості, задоволення від того, що реалізація мети навчальної діяльності або збіглася з очікуваннями, або перевершила їх.

Для визначення рівня досягнень у студентів молодших курсів ми використовували текст опитувальника Ю. М. Орлова (Опитувальник для вимірювання потреби у досягненні (ПД). – СПб, 1984). Запропонований опитувальник призначений для вимірювання особливостей людини, орієнтованої на досягнення.

Ю. М. Орлов пропонує п'ять рівнів оцінки потреби досягнення: низький; нижче середнього; середній; вище середнього; високий. У результаті дослідження ми отримали наступні дані: 1) низький рівень досягнення – 5,5%; 2) нижче середнього рівень досягнення – 20,0%; 3) середній рівень досягнення – 46,2%; 4) вище середнього рівень досягнення – 24,8%; 5) високий рівень досягнення – 3,4%.

З отриманих результатів ми бачимо, що більшість студентів молодших курсів орієнтовані на досягнення успіху в навчальній діяльності, що характеризується наступними особливостями: наполегливістю у досягненні своїх цілей; незадоволеністю досягнутим; постійним прагненням зробити справу краще, ніж раніше; нездатністю погано працювати; потребою знаходити нові прийоми роботи в виконанні звичайних справ. У той же час 25,5% респондентів продемонстрували в дослідженні низький рівень орієнтації на досягнення і рівень нижче середнього, що говорить про слабку вмотивованість студентів до отримання знань та до оволодіння способами пізнання.

Завдання педагога полягає в тому, щоб створити ситуацію успіху в навчанні, яку індивід переживатиме як чуттєвий імпульс до подальшого особистісного розвитку. Для створення ситуації успіху викладачеві необхідно враховувати інтереси студентів, їх цілі, установки, бажання досягти певного рівня професійної майстерності, їх реальний рівень знань, умінь і навичок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У разі формування у студентів почуття сталого успіху в навчальній діяльності може початися свого роду ланцюгова реакція, яка вивільняє приховані можливості особистості, і яка несе заряд духовної енергії. Якщо ж студенти не знайомляться з почуттям успіху, вони шукають ці відчуття на стороні, в поза навчальній діяльності.

Виховання мотивації – це тривалий процес, пов'язаний із становленням особистості в цілому. Не існує якогось одного, кращого способу актуалізації навчальної мотивації. Те, що виявляється ефективним при мотивуванні одних студентів, може бути абсолютно неприйнятним для мотивації інших. Важливим психологічним показником перебудови всієї мотиваційної сфери особистості є розширення спектру спонукань, поява потреби у творчому досягненні, контактній взаємодії, співпраці.

З вищесказаного випливає, що в розвитку мотиваційної сфери учнів можна виділити дві основні лінії: 1) розширення спектру спонукань до самої навчальної діяльності, актуалізація пізнавальних потреб, інтересу до здобуття нових знань; 2) інтеграція спонукань, перехід від ситуаційних до ієрархізованих спонукань з великою перспективою, підпорядкування

імпульсивних потягів спонуканням вищого рівня.

Отже, мотивація має істотний вплив на весь процес генезису психологічної системи навчальної діяльності студентів, підвищує навчальну активність, сприяє якісній професійній підготовці майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виготський Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Виготський. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
2. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
4. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 300 с.
5. Цехмистрова Т. Д. Формирование у учащихся умений учиться. Пособие для учителя / Т. Д. Цехмистрова. – М. : Просвещение, 1983. – 254 с.

Рогова А. І.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Щербак Т. І.**

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В РАННІЙ ЮНОСТІ

У статті розглядається проблема професійного самовизначення у ранній юності. Висвітлено фази професійного самовизначення, психологічні фактори, які складають основу професійного самовизначення старших школярів.

Ключові слова: професійне самовизначення, професія, суб'єкт професійного самовизначення, рання юність.

Постановка проблеми. Проблема професійного самовизначення є традиційно актуальним предметом досліджень у сучасній психології, оскільки постає як основна проблема побудови життя та самореалізації. Вибір професії, або професійне самовизначення – основа самоствердження людини в суспільстві. Він є основним соціальним завданням у юнацькому віці. Саме у цей період процеси професійного самовизначення мають глобальний характер, детермінуються внутрішніми закономірностями розвитку особистості, потребою у самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Великий внесок в галузі теорії професійного самовизначення внесли вчені: Є. А. Клімов, А. Є. Голомшток,

В. В. Назімов, Б. А. Федоришин, Н. С. Пряжніков, Є. І. Головаха, А. К. Маркова, Є. Ф. Зеєр та інші. Для розвитку теорії професійного самовизначення основою послужили праці відомих вітчизняних вчених, що займалися дитячою і педагогічною психологією: Л. С. Виготського, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка, Г. О. Люблінської.

Мета статті – визначити психологічні особливості професійного самовизначення у ранній юності.

Виклад основного матеріалу. Професійне самовизначення – дуже важлива подія, яка пов'язана не лише з вибором професії, а впливає на майбутнє життя людини – місце життя, матеріальне становище, розвиток взаємодії з соціумом, духовний розвиток, самооцінка, а також визначає формування та розвиток певних особистісних якостей. Саме тому професійне самовизначення та його реалізація у виборі професії є визначним етапом становлення особистості.

Професійним самовизначенням як одним з найважливіших критеріїв становлення особистості є усвідомлений акт виявлення та утвердження власної позиції в ситуації вибору професії. Цей процес не може бути обмежений лише якимось одним етапом, він займає увесь період активної трудової діяльності людини й підготовки до неї. У лонгітюдному процесі професійного самовизначення виділяються певні стадії: формування психологічної готовності до вибору професії, здійснення цього вибору, професійне навчання, оволодіння професійною майстерністю, професійним досвідом інших людей тощо. Зазначені фази не є строго розведеними в часі, значною мірою вони залежать від змісту професії, індивідуальних якостей людини (задатки, інтереси, мотиви, здібності тощо), зовнішніх, насамперед соціально-економічних, обставин тощо.

На кожній стадії професійного самовизначення особистістю усвідомлюються й формулюються визначені цілі та завдання, які співвідносяться із суспільно виробленими вимогами, нормативами й реалізуються відповідно до них та власних ресурсів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій тощо. Кожна з цих фаз може мати циклічний характер і періодично повторюватися, набуваючи тих чи інших якостей [1]. Психологічну базу для самовизначення в ранній юності становить насамперед потреба юнаків зайняти внутрішню позицію дорослої людини,

усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе у світі, зрозуміти себе і свої можливості поряд з розумінням свого місця і призначення в житті [4].

Іншим найважливішим фактором, що становить психологічну базу професійного самовизначення і забезпечує готовність старшокласника до вступу в нове життя, є наявність здібностей і потреб, які дозволяють випускнику школи з можливою повнотою реалізувати себе на цивільному терені, у праці, в майбутньому сімейному житті. Це, насамперед, потреба в спілкуванні і володіння способами його побудови, по-друге, теоретичне мислення і вміння орієнтуватися в різних формах теоретичного свідомості (науковому, художньому, етичному, правовому), що виступає у вигляді сформованих основ наукового та громадянського світогляду, а також розвиненій рефлексії, за допомогою якої забезпечується усвідомлене і критичне ставлення до себе, по-третє, потреба в праці і здатність трудитися, володіння трудовими навичками, що дозволяють включитися у виробничу діяльність, здійснюючи її на творчих засадах [3].

Проблема професійного самовизначення складна й різноманітна. Нею займалися багато фахівців, досвід яких був узагальнений Н. С. Пряжниковим. Сам автор пропонує змістовно-процесуальну модель професійного самовизначення, центром якого є ціннісно-моральний аспект, розвиток самосвідомості і потреба у професійній компетентності. На думку Н. С. Пряжнікова, психологічними факторами, які складають основу професійного самовизначення, є: усвідомлення цінності суспільно корисної праці, загальне орієнтування в соціально-економічній ситуації в країні, усвідомлення необхідності загальної та професійної підготовки для повноцінного самовизначення і самореалізації, загальне орієнтування в світі професійної праці, виділення дальньої професійної мети (мрії) і її узгодження з іншими важливими життєвими цілями (сімейними, особистісними, дозвільними), знання про обирачу мету, знання про внутрішні перешкоди, що ускладнюють досягнення обраної мети (розвинена рефлексія, самопізнання як важлива основа самовизначення) [5].

З метою дослідження процесу формування професійного самовизначення старшокласників нами було здійснене експериментальне дослідження на базі Комунальної установи Сумської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 20. Вибірка складала 40 учнів 11 класів. Серед

використаного діагностичного інструментарію: методика «Диференційно-діагностичний опитувальник» (Є. Клімов), методика «Визначення схильності до певної професійної діяльності» (Л. А. Йовайши).

Отримані результати за методикою «Диференційно-діагностичний опитувальник» (Є. Клімов) демонструють, що більшість респондентів, виявляють схильність до професійної орієнтації в двох групах: «Людина-техніка» (30% учнів) – до цього типу відносяться усі технічні професії та групі «Людина-людина» (30% учнів) – до цього типу відносяться усі професії, пов'язані з обслуговуванням людей, із спілкуванням. 22,5% респондентів мають схильність до групи «Людина-знакова система» до цього типу відносяться усі професії, пов'язані з обчисленням, цифровими і буквеними знаками, у тому числі музичні спеціальності, 10% респондентів належать до групи «Людина-природа» сюди відносяться професії, пов'язані з рослинництвом, тваринництвом і лісовим господарством, та 7,5% респондентів – до групи «Людина-художній образ» сюди відносяться усі творчі спеціальності.

Аналізуючи отримані результати за методикою «Визначення схильності до певної професійної діяльності» (Л. А. Йовайши) було виявлено, що 35% респондентів мають схильність до розумових видів діяльності сюди відносяться професії, пов'язані з науковою діяльністю, 20% респондентів надають перевагу роботі з людьми сюди відносяться професії, пов'язані з управлінням, навчанням, вихованням, обслуговуванням (побутовим, медичним, довідково-інформаційним), 15% респондентів – мають нахили до роботи в промисловій сфері, 12,5% респондентів – спрямовані на рухливі види діяльності сюди відносяться професії, пов'язані з заняттями спортом, подорожами, охоронної, службою в армії, 10% респондентів – мають схильність до планово-економічних видів праці сюди відносяться професії, пов'язані з розрахунками і плануванням, діловодством, аналізом текстів і їх перетворенням та 7,5% респондентів – схильні до естетики та мистецтва сюди відносяться професії творчого характеру, пов'язані з образотворчою, музичною, літературно-художньою, акторсько-сценічною діяльністю.

Висновки. Реалізація успішного та ефективного професійного самовизначення у виборі професії юнаками потребує створення

оптимальних психолого-педагогічних умов для активізації процесів професійного самовизначення старшокласників. Найбільш адекватним підходом до надання допомоги старшокласникам у період професійно-особистісного самовизначення є психолого-педагогічний супровід, метою-орієнтиром якого є не вибір конкретної професії, а створення внутрішніх умов професійного самовизначення (розвиток позитивного образу «Я», здатність спиратися на себе, тобто ставитися до себе як до суб'єкта власного життя й уміти здійснювати вибір), ознайомлення з професіями та їхніми характеристиками, з вимогами професії до особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: / Д. О. Закатнов. – Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004 – 301 с.
3. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків – К. : Кондор, 2011. – 468 с.
4. Профессиональная ориентация как детерминанта карьеры личности. Школа профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособ. / В. И. Носков, А. В. Кальянов, О. В. Фросина, Р. В. Данилин, Г. В. Ложкин, Н. А. Михальчук, О. В. Носкова; под ред. В. И. Носкова. – Донецк : НОРД-ПРЕСС, 2006. – 172 с.
5. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение: пособие / Н. С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1996. – 256 с.

Сахарова І. О.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Мотрук Т. О.**

ЛІДЕРСТВО ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У статті проаналізовано лідерство як соціально-психологічний феномен. Описані основні різновиди лідерства та його найважливіші характеристики. Розкриті необхідні лідерські якості для ефективного керівництва.

Ключові слова: лідерство, лідерський потенціал, керівництво, раптове лідерство, приховане лідерство, харизматичне лідерство.

Постановка проблеми. Усюди, де збираються разом більше двох людей, виникає проблема лідерства. У процесі формування групи деякі її учасники починають відігравати більш активну роль, ніж інші, їм надають

перевагу, їх слів прислухаються з великою повагою, коротше кажучи, вони набувають домінуюче положення. Таким шляхом відбувається розділення учасників групи на провідних і ведених, тобто на лідерів і послідовників. У міру кількісного зростання групи і, що особливо важливо, її стабілізації, серед членів групи складається рангова ієрархія, і роль лідера набуває вирішального значення в діяльності групи.

Аналіз актуальних досліджень. Серйозний вплив на розвиток різних концепцій лідерства зробили відомі роботи Г. Тарда (1843–1904), Г. Лебона (1841 – 1931). Всі найбільші досягнення людства, на їх думку, – результат діяльності великих особистостей; послідовники ж, що складають переважну більшість, тільки наслідують видатних людей.

У соціальній психології колишнього СРСР розвиток проблеми лідерства мало досить складний і часом суперечливий характер. Першими роботами в цій галузі були дослідження С. О. Лозинського, А. С. Залужного, П. Л. Загоровського та ін. У цих роботах розглядалися питання лідерства головним чином у дитячих групах і колективах, організованих і стихійних. Суперечливість у підході до проблеми лідерства в колишньому СРСР була обумовлена різким розумінням його механізмів і змісту. Так, Б. Т. Лихачов відзначав, що лідерство як явище не характерне для нашого суспільства і його конкретних спільностей – різних соціальних груп і колективів, – і ставити питання про лідерство, як про наукову проблему у вітчизняній психології неправомірно.

Мета статті. Проаналізувати особливості лідерства та його різновидів, визначити основні якості, які впливають на успішне лідерство.

Виклад основного матеріалу. Лідер – це людина, здатна впливати на окрему особу, соціальну групу, трудовий колектив і спрямовувати їх зусилля на досягнення цілей організації [3]. Найважливішими лідерськими характеристиками керівника є: здатність керівника-лідера формувати ефективну команду; здатність прислуховуватися до думок і порад колег та підлеглих; здатність приймати самостійні рішення; здатність залучати інших до реалізації рішень [2]. Зі всього різноманіття досліджень, присвячених темі лідерства, привертають увагу три напрями, що вивчають такі феномени, як: 1) раптове лідерство, 2) приховане лідерство і 3) харизматичне лідерство.

«Раптове лідерство» зазвичай виявляється в ситуації, коли група шукає лідера. Визначаючи фактори, які сприяють сприйманню якої-небудь людини як лідера за відсутності інформації про її ефективність. Р. Стогділл в роботі «Особистісні фактори, пов'язані з лідерством» дійшов висновку, що до поняття раптового лідерства поза сумнівом відносяться наступні показники: домінантність, екстраверсія, честолюбство або досягнення мети, відповідальність, чесність, упевненість, настрій і емоційний контроль, дипломатичність і узгодженість дій [4].

Опис якостей, виділених Р. Стогділлом, легко входить в модель «великої п'ятірки» особистісних якостей, схваленої багатьма сучасними психологами. Ця модель припускає, що особистісні якості людини, з погляду спостерігача, можуть бути описані в межах п'яти широких понять: напористість (активність), дружність (згода), добросовісність (сумлінність), емоційна стабільність і інтелект.

«Приховане лідерство» також розкриває механізми того, як ми оцінюємо потенційного лідера з випадкових людей. Згідно теорії, людина виглядає як лідер в тій мірі, в якій його характеристики, інтелект, цінності або особистісні якості відповідають заздалегідь складеній думці громадськості про те, яким повинен бути лідер.

Зазвичай ми узагальнюємо свої уявлення про лідерство і використовуємо ці уявлення для оцінки потенційного лідера з випадкових людей. Більшість звертає особливу увагу на інтелект, чесність, товариськість, розуміння, агресивність, уміння добре говорити, рішучість і працьовитість як на важливі аспекти лідерства. Ці характеристики також можна систематизувати за допомогою моделі «великої п'ятірки». Проблема полягає в тому, що людина, яка здається лідером, може насправді не мати якостей, потрібних для того, щоб сформувати команду з високою продуктивністю праці і керувати нею.

До досліджень, що простежують зв'язок між особистісними якостями лідера і продуктивністю праці команди, відноситься третій напрям, що розглядає «харизматичне лідерство».

Харизматичний лідер – це приваблива людина, здатна вселяти благоговіння підлеглим, точку зору якої інші люди вважають незаперечною; він здатний зібрати групу людей, які поділяють його точку

зору, і за допомогою взаємин з командою розвивається разом з її членами. Харизматичні лідери ефективніші, ніж нехаризматичні, їх вирізняє значна потреба у владі, енергійність, соціальна напористість, орієнтація на успіх, упевненість, самоконтроль, їм властиві деякі атрибути фемінності і турботливості, а також потреба в змінах. Ш. Кіркпатрік і Е. Лок (Kirkpatrick, Locke, 1996) визначають харизматичне лідерство як сукупність різних варіантів поведінки і особистісних характеристик, виділяючи три основні компоненти: 1) «передбачення», 2) використання «ключів» або інформації з виконання завдання як механізм передбачення, 3) комунікативний стиль поведінки.

Ефективним вважають такого лідера, який поєднує у собі здатність впливати на поведінку інших людей не лише з позицій формальної влади, а й з позицій визнаного лідера, вміло використовуючи для цього всі форми влади [1]. Вони самі визначають цілі й спрямовують зусилля своїх послідовників на їх реалізацію. Лідери як правило, відрізняються інтелектом, прагненням до знань, надійністю, відповідальністю, активністю, соціальною участю і соціально-економічним статусом.

Висновки. Отже, лідер-керівник повинен постійно удосконалювати свої знання і здібності, розвивати здатність об'єктивно оцінювати свої дії, вміти використовувати свої сильні сторони так само добре, як заповнювати прогалини в знаннях. Лідер-керівник повинен користуватися довірою оточуючих, керуватися особистими фундаментальними і духовними цінностями, органічно сполучаючи емоції, інтелект і ділові якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Психол. журн. – 1994. – № 4. – С. 39-42.
2. Аргентова Т. Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности / Т. Е. Аргентова // Психол. журн. – 1984. – № 6. – С. 130-133.
3. Краткий психологический словарь / Под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
4. Стогділл Р. Особистісний фактор, зв'язаний з лідерством / Р. Стогділл. – М.: Политиздат, 1948. – 376 с.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – Харченко Т. Г.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРИРОДИ СТРАХІВ ПІДЛІТКІВ

У даній статті висвітлюється питання соціально-психологічних особливостей страхів у підлітковому віці, їх види. Увага приділяється саме соціальним страхам, причинам їх виникнення та зовнішнім проявам, виокремленим вченими психологами.

Ключові слова: соціальні страхи, підлітки, тривога, агресивність, конфліктність.

Постановка проблеми. Психологічні особливості підліткового віку завжди привертали увагу науковців. Саме цей період життя людини характеризується як період підвищеної емоційності, що в свою чергу, проявляється у мінливості настрою, виникненні тривожності, агресивності, конфліктності та інших подібних реакцій. Актуальність даної теми заключається в тому, що саме в підлітковому віці відбуваються найбільш різкі психофізіологічні зміни в організмі та свідомості особистості, які можуть вплинути на подальший розвиток індивіда, та мати несприятливі наслідки.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній психології страх розглядають як сильне емоційне збудження Н. Алікіна, С. Білик, Н. Виноградова, І. Кулагіна; стан страху пов'язують з фрустрацією соціальних потреб людини Л. Гозман, Л. Грищенко, Н. Жутикова, Н. Левітов; страх тісно пов'язують з властивостями особистості В. Астапов, Б. Братусь, Р. Василюк, Ю. Забродін, Б. Зейгарник, В. Менделевич, А. Петровський. Також проблемою страхів підлітків займалися П. Анохін, А. Грецов, И. Дерманова, А. Захаров, Є. Ільїн, В. Казанська, П. Лафренсьє, Ф. Райс, А. Реан, С. Рубінштейн, З. Фрейд.

Мета статті. Проаналізувати вітчизняні та зарубіжні напрацювання стосовно проблеми страхів, розглянути соціально-психологічні особливості соціальних страхів у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Страх – це емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда [2].

Переживання страху є вродженою здатністю людини, яка відіграє найважливішу роль в процесі становлення особистості. Незважаючи на своє негативне забарвлення, страх виконує важливі захисні функції психіки людини, такі як захисно-адаптивну, соціалізуючу, виховну та навчальну.

Професор Ю. Щербатих запропонував таку класифікацію страхів. Він поділяє всі страхи на три групи: біологічні; соціальні; екзистенційні [5, с. 11]. До першої групи відносяться страхи, безпосередньо пов'язані із загрозою життю людини, до другої – боязнь і побоювання за зміну свого соціального статусу, до третьої – страхи пов'язані з самою сутністю людини та характерні для всіх людей. На думку А. Захарова, страхи можна класифікувати таким чином: ситуативно і особистісно обумовлені; гострі; хронічні (постійні); інстинктивні та соціально опосередковані; страхи і тривожність як стани, відповідні страхам і тривозі; реальні (при конкретній загрозі) та уявні (на рівні уявлень) [3].

За ступенем вираженості, Т. Абакумова поділяє страх на: жах, переляк, власне страх, тривогу, побоювання, занепокоєння і хвилювання [1]. Жах – це найвища точка страху, а хвилювання – початкова стадія страху. У тісному зв'язку зі страхом знаходиться поняття тривоги. Тривога – це передчуття небезпеки, стан неспокою. Якщо страх – ефективне відображення в свідомості конкретної загрози для життя і благополуччя людини, то тривога – це емоційно загострене відчуття майбутньої небезпеки, що проявляється у вигляді почуттів невизначеності, безпомічності, безсилля, незахищеності.

Страхи у підлітковому віці формуються в процесі здобування життєвого досвіду і залежать від виховання в сім'ї та соціумі. Важливою умовою розвитку страхів у підлітковому віці є нестабільна самооцінка, а особливо, занижена, як наслідок невпевненості в завтрашньому дні. Низька самооцінка тісно пов'язана з високою тривожністю, побоюваннями, страхами. Зростання страхів обумовлено сферою міжособистісних відносин. Різниця в оцінках, які підліток дає сам собі та отримані оцінки від інших – важливе джерело страхів.

Л. Макадей вважає, що провідними страхами в підлітковому віці є страхи смерті батьків і страх війни [4]. Ці страхи тісно пов'язані між собою, оскільки війна несе в собі реальну загрозу смерті батьків. Також в

підлітковому віці багато дівчат бояться замкнутого простору і висоти, а хлопчики – захворювань, які можуть призвести до їх смерті. Варто зазначити, що дівчатка-підлітки значно більше піддаються страхам, ніж хлопчики. Вчений зазначає, що починаючи зі старшого дошкільного віку, більшість дітей бояться своєї смерті та смерті батьків, нападів, пожежі, війни. Так, дівчатка частіше називають причиною занепокоєння власні дії, слова, вчинки. Це свідчить про зростаючу відповідальності за себе, про зміцнення моральних норм. А ось хлопчики 15-16 років часто пов'язують тривогу з внутрішніми причинами («мої помилки», «мої докори совісті»). У 14 років у дівчат помітним стає страх тварин, в 11 років – глибини водойм, в 10-11 років – спізнєння. У 12 років у хлопчиків менш за все виражені як природні, так і соціальні страхи та емоційна чуттєвість. Зумовлене цим, в першу чергу, у хлопців, зменшення чуйності та збільшення загальної кількості страхів пояснюється початком періоду статевого дозрівання та властивим йому підсиленням збудливості, негативності та агресивності. Тому, науковець виводить таку кореляцію: чим вищий рівень агресивності, тим менше страхів у підлітка, і навпаки, нездатність до агресивної поведінки формує велику кількість страхів.

Зазвичай підлітки прагнуть ретельно приховати свої страхи. Наявність стійких страхів свідчить про нездатність захистити себе, відсутність розуміння і підтримки з боку дорослих, породжуючи настороженість і підозрілість. Надалі це обертається упередженістю у відносинах з людьми, конфліктами або відходом від реальної дійсності – надмірним захопленням комп'ютерними іграми, вживанням алкоголю і наркотиків, участю в релігійних або окультних сектах. Всі страхи підлітка просочуються нав'язливими думками, різного роду «ідеями фікс», що породжують нав'язливі побоювання якої-небудь невдачі, поразки, сорому і ганьби. Часто нав'язливі побоювання стосуються здоров'я, особливо, якщо в сім'ї хтось часто хворіє і ведеться багато розмов на цю тему.

У недовірливих, схильних до неспокою підлітків можуть проявлятися нав'язливі побоювання, ніби їх ніхто не любить, не розуміє, що вони нікому не потрібні, що у них немає майбутнього, перспектив, можливостей, що все вже позаду і не має сенсу далі жити. Подібна життєва позиція відображає неможливість досягнення ідеалу, викликає прагнення всім сподобатися,

робити все так, як потрібно, як слід. Життя таких людей побудовано згідно їх ілюзорного світу, в якому вони – заручники власних страхів. Страх сказати що-небудь не так, або зробити погано, страх, що над тобою сміятимуться – все це прояви сором'язливості, якою страждають, насамперед, емоційно чутливі, вразливі підлітки.

Ю. Щербатих наголошує, що відсутність впевненості в собі, тривога і побоювання не відповідати соціальним стандартам поведінки – ознаки тривожного підлітка, багато теперішніх страхів якого є наслідком його дитячих страхів і тривог [5]. Водночас підлітки починають прагнути до індивідуальності, відбувається становлення себе як особистості, формування свого «Я». Це безпосередньо пов'язано із страхом «бути не собою». Кожен підліток хоче бути значущою частиною суспільства і належати до групи. Тому дуже важливим критерієм стає спілкування з однолітками. Страх «бути не собою», «бути кимось іншим» найчастіше означає страх зміни. В цей період у підлітків виникають думки про свої та чужі недоліки. Підлітки вкрай чутливі до осуду і негативної оцінки з боку інших людей. На даному етапі розвитку у багатьох формуються еталони краси, ідеал сім'ї та відносин, відмінних від реальних. Для підлітка дуже важливо бути ідеальним і найкращим для всіх. В наслідок чого, як зазначає Т. Абакумова, може виникнути «синдром відмінника», що призводить до побоюванням можливих невдач і провалів [1].

Висновки. Підлітковий вік відрізняється своєю нестабільністю, емоційною нестійкістю і сприйнятливістю до зовнішніх стимулів. Навіть найменші психічні навантаження можуть спровокувати стрес. Якщо травмуюча ситуація повторюється – велика вірогідність того, що у підлітка може сформуватися страх. Саме соціальні страхи мають безпосередній вплив на подальший розвиток особистості, на формування її впевненості в собі. Більшою мірою страхи підлітків пов'язані з міжособистісними відносинами: боязнь окремих людей, страх ганьби, осуду і насмішок з боку однолітків. На рівень і розвиток страху впливає багато факторів, один з яких – гендерні розходження. Рівень розвитку страху у дівчат вище, ніж у хлопчиків. Однією з головних причин цього є більш вимогливе ставлення дівчат до власної особистості. Важливим фактором у формуванні соціальних страхів також є стосунки в сім'ї: підліток менш схильний до

розвитку страхів при гармонійних і довірливих відносинах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абакумова Т. Классификация основных видов страха современного общества / Т.Абакумова // Социальная психология: диалог. – Якутск. – СПб. : Речь, 2002. – С.133-140.
2. Головин С. Словарь психолога-практика / С. Головин. – Минск: Изд-во Харвест. – 1998. – 976 с.
3. Захаров А. Дневные и ночные страхи у детей / А. Захаров. – СПб. : Издательство «Союз», 2000. – 156 с.
4. Макадей Л. Гендерные различия тревоги и страха у подростков / Л. Макадей // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 7. – С. 20-26.
5. Щербатых Ю. Психология страха: популярная энциклопедия / Ю. Щербатых. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.

Тітарєва К. В.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Стадник Г. А.**

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛІДЕРСТВА В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті приділено увагу гендерним особливостям лідерства в підлітковому віці.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерські якості, гендер.

Постановка проблеми. Феномен лідерства необхідно розглядати в рамках гендерної психології, так як гендерні стереотипи визначають поведінку в особистому житті, в процесі міжособистісної взаємодії, в професійній та багатьох інших сферах. Дослідження гендерних аспектів лідерства у підлітків становить інтерес у зв'язку з подвійністю його походження: з одного боку, воно є результатом прямих і непрямих педагогічних, адміністративних впливів, а з іншого – це саморозвиваючий організм, що діє за власними правилами, не залежних від думки дорослих.

Аналіз актуальних досліджень та публікацій. Т. П. Авдулова досліджувала взаємозв'язок гендерного типу особистості підлітка і схильність до лідерства. Вона виділила такі гендерні типи особистості підлітків: фемінний, маскулінний та андрогенний [1]. Д. В. Беспалов вивчав динаміку лідерства в групах підлітків і юнаків, а також досліджував психологічні особливості конструктивного і деструктивного лідерства у молодіжних групах [3; 4]. І. Н. Логвінов вивчав гендерні особливості розвитку ситуативних негативних емоційних переживань молодіжних

лідерів підліткового і юнацького віку. Вчений прийшов до висновку, що лідери чоловічої статі підліткового віку незалежно від соціальної ситуації розвитку та наявності досвіду соціального навчання мають відносно лідерів жіночої статі більш низький рівень розвитку ситуативних негативних емоційних переживань [5; 6; 7].

Мета статті – дослідити гендерні особливості виявлення лідерства у підлітків.

Викладення основного матеріалу. Виявивши, що лідерами в стихійних групах найчастіше стають підлітки, які знайшли застосування своїм організаторським здібностям у школі, І. Полонський вивчив за допомогою соціометрії положення 30 неформальних лідерів (які мають найвищий статус на своїх вулицях) в тих класах, де вони навчаються [8]. З'ясувалося, що у молодших підлітків різких розбіжностей між позицією в школі і на вулиці ще не спостерігається, але до VIII класу виникає, а в IX-X класах відчутно проглядається тенденція розбіжності статусів: чим вище статус підлітка в стихійній групі, тим нижче він в офіційному класному колективі. Цей розрив у статусі і критеріях оцінок шкільних і позашкільних лідерів створює складну психолого-педагогічну проблему.

У підлітків первинними осередками спілкування є одностатеві групи хлопчиків і дівчаток. Потім дві такі групи, не втрачаючи своєї внутрішньої спільності, утворюють змішану компанію. Пізніше всередині цієї компанії складаються пари, які стають все більш стійкими, а колишня велика компанія розпадається або відходить на задній план.

Зрозуміло, ця схема не універсальна. У житті чоловіків одностатева група значить набагато більше, ніж в житті жінок, прихильність до неї зберігається і підтримується навіть після виникнення змішаної компанії та появи «своєї» дівчини. Поряд з раніше сформованими мікрогрупами і парами, компанія може включати в себе індивідів, які не мають таких контактів, – для них особливо важлива приналежність до компанії в цілому. Розширення сфери взаємодії хлопчиків і дівчаток може сильно скоротити тривалість перших фаз розвитку; тоді різностатева компанія виникає не через злиття двох автономних одностатевих груп, а майже відразу ж на міжіндивідуальній основі.

У дівчаток в спілкуванні проявляються невпевненість, незручність,

скутість в більшому ступені, ніж у хлопчиків. Дане дослідження показало, що у дівчаток високий рівень захисту, тобто страх перед нещасними випадками, вони частіше потрапляють в подібні неприємності, ніж хлопчики. Підсилюють установку на захисну поведінку дві обставини: перша – коли без ризику вдається отримати бажаний результат; друга – коли ризикована поведінка веде до нещасного випадку. Досягнення ж безпечного результату при ризикованій поведінці, навпаки, послаблює установку на захист, тобто мотивацію до уникнення невдач.

Таким чином, можливо хлопчики, так само як і дівчата, хочуть реалізувати свій творчий потенціал і реалізувати себе, але тут з'являється нова потреба – «забезпечити собі становище впливу» [2]. Варто зазначити, що схильність до лідерства у підлітків в залежності від ґендерного типу особистості відрізняється. Отже, ми спланували та провели дослідження ґендерних особливостей виявлення лідерства у підлітків.

Гіпотезою нашого дослідження стало припущення, що рівень розвитку лідерських якостей у підлітків відрізняється за ґендерною ознакою, а саме дівчатка більше керуються мотивами схвалення і досягнення, тоді як хлопці орієнтовані на владу.

На першому етапі дослідження ми вивчали схильність хлопців і дівчат до лідерства за допомогою методики «Діагностика лідерських здібностей». Основною задачею даного етапу було формування вибірки шляхом виявлення лідерів-підлітків.

Кожна вибірка складалася з 10 лідерів. За методикою діагностики лідерських здібностей тільки 20 осіб набрали показники вище 36 балів, з них 8 дівчаток набрали по 36 балів, 2 по 37 балів; 6 хлопчиків набрали по 36 балів, 4 по 37 балів. Вище 40 балів ніхто не набрав, а це свідчить про відсутність схильності до диктату.

Отже, можна говорити, що дівчата і хлопці-лідери набирали однакову кількість балів за методикою. Отже, вибірка хлопців і дівчат схожі за розподілом балів, що, в свою чергу говорить, про однорідність вибірки.

На другому етапі ми досліджували рівень мотиву афіліції за допомогою методики А. Меграбяна в модифікації М. Магомед-Емінова. У дівчаток-лідерів у підлітковому віці результати досить різнобічні. Показники за шкалами сильно варіюються. Але в більшості показники за

шкалою СВ вище показників за шкалою ПП, що може говорити про більший страх відкидання групою, невпевненість у своїх силах, незручність в спілкуванні.

З отриманих результатів вибірки хлопчиків-підлітків можна говорити про те, що в даній вибірці переважають показники за шкалою ПП, тобто отримані бали за даною шкалою вище, ніж за шкалою СВ. Це може свідчити, про бажання хлопців знаходитися в компанії і бути прийнятими нею. Розкид балів у хлопчиків вище, ніж у дівчаток, що може говорити про більшу неоднорідність групи хлопчиків, в порівнянні з дівчатками. Для уточнення даних були підраховані середні показники по обох вибірках.

З отриманих даних при порівнянні вибірки хлопчиків і дівчаток можна стверджувати, що у них приблизно однакові показники за шкалою ПП (прагнення до прийняття), що може свідчити про приблизно однакове прагнення до прийняття в групу. Можливо, це пов'язано з тим фактом, що в підлітковому віці референтною групою є однолітки, а прагнення належати групі пояснює високі показники за шкалою «ПП». Однак, з усього зазначеного вище, виходить що в більшості своїй у дівчаток переважають показники за шкалою СВ, в той час як у хлопчиків – за шкалою ПП. У дівчаток домінують показники за шкалою СВ (страх відкидання) порівняно з хлопчиками, що свідчить про високий страх відкидання групою. Таким чином, у дівчаток в спілкуванні проявляються невпевненість, незручність, скутість в спілкуванні

Висновки. Отже, підсумовуючи вище сказане можемо зробити висновок, що дівчата стали частіше виявляти високий рівень лідерських якостей, тому серед них стали частіше зустрічатися дівчата маскулінного типу. Такі дівчата вищою цінністю визначають кар'єру і самореалізацію себе як особистості. Для успішності їх діяльності необхідні високі показники маскулінності, низькі – фемінінності.

Перспективи подальших досліджень. Сучасне суспільство не передбачає поділ лідерів за статевою ознакою. Якщо людина володіє високими лідерськими здібностями і відповідає якостям лідера, або якостям маскулінного ґендерного типу, то він буде успішний. Тим не менш, маскулінність лідерства підтверджує той факт, що роль лідера

історично визначена для чоловіків. Для дівчат дана роль ускладнюється тим, що вона повинна відповідати чоловічій ролі і знижувати показники якостей, які закладені в ній для реалізації сімейних функцій. Отже, в подальшому планується дослідження специфіки жіночого лідерства в сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдулова Т. П. Гендерная социализация и структура общения в отрочестве / Т. П. Авдулова // Психологические исследования. – 2009. – № 5 (7).
2. Бендас Т. В. Гендерные исследования лидерства / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2008. – 128 с.
3. Беспалов Д. В. Психологические особенности конструктивного и деструктивного лидерства в молодежных группах / Д. В. Беспалов // Концепт. – 2012. – № 9 (сентябрь).
4. Беспалов Д. В. Динамика лидерства в группах подростков и юношей / Д. В. Беспалов // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2011. – №3. – С. 49-59.
5. Логвинов И. Н. Гендерные особенности развития ситуативных негативных эмоциональных переживаний молодежных лидеров / И. Н. Логвинов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2013. – Т. 90. – № 90 (10). – С. 1025-1035.

Тихоненко В. В.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Щербак Т. І.**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО Я

Стаття присвячена проблемі соціального Я. Визначено його структуру, особливості. Розглядаються різні підходи до його розуміння. Висвітлено особливості впливу соціального Я на процес соціалізації особистості.

Ключові слова: образ Я, соціальне Я, соціальні ролі, концепція «значущого іншого».

Постановка проблеми. Сучасне соціальне життя характеризується динамічністю, інтенсивним розвитком нових складних технологій, що природним чином пов'язано з адекватним сприйняттям себе і навколишньої дійсності; вмінням особистості швидко адаптуватися в складних, часом екстремальних умовах, приймати відповідальні і, в той же час, творчі рішення. Для цього людина має бути насамперед впевнена в собі, своїх силах і здібностях, тобто володіти адекватною самооцінкою, а

також – сформованою, добре розвиненою самосвідомістю. При цьому оптимальним варіантом є гармонійний розвиток усіх компонентів – складових цілісного процесу самосвідомості, а саме: самопізнання, емоційно-оцінного ставлення до себе і саморегуляції. Все це робить актуальним звернення до дослідження самосвідомості та образу Я, зокрема соціального Я.

Аналіз актуальних досліджень. Першим, хто почав вивчати образ Я, прийнято вважати В. Джеймса. Він розглядав «Я» як Я-об'єкт (те, що пізнається) і Я-суб'єкт (те, що пізнає). Саме він виокремив в образі Я соціальне Я поряд з духовним Я, фізичним Я і матеріальним Я. У перших десятиліттях ХХ століття образ Я вивчали Ч. Х. Кулі і Дж. Г. Мід. Автори розвинули теорію «дзеркального Я» і поставили в основу своєї позиції тезу про те, що саме суспільство визначає як розвиток, так і зміст образу Я.

Проблема дослідження соціального Я, структури, способів і засобів розвитку самосвідомості у психологічній науці, з одного боку, є традиційною, класичною, але в той же час недостатньо вивченою. Цій проблемі присвячені дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів: Л. С. Виготського, І. С. Кона, О. М. Леонтьєва, В. Г. Маралова, С. В. Мінюрова, В. С. Мухіної, Ю. М. Орлова, А. В. Петровського, В. В. Століна, І. І. Чеснокової та інших.

Мета статті: вивчити психологічні особливості соціального Я.

Виклад основного матеріалу. Соціальне Я виникає завдяки тому, що всі ми включені в життя інших людей, суспільства в цілому і по відношенню до цього товариства виконуємо деякі обов'язки. Інакше кажучи, граємо соціальні ролі. В рамках ролі наша поведінка перестає бути спонтанною і непередбачуваною, вона починає підкорюватися певним правилам. Ми проводимо чимало часу, спілкуючись з іншими людьми на рольовому рівні. Багато наших ролей стають важливою частиною нашого «Я». Так чи інакше, людина описує себе через ті чи інші значущі для неї соціальні ролі.

Соціальне Я – це загальний термін, який відображає певний аспект взаємодії суспільства і особистості. Він може містити в собі, по-перше, ті аспекти Я, які значною мірою визначаються соціальними цінностями і впливом суспільства. По-друге, аспекти Я особистості, які легко

сприймаються іншими людьми в соціальних взаємодіях. По-третє, ті компоненти особистості, які індивід вважає важливими в соціальних взаємодіях. По-четверте, загальні характеристики Я, які, як вважає індивід, сприймаються іншими [2].

Американський психолог і соціолог Ч. Кулі [5] вважав, що кожна людина будує своє «Я», ґрунтуючись на сприйнятих нею реакціях інших, з якими вона вступає в контакт. Теорія Ч. Кулі, який вперше проаналізував процес «Я», стала відома як дзеркальне «Я», яке є частиною Я-концепції особистості. Ч. Кулі визначив три стадії в побудові дзеркального «Я» [4]: 1) наше сприйняття того, як ми дивимося на інших; 2) наше сприйняття їх думки з цього приводу; 3) наші почуття з приводу цієї думки.

Р. Бернс серед основних ракурсів або модальностей установок також виділяв дзеркальне (соціальне) Я. Під цим поняттям вчений мав на увазі установку, що пов'язана з уявленнями індивіда про те, як його бачать інші. Соціальне буття людини двояко. З одного боку, це життя особистості в соціумі, а з іншого – життя соціуму в особистості. У другому випадку це виглядає як функціонування соціального Я як повноправного представника соціуму в духовному світі людини, в його мотиваційній системі [6]. Так, підтвердженням першого твердження є концепція «значущого іншого», яку розробив американський вчений-соціолог А. Халлер. Вчений стверджує, що референтні особистості мають найбільший вплив на установки індивіда і формування його власного Я. На його думку, у якості «значущих інших», як правило, виступають батьки, викладачі, наставники, деякі учасники дитячих ігор і, можливо, популярні особи. Індивід прагне прийняти їх ролі, здійснювати процес соціалізації через «значущого іншого» [6].

За допомогою описаних процесів «прийняття ролі» і «виконання ролі» здійснюється ідентифікація особи – один з головних механізмів соціалізації та формування Я-концепції. В результаті процесу ототожнення формується ідентичність особистості [6]. Аналіз соціальної структури особистості неможливий без виявлення інтересів, потреб і мотивів, які є частиною саме соціальної структури особистості [1]. У структурі соціального Я найбільш вивченим є рольовий компонент. На думку

В. В. Козлова [3], роль розуміється насамперед як набір прав і обов'язків, реальних функцій, пов'язаних з ідентифікацією, місцем у соціальній системі. Соціальна система може бути описана через набори ролей.

Слід зазначити, що соціальне Я дуже неоднорідне за змістом. У соціальному Я існує величезна кількість інших ототожнень, які займають більшу чи меншу область, але займають певну територію, певний простір. Існує «Я-територіальне», яке насправді дуже багато значить. Людина ідентифікується з місцем проживання, з територією проживання, відстоює цю територію; її збереження та якості. Люди відстоюють певну територію в силу того, що у них є ідентифікація з певним ареалом життя, і позначають її як щось позитивне.

Існує «Я-етнічне», етнонаціональне. Ми завжди зараховуємо себе до певної етнічної, національної групи. Є жорсткі ідентифікації, які є інтегративними. Насправді це не просто етнічна ідентифікація, але це ще й характер, і спосіб взаємодії зі світом, взаємна підтримка, певний рівень агресивності, який ми відразу припускаємо. У соціальному Я є також і расові ідентифікації – «Я-расове». Ми рухаємося до космополітизму, йдемо від расових забобонів, але вони дуже давні. Архаїчний, древній корінь полягає в тому, що люди з іншим зовнішнім виглядом були ворогами.

В особистості є величезний сімейно-клановий статус – «сімейно-кланове Я». Ознака здорової людини – хороша опора на клан. Люди дуже успішні у всіх планах, в тому числі і в соціальному, спираються на клани. Зрештою людина, яка не спирається на це Я, втрачає чималі зв'язки, вкорінені в сім'ї. Ця досить жорстка і значуща ідентифікація ще позначає кастову приналежність.

Соціальні ідентифікації показують живий зв'язок між особистістю і групою, неможливість автономного їх існування. Соціальне Я стосується статусів, які займає людина, ролей, які виконує людина, і якихось спільних характеристик, якостей особистості, з якими свідомість самоідентифікується. Іншими словами, це усвідомлюване рольове ототожнення або ототожнення з сукупністю якостей, або самі якості співвіднесені з фрагментами Я. Людина виступає в житті як «хтось», вона завжди носій певних нормативів, прав і обов'язків. У виконанні ролі людина реалізує свої потреби в самооцінці, самоактуалізації,

самоствердженні, і самі ці потреби виникають в процесі виконання соціальної ролі або сформованої якості [3].

Діяльність соціального Я має не інстинктивний, а свідомий характер і передбачає у особистості здатність мислити, аналізувати, оцінювати, приймати рішення, переводити за допомогою вольових зусиль свої оцінки і рішення в дії і вчинки. З усього цього складається соціальна поведінка людини, що представляє собою ланцюг взаємопов'язаних, зовні спостережуваних вчинків в суспільному середовищі [3]. Чим більше соціальне Я розширюється, тим більше соціальне волевиявлення, тим більше впливу на інших людей. Можливість вплинути на життя, діяльність інших людей і є спосіб маніфестації соціального Я. Розвиток соціального Я – це розширення впливу наших соціальних ролей або укрупнення однієї ролі до великих розмірів [3]. Процес соціалізації особистості завжди передбачає освоєння нею стереотипів різних видів рольової поведінки, а разом з ними і розвиток здатності повноцінно існувати всередині всіх нормативних сфер, якими володіє цивілізоване суспільство [1].

Висновки. Таким чином, соціальне Я є складовою образу Я, постає активністю особистості з точки зору її соціальних стосунків. Соціальне Я – усвідомлюване рольове ототожнення, або ототожнення з сукупністю якостей, або самі якості, співвіднесені з фрагментами Я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бачинин В. А. История западной социологии Учебник. / В. А. Бачинин, Ю. А. Сандулов – СПб.: Издательство «Лань», 2002. – 384 с.
2. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – М.: Джангар, 2012. – 865 с.
3. Козлов В. В. Интерактивная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. / В. В. Козлов – М.: Психотерапия, 2007. – 528 с.
4. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Х. Кули. – М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуальной книги, 2000. – 312 с.
5. Танчин І. Соціологія: Навч. посіб. / І. Танчин. – Л.: Укр. акад. друкарства, 2005. – 360 с.
6. Фролов С. С. Социология: Учебник / С. С. Фролов. Издание 3-е. – М.: ГАРДАРИКИ, 2002. – 344 с.

магістрант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Улунова Г. Є.**

СІМЕЙНІ РОЛІ: СУТНІСТЬ, ВИДИ, ҐЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ

Стаття присвячена розкриттю сутності, видів та ґендерних відмінностей сімейних ролей. Виділяються та аналізуються наступні сімейні ролі: традиційні ролі, товариські ролі, партнерські ролі.

Ключові слова: сім'я, сімейні ролі, функції сім'ї, традиційні ролі, товариські ролі, партнерські ролі.

Постановка проблеми. Сім'я є одним з найважливіших соціальних інститутів, що вимагає постійного наукового вивчення. Питанням сімейної психології присвячені дослідження Т. В. Андрєєвої, О. О. Бодальова, І. Ю. Борисова, В. М. Дружиніна, Е. Ґ. Ейдемільер, О. А. Карабанової, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. Сатір, Б. Хеллінґер, В. В. Юстіцкіса та інших.

В українській психології цей напрямок вивчали: вплив батьківської сім'ї на життєдіяльність молодого подружжя (М. І. Мушкевич); особливості протікання сімейної кризи у молодих сім'ях (Р. П. Федоренко); динаміка особистісних рис у молодого подружжя (Л. З. Сердюк); умови подолання конфліктів у молодій сім'ї (Л. М. Омельченко); психопрофілактика міжособистісних конфліктів у сім'ях військовослужбовців (Є. М. Потапчук); образ «Я» як регулятор подружніх взаємин (Н. О. Давидюк); психологічні особливості сімейних стосунків сексуально дезадаптованих пар (І. Л. Леванова); вплив рівня домагань подружжя на сімейні стосунки (О. С. Язвінська) та інші. Водночас, динамічні процеси в сучасному суспільстві, які, безумовно, впливають на процеси, що відбуваються в сім'ях, вимагають продовження досліджень психологічних проблем сім'ї.

Безпосередньо одній з таких проблем присвячена наша стаття, **метою** якої є аналіз сутності, видів та ґендерних відмінностей сімейних ролей.

Виклад основного матеріалу. Сім'я визначається як соціальний інститут, осередок суспільства, мала група родичів, які сумісно проживають і ведуть спільне господарство. Сім'я – осередок суспільства

(мала соціальна група), найважливіша форма організації особистого побуту, заснована на подружньому союзі та родинних зв'язках – відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами та іншими родичами, котрі живуть разом і ведуть спільне господарство [7; 8].

Психологічний підхід до розуміння сім'ї (на відміну, наприклад, від соціологічного та економічного підходів) має свою специфіку. У рамках цього підходу сім'я розглядається як простір спільної життєдіяльності, всередині якого задовольняються специфічні потреби людей, пов'язаних кровними і родинними зв'язками. Цей простір являє собою досить складно влаштовану структуру, що складається з різного роду елементів (ролей, позицій, коаліцій тощо) і системи взаємовідносин між її членами [7; 8]. Зупинимось детальніше на сімейних ролях.

Сімейні ролі – стійкі функції сімейної системи, закріплені за кожним з її членів. Рольова структура сім'ї наказує членам сім'ї, що, як, коли і в якій послідовності вони повинні робити, вступаючи один з одним у відносини. У поняття «роль» включаються бажання, цілі, переконання, почуття, соціальні установки, цінності та дії, які очікуються або приписуються людині [1].

Як зазначає О. А. Карабанова: «Основними параметрами рольової структури сім'ї є характер верховенства, який визначає систему відносин влади і підпорядкування, тобто ієрархічну будову сім'ї, і розподіл ролей у відповідності з тими завданнями, які вирішує сім'я на даній стадії свого життєвого циклу» [3, с. 79].

Рольова структура сім'ї забезпечує ефективне її функціонування, задоволення потреб усіх її членів і визначається провідними сімейними цінностями. Серед усього різноманіття цінностей виділяють такі як цінність шлюбу, цінність рівноправності подружжя – цінність домінування одного з них, цінності різних статевих ролей у сім'ї, цінність міжособистісних комунікацій між подружжям, відносин взаємопідтримки та взаєморозуміння подружжя [1, с. 25].

Сімейні ролі відбивають функції сім'ї, які реалізуються тим чи іншим членом подружжя. Виховна функція сім'ї задовольняє індивідуальні потреби чоловіка і жінки в батьківстві та материнстві, в контактах з

дітьми і в їх вихованні, а також у тому, що батьки можуть реалізувати себе в дітях. Таким чином, забезпечується соціалізація дітей і підготовка нових членів суспільства.

Господарсько-побутова функція задовольняє матеріальні потреби членів сім'ї (в їжі, даху тощо). Це сприяє збереженню їх соматичного здоров'я, відновленню витрачених в різних видах діяльності фізичних сил. Емоційна функція сім'ї задовольняє потреби її членів у симпатії, повазі, визнанні, емоційній підтримці, психологічній захищеності. Вона виступає основою для психічного здоров'я, емоційної та особистісної стабілізації. Функція духовного (культурного) спілкування задовольняє потребу у спільному проведенні дозвілля, сприяє духовному збагаченню та розвитку членів сім'ї. Функція первинного соціального контролю забезпечує виконання членами сім'ї соціальних норм. Особливо це стосується тих, хто в силу вікових або клінічних особливостей не здатний сам будувати свою поведінку відповідно до приписів суспільства. Сексуально-еротична функція сім'ї полягає в задоволенні сексуально-еротичних потреб. З урахуванням соціальних вимог важливо, що сім'я здійснює регулювання сексуально-еротичного поведінки та забезпечує біологічне відтворення членів суспільства [1; 6; 7; 8].

В основу класифікації сімейних ролей покладені різні аспекти. Т. В. Андрєєва, посилаючись на класифікацію К. Кіркпатрік, виділяє три основних види подружніх ролей: традиційні, товариські та партнерські. Означені ролі можуть бути охарактеризовані з точки зору гендерних відмінностей. Так, традиційні ролі з боку дружини передбачають наступне: народження і виховання дітей; створення і підтримку домашнього побуту; обслуговування родини; віддане підпорядкування власних інтересів інтересам чоловіка; пристосованість до залежності; терплячість до обмеження сфери діяльності. Традиційні ролі з боку чоловіка вимагають наступне: відданість матері своїх дітей; економічну безпеку і захист сім'ї; підтримку сімейної влади і контролю; прийняття основних рішень; емоційну подяку дружині за пристосованість до залежності; забезпечення аліментів при розлученні.

Товариські ролі з боку дружини передбачають наступне: збереження зовнішньої привабливості; забезпечення моральної підтримки і

сексуального задоволення чоловіка; підтримки корисних для чоловіка соціальних контактів; живого і цікавого духовного спілкування з чоловіком і гостями; забезпечення різноманітності життя й усунення нудьги. Товариські ролі з боку чоловіка вимагають наступне: захоплення дружиною; лицарське ставлення до неї; взаємну романтичну любов та ніжність; забезпечення коштів для нарядів, розваг, соціальних контактів; проведення дозвілля з дружиною.

Ролі партнерів вимагають і від чоловіка, і від дружини: економічного внеску в сім'ю згідно із заробітком; спільної відповідальності за дітей; участі в домашній роботі; розподіл правової відповідальності. Але, крім загального, від дружини ще очікується: готовність відмовитися від лицарства чоловіка (так як члени подружжя рівні); рівна відповідальність за підтримання статусу сім'ї, у разі розлучення і відсутності дітей – відмова від матеріальної допомоги. А від чоловіка передбачається прийняття рівного статусу дружини і погодження з нею рівної участі в прийнятті будь-яких рішень [1, с. 46]. Зазначимо, що означені види сімейних ролей рідко зустрічаються у сучасному суспільстві в «чистому» вигляді, а переважно набувають різних інтеграційних форм.

Висновки. Динамічні процеси в сучасному суспільстві, безумовно, впливають на процеси, що відбуваються в сім'ях, і вимагають продовження досліджень психологічних проблем сім'ї. Сім'я – осередок суспільства (мала соціальна група), найважливіша форма організації особистого побуту, заснована на подружньому союзі та родинних зв'язках – відносинах між чоловіком і дружиною, батьками і дітьми, братами і сестрами та іншими родичами, котрі живуть разом і ведуть спільне господарство. Сім'я являє собою досить складно влаштовану структуру, що складається з різного роду елементів (ролей, позицій, коаліцій тощо) і системи взаємовідносин між її членами.

Сімейні ролі – стійкі функції сімейної системи, закріплені за кожним з її членів. Сімейні ролі відбивають функції сім'ї, які реалізуються тим чи іншим членом подружжя: виховна, господарсько-побутова, емоційна, сексуально-еротична функції, а також функція духовного (культурного) спілкування та первинного соціального контролю. К. Кіркпатрік виділяє три основних види подружніх ролей: традиційні, товариські та

партнерські. Розподіл сімейних ролей тісно пов'язаний зі статеворольовою соціалізацією особистості й має гендерні відмінності. означені види сімейних ролей рідко зустрічаються у сучасному суспільстві в «чистому» вигляді, а переважно набувають різних інтеграційних форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Т. В. Семейная психология: [Учеб. пособие] / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Грамматика супружеского общения // Семья. – 1988. – 15 июля. – № 24. – С. 11-13.
3. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: [Учебное пособие] / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.
4. Клецина И. С. Гендерная социализация [Учебное пособие] / И. С. Клецина. – СПб., 1998. – 92с.
5. Кон И. С. Психология половых различий // Вопросы психологи / – 1981. – № 2. – С. 12-19.
6. Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Под общ. ред. Н. Н. Посысоева]. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
7. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. 4-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.
8. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – Л. : Медицина, 1989. – 192 с.

Усікова М. О.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Стаття присвячена аналізу психологічної готовності дітей до школи. Особливу увагу приділено висвітленню результатів проведеного дослідження серед дітей старшого дошкільного віку щодо функціональної готовності до школи.

Ключові слова: функціональна, інтелектуальна, емоційна зрілість, діагностика.

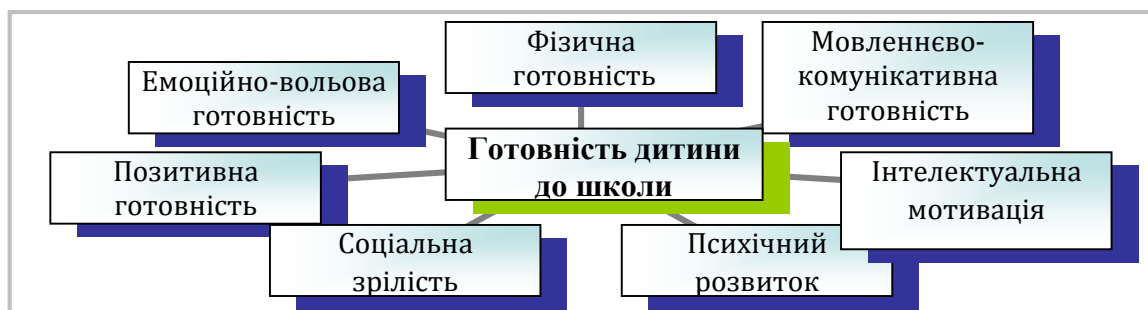
Постановка проблеми. Характерною особливістю нашого часу є постійне вдосконалення змісту освіти. Сучасна школа вимагає від дітей, які йдуть в перший клас, не стільки спеціальних знань та вмінь, скільки більш складних форм розумової діяльності, більш високого рівня розвитку морально – вольових якостей, здатності до управління своєю поведінкою, більшої працездатності. Психологи, педагоги, фізіологи вивчають і

обґрунтовують критерії готовності до шкільного навчання, сперечаються про вік, з якого найдоцільніше починати вчити дітей у школі. Інтерес до зазначеної проблеми пояснюється тим, що психологічну готовність до шкільного навчання можна порівняти з фундаментом будівлі: хороший міцний фундамент – запорука надійності та якості майбутньої споруди. Задача дитячого садка полягає в тому, щоб всією системою виховної роботи забезпечити формування у дітей готовності до школи, яка б найбільш повно відповідала вимогам сучасного шкільного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. У зарубіжних дослідженнях проблема готовності дітей до школи висвітлена в роботах багатьох дослідників, які в основному цікавляться інтелектуальними можливостями дітей (Г. Гетцер, А. Керн, С. Штребель, Я. Їрасек та ін.). Це знаходить відображення в застосованні тестових батареях, які показують розвиток дитини, її мислення, пам'яті, сприйняття та інших психічних функцій. У вітчизняній психології опрацювання проблеми готовності до шкільного навчання розпочалося з праць Л. С. Виготського, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна, Н. Г. Салміної, Є. Є. Кравцової, у яких зроблено змістовне обґрунтування розвитку першокласника.

Метою статті – аналіз функціональної готовності дітей старшого дошкільного віку до школи.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на дані психолого-педагогічних досліджень, графічно можна представити найважливіші сфери розвитку дитини які у перспективі мають відіграти важливу роль в успішному навчанні [3].



Школа – новий світ для дитини з певним колом обов'язків та вимог. Більшість дошкільників спокійно ставляться до школи, але 18% дітей не хочуть іти до школи через несхвальні відгуки дорослих. Успішність шкільного навчання і подолання психоемоційного дискомфорту дитини

тісно пов'язані з тим, як вона ставиться до школи, наскільки контактує з дорослими, як поводить у конфліктних ситуаціях. Тому дуже важливо сформувати позитивну мотивацію на навчання у школі [3].

У старших дошкільників, які йдуть до школи, необхідно сформувати ті передумови, завдяки яким навчання проходитиме успішно. Такими передумовами є загальний психічний розвиток дитини, що відповідає віковій нормі. Він виявляється у певному запасі знань і уявлень, у сформованості пізнавальних процесів, емоційно-вольовому розвитку і соціально-комунікативних навичках [3].

Традиційно виділяються три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний і соціальний. Під інтелектуальною зрілістю розуміють диференційоване сприйняття (перцептивну зрілість), що включає виділення фігури з фону; концентрацію уваги; аналітичне мислення, яке виражається в здатності розуміння основних зв'язків між явищами; можливість логічного запам'ятовування; уміння відтворювати зразок, а також розвиток тонких рухів руки і сенсомоторну координацію. Можна сказати, що інтелектуальна зрілість в істотній мірі відображає функціональне дозрівання структур головного мозку. Емоційна зрілість в основному розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не дуже привабливе завдання. До соціальної зрілості відноситься потреба дитини в спілкуванні з однолітками й уміння підкоряти свою поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання. На підставі виділених параметрів створюються тести визначення шкільної зрілості [1].

Першочерговим завданням при діагностиці шкільної зрілості є визначення функціональної готовності дитини до навчання. Діагностика функціональної готовності до школи була проведена в старшій групі № 1 «Ромашка», Сумського ДНЗ (ясла-садок) №7 «Попелюшка». До досліджуваної групи увійшли 11 дітей.

Для діагностики функціональної готовності ми використали методику Керна-Ірасека, яка дозволила визначити рівень саморегуляції при виконанні дитиною письмових дій, зокрема тонкої моторики руки, координації зору та рухів руки. Ми визначили, що в цілому діти мають такі рівні психологічної готовності до шкільного навчання: 3 дітей, що

становить 27%, мають високу функціональну готовність, 4 дітей (37%) – вище середньої, 2 дітей (18%) – середню функціональну готовність, 2 дітей (18%) – нижче середньої. Слід зазначити, що дітей з найвищою функціональною готовністю в цій групі немає, також немає дітей з низькою та з відсутньою функціональною готовністю.



Рис. 1. Функціональна готовність до шкільного навчання

Висновки. Отже, виходячи з отриманих даних можна стверджувати, що на період проведення дослідження більшість дітей (64%) мають функціональну підготовку до шкільного навчання, інші мають деякі проблеми при підготовці до навчання, які можуть бути вирішені до вступу у ЗОШ. Адже, відомо, що діти з низьким рівнем функціональної готовності складають «групу ризику» як з точки зору засвоєння шкільної програми, так і з точки зору втомлюваності та схильності до захворювань. Звідси зрозуміло, що діагностика розвитку дитини, необхідна для здійснення профілактики шкільної дезадаптації, фактично повинна охоплювати весь період дошкільного дитинства, оскільки небажані особливості психічного розвитку можуть проявлятися вже дуже рано, і чим раніше будуть вжиті необхідні заходи, тим ефективнішими вони виявляться.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуткина М. И. Психологическая готовность к школе / М. И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2004 – 208 с.
2. Карпенко Н. В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога (вчителя, вихователя): Навч. посібник / Н. В. Карпенко. – К.: Каравела, 2008. – 192 с.
3. Родинне сонцекло. Методичний poradник для роботи з батьками / Авт.-упор. Л. В. Калуська. – Тернопіль: Мандрівець, 2006. – 140 с.

Харченко Т. Г.

викладач кафедри практичної психології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),

Лініцька Є. Т.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття є результатом теоретичного вивчення процесу соціального виховання та соціалізації підлітків, його компонентів, і завдань. Розкрито основні вікові аспекти підліткового віку. Проаналізовані соціально-психологічні особливості соціалізації підлітків.

Ключові слова: соціалізація, підлітковий вік, соціалізованість підлітка, адаптація.

Постановка проблеми. Процес соціалізації складний і динамічний, що передбачає засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, котрий буде свідчити, про безболісне входження підлітка в життя соціуму. Проблема розвитку людини в підлітковому віці завжди привертала до себе увагу педагогів, соціологів і психологів. Сьогодні особливо важливою стає соціалізація підлітка як особистості, індивідуальності та суб'єкта, здатного повноцінно функціонувати в реальних умовах сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Джерела сучасної концепції соціалізації містяться у працях американського психолога А. Бандури, французького соціолога Г. Тарда, американського соціолога Т. Парсонса. Соціально-психологічні аспекти соціалізації активно вивчалися вітчизняними дослідниками: С. Л. Виготским, Л. І. Божович, Г. М. Андреевою, І. С. Коном.

Мета статті: теоретичний аналіз поглядів вчених на сутність соціалізації в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Поняття «соціалізація» широко використовується в психології. Вперше термін «соціалізація» увійшов у науковий обіг в 1887 році, запровадив його американський соціолог Ф. Г. Гідінгс. У своїй монографії «Теорія соціалізації» він вжив його в значенні, близькому до сучасного, тобто розвиток соціальної природи або

характеру індивіда, підготовка до соціального життя [9]. Нині процес соціалізації наука розглядає в широкому і вузькому розумінні цього поняття. Соціалізація у широкому розумінні – це визначення, походження і формування родової природи людини (мова йде про філогенез – історичний процес розвитку людства), у вузькому – процес включення людини в соціальне життя, шляхом активного засвоєння нею норм, цінностей та ідеалів [6].

У сучасному суспільстві існує думка, що соціалізація тісно пов'язана з адаптацією, тобто з пристосуванням організму до навколишнього середовища. Соціалізація трактується як безперервна адаптація живого організму до оточення, його здатність пристосовуватись до реакцій інших людей. За іншою точкою зору, адаптація є складовою соціалізації, її механізмом. Але на сьогодні соціалізація має багато характеристик, спільних, більш або менш, узагальнених для різних суспільств [3; 6].

Підлітковий вік називають перехідним тому, що у цей період відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Ця особливість проявляється в фізичному, розумовому, моральному, соціальному та духовному аспектах розвитку особистості. Нова соціальна ситуація як умова розвитку і буття принципово відрізняється від соціальної ситуації в дитинстві не стільки по зовнішнім обставинам, скільки з внутрішніх причин. Для підлітка відбуваються зрушення в шкалі цінностей.

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у включенні його в нову систему стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. У школі це виявляється передусім у необхідності налагодження у зв'язку з предметним навчанням стосунків не з одним, а з багатьма вчителями, врахування особистісних якостей кожного з них та їх, нерідко, суперечливих вимог. Усе це, як зазначала Л. І. Божович, зумовлює нову позицію учнів щодо вчителів, робить їх самостійнішими [4].

Найголовніша зміна в соціальній ситуації розвитку підлітка, на думку дослідника, породжена роллю в його житті групи ровесників. Тому в навчально-виховній роботі з підлітками необхідно враховувати важливість для їх поведінки і діяльності думки однолітків. Соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї, стосунків з батьками. Якщо ці стосунки

враховують його потреби і можливості, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, підліток легко долає труднощі у навчанні та спілкуванні, активно набуває соціальний досвід, стверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група ровесників.

Основним чинником розвитку підлітка є його власна соціальна активність, спрямована на засвоєння важливих для нього зразків поведінки і цінностей, на побудову стосунків з дорослими, ровесниками. Підлітки включаються у різні види суспільно корисної діяльності, що розширює сферу їх спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, що сприяє формуванню моральних якостей особистості [2; 5].

Умовним піком переходу від дитинства до дорослості можна вважати переживання підлітком кризи 13-ти років, з якою традиційно пов'язують головні труднощі підліткового віку. Л. С. Виготський виокремив основне новоутворення в свідомості особистості та з'ясував соціальну ситуацію розвитку, при цьому зробивши висновок, що головний зміст кризи перехідного періоду складає перебудова системи відносин між дитиною і середовищем [5].

У вітчизняній психології вікова криза розглядається як цілісна зміна особистості дитини, яка регулярно виникає на межі стабільних періодів. Вона зумовлена виникненням основних психологічних новоутворень в попередньому стабільному періоду, які приводять до руйнування однієї соціальної ситуації розвитку і виникненням іншої. Поведінкові критерії кризи – конфліктність, впертість, негативізм – є необхідними, в них виявляється єдність негативної та позитивної сторін вікової кризи [7].

Нині соціалізація підлітка характеризується прискореним фізичним, статевим дозріванням, що вказує на необхідність зниження початкової межі юнацького віку, а необхідність подовження періоду навчання дещо відстрочує настання соціальної зрілості, тим самим розширюючи межі підліткового віку, створюючи передумови для виникнення і збереження інфантилізму, соціальної, моральної та громадянської несаможитності.

Останніми роками помітно змінилася і система духовних цінностей підлітків. У їх свідомості, моральних орієнтирах чітко проглядаються як елементи оновлення духовних сфер особистості на основі оволодіння загальнолюдськими цінностями, так і негативні тенденції, що існують у

суспільстві. Очевидним у соціалізації сучасного підлітка є процес відторгнення міфологізованих цінностей минулої соціальної епохи і формування якісно оновленої свідомості.

У взаєминах між дорослими й підлітками, з точки зору української культури та етнопсихології, домінує традиція передавати соціально-психологічний досвід від старших до молодших. Однак, сучасні підлітки вибірково ставляться до цінностей історичної спадщини, вносять елементи новизни в соціальне життя, чим збагачують соціум. Соціально-психологічною особливістю сьогодення стали більш гнучкі, рухливі, рівноправні стосунки батьків і дітей. Підлітки намагаються автономно вирішувати свої справи, менше радяться з дорослими.

Суттєвою є розбіжність у сприйнятті одного покоління іншим: дорослим здається, що діти недооцінюють їх і переоцінюють себе, а підлітки нарікають на нерозуміння, несправедливість дорослих. Це засвідчує таку тенденцію в соціалізації: чим більше відбувається за одиницю часу соціально значущих змін, тим помітнішими стають розбіжності між поколіннями, тим складнішими є механізми передавання культури від старших до молодших, тим вибірковішою є позиція підлітків до соціальної та культурної спадщини [2; 3].

Невід'ємним компонентом соціалізації сучасних підлітків стає вплив засобів масової інформації та включеність в різноманітні інформаційні процеси. Для підлітків, перед якими гостро стоїть завдання орієнтування в світі дорослих, включення в повноцінні, пов'язані з відповідальністю і перспективними зобов'язаннями соціальні відносини, ЗМІ стають джерелом не тільки соціальних уявлень, а й програмою дій, громадської орієнтації та побудови індивідуальних цілей у майбутньому. Сенситивність підлітків до інформаційного впливу в порівнянні з іншими віковими групами максимальна, а інформація, отримана через ЗМІ, як підкреслює Г. М. Андреева, давно вже успішно конкурує з інформацією, запропонованою сім'єю та школою, і образ підлітка будується під безпосереднім впливом ЗМІ [1]. Важливо відзначити, що на відміну від традиційних інститутів соціалізації вплив ЗМІ стихійний і спонтанний, а вплив на особистість має відносно неконтрольований характер.

Висновки. Своєрідність соціалізації підлітка полягає в тому, що він інтегрується в нову систему відносин і спілкування з дорослими й однолітками, займаючи серед них нове місце, виконуючи нові функції. Підліток включаючись в різні види суспільно-значимої діяльності, розширює сферу спілкування, можливості здійснення соціальних цінностей, формує моральні якості особистості. Основні новоутворення в психіці підлітка виникають в процесі суспільно-корисної діяльності. Це пов'язано з тим, що така діяльність найбільшою мірою задовольняє домінуючі для цього віку потреби і в спілкуванні з однолітками і в самоствердженні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М., Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Аксенов, И. Н. Социализация подростков / И. Н. Аксенов – М.: МАИ, 1996. – 196 с.
3. Ануфрієва Н. М. Соціальна психологія: навч.-метод. посібник / Н. М. Ануфрієва, Т. М. Зеленська, Н. О. Єрмакова. – К.: Каравела, 2009. – 216с.
4. Божович Л. И. Личность и учение подростка / Л. И. Божович // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – С. 5-10.
5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Сбор. соч. 6-ти тт.– М., 1982-84. Т. 3. – 301 с.
6. Кон И. С. Психология старшеклассника / С. И. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
7. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 6-е изд. / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
8. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. Академвидав, 2005. – 446 с.
9. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Р. Арон – М. : Издательская группа «Прогресс – «Универс», 1993. – 608с.

Шаманська А. В.

студентка Кременчуцького національного
університету імені Михайла Остроградського
(м. Кременчук),
Науковий керівник – д. пед. н.,
доцент **Герасименко Л. В.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано психологічні аспекти виховання лідерських якостей особистості у позанавчальній діяльності. Розглядається тренінг як дієвий засіб розкриття лідерського потенціалу.

Ключові слова: лідер, лідерські якості, тренінг, позанавчальна діяльність.

Постановка проблеми. Наявність та розвиток лідерських якостей є дуже важливим у процесі розвитку особистості та досягнення нею поставлених життєвих цілей. Формування лідерських якостей є умовою підготовки молодого покоління до керування власним життям, готовності включитися в процеси перебудови й реформування задля зміцнення Української держави. Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує в тому, що проблема виховання у студентів лідерських якостей потребує поглибленого дослідження, систематизації й теоретичного узагальнення.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури та педагогічної практики показує, що проблемі формування лідерських якостей у студентів присвячено багато наукових досліджень, які доводять її важливість та актуальність. У сучасній західній суспільствознавчій літературі проблеми лідерства представлені дуже широко, їх вивчають такі відомі вчені, як Р. Богардус, Ж. Блондель, Б. Басьо, Д. Дженнінгс, К. Левін, Р. Стогдилл, Р. Такер, С. Хук, А. Херманн та ін. У сучасній вітчизняній соціологічній та соціально-психологічній літературі проблеми лідерства досліджували Г. Андрєєва, Г. Ашин, М. Бахіту, І. Волков, Е. Гансова, В. Гончаров, Ю. Замошкін, І. Кон, Є. Кузьмін, І. Полонський, Б. Паригін, А. Сороковий, Л. Уманський та інші. Науковці наголошували на важливості розвитку лідерського потенціалу особистості у процесі здобуття освіти, але можливості позанавчальної діяльності у процесі формування лідерських якостей розглядалися у поодиноких дослідженнях З. Гапонюк, В. Гам, О. Єфремова. Тому, **метою дослідження** є систематизація знань про лідерські якості та вивчення можливостей їх формування в позанавчальній діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Уперше питання лідерства почали підійматися у працях античних істориків Геродота. Плутарха та інших. У епоху Відродження М. Макіавеллі запропонував свою теорію, згідно з якою в основі людської природи лежить інтерес або жадоба до влади та наживи, до домінування над іншими, що напряду виявлялося в лідері [1]. Отже, лідерство розглядалося як основна сутнісна потреба людини.

У кінці XIX ст. французький соціолог Г. Тард наголошував на значущості лідера для суспільства, вважаючи його рушійною силою суспільного процесу. На початку XX століття вивчення природи лідерства

було представлено низкою соціально-психологічних досліджень, зокрема психологічних шкіл: психоаналітичної (А. Адлер, З. Фрейд, К. Юнг), в якій зосереджено увагу на несвідомому прагненні індивіда бути першим, реалізації «комплексу Наполеона»; ельської (Г. Лассуел, Б. Скіннер, У. Уайт) і близької за проблематикою франкфуртської (Т. Адорно, Г. Маркузе, Е. Фромм). Ці вчені аналізували фактори взаємодії лідерів і їхніх послідовників, механізми формування лідерського впливу [2].

Вивчення наукових праць із соціальної психології, соціології дало можливість відзначити, що лідерство – закономірне соціальне явище. Серед членів будь-якого колективу завжди знаходяться особистості, які виявляють вищий, у порівнянні з іншими його членами, рівень активності, мають гарні організаторські здібності, швидко завойовують авторитет, уміють скерувати групу на виконання спільного завдання [3].

Аналіз різних наукових підходів щодо вивчення лідерства дав підстави визначити лідерські якості особистості як риси, які забезпечують здатність виділитися в конкретній справі, приймати відповідальні рішення в значущих для групи ситуаціях; використовувати інноваційні підходи для розв'язання різноманітних проблем; успішно впливати на членів групи щодо досягнення спільних цілей; створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі.

Як відзначають вітчизняні науковці Г. Андрєєва, Г. Ашин, Л. Уманський, активізація лідерського потенціалу студентів найбільш успішно здійснюється у процесі позанавчальної діяльності, бо вона безпосередньо впливає на розвиток їх внутрішнього потенціалу незалежно від результатів навчання та сприяє розвитку духовних і моральних якостей молоді, дозволяючи вибудовувати свою діяльність відповідно до загальноприйнятних цінностей і традицій [4].

Позанавчальна діяльність розглядалася нами як «життєвий простір», у межах якого студенти мають можливість отримувати соціально значимий особистісний досвід; як синтез знань, способів діяльності та мислення, культурних норм поведінки, життєвих сенсів і соціальних установок. Учені називають низку дієвих форм позанавчальної діяльності щодо формування досвіду лідерської поведінки: сюжетно-рольові та ділові ігри, тренінги, проектна діяльність, змагання тощо [5].

Результати емпіричного дослідження. У дослідженні лідерських якостей брали участь сімдесят три студенти Кременчуцького льотного коледжу Національного авіаційного університету. Вивчення лідерського потенціалу та наявних лідерських якостей здійснювалося за такими методиками: «Діагностика лідерських здібностей» Є. Жаріков, Є. Крушельницький [7], опитувальник «Самооцінка лідерства» Н. Фетискин, В. Козлов [8], виявлення комунікативних та організаторських схильностей (КОС) [6], опитувальник «Уверенность в себе» С. Райдас [7], методика «Соціометрія» (Дж. Морено) [6].

Аналіз результатів психодіагностики дозволив констатувати слабо виражені лідерські якості у 20% досліджених, у 10% юнаків і дівчат низький рівень комунікативних і організаторських здібностей; 20% молоді – невпевнені в собі люди, що не дозволяє їм будувати успішну комунікацію та інтеракцію.

Методики Н. Фетискіна та соціометрія дозволили виявити значні розходження між самооцінкою лідерських якостей досліджуваних та реальною наявністю у них лідерських якостей, а також визнанням їх як лідерів у групі. З метою корекції визначених недоліків, було розроблено тренінг-заняття на тему: «Кожен може стати лідером». Мета занять – сформувати у студентів уявлення про лідерські якості, виховати упевненість у собі, підвищити їх самооцінку, розвинути комунікативні здібності, сформувати навички самоаналізу.

При розробці тренінгу було використано матеріали тренінгу розвитку лідерських якостей «Я доб'юся успіху» Т. Гончаренко та тренінгу лідерства О. Євтихова. Серед різноманіття вправ, заходів, технік, що використовують в тренінгах, було обрано декілька базових методів: лекція, дискусія та ситуаційно-рольові ігри. Студенти були залучені до спілкування один із одним, колективних обговорень, дебатів, «мозкових штурмів», створення команди зі змінною лідерською позицією.

Вправа «Знайомство». Мета: познайомити учасників, підвищити їх самооцінку, створити дружню атмосферу.

Хід вправи. Кожен по черзі називає себе і продовжує фразу: «Я пишаюсь тим, що ... », називаючи свою рису характеру або вчинок, яким він пишається.

Вправа «Очікування». Мета: допомогти учасникам усвідомити власні очікування від тренінгу розвитку лідерських якостей

Хід вправи. Тренер нагадує учасникам, що вони працюють у форматі тренінгу і потрібно сформулювати власні очікування: які знання, навички ви хотіли б отримати. Кожному учаснику пропонується назвати свої очікування від тренінгу, починаючи словами: «Я очікую ...».

Міні-повідомлення «Хто такий лідер?»

Лідерство – поняття не елітарне, його не відкривають у собі, а розвивають. Особистісні риси, необхідні для ефективного лідерства, набувають у школі життя. Іноді зустрічаються «природжені лідери», але їм, щоб залишатися лідерами, треба постійно удосконалювати свої риси характеру. Лідерство – це вміння визначати напрям руху і надихати людей на втілення своїх ідей. Лідерство починається не з голови, а з серця, ідеальне середовище для нього – взаємини між людьми. Всіх лідерів об'єднує одне: у кожного з них є послідовники.

Вправа «Якості лідера». Мета: формування уявлень учасників про лідерські якості.

Хід вправи. Вправа складається з трьох етапів. На першому етапі кожному учасникові пропонується індивідуально скласти список із семи найважливіших якостей, якими, на його думку, необхідно володіти людині, щоб стати лідером. Потім кожен учасник зачитує свій список групі. На другому етапі групі пропонується колегіально, керуючись принципом досягнення згоди, проаналізувати всі якості, що прозвучали, і визначити п'ять найбільш значущих якостей для лідера учнівської групи. Остаточний список якостей зачитується ведучому і обґрунтовується учасниками. На третьому етапі кожному учасникові пропонується за п'ятибальною шкалою оцінити ступінь розвиненості виділених групою лідерських якостей особисто у нього. Результати зачитуються групі.

Вправа «Дискусія». Мета: досягнення взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні.

Хід вправи. Група поділяється на трійки. У кожній трійці розподіляються обов'язки. Один з учасників грає роль «глухого і німого»: він нічого не чує, не може говорити, але в його розпорядженні – зір, жести, пантоміміка; другий учасник грає роль «глухого»: він може говорити і

бачити; третій – «сліпого і німого»: він здатний тільки чути і показувати. Усій трійці пропонують завдання, наприклад, домовитися про місце, час і мету зустрічі.

Вправа «Паркан ідей». Мета: виявити можливі сфери застосування лідерських здібностей у повсякденному житті та навчанні.

Хід вправи. Групі пропонуються кольорові папірці, на яких треба написати де можна застосувати ваші лідерські здібності. У яких сферах вони хотіли б їх проявити. Наприклад, це може бути організація якогось свята, акції, концерту, проведення виховної години. Пропозиції клеяться на «Паркан ідей».

Вправа «Баласт». Мета: закінчення заняття.

Хід вправи. По колу пускається аркуш паперу з назвою «Баласт». Кожен учасник має можливість записати по одній рясі особистості, що є неприйнятними для лідера. Наприкінці «Баласт» урочисто викидається у смітник.

Висновки. У контексті сучасних суспільних процесів актуалізується роль активних, небайдужих особистостей, наділених лідерськими якостями, які успішно можуть формуватися у процесі позанавчальної діяльності засобами тренінгу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфімов Д. В. Зміст феномену «лідерські якості особистості» / Д. В. Алфімов // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 10 (63). – С. 32-38.
2. Татенко В. Типологія лідерства / В. Татенко // Психолог. – 2006. – № 34. – С. 12-14.
3. Садохіна К. С. Психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей підлітків / К. С. Садохіна // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 9. – С. 439-448.
4. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – 2-ге вид., допов. – Київ : Центр Навчальної Літератури, 2008. – 688 с.
5. Слесик К. М. Виховання лідерів / К. М. Слесик. – Харків : Основа, 2009. – 127 с.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
7. Терлецька Л. Г. Вікова психологія та психодіагностика : підручник / Л. Г. Терлецька – Київ : Слово, 2013. – 608 с.
8. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – 2-е изд., доп. – Москва : Психотерапия, 2009. – 544 с.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Мотрук Т. О.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУГЕСТИВНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Стаття висвітлює значення сугестивності, як індивідуальної сприйнятливості суб'єкта до навіювання. Разом з цим, розкривається питання впливу сугестивності на установки особистості в юнацькому віці.

Постановка проблеми. Зараз в нашій країні відбуваються певні суспільно-політичні зміни, які ведуть до змін в соціальному досвіді людей, а, отже, і в соціальних установках. Великий вплив на людство мають ЗМІ, які активно використовують у своїй роботі сугестію, отже, постає проблема виявлення якостей і властивостей особистості, що збільшують ефективність даного впливу. Досі залишається не ясним положення соціальних установок у структурі особистості, їх зв'язок з іншими особистісними утвореннями, якостями і властивостями, наприклад, з навіюваністю особистості.

Аналіз актуальних досліджень. У психологічній науці сугестивність особистості розглядається з позицій кількох підходів: соціально-психологічного (В. М. Бехтерев, І. С. Кон, А. Е. Личко, С. Московічі, Ю. А. Рижкин, В. Ф. Сафін, Б. Д. Паригін, В. А. Петровський, В. А. Часів, І. Є. Шварц), психофізіологічного (П. К. Анохін, І. П. Павлов, К. І. Платонов, А. Ю. Фетисов), особистісного (Б. Д. Карвасарський, В. М. Мясіщев). В. Н. Куликов та Ю. А. Рижкин подальші перспективи вивчення сугестивності пов'язують з реалізацією комплексного підходу.

Сугестивність, як психологічний феномен, вчені розглядають з різних позицій, а саме: в загальній структурі особистості (В. А. Бакеев); значення її в суспільному житті та у вихованні (В. М. Бехтерев); особливості сприйнятливості підлітків до гетерогенного сугестивного впливу (І. Ф. Манілов); психологічні властивості особистості з різним рівнем сугестивності та взаємозв'язок цього рівня з особистісними характеристиками (М. М. Паков); індивідуально-психологічні прояви

сугестивності як властивості особистості (Ю. П. Фоля).

Мета статті: вивчення психологічних особливостей сугестивності та ступеня вираженості соціально-психологічних установок осіб з різним рівнем сугестивності.

Виклад основного матеріалу. Життя сучасної людини відрізняється надзвичайно високим рівнем інформативності. Істотні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві під впливом активних трансформаційних процесів, проникають в усі сфери життєдіяльності людини, впливають на потреби, інтереси, ідеали, світогляд. Різноманітність інформації, її джерела, а також способи інформаційно-психологічних впливів, які вдосконалюються з кожним днем, висувують підвищені вимоги до особистості та її можливостей відповідної переробки одержуваних відомостей. У ситуації дефіциту часу і нестачі знань і з метою економії власних ресурсів люди часто схильні автоматично приймати або відкидати будь-який (інформаційний, соціальний та інший) вплив. У зв'язку з цим актуальним є дослідження сугестивності як психологічного феномена, який проявляється при взаємодії особистості з соціальним середовищем і відображає ступінь піддатливості особистості до цих впливів.

Поняття «сугестивність» тісно пов'язане з поняттям «навіювання». Навіювання представляє собою механізм психологічного впливу на особистість, в результаті якого суб'єкт засвоює зовнішні для нього спонукання, оцінки, форми поведінки. Воно є суттєвим чинником мотивації поведінки. Головні ознаки стану навіювання є некритичність суб'єкта; неможливість довільної корекції викликаного змісту [3].

Навіювання дуже схоже з феноменом переконання. Та на відміну від переконання, навіювання передбачає безконфліктний характер прийому інформації: в стадії сприйняття воно переживається як щось суто особисте, навіть інтимне. Якщо переконання звернене до розуму, свідомості, критичного мислення, то навіювання – до несвідомих механізмів психічної діяльності та управління функціями організму, воно апелює до емоцій і почуттів, викликає асоціативні образи, сприятливі для сприйняття інформації.

На думку Д. Н. Узнадзе, сугестія пов'язана також з поняттям «установки особистості» [4]. Соціальна установка є стійким, фіксованим,

ригідним (негнучким) утворенням особистості, яке стабілізує спрямованість її діяльності, поведінки, уявлень про себе та світ. За одними твердженнями, вони утворюють структуру особистості, за іншими – лише посідають певне місце серед якісних рівнів особистісної ієрархії.

Установка схиляє індивіда до певної форми реагування, оцінювання, готовності, до орієнтації діяльності згідно з певними цінностями, що може сприяти задоволенню конкретної потреби. Повторення ситуацій поступово формує фіксовані установки особистості, які впливають на соціальне життя, життєву стратегію людини.

Навіювання постає як сукупність мовних засобів і прийомів спрямованого впливу на психіку людини з метою зміни його установки. Таким чином, сугестивність визначається як індивідуальна сприйнятливості суб'єкта до навіювання.

Юнацький вік – це час вибору життєвого шляху. У сучасний період соціально-економічного розвитку суспільства і держави юнацтво виявилось в умовах нестабільності суспільної свідомості. У поточний період ідеали минулого є не актуальними, а нові ще не визначені. Тому сьогодні юнацтву дуже важко виділити і засвоїти норми дорослого життя. Звідси – невпевненість в завтрашньому дні. Цей вік є сенситивним періодом формування світогляду юнаків, розвитку розуміння сенсу життя, формування життєвих цінностей та релігійних поглядів. Тому дуже важливим є розуміння саме сприйнятливості суб'єкта до навіювання та готовності прийняття самостійних рішень.

Ми приєднуємось до думки М. М. Пакова, який прийшов до висновку, що люди з різним рівнем сугестивності відрізняються один від одного своєрідним комплексом особистісних особливостей. Високо-сугестивні особи характеризуються високою емоційною чутливістю, вразливістю, багатою уявою, орієнтацією на свій внутрішній світ, проникливістю, обережністю, хитрістю і переважно правопівкульним типом психічної регуляції. Для низько-сугестивних осіб характерна висока емоційна стійкість, розвинене вербальне логічне мислення, високий рівень інтелекту, досить висока тривожність; вони орієнтовані в своїй поведінці і діях на зовнішню реальність і логіку, є практичними та реалістичними людьми, мають переважно лівопівкульний тип психічної регуляції.

З метою визначення рівня сугестивності особистості нами було проведено психологічне дослідження, в якому взяли участь 50 осіб юнацького віку – студенти СумДПУ імені А. С. Макаренка. Результати дослідження висвітлені у нашій дипломній роботі.

За результатами опитувальника «Сугестивність» С. В. Клаучека та В. В. Деларю, було виявлено, що 92% респондентів має середній рівень сугестивності. 6% – високий рівень, і 2% опитуваних має низький рівень сугестивності. Це свідчить про те, що сучасна молодь здатна легко піддаватись навіюванню з боку оточення. І, слід зазначити, що саме від цього феномену, який у значній мірі виявлений у студентів, можуть залежати соціальні установки, переконання та життєві позиції юнаків.

Висновки. Отже, свідомість особистості в юнацькому віці досить вразлива до навіювання та сильно залежить саме від впливу соціуму. Дослідження сугестивності сприяє розумінню мотивів поведінки особистості, структурних зв'язків між її психічними утвореннями, а також сприяння як ефективному впливу на людей, так і захисту від небажаного впливу. Як показало наше дослідження, сучасне юнацтво досить вразливе до навіювання. Це сприяє тому, що сугестивний вплив соціуму відіграє значну роль у формуванні переконань, життєвих установок, життєвого вибору та поглядів юнаків та дівчат.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакеев В. А. Исследование внушаемости в общей структуре личности / В. А. Бакеев // Вопросы внушающего воздействия в педагогике. Учёные записки Пермского Государственного педагогического института. – Пермь, 1972. – Том 88. – С. 26-46.
2. Бехтерев В. М. Внушение и воспитание / В. М. Бехтерев // Проблемы развития и воспитания человека: избранные психологические труды. – 2010. – С. 311-337.
3. Паков М. М. Взаимосвязь уровня внушаемости с личностными особенностями / Паков М. М. // Сборник тезисов Международного конгресса по медицине активного долголетия и качеству жизни. – М., 2012. – С. 161-165.
4. Узнадзе Д. Н. Основные положения теории установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси: Изд-во Академии наук Груз. ССР, 1961. – 302 с.

студент Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ДУХОВНІ ЦІННОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПРАЦІ

У статті розкрито сутність поняття «духовні цінності» проаналізовано яким чином вони стосуються суб'єктів праці в державному закладі.

Ключові слова: *духовні цінності, матеріальні цінності, суб'єкт праці.*

Постановка проблеми. Духовні цінності і культура знаходять прояв у доброзичливому ставленні до людей, бажанні особистості виконувати свій моральний обов'язок, зберігати мир, злагоду, приносити користь оточуючим, в умінні поставити себе на місце іншого, ніколи не забувати про вірність та відповідальність не тільки в повсякденному житті, але і в умовах підвищених психологічних навантажень, в кризових, екстремальних ситуаціях. Професіоналізм будь-якого фахівця складається з безлічі компонентів, які в своїй сукупності дозволяють людині успішно виконувати поставлені перед нею задачі. Актуальними сьогодні є дослідження спектру духовних цінностей суб'єктів праці, які зокрема працюють у такому державному органі як прокуратура, та безпосередньо взаємодіють з людьми.

Аналіз актуальних досліджень. Психологічні аспекти духовних цінностей і культури розглядались в дослідженнях В. В. Анненкова, І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, І. А. Зязюна, Г. С. Костюка, О. М. Леонтєва, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, Е. О. Помиткіна, В. В. Рибалки, О. В. Сухомлинської та інших дослідників.

Мета статті: дати конкретне розуміння поняття духовних цінностей, та на даній основі охарактеризувати спектр прояву духовних цінностей суб'єктів праці.

Виклад основного матеріалу: Цінністю називається те, що здатне задовольняти людські потреби. Отже, цінність речі визначається як її властивостями, так і її відношенням до потреб та інтересів людини. Речі, явища стають цінностями, оскільки вони «втягуються» у сферу людського існування й діяльності. Цінності поділяються на матеріальні й духовні – так само, як і діяльність, культура, бо культура – це і є сукупність

цінностей, створених самою людиною, людським співтовариством.

Є. І. Головаха запропонував класифікацію цінностей, в основі якої – професійна діяльність це і цінності, які можуть бути реалізовані безпосередньо у професійній діяльності, або цінності, які реалізуються за рахунок професійної діяльності, та цінності, що реалізуються поза професійною діяльністю. Досліджуючи особливості української ціннісної системи, Г. Ситник до основних українських національних цінностей відносить: державний суверенітет, територіальну цілісність, демократичні основи розвитку, працелюбство, духовність, сім'ю, рівноправність народів, які населяють Україну, самовідданість під час захисту Батьківщини, соціальну справедливість, колективізм, матеріальне та духовне надбання народу України, миролюбність, толерантність, доброзичливість.

Е. О. Помиткін відносить до духовних цінностей: цінності гуманістичні, естетичні, екологічні, цінності пізнання, самовдосконалення та самореалізації особистості. Так як методологічна база яку ми використовуємо в дослідженні належить Едуарду Помиткіну, саме через це ми у тлумаченні духовних цінностей будемо спиратися на формулювання саме цього дослідника. На нашу думку службове спілкування посадовців з простими громадянами не повинно обмежуватися формальними зв'язками, але і немає права виходити за межі закону. В будь-якому разі, проявити свої ціннісні установки відносно інших людей не є порушенням закону, тим паче коли людина цього потребує у вирішенні своєї справи. Тільки людина здатна керуватися духовною сферою, у нас на меті було проаналізувати той спектр духовних цінностей якими володіють конкретні суб'єкти праці в державній установі (прокуратурі).

Участь в нашому дослідженні була запропонована 8-ми працівникам Лохвицької районної прокуратури, на що вони погодилися за певних умов конфіденційності, нам не можна розголошувати ані повних імен, ані дати коли проходило дослідження, проте ми отримали дозвіл прокурора на те, щоб представити результати дослідження в узагальненому вигляді і дати їм інтерпретацію. Тож, загалом в дослідженні брали участь 8 держслужбовців Лохвицької районної прокуратури Полтавської області, віком від 25 до 50 років, 2 особи жіночої статі та 6 чоловіків.

Результати за методикою «Здійснення бажань»: рівно половина

респондентів (4 чол., що становить 50% від загальної кількості учасників) пріоритетними для себе обрали духовні цінності, сімейні цінності важливими є для 2-х досліджуваних, що становить 26%, також важливим фактором є, те що в даному колективі працюють люди для яких важливими цінностями є індивідуальні (1чол., що становить 12%) та соціальні (1чол., що становить 12%).

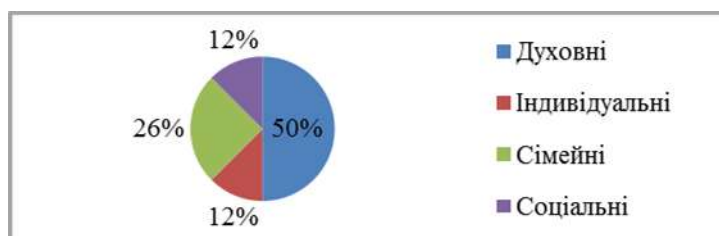


Рис. 1. Показники рівня свідомості та духовних ціннісних орієнтацій працівників прокуратури (у %)

Звернемо нашу увагу на результати наступного дослідження, а саме інтегративної тестової методики «Духовний потенціал особистості». Тож маємо такі дані, що 50% респондентів, дали свої відповіді таким чином, що домінантою духовної ціннісної орієнтації є гуманістичні цінності, також 24% від загальної кількості учасників вважають важливим для себе пізнання та самопізнання, поняття самореалізації виявилось близьким для 12% респондентів, такі ж показники і у поняття відповідальності (12%).

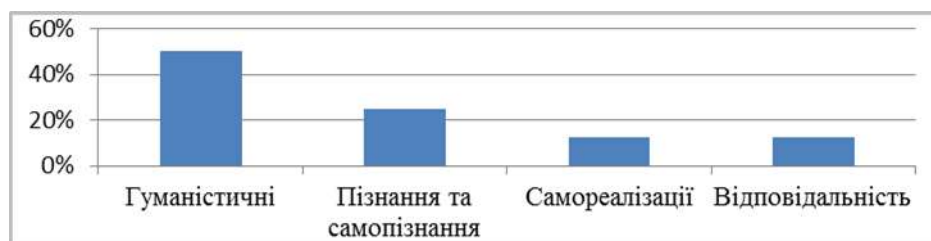


Рис.2. Показники духовного потенціалу працівників прокуратури (у %)

Результати даної роботи будуть корисні в роботі практичних психологів в закладах подібних до прокуратури там, де від збереження духовних цінностей працівників залежить те на скільки ефективною буде робота. В своїй особі працівники прокуратури представляють обличчя влади, що не може бути скомпрометованим відсутністю яких-небудь духовних цінностей і наявністю аморальності, адже окрім закону держслужбовці в органах прокуратури несуть в суспільство зразки поведінки і моральних норм.

Беручи до уваги нинішню ситуацію в країні важливою постає

проблема збереження духовних цінностей і акцентуація уваги на їх важливості. Матеріальні цінності вже давно оволоділи свідомістю мільйонів, десятки тисяч заради грошей готові скоїти злочин, тим самим нехтуючи цінностями вічними і духовними, не кажучи вже про закон. Загалом суспільство визначає що таке добре і що погане, і тільки ми визначаємо бути нам хорошими чи поганими, адже як говорив Омар Хайям: «Ад и рай – в небесах», – утверждают ханжи. Я, в себя заглянув, убедился во лжи: Ад и рай – не круги во дворце мироздания, Ад и рай – это две половины души» ...

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Боришевський // Цінності освіти і виховання : наук.- метод. зб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : АПН України, 1997. – С. 21-25
2. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. / Е. О. Помиткін – К.: Внутрішній світ, 2007. – 280 с.
3. Ситник Г. Національні цінності як основа прогресивного розвитку особистості, суспільства, держави / Г. Ситник // Вісн. НАДУ. – 2004. – № 2. – С. 369-374.

Щербак Т. І.

к. психол. н., доцент кафедри
практичної психології Сумського
державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті висвітлено основні концепції, які розглядають особистісний і професійний розвиток як цілісний процес. Визначено професійно обумовлені підструктури особистості. Розкрито сутність стадій професійного розвитку особистості. Вказано перспективи професійного формування особистості.

Ключові слова: професія, професійний розвиток, професійно-важливі якості, соціально-професійна спрямованість, компетентність.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день предметом пильної уваги у вітчизняній і зарубіжній психології стало питання розвитку особистості в процесі професійного навчання. В науковому плані необхідність звернення до даної проблеми зумовлюється відсутністю в психології сталої системи поглядів на розуміння закономірностей становлення особистості в процесі

професійної діяльності, суперечністю окремих положень в існуючих підходах до даної проблеми, потребою в узагальненні та систематизації численних фактів, накопичених в різних галузях психологічної науки, необхідністю подальшого розвитку загальнопсихологічної теорії особистості. Тому вважаємо за доцільне розглянути наукові витoki дослідження проблеми особистісного розвитку професіонала.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогоднішній день, проблема професійного розвитку з різних точок зору розкрита в роботах як зарубіжних так і вітчизняних психологів: Н. В. Гришина, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов, Ю. П. Поварьонков, Н. В. Самоукіна, Е. Е. Симанюк та ін. Концептуальні положення про розвиток особистості в умовах професійного навчання, представлені у працях М. Й. Боришевського, Ж. П. Вірної, І. А. Зязюна, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, К. К. Платонова, В. В. Рибалки, В. А. Семиченко.

Мета статті: проаналізувати основні підходи до вивчення професійного розвитку особистості.

Перш за все слід зазначити, що під професійним розвитком особистості в психологічній літературі розуміється професійне формування особистості в процесі соціалізації індивіда. Процес підготовленості людини до певного виду трудової діяльності включає освоєння необхідних трудових навичок і функцій, соціальних норм поведінки, системи моральних цінностей.

Розвиток особистості відбувається в процесі професійного становлення, а професійне становлення не можливе без якісних змін, росту особистості, воно є метою, й водночас, наслідком особистісного розвитку.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що різні автори по-різному описують структуру особистісного та професійного розвитку, при цьому виділення різних складових цієї структури залежить від тих вихідних науково-методологічних основ, яких дотримується той чи інший автор. Однак ці різноманітні описи не стільки суперечать, скільки доповнюють один одного, відбиваючи всю багатогранність проблеми особистісного та професійного розвитку. Проаналізувавши літературу ми дійшли висновку, що існує два способи побудови структури особистісного й професійного розвитку.

Перший спосіб розглядає структуру особистісного та професійного розвитку як певні рівні (ступені) процесу розвитку. Серед науковців, що дотримувались цього способу є В. І. Слободчиков, Є. І. Ісаєв, Д. І. Фельдштейн, Б. С. Братусь, А. Маслоу. Другий спосіб передбачає виділення «наскрізних» структуротворчих його характеристик, які закономірно присутні на будь-якій стадії процесу розвитку особистості (К. Роджерс, Н. Р. Битянова).

Вивчаючи проблему впливу професійної освіти на становлення особистості, дослідники (К. А. Абульханова-Славська, В. М. Дружинін та ін.) підкреслюють, що одним з основних завдань практичної психології й, зокрема, практичного психолога в системі професійної освіти є розробка критеріїв особистісного розвитку професіонала на основі системно-діяльнісного підходу [2]. В. М. Дружинін виділяє дві стадії професійного розвитку особистості: Прогресивна стадія. Дана стадія професійного розвитку особистості перш за все пов'язана з формуванням мотивів професійної діяльності та структури професійних здібностей, знань, умінь і навичок. Регресивна стадія професійного розвитку особистості. На даній стадії спостерігається негативна дія професії, з'являються різні професійні деформації або специфічні стани [5].

Актуальною перспективою професійного формування особистості є розвиток її професійних якостей. М. В. Гамезо відзначає, що входження особистості до професії дійсно є проблемою, й необхідно розробляти й широко використовувати активні форми та методи професійного виховання. Об'єктами професійного розвитку особистості є її інтегральні характеристики: 1) соціально-професійна спрямованість; 2) компетентність; 3) професійно-важливі якості; 4) психофізіологічні властивості.

Під час професійного розвитку особистості відбувається також розвиток професійно важливих якостей, які В. Д. Шадріков трактує як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її освоєння. До професійно важливих якостей він відносить також і здібності.

Е. Ф. Зеєр в свою чергу виходить з того, що професійно обумовлені структури діяльності й особистості є психологічною основою конструювання технологій професійного розвитку фахівця. Дослідник виокремлює наступні три етапи цієї процедури: 1) цілепокладання, формулювання завдань

професійного розвитку особистості фахівця; 2) визначення змісту професійно-розвиваючого навчального матеріалу, складання програми; 3) визначення складу активних форм і методів взаємодії з особистістю [3].

Л. М. Мітіна вбачає єдність особистісного та професійного розвитку людини, визначаючи внутрішнє середовище особистості, її активність, потреби в самореалізації. Саме це, на думку науковця, є головною рушійною силою розвитку особистості [1].

Найважливішою професійно обумовленою підструктурою особистості є професійно значущі психофізіологічні властивості. Їх розвиток відбувається в наслідок засвоєння професійної діяльності. При цьому одні психофізіологічні властивості визначають розвиток професійно важливих якостей, інші, професіоналізуючись, набувають самостійного значення.

На сьогоднішній день вчені виділяють велику кількість концепцій професійного розвитку які й наводимо нижче в таблиці 1.

Таблиця 1

Концепції професійного розвитку особистості

Назва концепції	Суть концепції
1. Типологічна теорія Д. Холланда	Професійний розвиток відбувається в ході виявлення індивідом особового типу, до якого він відноситься, пошуком професійної сфери, відповідної власному типу, вибором одного з чотирьох кваліфікаційних рівнів цієї професійної сфери, що визначається розвитком інтелекту і самооцінки.
2. Концепція професійного розвитку Л. М. Мітіної	Автор пропонує модель адаптивної поведінки (тенденція до підпорядкування професійної діяльності зовнішнім умовам і обставинам) та модель професійного розвитку (професіонал характеризується здатністю побачити власну професійну діяльність цілісною) [1].
3. Концепція професійного становлення Т. В. Кудрявцева	Періодизація професійного розвитку спирається на хронологічний вік індивіда й обмежена тимчасовими рамками. Стадії: 1 стадія – виникнення професійних намірів. 2 стадія – безпосередньо професійне навчання. 3 стадія – процес активного входження в професію. 4 стадія – повна реалізація особистості в професії.
3. Концепція Ю. П. Поваренкова	Професіоналізація розглядається автором як процес формування особистості та діяльності професіонала. Як критерії розвитку особистості професіонала виступають професійна продуктивність, професійна ідентичність і професійна зрілість [4].
4. Концепція Е. Ф. Зеєра	За основу класифікації узятий хронологічний вік людини. Соціальна ситуація розвитку й рівень реалізації професійної діяльності лежить в основі виділення чотирьох стадій професійного розвитку [3].
5. Концепція «кар'єрної зрілості» Д. Сьюпера	Д. Сьюпер виділяє наступні стадії та етапи професійного розвитку, що мають самостійні задачі: стадія «пробудження»; стадія «дослідження»; «зберігання»; «зниження».

Висновки: в сучасній психології достатньо широко представлені концепції, які розглядають особистісний і професійний розвиток як цілісний процес. Однак, окрім певної єдності цих підходів, між ними існують деякі розбіжності у визначенні факторів, чинників, джерел активності людини в особистісному та професійному житті. Разом з тим, аналіз літературних джерел з даної проблеми свідчить про гостру потребу її наукового, теоретичного висвітлення та розв'язання й впровадження результатів дослідження в практику підготовки кадрів.

Це дозволяє зробити висновок про те, що особистісний розвиток є важливим процесом, що визначає професійну успішність діяльності майбутнього фахівця з оволодіння професією. Тому подальше вивчення даної проблеми в майбутньому дозволить доповнити існуючі концепції професійного розвитку особистості з метою ефективнішого розвитку особистісних якостей в процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 44. – С. 28-34.
2. Семиченко В. А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / Семиченко В. А., Галус О. М., Зданевич Л. В. – Хмельницький : ХДПІ, 2001. – 255 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций : [учебное пособие для вузов] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2005. – 240 с.
4. Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала : учебное пособие / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : ЯГПУ, 2000. – 98 с.
5. Дружинин В. Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2006. – 656 с.

Щербакова І. М.

к. філос. н., доцент кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),

Заєць І.О.

студентка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ДІАГНОСТИКА ВПЛИВУ НЕЙРОТИЗМУ НА ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ВЧИТЕЛІВ

У статті розкрито психологічні особливості нейротизму і фактори, які впливають на задоволеність професійною діяльністю у вчителів. Наведені результати експериментального дослідження впливу нейротизму на задоволеність професійною діяльністю вчителів.

Ключові слова: *нейротизм, емоційна стійкість, емоційна не стійкість (лабільність), невротизація, професійна діяльність.*

Постановка проблеми. У педагогічній роботі вчителів існує багато факторів, які можуть впливати на їхню задоволеність своєю працею і професією в цілому. Виокремлюють дві групи негативних факторів: об'єктивні (організаційні та рольові) та суб'єктивні (особливості особистості). Обидві групи взаємопов'язані між собою. Тривалий вплив цих факторів може значно підвищити рівень нейротизму, який в свою чергу може позначитися на рівні задоволеності професією. Вивчення феномену нейротизму і його вплив на психологічну задоволеність професією є актуальним предметом наукового дослідження, так як дає змогу простежити їх взаємозв'язок.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблеми нейротизму займалися такі зарубіжні і вітчизняні вчені, як: Х. Айзенк, Л. Аболін, Н. Амінов, М. Дяченко, Н. Левітов, К. Платонов, В. Пономаренко, Т. Рібо, Л. Шварц С. Геллерштейн, Ю. Котелова та інші [1]. Дослідженням проблеми задоволеності професійною діяльністю займалися такі зарубіжні і вітчизняні вчені, як: А. Леонтьєва В. Захаров; Н. Кузьміна; Л. Митіна; Л. Фаустова; Р. Шаміонов та інші, а також Д. Брайндер; Д. Шеррінгтон, Р. Херцберг; В. Скотт [2].

Мета статті – визначити психологічні особливості впливу нейротизму на задоволеність професійною діяльністю у вчителів.

Виклад основного матеріалу. Поняття нейротизм представляє собою характеристику емоційної стійкості або не стійкості. За уявленнями Г. Айзенка нейротизм на поведінковому рівні проявляється у збільшенні числа соматичних скарг (головні болі, порушення сну, схильності до коливань настрою, внутрішній неспокій, переживання і страхи). При цьому розвиваються емоційна нестійкість, тривога, спостерігається низька самооцінка. Така людина внутрішньо неспокійна, стурбована, схильна до постійного хвилювання.

Емоційна стійкість – це така властивість особистості, яка забезпечує

стабільність емоційних процесів і емоційного збудження при впливі різних стресорів. Емоційна стійкість одна з найважливіших умов забезпечення здоров'я, надійності діяльності, збереження високої психічної і фізичної працездатності вчителів [5].

В. М. Писаренко зазначає, що ця риса визначається як психологічна характеристика, яка відноситься до емоційної сфери особистості. Ця риса визначається також як досягнення емоціями оптимального ступеня інтенсивності, як здатність регулювати емоційні стани. Що стосується емоційної лабільності, то вона характеризується нестійкістю емоційного фону, його залежністю від зовнішніх обставин, частою зміною настрою навіть при незначній зміні ситуації: від піднесеного емоційного стану, ейфорії до дисфорії тобто, пригніченням, незадоволенням, злобою та навіть агресією [3].

У більшості робіт, наприклад, Л. М. Аболина, В. Л. Марищук, О. Я. Чебикін, А. І. Черкашин, емоційну стійкість представляють як властивість особистості, що сприяє успішному здійсненню професійної діяльності. На сьогоднішній день існує не тільки значна кількість робіт, присвячених емоційній стійкості, а й велике різноманіття визначень і тлумачень цього поняття. У дослідженнях багатьох авторів, а саме Л. М. Аболина, В. Л. Марищук, К. К. Платонов, О. А. Сиротін, О. Я. Чебикін, О. А. Чернікова, зазначаються різні за походженням і проявам показники емоційної стійкості: розглядаються мотиваційні, моральні, вольові, інтелектуальні якості, властивості нервової системи, які в комплексі повинні перешкоджати виникненню емоційно напруженого стану, який дезорганізує поведінку і діяльність людини.

Емоційна не стійкість є головною характеристикою емоційності. Така нестійкість характеризується чутливістю людини до емоціогенних ситуацій. У свою чергу, емоціогенність залежить від відносин між мотивацією та самими можливостями людини. Емоційна лабільність характеризується нестійкістю емоційного фону, його залежністю від зовнішніх обставин, частою зміною настрою.

Основними детермінантами нейротизму педагога виступають професійна компетентність, комунікативність, стресостійкість, відсутність вираженої професійної деформації і емоціонального вигорання. Психологічними показниками емоційної стійкості є: збереження у людини оптимістичного настрою, відсутність почуття страху, розгубленості, пригніченості та іншого при виникненні будь-якої загрозливої ситуації [3].

Задоволеність працею є складним феноменом, що впливає на ефективність трудової діяльності вчителя. Задоволеність працею, як сукупність ряду установок по відношенню до роботи, складається з багатьох компонентів [5]: задоволеність зовнішніми умовами праці; сімейні та соціальні фактори; наявність можливості реалізувати свої очікування і здібності; відповідність роботи провідним мотивам праці; особистісні фактори, а саме такі індивідуальні особливості, як вік, стать, раса, когнітивні здібності, емоційна стабільність, вміння адаптуватися, професійний досвід, можливість використання всіх здібностей, знань, умінь і навичок, уподобання, пов'язані з використанням вільного від роботи часу.

Задоволеність професійною діяльністю визначається співвідношенням рівня домагань, характером мотивів і реального успіху професійної діяльності. При цьому, високі досягнення в діяльності, є джерелом задоволення, особливо коли вони підкріплюються зовнішніми винагородами у вигляді заробітної плати [4].

Виділяють найбільш важливі умови, що визначають задоволеність працею: рівень інтелектуальних завдань, з якими людина може успішно впоратися; особистісний інтерес до роботи як такої; робота, яка не веде до надмірного фізичного стомлення; винагорода за працю, відповідна персональним очікуванням; умови праці, які можна порівняти з індивідуальними фізичними потребами та які полегшують вирішення поставлених завдань; висока самооцінка співробітника; підтримка колег по роботі.

На увагу заслуговує двофакторна теорія Ф. Герцберга. Першу групу факторів Ф. Герцберг назвав чинниками гігієни (гігієнічними факторами), другу – мотиваторами. Термін «гігієна» використано тут у його медичному значенні – гігієна як попередження, запобігання хвороби, а не як лікування її. Самі по собі гігієнічні фактори не викликають задоволеності, але їх погіршення породжує незадоволеність працею. До гігієнічних факторів Ф. Герцберг відносить: відносини з колегами, начальством і підлеглими; психологічний клімат в організації; винагорода (в разі фіксованої зарплати); здібності керівника, фізичні умови праці, стабільність робочого місця.

Другу групу чинників становлять мотиватори, які безпосередньо викликають задоволеність працею, високий рівень мотивації і трудових

досягнень. Вони виступають стимуляторами ефективної праці. До них відносяться: досягнення цілей, визнання, цікавий зміст праці, самостійність і відповідальність, професійно-посадове зростання, можливості особистісної самореалізації.

Виділяють наступні фактори задоволеності працею: заробітна плата; відносини з працівниками; відносини з керівництвом; можливості кар'єрного росту; інші фактори задоволеності: задоволеність умовами; задоволеність фірмою; організація часу; надання вільного статусу і особистої ідентичності. Окремо виділяють основні прояви незадоволеності роботою: догляд; вираз протесту, лояльність; зневагу [5].

Експериментальне дослідження проведено на базі Косівщинської ЗОШ I-III ступенів імені Лесі Українки. Загальна кількість досліджуваних становила 20 осіб, з них 6 чоловіків і 14 жінок. Середній вік яких склав 43 роки.

Для проведення дослідження було використано 5 методик: Особистісний опитувальник Г. Айзенка; Тест на темперамент ЕРІ; Діагностика самооцінки за Айзенком; Методика визначення темпераменту; Методика діагностики рівня невротизації Л. В. Васермана; Методика визначення емоційної стійкості (стабільності), – нестійкості (нейротизму, тривожності) Кушнер Ю. З.; Діагностика особистісної та групової задоволеності працею; Методика вивчення задоволеності професією Н. В. Журін і Е.П. Ільїна.

Узагальнивши результати дослідження було виявлено (див. рис. 1), що 40% вчителів мають низький рівень нейротизму, 45% мають середній і підвищений рівень нейротизму, у 15% спостерігається високий рівень нейротизму і 10 % мають дуже високий рівень нейротизму. Можна сказати, що у вчителів переважає середній рівень нейротизму, що може сприяти: виникненню труднощів в саморегуляції своєї поведінки і контролі емоцій; проблемному спілкуванні як з колегами так і з учнями; підвищеною тривожністю і дратівливістю. Але так як нейротизм виражений всього на середньому рівні, можна сприяти його пониженню, розробивши і впровадивши корекційну програму, для послаблення і запобігання підвищення рівня нейротизму.

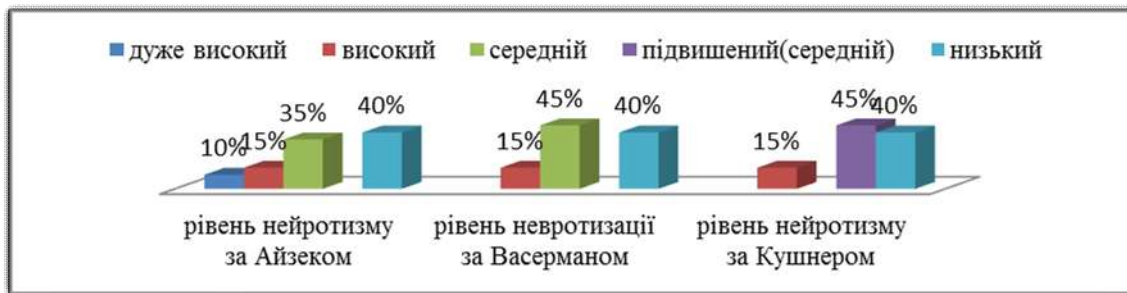


Рис. 1. Результати дослідження рівня нейротизму і невротизації за методиками Г. Айзенка, Л. Васермана та Ю. Куншера (у %).

Узагальнивши отримані результати за методиками, які виявляють ступінь задоволеності своєю діяльністю було виявлено (див. рис. 2), що у 45% вчителів виявлено високу задоволеність своєю професійною діяльністю, 20% проявили низьку задоволеність своєю діяльністю, 20% виявили низьку ступінь не задоволеності професійної діяльності і в 10% було виявлено середню ступінь не задоволеності професійною діяльністю. Було також встановлено, що 70 % педагогів задоволені працею, а 30% не задоволені.

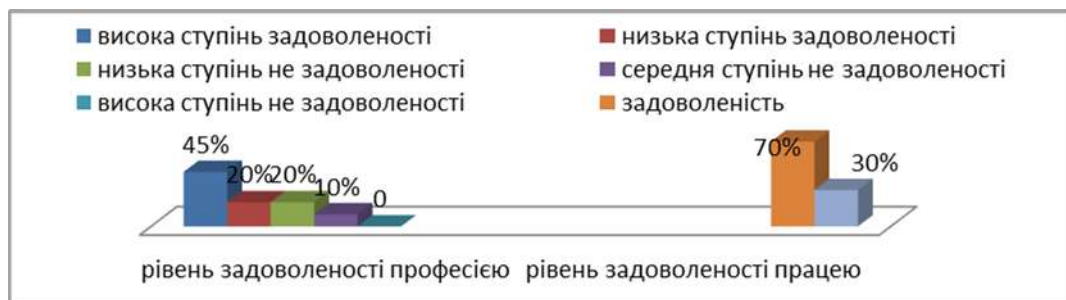


Рис. 2. Результати дослідження задоволеності педагогів своєю професією за Н. В. Журін і Е. П. Ільїн та Н. П. Фетіскіним (у %)

Ми визначили, що нейротизм має беззаперечний вплив на рівень задоволеності професійною працею (див. рис. 3). Було виявлено, що у 40% педагогів які мають низький рівень невротизації дійсно висока ступінь задоволеності працею, а в 45% педагогів з підвищеним рівнем нейротизму простежується низька ступінь задоволеності професією і низька ступінь не задоволеністю професією. Педагоги які отримали високі показники нейротизму, а саме 10%, мають також досить середню незадоволеність професійною діяльністю, а це досить вагомий показник.



Рис. 3. Показники рівня нейротизму і задоволеності професійною діяльністю респондентів (у %)

Ми визначили наявність тісного кореляційного взаємозв'язку за критерієм Пірсона. Результати за методикою Г. Айзенка та особистісною задоволеністю від праці за методикою діагностики Н. П. Фетіскіна свідчать про наявність оберненого зв'язку між рівнем нейротизму і задоволеністю працею на рівні 0,01. ($r=-0,746$, $p>0,01$).

Наявність оберненого зв'язку між рівнем нейротизму і невротизації було зафіксовано і за методикою Л. В. Васермана, що становить кореляцію $r=-0,697$, $p>0,01$, та методикою і Ю. З. Кушнера, а саме $r=-0,697>0,01$. Це в свою чергу говорить про те, що зі зростанням рівня нейротизму зменшується рівень задоволеності працею і навпаки зі зменшенням рівня нейротизму зростає рівень задоволеності працею, також дана закономірність вказує на наявність щільного зв'язку між двома рівнями. Чим менший рівень нейротизму тим більш позитивний взаємозв'язок з інтересом до роботи, позитивний взаємозв'язок із задоволеністю відносинами з керівництвом, позитивний взаємозв'язок із задоволеністю досягненнями в роботі, позитивний взаємозв'язок на рівні тенденції з наполегливістю, позитивний взаємозв'язок із загальною вольовою регуляцією. Таким чином, загальна задоволеність працею буде вище у людей, тих, у кого показники рівня нейротизму будуть меншими.

Між результатами методики рівня нейротизму і методикою задоволеності професійною діяльністю існує щільний зв'язок. А саме за методикою Г. Айзенка, і методикою задоволеності професійною діяльністю спостерігається така кореляційна тенденція, а саме $r=0,615$, $p>0,01$, за методикою Л. В. Васермана і методикою задоволеності професійною діяльністю Н. В. Журина, Е. П. Ільїна рівень кореляції становить $r=0,651$, $p>0,01$, за методикою Ю. З. Кушнера і методикою задоволеності

професійною діяльністю Н. В. Журина, Е. П. Ільїна спостерігаються такі показники $r=0,651$, $p>0,01$ а отже наявні дані свідчать про встановлений прямий зв'язок (тобто зі зниженням показників нейротизму показники задоволеністю професійною діяльністю не будуть зростати).

На підставі отриманих даних, можна стверджувати про наявність такої тенденції: зі зменшенням рівня нейротизму збільшується рівень задоволеності працею і навпаки. Але потрібно не забувати і про виявлений прямий зв'язок між нейротизмом і професією в цілому.

Висновки. Взаємозв'язок між нейротизмом і задоволеністю професійною діяльністю, існує. Вчителі, які набрали високі показники нейротизму мають досить високі показники не задоволеності своєю діяльністю, ті вчителі які отримали середні і низькі показники рівня нейротизму мають досить високі показники задоволеності своєю професією. Між рівнем нейротизму і задоволеності працею педагогів існує обернений зв'язок, що цілком підтвердило висунуту до дослідження гіпотезу: «зі зменшенням рівня нейротизму збільшується рівень задоволеності працею і навпаки». Отже задоволеність працею буде вища у тих працівників, рівень нейротизму яких буде нижчий, такі працівники будуть натхненно працювати, зростати, активно взаємодіяти як з колегами так і учнями. Задоволеність конкретно виконуваною працею виступає індикатором нейротизму і звичайно залежить від інтенсивності його прояву.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (проблемы, методологии, теории и исследования реальной личности) / К. А. Абульханова. – М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 257 с.
2. Бюссинг А. Мотивация и удовлетворенность // Управление человеческими ресурсами / Под ред. М. Пула, М. Уорнера. – СПб.: Питер, 2002. – 284 с.
3. Белоус В. В. Роль мотивации и стимуляции в формировании структур интегральной индивидуальности / В. В. Белоус, Т. В. Копань // Вопросы психологии. – 1995. – № 6. – С. 96.
4. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – С. : Саратов, 1991. – 163 с.
5. Леонова А. Б. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия / А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева. – М.: Радикс, 1995. – 448 с.
6. Мещерякова Б. Г. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Изд-во: АСТ Москва. – 2009. – 816 с.
7. Миронова М. Н. Психология развития личности педагога в системе профессионального образования: Учебно-методическое пособие для педагогов-психологов / М. Н. Миронова, С. А. Варфоломеев. – Калуга, КОИПКРО, 2004. – 128 с.

Щербакова І. М.

к. філос. н., доцент кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),

Щавєлева О. Д.

студентка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ

У статті визначено особливості професійного самовизначення учнів, з'ясовано роль особистісних факторів, які його обумовлюють. Презентовано результати емпіричного дослідження професійного самовизначення учнів.

Ключові слова: особистість, самовизначення, вибір професії, темперамент, здібності, професійна спрямованість, професійне самовизначення.

Постановка проблеми. Проблема професійного самовизначення носить фундаментальний характер, адже є проблемою трьохаспектною, і постає як проблема самореалізації особистості, проблема вибору і прийняття рішень та проблема адаптації. Для того, щоб зрозуміти зміст професійного самовизначення, необхідно визначити, досягнення яких соціально і особистісно-значущих цілей здатне забезпечити самореалізацію особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Професійний вибір є провідною темою наукових досліджень Л. П. Башук, А. А. Бодаєва, О. І. Вітківської, Ю. М. Забродіна, Є. О. Клімова, С. О. Кропивянської, С. О. Лернер, В. О. Моляко, О. Г. Мороз, О. Д. Пало, Н. С. Пряжнікова, Н. С. Чистякової та ін. Особливості професійного самовизначення учнів висвітлені в роботах М. Ф. Беляєва, Л. С. Виготського, Е. І. Головахи; Н. М. Голомштока, І. В. Дубровіної, Є. Ф. Зеєра, А. С. Макаренка, І. П. Павлова, В. А. Ядова та ін.

Мета статті – визначити особливості професійного самовизначення учнів, з'ясувати роль особистісних факторів, які його обумовлюють.

Виклад основного матеріалу. Сутність професійного самовизначення необхідно розкривати через пояснення змісту понять особистісного і життєвого самовизначення. Психологи виділяють дві групи передумов професійного самовизначення. До першої групи відносяться

особливості особистості, які забезпечують можливість успішного вирішення проблеми вибору професії, але прямо не беруть участь в активізації цього процесу (це високий рівень розвитку рівня абстрактного мислення, адекватність самооцінки власних якостей, сформованість вольових якостей, працьовитість; присутність трудового й життєвого досвіду, рівень загальної життєвої зрілості людини). Другу групу утворюють різні компоненти спрямованості особистості, що визначають специфіку процесу професійного самовизначення та обумовлюють вибірковість реагування людини [2].

На вибір професії впливають суб'єктивні та об'єктивні фактори [4]. Основними факторами вибору професії психологи називають такі суб'єктивні фактори, як: інтереси (пізнавальний, професійний, інтерес до професії, схильності); здібності (як психологічні механізми, необхідні для успіху в певному виді діяльності); темперамент і характер. До об'єктивних факторів належать: рівень підготовки (успішності); стан здоров'я; інформованість про світ професій. До основних факторів вибору професії учнями відносяться: інтереси, здібності, темперамент і характер (суб'єктивні фактори), а також такі об'єктивні фактори, як: здібності, успішність навчання, стан здоров'я, рівень поінформованості про світ професій, соціальне оточення, домашні умови, освітній рівень батьків. До особистісних детермінант професійного самовизначення учнів відносяться: здібності (загальні та спеціальні); фізичний розвиток; вольові якості; інтереси; схильності; самооцінка, самосвідомість; характер; темперамент [1].

Професійне самовизначення учнів має чотири етапи: дитяча гра; юнацька фантазія; попередній вибір професії; практичне ухвалення рішення, тобто власне вибір професії [3]. Відповідно професійне самовизначення має три рівні: високий (сформованість інтересів, відповідність особистісних якостей обраній професії, тверде переконання в правильності вибору), середній (відсутність стійкого інтересу, переконаності в правильності вибору), низький (відсутність інтересу, волі, бажання досягнення високих результатів, мала активність, оцінка себе в плані майбутньої професії).

Експериментальне дослідження особливостей професійного самовизначення учнів проходило на базі ЗОШ I-II ступенів. У дослідженні

взяли участь 23 учнів 7-8 класів, а саме: 12 учнів 7 класу та 11 учнів 8 класу. Ми використали наступні психодіагностичні методики: Диференційно-діагностичний опитувальник ДДО Є. А. Клімова; методику виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ – 2); тест опитувальник Айзенка.

За допомогою диференційно-діагностичний опитувальник ДДО Є. А. Клімова ми з'ясували, що серед учнів 7-8 класів переважають професії типу: 1 ранг – «Людина – Людина», 2 ранг – «Людина – Художній образ», 3 ранг – «Людина – Техніка», 4 ранг – «Людина – Знакова система» та 5 ранг – «Людина – Природа». Узагальнені результати за методикою ДДО представлені на рисунку 1.



Рис. 1. Типи професій у загальній вибірці учнів 7-8 класів за методикою ДДО (у %)

Ми проаналізували показники у вибірках респондентів, які знаходяться на пізнавально-пошуковому (учні 7 класу) та базовому (учні 8 класу) етапах професійного самовизначення. Результати діагностики респондентів 7 класу представлені на рисунку 2.



Рис. 2. Типи професій у вибірці учнів 7 класу за методикою ДДО (у %)

Як видно з рис. 2 серед респондентів 7 класу має місце переважання професій типу «Людина – Художній образ» (1ранг – 42%), «Людина – Людина» (2 ранг – 25%), «Людина – Знакова система» (3 ранг – 17%), та 4 ранг за професіями типу «Людина – Техніка» і «Людина – Природа» (по 8% респондентів віддали перевагу професіям цього типу).

Результати за методикою ДДО у респондентів 8 класу представлені на рисунку 3. Серед респондентів 8 класу переважають професії типу «Людина – Людина» (1 ранг – 46% опитаних), «Людина – Техніка» (2 ранг – 36%), та третє місце (3 ранг) із однаковою кількістю виборів – професії типу «Людина – Художній образ» і «Людина – Знакова система» (по 9% опитаних). Крім того, ми з'ясували, що професії типу «Людина – Природа» були проігноровані виборцями (0 виборів).



Рис. 3. Типи професій у вибірці учнів 8 класу

Отримані результати за методикою ДДО у респондентів 7 класу ми порівняли із результатами учнів 8 класу. Можемо стверджувати, що для респондентів, які знаходяться на пізнавально-пошуковому етапі професійного самовизначення (учнів 7 класу) переважаючими у їх професійній спрямованості є професії типу «Людина – Художній образ» (42% опитаних), а для респондентів, які перебувають на базовому етапі професійного самовизначення (учнів 8 класу) у переважній більшості більш притаманні професії типу «Людина – Людина» (46% опитаних), «Людина – Техніка» (36%).

Необхідно звернути увагу, що респонденти, які знаходяться на пізнавально-пошуковому етапі професійного самовизначення не проігнорували жодного типу професій. Їх результати відрізняються незначними коливаннями даних, на відміну від учнів 8 класу, які вже знаходяться на базовому етапі професійного самовизначення, внаслідок чого є більш категоричними (визначеними) у своїх відповідях, де переважають професії типу «Людина – Людина» (46%) та «Людина – Техніка» (36%). При цьому лише по 1 респонденту із вибірки учнів 8 класу обрали професії типу «Людина – Художній образ» (9%) і «Людина – Знакова система» (9%).

За допомогою методики «Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей» (КОС 2); ми визначили обґрунтованість професійних намірів (схильності до професійної діяльності у межах професій певних типів) рівнем прояву у респондентів комунікативних та організаційних здібностей (важливих для професійної діяльності у професіях типу «Людина – Людина» і «Людина – Техніка» (переважають серед учнів 8 класу) та «Людина – Художній образ» (переважає серед учнів 7 класу). Результати представлені у таблиці 1. дозволяють зробити висновок, що серед учнів 7 класу переважає низький і середній рівень розвитку організаційних здібностей, при середньому і вище середнього рівнів розвитку комунікативних здібностей.

Таблиця 1

Рівні прояву комунікативних та організаційних здібностей у загальній вибірці учнів 7-8 класу

Рівень	Кількість виборів респондентів (N=23)			
	Комунікативні здібності		Організаційні здібності	
	Загальна кількість	Загальна кількість (%)	Загальна кількість	Загальна кількість (%)
Низький рівень	3	13%	10	44%
Нижче середнього	6	26%	6	26%
Середній рівень	4	17%	-	-
Високий	7	31%	6	26%
Дуже високий	3	13%	1	4%

Порівнюючи показники рівня прояву комунікативних та організаційних здібностей у загальній вибірці учнів 7-8 класів, ми виявили тенденцію до збільшення рівня сформованості (прояву) комунікативних здібностей у учнів 8 класу, що пояснюється здобуттям нових навичок комунікативної взаємодії на початку базового етапу професійного самовизначення. Організаційні здібності респондентів у переважній більшості знаходяться на низькому рівні.

Задля з'ясування відповідності професійної спрямованості і обумовленості рівнів розвитку комунікативних та організаційних здібностей темпераментом респондентів ми провели методику Айзенка на визначення типу темпераменту (рисунок 4). Зокрема, ми з'ясували, що серед респондентів загальної вибірки домінують представники холеричного (53%) та сангвінічного (31%) типів темпераменту. Подібна тенденція спостерігається і по кожній вибірці окремо: 7 клас –

50% холериків, 25% сангвініків; 8 клас – 55% холериків, 36% сангвініків).

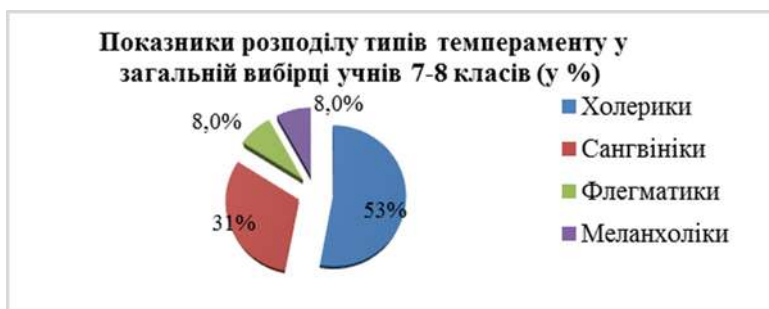


Рис. 4. Типи темпераменту респондентів загальної вибірки учнів 7-8 класів за опитувальником Айзенка (у %)

З'ясовано, що 8% респондентів мають меланхолічний тип темпераменту. 8% – флегматичний темперамент. Значно більша кількість респондентів 31% є сангвініками. Переважна більшість респондентів, а саме 53% досліджуваних мають холеричний тип темпераменту. Оскільки потреба в спілкуванні у холериків підвищена, вони часто обирають професії, пов'язані зі спілкуванням, професії типу «Людина – Людина». Це як раз ті види діяльності, які вимагають від людини вміння ефективно спілкуватися.

Порівнявши результати опитування учнів 7-8 класів за методиками Айзенка та КОЗ-2, ми з'ясували залежність рівнів прояву комунікативних і організаторських здібностей респондентів від типу темпераменту який вони мають. Результати представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні прояву комунікативних та організаційних здібностей за темпераментом респондентів у загальній вибірці учнів 7-8 класу

Тип темпераменту	Х	С	М	Ф	Х	С	М	Ф
Рівень здібностей	Комунікативні здібності				Організаційні здібності			
Низький рівень	-	-	1	2	4	3	1	2
Нижче середнього	2	3	1	-	4	1	1	-
Середній рівень	3	1	-	-	-	-	-	-
Високий	6	1	-	-	4	2	-	-
Дуже високий	1	2	-	-	-	1	-	-

За результатами дослідження у учнів особистісної схильності до певного типу професій було виявлено, що учні, які мають сангвінічний або холеричний темперамент переважно обирають тип професії «Людина-людина». Тобто, можна сказати про те, що учні враховують власні психологічні особливості при обранні професії, але не приділяють достатньої уваги рівню розвитку професійно важливих здібностей, що може обумовити

розузгодженість компонентів оптимального вибору професії.

Висновки. Теоретико-методологічний аналіз феномену професійного самовизначення особистості засвідчує наявність серед вітчизняних і зарубіжних психологів різних точок зору щодо визначення змісту наукового поняття «професійне самовизначення». Психологи стверджують, що професійне самовизначення є вибором, який здійснюється особистістю в результаті аналізу своїх внутрішніх ресурсів і співвіднесення їх з вимогами професії. Специфічність феномену вибору професії пояснюється тим, що з одного боку, є той, хто обирає (суб'єкт вибору), з іншого боку – те, що вибирають (об'єкт вибору). Вибір є основою самовизначення. Результати емпіричного дослідження доводять, що практичному психологу при здійсненні профорієнтаційної роботи на пізнавально-пошуковому (7 клас) та базовому (8 клас) рівнях професійного самовизначення, необхідно звертати увагу на узгодженість його компонентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выбор профессии: оценка готовности школьников: 9-11 кл./ [Кропивьянская С. О., Лернер П. С., Пало О. Д. и др.]; под науч. ред. С. Н. Чистяковой. – М.: ВАКО, 2009. – 158 с.
2. Зеер Э. Ф. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлов, Н. О. Садовникова. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 240 с.
3. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. / Е. А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
4. Психология труда: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. А. В. Карпова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

Яресько К. А.

студентка Миколаївського
національного університету
імені В. О. Сухомлинського
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Кучманич І. М.**

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АКЦЕНТУАЦІЙ ТА СТРЕСОГЕННИХ ПРОБЛЕМ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ МОЖУТЬ СПРИЧИНИТИ СУЇЦИДАЛЬНУ ПОВЕДІНКУ

У статті проведене емпіричне дослідження взаємозв'язку між типами акцентуацій характеру та стресогенними проблемами, що виникають у житті підлітків та можуть спричинити схильність до суїцидальної поведінки. Як наслідок, визначено, підлітки з якими типами акцентуацій у яких стресогенних ситуаціях можуть мати схильності до втілення суїцидальної поведінки.

Ключові слова: акцентуації характеру, стресогенні проблеми, суїцидальна поведінка.

В останні десятиліття проблема суїцидальної поведінки дітей та підлітків усе частіше піднімається у суспільстві. За даними статистики, Україна займає одне з перших місць у Європі за кількістю самогубств – на кожні 100 тисяч осіб відбувається 22 самогубства [1]. Відсоток суїциду серед молодих людей у віці від 14 до 29 років набагато вищий, ніж серед старшого покоління. А 80% спроб самогубств чинять підлітки та юнаки 14-18 років. Вітчизняні та зарубіжні психологи відзначають, що підлітковий вік – це вік, коли спостерігається пік суїцидальної поведінки [3].

Мета статті – визначити, підлітки з якими типами акцентуацій та у яких стресогенних ситуаціях, можуть мати схильності до втілення суїцидальної поведінки.

У даному дослідженні взяли участь учні восьми класів загальноосвітньої школи № 19 м. Миколаєва. Вибірка складалася з 53 осіб, серед яких: 23 дівчини та 30 хлопців віком від 13 до 14 років.

Для виявлення суїцидальних намірів підлітків застосовувався тест І. Шавровської, О. Гончаренко, І. Мельникової [4]. За допомогою цього тесту можна виявити деякі стресогенні проблеми, що зумовлюють виникнення негативних емоційних станів підлітка, серед яких: I – алкоголь, наркотики; II – нещаслива любов; III – протиправні дії; IV – гроші і проблеми з ними; V – добровільне позбавлення себе життя; VI – сімейні проблеми; VII – втрата сенсу життя; VIII – почуття неповноцінності, потворності; IX – шкільні проблеми, проблеми вибору життєвого шляху; X – стосунки з оточенням. Проінтерпретувавши результати дослідження, було виявлено, що найбільш стресогенною проблемою є стосунки з оточенням – 37,5%, а найменш стресогенною – шкільні проблеми та проблеми вибору життєвого шляху (рис.1).

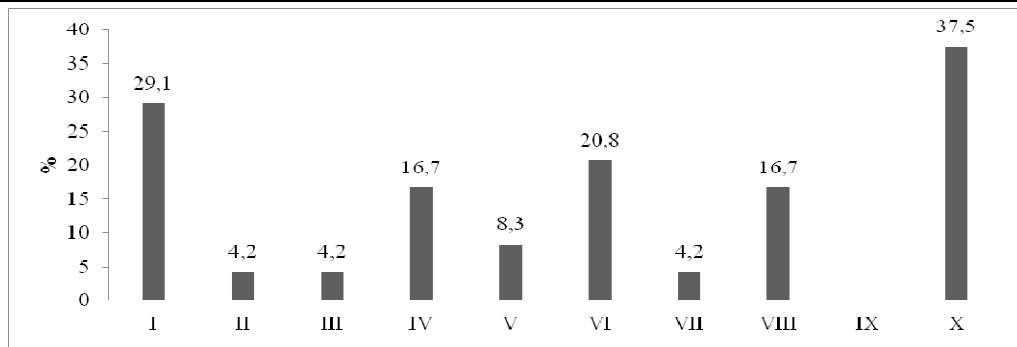


Рис. 1. Результати психодіагностики підлітків за тестом на виявлення суїцидальних намірів (Н. Шавровська, О. Гончаренко, І. Мельникова) (n=53; %)

Для діагностики типу акцентуації було застосовано особистісний опитувальник Г. Шмішека [7]. За допомогою даної методики визначаються 10 типів акцентуацій особистості (за класифікацією К. Леонгарда): демонстративний тип, педантичний, застрягаючий, збудливий, гіпертимічний, дистимічний, тривожно-боязкий, циклотимічний, афективно-екзальтований та емотивний тип. За результатами діагностики бачимо, що найчастіше виявляються збудливий, циклотимічний та емотивний типи акцентуацій (по 16,7% кожний). Менш чисельними є педантичний, застрягаючий, гіпертимічний та тривожно-боязкий типи (по 4,2%) (рис.2).

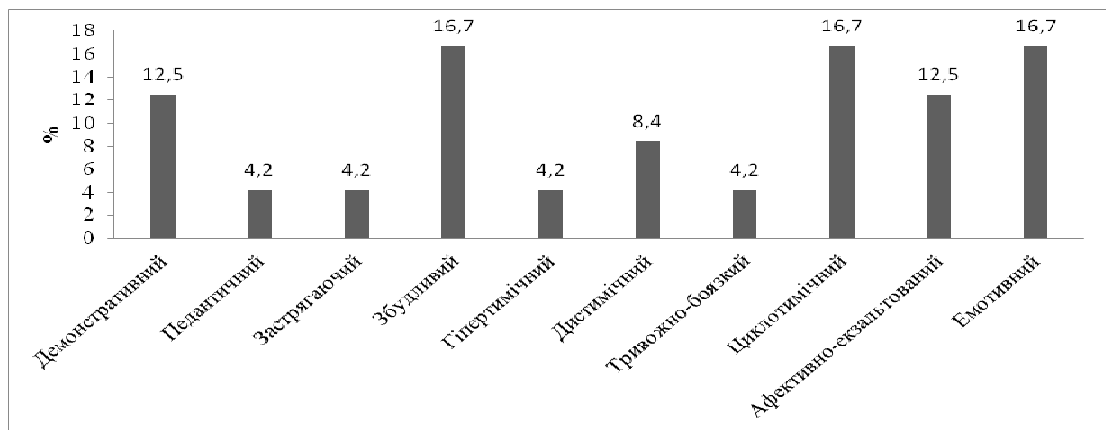


Рис. 2. Результати психодіагностики підлітків за опитувальником Г. Шмішека (n=53; %)

За результатами визначення кореляційного зв'язку між акцентуаціями та стресогенними проблемами підлітків, які можуть спричинити суїцидальну поведінку, можемо спостерігати, що:

1. Збудливий тип акцентуації корелює із чинником «Гроші та проблеми з ними» ($r=0,583$, $p \geq 0,01$). Це свідчить про те, що такі підлітки можуть мати суїцидальні наміри у випадку переживання ними проблем

фінансового характеру. Треба зважати, що збудливий підліток схильний до періодів злобно-тужливого настрою, роздратування з афективними вибухами, пошуку об'єктів для зняття злості. Його дріб'язкова акуратність, скрупульозність, дотримання всіх правил, педантизм зазвичай розглядаються як компенсація власної інертності. Утім, такі особи ретельні, уважні до свого здоров'я і пунктуальні. У їх інтимно-особистісній сфері яскраво виражаються ревності. Часті випадки алкогольного сп'яніння з виявом гніву й агресії. Дослідження А. Є. Лічко вказують на те, що збудливий тип акцентуації зумовлює ризик самогубства, йому характерна демонстративна форма суїцидальної поведінки [5]. Мотивом служить бажання завдати кривдникові шкоди, налякати когось, домагаючись своїх цілей. Але демонстративні за формою наміри можуть стати неконтрольованими і обернутися трагічно. Характерні порізи, самоушкодження палаючими предметами як прояв мазохістичної тенденції.

2. Афективно-екзальтований тип акцентуації взаємопов'язаний із чинником «Нещаслива любов» ($r=0,511$, $p \geq 0,01$). Тобто якщо підліток із даним типом акцентуації має проблеми у стосунках, ці проблеми можуть сприяти формуванню суїцидальних намірів. Адже саме афективно-екзальтований тип украй мінливий у настрої, причому він найчастіше непередбачуваний. Ризик та пригоди мало привабливі для підлітків цього типу. Вони шукають емоційних зв'язків і підтримки в друзів і близьких. «Слабкою ланкою» підлітка є емоційне відкидання з боку близьких осіб, їх втрата або повна розлука з ними. Тривала несприятлива ситуація у поєднанні з недобррозичливою увагою з боку оточення, емоційним відторгненням і нехтуванням з боку близьких може штовхнути такого підлітка на пошуки емоційних контактів в асоціальних компаніях і навіть до суїцидальних спроб. Це – крик про допомогу, почуття провини через неможливість утримати значущого іншого, агресія на самого себе. А. Є. Лічко стверджував, що афективно-екзальтовані підлітки схильні до суїцидальної поведінки афективного типу [5]. Вони швидко приймають рішення і швидко його здійснюють. Мотивом цих дій слугує не стільки бажання померти, скільки зробити з собою щось через неможливість пережити дану подію. Так як настрій у лабільних підлітків змінюється дуже часто, а зміни дуже глибокі, вірогідні також суїцидальні спроби в

стані афекту.

3. Демонстративний та застрягаючий типи акцентуацій мають взаємозв'язок із чинником «Алкоголь, наркотики» ($r=0,444$, $p\geq 0,05$ та $r=0,431$, $p\geq 0,05$ відповідно). У даному випадку можна стверджувати, що підлітки з такими типами акцентуацій, маючи проблеми, пов'язані з алкоголізуючими та/чи наркотичними речовинами, переживають їх дуже складно, а це може сприяти формуванню суїцидальних намірів. Адже у підлітків із демонстративним типом акцентуації яскраво виражений егоцентризм і жага бути в центрі уваги. Для них характерні здатність до витіснення, жвавість, ініціативність, легкість у встановленні контактів і активна позиція. Вони обирають найбільш популярні захоплення, які легко змінюють. Демонстративні підлітки проявляють високу пристосованість до людей, емоційну лабільність при відсутності дійсно глибоких почуттів, схильність до інтриг. Зазвичай похвала інших у присутності демонстративних осіб викликає у них особливо неприємні відчуття. Прагнення компанії зазвичай пов'язане з потребою відчувати себе лідером, зайняти виняткове становище. Дослідження Д. С. Ісаєва та К. В. Шерстньова свідчать, що прагнення демонстративних підлітків повернути до себе увагу обумовлює схильність до суїцидального шантажу [2]. А от застрягаючому типу, за даними досліджень Д. С. Ісаєва та К. В. Шерстньова [2], схильність до суїциду, підліткових порушень поведінки типу делінквентності, алкоголізації не властива. Адже застрягаючий тип акцентуації характеризується помірною товариськістю, занудством, схильністю до моралі, неговіркістю. Такі підлітки часто страждають від уявної несправедливості по відношенню до себе. У зв'язку з цим вони виявляють настороженість і недовірливість по відношенню до людей, є чутливими до образ і незгод, вразливі, підозрілі, відрізняються мстивістю, довго переживають те, що сталося, не здатні легко відходити від образ. Самовпевненість, ригідність установок і поглядів, сильно розвинене честолюбство застрягаючих підлітків часто приводять до наполегливого ствердження ними своїх інтересів, які вони відстоюють з особливою енергійністю. Також застрягаючі підлітки прагнуть досягти високих показників у будь-якій справі, за яку беруться, і проявляють велику наполегливість у досягненні своїх цілей.

4. Циклотимічний тип акцентуації пов'язаний із чинником «Сімейні проблеми» ($r=0,410$, $p\geq 0,05$) та «Втрата сенсу життя» ($r=0,411$, $p\geq 0,05$), що свідчить про можливе формування у таких підлітків суїцидальних намірів через виникнення негараздів у родинній взаємодії та/або при виникненні труднощів у питанні визначення та розуміння сенсу свого існування. Зважаючи, що циклотимічний тип характеризується підвищеною дратівливістю і схильністю до апатії, у нього є свої «місця найменшого опору». У період підйому це неприйняття нудного розміреного життя, прагнення до спілкування з однолітками, нерозбірливість у знайомствах. А причиною виникнення субдепресивних фаз є нестійкість до зламу життєвих стереотипів. У ці періоди підлітки стають особливо чутливими до закидів, осуду на свою адресу. Виражені відхилення у поведінці циклоїдним підліткам не властиві. Виняток становить суїцидальна поведінка, не показова, а істинні замаху. Отже, висновки А. Є. Лічко підтверджують, що суїцидні спроби циклотимічних підлітків здійснюються зазвичай у стресовій ситуації на висоті афекту, коли самолюбство підлітка вражене публічно. Підлітка охоплює відчай, і він несвідомо чи недостатньо усвідомлено йде до суїциду [6].

5. Тривожно-боязкий тип акцентуацій корелює з чинником «Добровільне позбавлення себе життя» ($r=0,407$, $p\geq 0,05$). Це свідчить про можливе бажання у такого підлітка вчинити самогубство. Спостерігається, що підліткам тривожно-боязкого типу властиві низька контактність, мінорний настрій, боязкість, полохливість, невпевненість у собі. Їм бракує інтуїції та вміння співпереживати, вони важко встановлюють емоційні контакти. Такі підлітки цураються галасливих і жвавих однолітків, не люблять надмірно гучних ігор, відчують почуття страху і сором'язливості, важко переживають контрольні, іспити, перевірки, часто соромляться відповідати перед класом. Охоче підкорюються опіці старших. Почуття власної неповноцінності тривожно-боязкі підлітки намагаються замаскувати у самоствердженні через ті види діяльності, де вони можуть більшою мірою розкрити свої здібності. Властиві їм з дитинства образливість, чутливість, сором'язливість заважають зблизитися з тими, з ким хочеться, особливо слабкою ланкою є реакція на ставлення до них оточуючих. Рідко вступають у конфлікти з оточуючими, відіграючи в них в

основному пасивну роль, у конфліктних ситуаціях вони шукають підтримки і опори. Унаслідок своєї беззахисності тривожно-боязкі підлітки нерідко служать мішенями для жартів. За дослідженнями В.В. Шабаліної, такі підлітки не схильні до суїцидальної поведінки, до нанесення собі фізичної шкоди [8].

Тобто можна зробити висновок, що добре вивчивши прояви, зрозумівши причини та визначивши наслідки поєднання певного типу акцентуації з проблемами, які може мати підліток у своєму житті, можливо виявити схильності та попередити прояви суїцидальної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашека Т. В. Програма профілактики суїцидальної поведінки в підлітковому віці / Т. В. Вашека // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2013. – Т. VII, Вип. 6. – С. 57-64.
2. Исаев Д. С. Психология суицидального поведения [Электронный ресурс] / Д. С. Исаев, К. В. Шерстнёв // Библиотека Якова Кротова. 2000. – Режим доступа : http://krotov.info/library/10_i/sa/aev.html
3. Как нам уменьшить число самоубийств в Украине: Проект национального плана действий (общественная инициатива) / Коллектив авторов. – Одесса : Интерпринт, 2012. – 50 с.
4. Карелін А. Велика енциклопедія психологічних тестів / А. Карелін – Ексмо, 2014. – 416 с.
5. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко – М. : Просвещение, 1963. – 256 с.
6. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А. Е. Личко – М. : Эксмо-Пресс, 1999.
7. Рибалка В. В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівської молоді / В. В. Рибалка // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 11. – С. 28–43.
8. Шабалина В. В. Зависимое поведение школьников / В. В. Шабалина – СПб. : Медицинская пресса, 2001. – 176 с.

Антонова Г. В.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ДЕСТРУКТИВНІ ТА КОНСТРУКТИВНІ ФУНКЦІЇ ВИРОБНИЧИХ КОНФЛІКТІВ

У статті розглянуто деструктивні та конструктивні функції виробничих конфліктів. Здійснено теоретичний аналіз виробничих конфліктів, подано їх класифікацію. Охарактеризовано особливості міжособистісного конфлікту на виробництві, визначено його вплив на співробітників організації.

Ключові слова: конфлікт, структура конфлікту, організація, конструктивна та деструктивна функції конфлікту.

Постановка проблеми. Конфлікт як невід’ємний елемент соціального буття особистості та групи став об’єктом уваги великої кількості людей. Дана популярність зумовлена тим, що він присутній у кожній сфері життєдіяльності людини від сімейної до виробничої. Слід також звернути увагу на той факт, що конфлікт має як позитивний (конструктивний) так і негативний (деструктивний) вплив на людину та її діяльність. Необхідно досліджувати вплив конфлікту на діяльність суб’єктів праці задля оптимізації виробничого процесу в цілому та для поліпшення соціально-психологічного клімату колективу співробітників, зокрема.

Мета статті: охарактеризувати особливості міжособистісного конфлікту на виробництві, емпірично та теоретично дослідити його вплив на співробітників організації.

Виклад основного матеріалу. *Конфлікт* (англ. Conflict; від лат. Conflictus – зіткнення) – широкий термін, активно експлуатується в психології, соціології, інших науках. У психології під конфліктом найчастіше розуміється актуалізоване протиріччя, зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб’єктів взаємодії чи опонентів (від лат. Opponentis – той, що заперечує) і навіть зіткнення самих опонентів. Складнощі точної дефініції конфлікту пов’язані не тільки

з відмінностями дисциплінарних підходів, але і з надзвичайно широким розмаїттям самих конфліктів [5]. Інше, більш вузьке визначення поняття «конфлікт» нам пропонує психологічний словник під редакцією Л. А. Карпенко: це зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості одного взятого індивіда, у міжособистісній взаємодії або міжособистісних відносинах індивідів або груп людей, пов'язане з гострим негативним емоційним переживанням [3].

Організація – це соціальна група, що об'єднується на основі спільної мети людей, діяльність яких свідомо координується і направляється в інтересах досягнення цієї мети [1]. Існують різноманітні варіанти класифікації конфліктів. Справа в тому, що будь-яка логічно коректна класифікація розбиває всю безліч конфліктів на класи за якоюсь певною ознакою – основи класифікації. Такою підставою можуть бути: склад учасників конфлікту, його зміст, його тривалість, його причини, ступінь його інтенсивності, гостроти або сили, форми його протікання, способи його вирішення тощо.

Типи конфліктів, що розрізняються по складу їх учасників: внутрішньоособистісні; міжособистісні; групові (між неформальними малими групами в складі однієї спільності); конфлікти в організаціях (де конфліктуючими сторонами є групи-колективи підрозділів організації); міжгрупові конфлікти між великими соціальними групами (соціальні, політичні, міжкультурні та ін.). Різні типи конфліктів взаємопов'язані між собою. В ході розвитку конфлікти одного типу можуть переходити в конфлікти іншого типу (наприклад, внутрішньоособистісні – в міжособистісні, міжособистісні – в групові) [2; 4].

Конфлікт має ряд функцій, головною із них є виявлення проблем і суперечностей у життєдіяльності соціального суб'єкта, певної психологічної системи, а також – визначення шляхів вирішення цих протиріч і розвитку даного соціального суб'єкта [6; 4]. Окрім цього, прийнято виділяти позитивні (конструктивні) функції конфлікту та негативні (деструктивні). Нижче представлені більш конкретні функції конфлікту і його можливі наслідки.

Деструктивні функції конфлікту: виявлення своїх недоліків і відповідна втрата відчуття власної гідності; виявлення неспроможності

(нежиттєздатності) системи і відповідне її руйнування; посилення протиріч між елементами системи або між конфліктуючими сторонами (наприклад, «ворогів стало ще більше, друзів – ще менше»); втрата поваги і статусу (в разі невдалої поведінки в конфлікті); породження нових конфліктів (ефект «ланцюжка», наприклад, не бажаючи вирішувати цей конфлікт, людина як би «йде» від нього і часто спеціально створює для себе нові проблеми) і т. п. [6].

До конструктивних функцій конфлікту в організації належать: виявлення протиріч в системі (на рівні усвідомлення і переживання); зняття напруги («випускання пару») у взаємозв'язку, у взаєминах між різними складовими системи (між людьми, між різними ціннісно-смысловими орієнтаціями і т. п.); перевірка для учасників конфлікту своїх реальних і потенційних можливостей, а також виявлення недоліків (формування більш адекватної самооцінки); мобілізація ресурсів і виявлення прихованих можливостей системи; згуртованість учасників конфлікту, обумовлена спільним дозволом (подоланням) значимої для всіх проблеми (за принципом: «Справжні друзі перевіряються в біді», а також – «Справжні друзі набуваються в спільних випробуваннях»); виявлення прихованих і потенційних супротивників, зрадників і т. п. (за принципом: «Істинні вороги проявляються у важкі моменти»); у разі успішного подолання труднощів у учасників конфлікту підвищується почуття власної гідності і самоповаги (що в психологічному плані дуже істотно, тому що дозволяє людині переходити до вирішення більш складних і цікавих проблем); у цілому система, яка подолала (або хоча б пережила) конфліктну ситуацію, отримує шанс змінитися на краще; страх можливого конфлікту може мобілізувати до випереджаючих (профілактичних) кроків і ще до виникнення небезпеки для системи також сприяти її розвитку [6].

Висновки. Отже, конфлікт є актуалізованим протиріччям, зіткненням протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії чи опонентів і навіть зіткненням самих опонентів. Складнощі точної дефініції конфлікту пов'язані не тільки з відмінностями дисциплінарних підходів, але і з надзвичайно широким розмаїттям самих конфліктів. У залежності від того, що лежить в основі класифікації конфлікту, їх існує велика кількість. Ми спираємось на

класифікацію за складом учасників конфлікту, а саме: внутрішньоособистісні; міжособистісні; групові; конфлікти в організаціях; міжгрупові конфлікти між великими соціальними групами.

На перший погляд, конфлікт неминуче несе загрозу роботі організації (деструктивний вплив), але при більш детальному його розгляданні стає можливим виокремлення позитивного (конструктивного) впливу. Деструктивний вплив конфлікту в суспільстві присутній, якщо завершення конфлікту супроводжується руйнівними тенденціями, використанням методів агресії, насильства, тиску, шантажу. Але, якщо конфлікт буде сприяти особистісному зростанню або дозволить відчувати себе більш гармонійно в світі, а відносини з іншими людьми вийдуть на новий рівень взаєморозуміння, то тоді конфлікт виконав позитивну функцію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. – [2-е изд., доп. и перераб.] / С. М. Емельянов. – СПб.: Питер, 2004. – 400 с.
2. Конфликтология / Под ред. А. С. Кармина. – СПб. : Издательство «Лань», 1999. – 448 с.
3. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-н/Д: «Феникс», 1998. – 512 с.
4. Леонов Н. И. Конфликтология: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / Н. И. Леонов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.
5. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
6. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

Бардакова Г. С.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ПОТРЕБИ ТА ЗДІБНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПРАЦІ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

У статті проаналізовано психологічні особливості потреб та здібностей суб'єктів праці. Висвітлено результати емпіричного дослідження рівня задоволення основних потреб та потреби у досягненні, оцінки комунікативних здібностей та вмінь суб'єктів праці.

Ключові слова: суб'єкт праці, ефективність праці, мотив, мотиватори, здібності.

Постановка проблеми. Актуальність даної теми полягає у тому, що професійне суспільство накладає певні вимоги на працівника і колектив в цілому. Важливим чинником підвищення ефективності діяльності будь-якої організації в умовах ринкової системи господарювання є активізація людського фактору, забезпечення можливості розвитку творчого потенціалу кожної людини в процесі праці. Очевидно, вирішення даної проблеми неможливо без знання психологічних особливостей потреб та здібностей працівника, умов самореалізації особистості в трудовій діяльності, особливо в кризовій ситуації сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Дану проблему у психологічній науці досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені, такі як: Ф. Гальтон, М. В. Григор'єва, Я. В. Крушельницька, О. М. Леонтьєв, Д. Мак-Клелланд, А. Маслоу, В. Д. Небиліцин, Л. Д. Столяренко, В. Є. Столяренко, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков та ін.

Мета статті: теоретичний та емпіричний аналіз психологічних особливостей потреб та здібностей суб'єктів праці.

Виклад основного матеріалу. Успішність оволодіння тією чи іншою професією, ефективність трудової діяльності великою мірою залежать від здібностей. За Б. М. Тепловим здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які визначають успішність виконання діяльності і не зводяться до знань, умінь та навичок, але зумовлюють легкість і швидкість оволодіння новими способами та прийомами діяльності [4].

Відмінності в здібностях різних людей можуть бути якісними і кількісними. Якісні характеристики здібностей – це такі індивідуально-психологічні властивості особистості, які є обов'язковою умовою успішності конкретної трудової діяльності. Саме від них залежить вибір сфери діяльності. Кількісна оцінка здібностей виявляється в ступені їх розвитку [3]. Разом з тим, в основі однакових досягнень працівників може бути поєднання дуже різних здібностей, коли окремі з них виступають компенсаторами недостатньо розвинутих здібностей. Властивість компенсації одних здібностей за допомогою розвитку інших розширює можливості вибору професії і самовдосконалення в ній працівника.

У структурі конкретних здібностей виокремлюються провідні і допоміжні, які забезпечують успішність діяльності та її індивідуалізацію.

Проте, окремі здібності можуть відповідати вимогам не одного, а багатьох видів діяльності. Їх називають загальними здібностями. Загальні здібності – це така система індивідуальних властивостей особистості, яка забезпечує відносну легкість і продуктивність оволодіння знаннями та виконання різних видів діяльності. Вони виявляються переважно як розумові здібності. Якщо в структурі здібностей людини ці загальні якості дуже розвинені, то говорять про різнобічні здібності, або обдарованість [3]. Здібності, які сприяють досягненню високих результатів у певній сфері діяльності, називаються спеціальними. Прикладом їх можуть бути математичні, літературні, музикальні, підприємницькі, організаторські та інші здібності. Спеціальні здібності органічно пов'язані з загальними здібностями. Чим вищий рівень розвитку загальних здібностей, тим кращі внутрішні можливості для розвитку спеціальних здібностей.

Стосовно трудової діяльності прийнято виділяти [3]: теоретичні здібності, пов'язані з абстрактно-логічним мисленням; практичні здібності, що виявляються в конкретно-практичних діях; комунікативні здібності, які забезпечують ефективність спілкування, адекватне сприйняття і оцінку інших людей, соціально-психологічну адаптацію працівника.

Якщо говорити про потреби, то це сутнісна динамічна психічна сила, що проявляється як стан внутрішньої напруги, що спонукає індивіда до цілеспрямованої активності для задоволення життєво важливих функцій самозбереження і саморозвитку [4].

Д. Мак-Клелланд у теорії потреб робить основний акцент на потреби вищих рівнів, які розглядаються ним як надбані під впливом досвіду, життєвих обставин і навчання. За теорією набутих потреб Девіда Мак-Клелланда, деякі види людських потреб формуються протягом життєвого шляху кожного окремого індивіда [1]. Вчений виділяє такі типи потреб, як: потреба досягнення; потреба приєднання; потреба влади.

У разі якщо порівняти теорію потреб А. Маслоу і Д. Мак-Клелланда, то можна помітити, що у Д. Мак-Клелланда потреби не розташовані ієрархічно, але вони впливають одна на одну. На думку Д. Мак-Клелланда, люди, в яких сильно розвинена потреба досягнень, частіше за інших стають підприємцями. Саме таким людям подобається робити щось краще, ніж конкуренти, вони беруть майже завжди на себе відповідальність [1].

Раніше керівники стимулювали роботу своїх співробітників тільки за допомогою економічних чинників, оскільки поведінка індивіда визначалася виключно економічними мотиваціями, завдяки теорії А. Маслоу було виявлено факт існування нематеріальних стимулів, які змушують працівників робити свою роботу краще, якісніше й ефективніше. В своїй роботі він виділив 5 основних потреб людини, які вважав вродженими. За допомогою піраміди він склав ієрархію потреб: від найбільш важливої (нижньої) до самої нижчої (вищої) [1].

Результати експериментального дослідження. В експериментальному дослідженні взяли участь 10 суб'єктів праці, віком від 35 до 50 років, яке було проведене на базі медичного центру у м. Суми.

З метою вивчення психологічних особливостей потреб та здібностей суб'єктів праці, в нашому емпіричному дослідженні були використані наступні стандартизовані психодіагностичні опитувальники: методика діагностики рівня задоволення основних потреб В. В. Скворцова; опитувальник «Шкала оцінки потреби у досягненні» Ю. М. Орлова, В. І. Шкуркіна; методика «Оцінка комунікативних здібностей та вмінь».

За допомогою методики діагностики рівня задоволення основних потреб В. В. Скворцова було визначено ієрархію потреб і ступінь їх задоволення. Для визначення ступеня задоволеності п'яти основних потреб було виявлено, що на першому місці у респондентів стоять матеріальні потреби, на другому місці потреби у безпеці, на третьому місці потреба у самовираженні, четверте місце займають соціальні потреби і останнє місце – потреба у визнанні. Це свідчить про те, що на сьогоднішній день, в часи гострої кризової ситуації для суб'єктів праці головною потребою залишається потреба у матеріальному забезпеченні, а також актуальною є потреба у безпеці.

Підрахувавши та порівнявши отримані результати за опитувальником «Шкала оцінки потреби у досягненні» Ю. М. Орлова, В. І. Шкуркіна було визначено рівень потреби у досягненні. Отримані результати показали, що 100% респондентів мають середній рівень потреби у досягненні. Потреба (мотивація) досягнення – це прагнення до поліпшення результатів, незадоволеність досягнутим, наполегливість у досягненні своїх цілей, прагнення домогтися свого – є одними із головних

властивостей особистості, які впливають на все людське життя. Виходячи з результатів, які ми отримали, можна говорити про те, що для досліджуваних суб'єктів праці потреба у досягненні не є головною, проте вона має середній показник.

Іншою методикою нашого дослідження була методика «Оцінка комунікативних здібностей та вмінь», яка складається з двох варіантів і дозволила нам виявити рівень розвитку здібності слухати та оцінку комунікативних вмінь. Отримані результати показали, що у 80% респондентів комунікативні вміння знаходяться на досить високому рівні. А саме, вони є гарними співрозмовниками, але іноді відмовляють партнеру в повній увазі. 20% респондентів отримали середні показники, що свідчать про властиві їм деякі недоліки. Такі люди критично ставляться до висловлювань. Їм бракує деяких достоїнств гарного співрозмовника, якому необхідно уникати поспішних висновків, не загострювати увагу на манері, не удавати з себе когось іншого, не шукати прихованого змісту сказаного.

Рівень розвитку здібності слухати у 70% респондентів має високий показник, що свідчить про вміння чути, тобто вміння чути саме співрозмовника, а не свої міркування з приводу сказаного ним, і вміння слухати так, щоб співрозмовник хотів розповідати, говорив відкрито і з задоволенням. Здібність слухати допомагає встановити контакт і розташувати до себе співрозмовника, зрозуміти його точку зору – і при необхідності повернути її в потрібну сторону. 30% респондентів мають середній рівень розвитку здібності слухати.

Висновки. Отже, можна зробити висновок про те, що керівник повинен визначати мотиватори і, хоча б частково, задовольняти потреби кожного співробітника. Передумовами успішного виконання будь-якої трудової діяльності є не просто сума необхідних властивостей особистості, а певна структура здібностей, їх функціональний склад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боронова Г. Х. Психология труда: конспект лекцій / Г. Х. Боронова, Н. В. Прусова. – М.: Эксмо, 2008. – 160 с.
2. Григорьева М. В. Психология труда: конспект лекций / М. В. Григорьева. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.
3. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: підруч. / Я. В. Крушельницька. – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
4. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник: навч. посібник /

аспірант Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
Науковий керівник – к. психол. н.,
професор Долинська Л. В.

КАЗКОТЕРАПІЯ У КОНТЕКСТІ ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Стаття присвячена теоретичним дослідженням казкотерапії. Проаналізовано психологічні особливості казки. Розглянуто метафору як засіб психологічного впливу. Визначено методи і прийоми роботи з казкою в індивідуальній і груповій роботі.

Ключові слова: казка, казкотерапія, метафора, психологічний супровід, самосвідомість дитини, терапевтичний ефект.

Постановка проблеми. Збагачення практичної психології новими засобами ефективної роботи з різними віковими категоріями – позитивна тенденція останнього десятиліття. Все більше уваги науковців і практиків привертає казкотерапія, як метод психологічного супроводу. Втім, у процесі свого становлення, практична психологія освіти недостатньо використовувала розвиваючий і психотерапевтичний потенціал казок. Проте, казкотерапія виявляється ефективною в роботі не тільки з дошкільниками і молодшими школярами, але і з підлітками і старшокласниками. Більше того, існують психотерапевтичні казки для вчителів і батьків.

Широке коло емоційних, поведінкових, особистісних проблем, які допомагає ефективно вирішувати казкотерапія дозволяє їй зайняти гідне місце серед методів роботи практичного психолога.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі казкотерапії у контексті здійснення психологічного супроводу в закладах освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості застосування казкотерапії в діяльності практичних психологів досліджують Ю. Алімова, Д. Арановська-Дубовис, О. Бреусенко-Кузнецов, І. Вачков, О. Вознесенська, А. Гнєздилов, М. Забродський, Є. Заїка, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Л. Короткова, О. Мартиненко, Г. Мікляєва, Л. Терлецька, Р. Ткач та ін. Науковці ґрунтовно вивчають теоретичні складові та розвивальний, терапевтичний потенціал казки, особливості її впровадження в діяльність

практичного психолога.

Термін «казкотерапія» був запропонований Т. Зінкевич-Євстигнєєвою, автором нового комплексного підходу, що поєднує більшість відомих технік, які мають відношення до казок [3]. Комплексна казкотерапія – метод, що використовує казкову форму, ореол чарівництва для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, адаптивних навичок, удосконалювання способів взаємодії з навколишнім світом. Т. Зінкевич-Євстигнєєва підкреслює, що казкотерапія – це лікування казкою в тому значенні, що разом із психологом, дорослий або дитина відкривають знання, що виявляються в даний момент психотерапевтичними.

Казкотерапію пов'язують із втіленням в освіту діалогічності. На думку О. Бреусенка-Кузнецова, тільки ті знання і способи поведінки можуть слугувати набуттю компетентності (як особистісної якості, що передбачає свободу оперування знаннями і вибір способів поведінки), які виробляються особистістю в діалозі, збагаченому культурними смислами. У цей діалог особистість учня має бути включена нарівні з іншими учасниками – творцями світової культури. Одним із рівнів культури, необхідних для розвивального діалогу, в якому людина знаходить універсальні першооснови своїх життєвих смислів, стає світ казки [2].

Слід зауважити, що ефективність казкотерапії підсилюють засоби, що виходять безпосередньо зі змісту «казкової» форми.

1. Різноманітні методи і прийоми роботи в казкотерапії, поєднуючи в собі терапевтичні можливості різних засобів (драматизації, малювання, ліплення, танцю), надають широкі можливості для саморозуміння і самовираження, презентації свого внутрішнього світу та потенціалу.

2. Технологічною перевагою можна назвати відносну доступність зазначеного методу, а також широкий віковий спектр застосування – від дошкільного до похилого віку. Обмеженням є глибока розумова відсталість дитини, хоча ефективно застосовується в роботі з дітьми, які мають розумові відхилення.

3. Засоби казкотерапії не є директивними, суб'єкту надається достатній ступінь довільності самовираження. Дорослий водночас є і організатором, і учасником процесу: будуються партнерські відносини з дітьми. Відсутність жорстких рамок поведінки, заохочення до імпровізації

сприяють психологічно безпечній атмосфері, створюють передумови для вільного виявлення переживань, сприяють гармонізації емоційного стану та зменшенню рівня тривожності особистості.

4. Казка відображає рівень міфологічного мислення. Не всі спроможні до адекватного вираження власних емоцій, проте здатні до прояву власних глибинних проблем через символ, образ, у ході безпосередньої творчої діяльності, через імпровізування. Ця обставина дозволяє відновити несформовані в онтогенезі або втрачені інформаційні та емоційні зв'язки із середовищем, власним внутрішнім світом [2; 3].

Фахівці стверджують, що ефективність впливу казкотерапії пов'язана з її метафоричністю. Зокрема С. Д. Максименко зазначив: «Метафори, казки є реальною умовою, джерелом, а також рушійною силою розвитку, оскільки вони і є тією реальністю, яка дає дитині свободу і можливість вільно розвиватись. Народжується особистісна, творча рефлексія» [4, с. 8].

Аналіз метафоричності казок дозволяє визначити їх особливості, на які може спиратися в своїй роботі практичний психолог: казки в метафоричній формі позначають конфлікт головного героя; в образах друзів і помічників (які ототожнюють можливості і здатності головного героя) втілюються підсвідомі процеси, через образи розбійників і перешкод передаються страхи і невпевненість героя; у просторі казки створюються аналогічні ситуації, в яких герой перемагає; розглядається метафорична криза з обов'язковим позитивним вирішенням (герой долає всі перепони і перемагає); створюється можливість для усвідомлення героєм свого нового буття як переможця [1].

У процесі кожного заняття з казкотерапії психолог створює умови для вирішення завдань різного спрямування. У тому числі: розвиток пізнавальної сфери, відпрацювання довільності уваги, пам'яті; налагодження конструктивних взаємовідносин і згуртування групи, розвиток почуття взаємодопомоги і підтримки; розширення поведінкових реакцій дітей, збагачення емоційної сфери через усвідомлення власних переживань, набуття вміння проявляти їх у соціально схвальній формі [3].

Метод казкотерапії ефективно працює як в індивідуальній, так і в груповій роботі, що підсилює його значущість для практичного психолога. Заняття з казкотерапії включають різні методи і прийоми

роботи з казкою:

1. Прослуховування казок та їх аналіз (інтерпретація). Мета – усвідомлення того, що стоїть за кожною казковою ситуацією, фразами, появою нових героїв, конструкцією сюжету.

2. Групове розповідання казок. У груповому розповіданні казок оповідачем є група дітей (підлітків чи дорослих), по черзі кожний розповідає її маленький епізод. Казка поділяється на уривки довільно, залежно від того, яку частину сюжету бере на себе попередній оповідач. У ході індивідуальної роботи психолог обов'язково приймає участь у переповіданні казки. Мета – розвиток зв'язного мовлення, вміння слухати іншого.

3. Розповідання відомої казки і вигадкування її продовження. Після того, як дорослий розповів казку, діти отримують завдання пофантазувати як далі розвивалися події. Мета – розвиток творчого мислення, зняття скутості, напруги в учасників.

4. Групове придумування казки. Хтось починає говорити першу фразу, наприклад: «У деякому царстві, у деякій державі...». Наступний учасник групи приєднує до казкової фрази одну або дві фрази і так далі. Мета – розвиток згуртованості групи, творчості її учасників.

5. Розповідання казки від першої особи, від імені різних персонажів казки. Цей підхід дозволяє розвинути децентрацію мислення, вміння розуміти мотиви вчинків оточуючих, їх почуття.

Основною метою застосування казкотерапії в освітньому процесі, на думку І. В. Вачкова, є розвиток самосвідомості дитини. Терапевтична цінність казкотерапії полягає в тому, що казка може сприяти становленню емоційної регуляції через розвиток самосвідомості [2].

Висновок. Отже, ефективність казкотерапії пов'язана з широким віковим аспектом застосування, різноманіттям методів і прийомів. Використання казкотерапії дозволяє активізувати в людині творчий потенціал, розкрити глибини власного внутрішнього світу, знайти вирішення актуальних проблем і конфліктів, відпрацювати психологічні травми. Сучасний етап розвитку казкотерапії характеризується становленням її як ефективного методу роботи практичного психолога у контексті здійснення психологічного супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бреусенко-Кузнецов А. А. О совместном сочинении сказки как вербальной техники в пространстве арт-терапии / А. А. Бреусенко-Кузнецов. – К.: КИТ, 2005. – 135 с.
2. Вачков И. В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / И. В. Вачков. – М.: Ось-89, 2001. – 144 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии. / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – С-Пб.: Речь, 2006. – 170 с.
4. Максименко С. Д. Екзистенціальні основи драми людської життя / С. Д. Максименко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2013. – Т. 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7. – Частина 1. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2013. – С. 3-11.

Гаврикова О. А.

студентка Сумського державного
педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – викладач **Харченко Т. Г.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ПРОБЛЕМ ДІТЕЙ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ

У даній статті розглядаються погляди вчених на основні особливості особистості дітей, які формуються в результаті проживання в неповній сім'ї, а також проблеми таких сімей.

Ключові слова: неповна сім'я, розлучена сім'я, виховання дітей, мікросередовище розвитку дитини, формування особистості дитини.

Постановка проблеми. Соціально-психологічні характеристики неповних сімей, особливості їх впливу на розвиток особистості дитини, надання психологічної допомоги сім'ям у важких ситуаціях – є стабільно актуальною темою у соціально-психологічній науці ще від початку ХХ ст. В наш час, вивчення впливу проблем неповних сімей на соціально-психологічні особливості розвитку дітей особливо актуально, оскільки через тенденцію зростання розлучень, позашлюбних народжень, смертності населення, кількість таких сімей щороку збільшується, що є однією з причин підвищення дитячої злочинності, соціального сирітства, підліткового суїциду та порушення психоемоційного розвитку дитини.

Аналіз актуальних досліджень. Питання типології сімей, їх специфіка, основні проблеми та види психологічної допомоги перебували у центрі уваги багатьох видатних і відомих психологів: А. Адлера, Е. Берна, М. Боуена, Д. Видри, К. Вітакера, Д. Віткіна, Е. Еріксона, М. Ламба,

У. Огборна, Ф. Педерсона, В. Сатир, Г. Фігдора, З. Фройда, Е. Фромма, К. Хорні, К. Юнга. Їх дослідження стали теоретичною й методологічною базою фундаментальних і прикладних розробок проблематики сім'ї у вітчизняній психології, здійснених О. І. Бондарчуком, Ю. В. Борисенком, Л. С. Виготським, В. Н. Дружиніним, Є. Г. Ейдемільлером, О. І. Захаровим, Д. І. Ісаєвим, Г. С. Костюком, І. С. Коном, Р. В. Овчаровою, Т. М. Титаренко, В. М. Целуйко, Н. В. Чепелєвою.

Мета статі. На базі вивчення вітчизняних і зарубіжних теорій психології сім'ї з'ясувати основні психологічні особливості неповних сімей та проблеми, з якими стикаються діти, що проживають у таких сім'ях.

Виклад основного матеріалу. Сім'я є одним із найважливіших чинників соціалізації дитини. Тому сімейні умови виховання, соціальне положення сім'ї, рід занять її членів, матеріальне забезпечення і рівень освіти батьків, значною мірою визначають життєвий шлях дитини. Крім свідомого, повноцінного і цілеспрямованого виховання, яке дають батьки, на дитину впливає вся внутрішньосімейна атмосфера, причому ефект цього впливу з віком накопичується, переломлюючись у структурі особистості.

Загальною тенденцією розвитку сучасної сім'ї є зміна основних функціональних та структурних характеристик її життєдіяльності. Яскравим підтвердженням цієї позиції є подальше зростання кількості неповних сімей. В Україні кількість позашлюбних дітей у матерів віком до 30 років складає 12% від числа новонароджених, майже 1,5 мільйона дітей виховуються в неповних сім'ях. Кількість дітей, покинутих батьками в пологових будинках, підкинутих на сходах лікарень і в під'їздах будинків, складає майже 50 тисяч. Кожна 6-7-ма дитина виховується в неповній сім'ї, тобто практично 13 % від загальної кількості сімей є неповними [5].

Сім'я є унікальним соціальним інститутом, посередником між індивідом та державою, транслятором фундаментальних цінностей від покоління до покоління. У результаті взаємовпливу індивідів у сім'ї, вона виступає як персональне мікросередовище розвитку дитини – це комплекс зовнішніх явищ, які стихійно діють на людину і значною мірою впливають на її розвиток. Також сім'я, як основний осередок суспільства, виконує, на думку Г. Фідгор, важливі соціальні функції, відіграє особливу роль у житті людини,

її захищеності, формуванні її як особистості, задоволенні духовних потреб [4]. Отже, якщо сім'я неповна, перераховані функції не можуть бути належно виконані, що в свою чергу, викликає проблеми до яких відносяться соціально-економічні, педагогічні, медичні й психологічні.

Розвиток дитини у неповній сім'ї піддається впливу низки деструктивних факторів. Це і важкий моральний та матеріальний стан сім'ї, зміна складу сім'ї, комплекс неповноцінності через відсутність батька, раннє дорослішання тощо. Специфічною проблемою неповної сім'ї є проблема статевої ідентифікації дитини, а також повноцінності процесу виховання. В США було проведено велику кількість соціологічних досліджень, які говорять про те, що діти з неповних сімей мають більше проблем різного характеру, ніж діти, які живуть з обома батьками.

Отже, науковці розглядають ряд проблем, які торкаються дітей з неповних сімей у тій чи іншій мірі: 1) економічні проблеми (неповні сім'ї частіше бувають за межею бідності, так чи інакше відчують економічну нестабільність, зменшення прибутків та погіршення рівня життя); 2) емоційні проблеми; 3) депресія; 4) погіршення успішності у навчальному закладі; 5) проблеми з поведінкою (особливо це стосується хлопців); 6) погіршення відносин з батьками (з обома); 7) небажання продовжувати навчання, прогулювання школи; 8) рання небажана вагітність; 9) вживання наркотиків; 10) проблеми із законом; 11) підвищена імовірність фізичного та сексуального насильства [1].

Г. Фідгор наголошує, що більшість дітей не можуть впоратися з особистісними проблемами, пов'язаними із відсутністю одного з батьків [4]. Проблеми дітей, пов'язані, наприклад, із розлученням батьків, переходять у доросле життя. Діти, які виховувалися з одним біологічним батьком, мають менше шансів на щасливе доросле життя. Це стосується особливо двох аспектів життя – кохання та роботи, які є важливими чинниками для щастя. Треба сказати, що не всі діти із неповних сімей мають такі проблеми. Однак, багато дітей із зруйнованих сімей мають труднощі при зближенні з протилежною статтю, з формуванням міцної сім'ї, також їм складніше знайти стабільну роботу.

Серед проблем неповних сімей, на думку З. Марової, особливо гостро стоїть проблема їх функціонування як інституту соціалізації дітей [3]. У

материнських неповних сім'ях хлопчики не бачать прикладу чоловічої поведінки в родині, що сприяє формуванню в процесі їх соціалізації неадекватного уявлення про рольові функції чоловіка, батька. Заголублені матір'ю або переконавшись у тому, що в суспільстві головні жінки, вони починають відчувати, що чоловіки відіграють незначну роль, як в сім'ї, так і в суспільному житті.

Виховання в материнських неповних сім'ях впливає й на соціалізацію дівчат, спотворюючи їх уявлення про рольові функції жінки, дружини, матері. Дівчинка в неповній сім'ї може одержати перекручене уявлення про відносини між чоловіками й жінками. Вона або готова на роль прислуги – дає все й нічого не одержує, або відчуває, що може все робити самостійно й бути зовсім незалежною. Діти, що виховуються в сім'ях з одним із батьків, позбавлені прикладу взаємин чоловіка й жінки в родині, що негативно впливає на їх соціалізацію в цілому й на підготовленість до майбутнього сімейного життя зокрема.

У розлученій сім'ї спостерігається стан психічної тривоги і дестабілізації усіх її членів, порушується почуття психічної рівноваги, між дорослими часто виникають гострі конфронтації, які ускладнюють процес виховання дітей. У рамках виховної діяльності одному із батьків складно здійснити повноцінний контроль за дитиною й у цілому впливати на її поведінку. Особливо ускладнюється цей процес у період вступу дітей у підлітковий вік, коли різко загострюється їх реакція на всі події, що відбуваються в сім'ї, у результаті цього підвищується ймовірність асоціальної протизаконної поведінки.

Ще одна соціальна характеристика, що вимагає уваги суспільства до неповної сім'ї з неповнолітніми дітьми, вказує І. Юрченко, пов'язана з якістю здоров'я останніх [5]. В своїй роботі він наголошує, що вчені-педіатри, які досліджують рівень здоров'я дітей, приходять до невтішного висновку: діти з неповних сімей, на відміну від тих дітей, що проживають у повних сім'ях, значно частіше хворіють на гострі та хронічні захворювання. Жінка змушена, насамперед, виконувати функції матеріального забезпечення сім'ї на шкоду традиційно материнським обов'язкам виховання й зміцнення здоров'я дітей.

Висновки. Роль батьків у вихованні багатопланова і відображається

на формуванні особистості дитини. Відсутність одного з батьків призводить до серйозних порушень психічного розвитку дитини, зниження її соціальної активності, деформацій особистості, порушення процесу статевої ідентифікації, а також до різних відхилень в поведінці та стані психологічного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боуэн М. Теория семейных систем: Основные понятия, методы и клиническая практика / М. Боуэн. – М.: Когито-Центр, 2005. – 496 с.
2. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи / М. И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
3. Марова З. Ребенка воспитывает одна мать / З. Марова // Воспитание детей в неполной семье. – М.: Прогресс, 1980. – С. 5-68.
4. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой / Г. Фигдор. – М.: Наука, 1995. – 376 с.
5. Юрченко І. В. Психологічна характеристика неповної сім'ї / І. В. Юрченко // Альманах студентського наукового товариства «Актуальні питання психологічної науки». – Рівне: РДГУ, 2008. – Вип. 1. – С. 119-123.

Гайдаш О. О., Махотіна Д. В.

студентки Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Щербак Т. І.**

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У статті розглядається проблематика розвитку пам'яті у молодшому шкільному віці та фактори які сприяють гарному запам'ятовуванню.

Ключові слова: пам'ять, довгострокова пам'ять.

Постановка проблеми. Проблема пам'яті є однією з традиційних проблем класичної та сучасної психології та педагогіки. В різних психологічних концепціях було розкрито багато загально-психологічних закономірностей пам'яті, яка вивчалась в різних аспектах. Наразі виникає необхідність актуалізації досліджень мнемічних процесів в учнів молодшого шкільного віку, оскільки саме цей вік має базове значення для всього подальшого розвитку дитини. Тому проблема розвитку пам'яті молодших школярів є актуальною і соціально значимою.

На жаль, у практиці шкільного навчання не звертається достатньо уваги на формування у школярів адекватних, раціональних прийомів і

способів запам'ятовування. Без цілеспрямованої спеціальної роботи прийоми запам'ятовування складаються стихійно і не рідко виявляються непродуктивними. Хоча педагоги і знайомі з різними способами і прийомами розвитку пізнавальних процесів, але не завжди у них є можливість цілеспрямовано навчати дітей цим прийомам.

Аналіз актуальних досліджень. У класичних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях було встановлено функції пам'яті, її види та процеси, зв'язок з активністю суб'єкта, з його пізнавальною діяльністю, умови організації якої обумовлюють ефективність мнемічних процесів (Г. Еббінгауз, Д. Міллер, А. А. Смірнова, П. І. Зінченко).

Мета статті: проаналізувати та узагальнити погляди провідних психологів стосовно проблеми розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Людині треба багато знати і багато чого пам'ятати, що з кожним роком все більше і довше. Книги, записи, картки в бібліотеках, комп'ютери допомагають людині пам'ятати, але головне – це його власна пам'ять. Невисока успішність школярів завжди неприємна і для батьків, і для вчителів. Все частіше з усіх боків чути скарги на погану пам'ять. Тому на сьогоднішній день, дотримання законів пам'яті людини, є ефективною основою осмисленого запам'ятовування.

Пам'ять лежить в основі здібностей людини, є умовою навчання, придбання знань, формування умінь і навичок. Без пам'яті неможливо нормальне функціонування ні особистості, ні суспільства. Завдяки своїй пам'яті, її вдосконалення, людина виділилася з тваринного світу і досягла тих висот, на яких вона зараз перебуває. Та й подальший прогрес людства без постійного поліпшення цієї вищої психічної функції не мислимо.

В психології поняття «пам'ять» означає психічний процес, який полягає в закріпленні, збереженні та наступному відтворенні минулого досвіду, дає можливість його повторного застосування в життєдіяльності людини [1]. Виділяють наступні види пам'яті: образна та словесно-логічна; довільна і мимовільна; безпосередня і опосередкована; короткотривала і довготривала. «Без пам'яті, – писав С. Л. Рубінштейн, – ми були б істотами на миті. Наше минуле було б мертво для майбутнього. Сьогодні, у міру його протікання, безповоротно зникло б у минулому» [1].

Щоб піднятися на вищий рівень розвитку, дитина має засвоїти знання про навколишній світ, оволодіти нормами поведінки, набути певних навичок і вмінь. Все це пов'язано з роботою пам'яті. У початковій школі пам'ять якісно змінюється: вона поступово набуває рис довільності, стаючи свідомо регульованою і опосередкованою.

Діти молодшого шкільного віку легко засвоюють все нове, конкретне і яскраве. Як і всі психічні процеси, пам'ять дитини тісно пов'язана з її розвитком. Можна сказати, що це період нагромадження великої кількості уявлень, які відображують те, що учень бачить навколо себе, чує з вуст вчителя, однокласників або батьків. Успіх розвитку пам'яті залежить від того як викладають предмети вчителі. Знання вчителя є дуже важливими для учнів молодших класів, адже він є їхнім взірцем. Тому розвиток пам'яті багато в чому залежить від зацікавленості дитини в шкільних заняттях, сформованості активної позиції, високої пізнавальної мотивації [2].

Пам'ять молодшого школяра – першорядний психологічний компонент навчально-пізнавальної діяльності. У школі учні систематично запам'ятовують великий за обсягом матеріал. Без систематичного повторення матеріалу розвиток довгострокової пам'яті буде проходити повільно. Особливістю довгострокової пам'яті є те, що вона практично не обмежена за обсягом і тривалістю зберігання в ній інформації.

Довгострокова пам'ять здатна зберігати інформацію протягом практично необмеженого терміну, при цьому існує можливість її багаторазового відтворення. На практиці функціонування довгострокової пам'яті зазвичай пов'язане з мисленням і вольовими зусиллями. Якщо пам'ять добре розвинена, то розумові процеси протікають правильніше і швидше. Коли інформація важка, то на допомогу приходять прийоми для швидкого запам'ятовування: класифікація, складання плану, виділення змістових опор, змістове співвідношення.

Діти молодшого шкільного віку часто запам'ятовують матеріал дослівно. Весь процес заучування відбувається одноманітно – вони читають матеріал кілька разів, поки він не запам'ятається. Причому молодші школярі вважають, що добре вивчений урок той, який розповідають вчителю так як написано у підручнику. Прагнення дослівно відтворити матеріал пояснюється тим, що вони не володіючи розгорнутою

усною мовою, не можуть своїми словами викласти матеріал підручника [4].

Удосконалення пам'яті у молодшому шкільному віці зумовлене в першу чергу надбанням у ході учбової діяльності різних методів запам'ятовування. Працюючи над розвитком пам'яті, проводячи спеціальні ігри та вправи, можливо реально підвищити успішність учнів. Робота в цьому напрямку допомогла з'ясувати причини низької успішності учнів і поганого запам'ятовування: (педагог-психолог Алієва Марина Василівна) [3]: ослаблене здоров'я; низька мотивація навчальної діяльності, недолік мовного розвитку; недостатній розвиток пам'яті, низький її обсяг і точність. Для формування таких якостей пам'яті як швидкість запам'ятовування, тривалість зберігання і легкість відтворення вивченого матеріалу слід спиратися на природні закони мимовільного запам'ятовування. Основний закон полягає в тому, що легше всього запам'ятовується яскравий матеріал і той, що постійно входить в поле діяльності.

Найголовніше – не познайомитися з якомога більшою кількістю прийомів, а зрозуміти загальні фактори, за якими всі вони побудовані. Освоївши їх молодший школяр зможе запам'ятовувати будь-яку інформацію. Т. Б. Нікітіна вказує на такі фактори як: фактор бажання – для запам'ятовування важливе бажання; фактор усвідомлення – крім бажання важливим є й мотив; фактор яскравих вражень – порівняння з чимось цікавим; фактор гарної уваги – усю увагу концентрувати на предмет [3].

Продуктивність довільного запам'ятовування пов'язана з розумовою активністю школяра. Це пояснюється тим, як школяр розуміє завдання, які виникають перед ним в процесі засвоєння знань. В одних випадках школяр повинен запам'ятати матеріал дослівно (правила, визначення, вірші), а в інших завдання полягає в тому щоб відтворити матеріал своїми словами.

Висновки. Пам'ять як один із рівнів відображення оточуючої дійсності являє собою сукупність процесів, які сприяють організації і збереженню минулого досвіду. Пам'ять у дітей молодшого шкільного віку розвивається у двох напрямках – довільності і усвідомлення.

В молодшому шкільному віці пам'ять набуває суттєвих змін, поступово набуває рис довільності, стає свідомо регульованою і опосередкованою. Удосконалення пам'яті в молодшому шкільному віці зумовлене перш за все набуттям під час учбової діяльності різних методів і

стратегій запам'ятовування, пов'язаних з організацією і обробкою матеріалу, який запам'ятовується.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введение в психологию / Год ред. А. В. Петровского. – М. : Академия 1995. – 164 с.
2. Дрозденко К. С. Пам'ять – важливий психологічний компонент засвоєння знань / К. С. Дрозденко, Л. В. Чернецька, О. В. Дрозденко // Початкова школа. – 1994. – С. 5-9.
3. http://www.valeocentre.ru/pamyatka_47.html.
4. http://mironova188.ucoz.ru/publ/razvitie_pamjati_u_mladshikh_shkolnikov/1-1-0-3

Горбачов С. С.

студент Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент Щербак Т. І.

МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛЯРІВ

В статті розкриваються проблеми мотивації учбової діяльності. Розкрито психологічні особливості навчальної мотивації на різних вікових етапах.

Ключові слова: *мотив, мотивація навчання, навчальна діяльність.*

Постановка проблеми. Навчальна діяльність є провідною діяльністю протягом періоду становлення та самовизначення особистості. Навчальна діяльність, як і будь-яка інша, активується та спрямовується мотивацією, яка є її найважливішою складовою. Останніми роками в психологічній науковій літературі питанню мотивації учбової діяльності приділяється особлива увага, оскільки це є питання про якість учбової діяльності. Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу навчання, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери учнів.

Аналіз актуальних досліджень. У психологічній літературі, зокрема в працях В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка, О. М. Леонтьєва, С. Д. Максименка, С. Л. Рубінштейна розкриті загальнотеоретичні положення навчальної мотивації. Онтогенетичні аспекти цієї проблеми висвітлювалися в наукових розробках М. І. Алексєєвої, А. Д. Андрєєвої, Ю. К. Бабанського, Л. І. Божович, Р. С. Вайсмана, І. В. Дубровіної, С. С. Занюка, В. О. Климчука, І. С. Кона, А. К. Маркової, В. Ф. Моргуна та ін. Взаємозумовленість зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку особистості

та її мотиваційної сфери розглядали Б. Г. Ананьєв, В. М. М'ясищев, Ш. Н. Чхартишвілі. Джерела мотивації досліджувалися в роботах А. Г. Ковальова, Ю. М. Кулюткіна, В. С. Мерлій, Г. С. Сухобської, становлення і розвиток навчальної мотивації – у працях М. І. Алексєєвої, Л. І. Божович, С. С. Занюка, Ю. М. Орлова, П. М. Якобсона. В експериментальних дослідженнях М. Т. Дригус, В. О. Климчука, В. Б. Кухарської, В. Г. Леонтьєва, В. Ф. Моргуна, Ю. М. Орлова, Н. Л. Рудої і О. В. Скрипченка розкрито взаємозв'язок між мотивацією і успішністю навчальної діяльності школярів.

Мета статті: розкрити основні особливості мотивації у школярів.

Виклад основного матеріалу. За висловом В. Сухомлинського: «Найтонші джерельця, з яких наповнюється ріка єдності навчання й виховання – це бажання дитини вчитися. Але як же відкривати оті джерельця, як зробити, щоб вони не замулилися? Чим попередити тривожне явище, з яким, нажаль, часто доводиться стикатися нам, педагогам: скажімо, дитина несла до школи вогник жаги до знань, але він хутко згас, натомість народився найстрашніший, найлютіший ворог навчання – байдужість?» [6, с. 139].

Мотивація до навчання – одна з головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не лише сприяє розвитку інтелекту, але і виступає рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування в учнів мотивації до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи.

Велике місце в мотивації молодшого школяра займає відмітка. Не всі діти початкових класів добре розуміють об'єктивну роль оцінки. Безпосередній зв'язок між оцінкою та знаннями встановлюється лише небагатьма. У більшості випадків діти кажуть, що відмітка радує або засмучує учнів та їх батьків. Не всі діти розуміють зміст позначки, але більшість дітей хочуть працювати на позначку. В ситуації зіткнення мотивів, коли діти могли зробити вибір: вирішувати завдання на оцінку або вирішувати завдання, що вимагає розумової активності, міркування, більшість дітей вибирають завдання на позначку. Оцінка виражає і оцінювання знань учнів, і суспільну думку про них, тому діти прагнуть до неї не власне заради знань, а заради збереження і підвищення свого престижу. У зв'язку з цим молодший школяр може використовувати і

неприйнятні шляхи для отримання бажаних оцінок, схильний до переоцінки своїх результатів. За даними Ш. А. Амонашвілі, 78% дітей початкових класів, отримали різні позначки (крім «5»), йдуть додому зі школи незадоволені, вважаючи, що вони заслужили більш високі відмітки, а вчителі занижили їх. Інші звикають до своїх невдач, поступово втрачають віру в свої сили і стають цілком байдужими до одержаних оцінок.

Ядром мотиваційної сфери, її «стрижнем» виступають відносно стійкі й домінуючі мотиви. На відміну від потреби, що виявляється як стан необхідності в будь-чому, мотив постає у якості засобу задоволення потреби. За однієї і тієї самої потреби мотиви поведінки можуть бути різні. Потреба сама по собі не може бути мотивом, бо не має спрямованості. Спрямованість, організованість і потенційну усвідомленість поведінки (дії) забезпечує мотив – предмет даної потреби.

Основа мотивів – первинні (природні) й вторинні (набуті) потреби, які в мотивах відображуються в формі переживань, почуттів, інтересів, уявлень, думок, ідей, понять, моральних ідеалів, переконань тощо. Мотив – це те, що спонукає людину до дії. В якості мотиву завжди виступає переживання чогось особистісно-значимого для людини. Мотив розкриває для людини психологічний зміст, сенс і значущість її дій, він лежить в основі визначення нею цілей діяльності.

Мотивація навчання – система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають до відвідування навчального закладу, виконання вимог вчителів, включення у процес навчання, до зусиль, необхідних для подолання труднощів, реалізації в процесі навчання власної схильності, до розвитку здібностей, до навчальної взаємодії тощо.

Доцільно виділити кілька груп мотивів:

1. Соціальні, які мають широкий спектр свого вияву. Передусім це прагнення особистості шляхом навчання затвердити свій соціальний статус – у суспільстві, у певному соціальному колективі.

2. Спонукальні: пов'язані із впливом на свідомість школяра певних чинників – вимог батьків, авторитету вчителів, колективу однолітків тощо.

3. Пізнавальні: виявляються у пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються шляхом отримання задоволення від самого процесу пізнання та його результатів. Пізнавальна діяльність людини є провідною сферою її

життєдіяльності. Тому формування в учнів пізнавальних мотивів – це провідний фактор успішності пізнання, бо через нього реалізуються природні потреби людини.

4. Професійно-ціннісні: відображають прагнення людини отримати професійну підготовку для участі у продуктивній сфері діяльності. Ці мотиви вступають у дію на етапі вибору професії і безпосереднього здобуття професійної освіти.

5. Меркантильні: пов'язані з безпосередньою матеріальною вигодою, корисливістю особистості. Вони не є вирішальними, діють лише вибірково, залежно від індивідуальних психологічних особливостей конкретної людини.

М. В. Матюгіна виділяє в мотивації навчання дві інші групи мотивів: зовнішні і внутрішні.

Внутрішні мотиви, які виявляються у інтересі до пізнання і до процесу здобування знань, надають учневі впевненості у собі, підвищують його самооцінку, самоповагу, сприяють виникненню у нього нових позитивних емоцій. Якщо переважає внутрішня мотивація, учні краще розв'язують нестандартні, креативні задачі, вибирають для розв'язання завдання оптимальної для них складності. Зовнішні мотиви навчання можуть бути досить потужним чинником успішності навчання, проте вони психологічно збіднюють сам його процес, перешкоджають використанню всіх його розвивальних ресурсів, а в серйозних випадках можуть спричинити деформацію особистісного розвитку учнів. Проте, не слід акцентувати увагу лише на одній окремій групі мотивів, оскільки кожна з них по-різному впливає на психічний стан і розвиток особистості, має свої позитивні сторони і недоліки.

Повноцінна учбова мотивація повинна включати і пізнавальні мотиви, і широкі соціальні мотиви навчання і мотиви досягнення, але індивідуальність кожного учня виявляється в домінуванні якогось із вказаних мотивів усередині учбової діяльності. Саме поєднання декількох потреб дозволяє школяру включитися в учбовий процес як суб'єкт діяльності, що виражається в свідомому формуванні намірів і цілей. Своєї специфіки набуває мотивація у підлітковому віці. Сприятливими особливостями мотивації підліткового віку є: «потреба в дорослості» – небажання вважати себе дитиною, прагнення зайняти нову життєву

позицію, особливе сприймання норм поведінки дорослого, загальна активність підлітка, його готовність включитися в різні види діяльності з дорослими й однолітками; потреба в самовираженні й самоствердженні; потяг до самостійності; збільшення широти і різноманітності інтересів, зростання визначеності і стабільності інтересів, розвиток спеціальних здібностей підлітків

До негативних особливостей мотивації цього періоду відносять: незрілість оцінки підлітком самого себе та іншої людини, а звідси – поява труднощів у стосунках з іншими; неприймання на віру думки й оцінки вчителя, бажання швидше стати дорослим, незгода з думкою, що він ще дитина; байдужість до думки й оцінки учителя; прагнення, потяг до самостійності, що викликає зневагу до методів роботи, перенесених з початкової школи; невміння організувати свою навчальну роботу, яке призводить до того, що інтерес до одного предмета перешкоджає появі інтересу до іншого тощо.

У старшому шкільному віці переважають пізнавальні мотиви, пов'язані з наявністю інтересу до навчальних предметів, до самого процесу навчальної роботи. У школярів починають формуватися уявлення про свою майбутню професію, вибір шляху оволодіння цією професією і, в кінцевому результаті, специфіку того чи іншого навчального закладу, до якого випускник школи передбачає вступити. З цієї точки зору вчитель починає оцінюватися старшокласниками не просто як хороший чи поганий (як це буває в молодших і середніх класах), а як людина, здатна чи не здатна дати своїм учням знання, необхідні для досягнення поставленої ними мети. Зростає цінність спілкування з учителем, важливими для учнів стають і способи подачі навчального матеріалу.

Висновок. У сучасній школі існує багато труднощів, серед яких найважливішою виступає проблема учбової мотивації. Формування повноцінної навчальної мотивації запобігає відчуженню особистості від процесу та результатів навчання, коли вони сприймаються як щось зовнішнє, примусове, нав'язане; попереджає процеси особистісної та соціальної дезадаптації і сприяє повноцінному розвитку особистості, оскільки вінцем навчальної мотивації, яка стала нагальною потребою

особистості, виступає спрямованість цієї особистості на саморозвиток і самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева А. Д. Изучение учебной мотивации подростков и старших школьников: История вопроса / А. Д. Андреева // Психология и школа. – 2009. – № 4. – С. 64-70.
2. Заброцький М. М. Педагогічна психологія / М. М. Заброцький. – К., 2000. – 356 с.
3. Занюк С. С. Психологія мотивації : Навчальний посібник / С. С. Занюк. – К. : Вид. «Либідь», 2002. – 304 с.
4. Ильин Е. И. Мотивация и мотивы / Е. И. Ильин. – СПб: Питер, 2003. – 512 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивов учения // А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям / Василий Сухомлинский. – Х. : Акта, 2012. – 563 с.

Грабинський А. В.

студент Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич),
Науковий керівник – к. філософ. н.,
доцент **Стець В. І.**

УМОВИ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ СУЧАСНОЇ ДИТИНИ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

В статті аналізуються умови, які забезпечать сприятливий перебіг пристосування першокласників до шкільного навчання і життя. Використання спортивних вправ на уроках, активний відпочинок на свіжому повітрі під час перерв, відповідність санітарно-гігієнічних умов навчання, скорочення (якщо це можливо) часу уроку, організація активного дозвілля першокласника, правильно організована робота фахівців шкіл, керівництво вчителем всіма шкільними процесами і його компетентність у відносинах з учнями, позитивне ставлення сім'ї до нового статусу учня якраз і є тими умовами.

Ключові слова: адаптація, навчання, виховання, пристосування.

Постановка проблеми. Початок навчання дитини в 1-му класі – складний і відповідальний етап у її житті. Адже відбувається дуже багато змін. Це не тільки нові умови життя та діяльності – це й нові контакти, нові стосунки, нові обов'язки. Змінюється соціальна позиція: була просто дитиною, тепер – школярем. Змінюється соціальний інститут навчання і виховання: не садочок чи бабуся, а школа, де навчальна діяльність стає провідною, обов'язковою, соціально значущою та оцінюваною, такою, що розширює права і обов'язки дитини, її взаємостосунки з навколишнім середовищем. Змінюється життя дитини: усе підпорядковується

навчанню, школі, шкільним справам.

Пристосування (адаптація) дитини до школи відбувається не відразу. Не день і не тиждень потрібно для того, щоб призвичаїтися до школи по-справжньому. Це досить тривалий процес, пов'язаний зі значним напруженням усіх систем організму. Лише через 5-6 тижнів поступово підвищуються та стають більш стійкими показники працездатності, у дитини спадають напруження та тривожність. Тому замислюватися над проблемою пристосування дитини до школи необхідно вже в підготовчій групі дитячого садка. Так як перебування дітей у підготовчих групах дитячих садків і активна підготовка їх до систематичного навчання в школі позитивно позначається на пристосуванні першокласників до нового виду діяльності – навчальних занять та умов їх організації.

Аналіз актуальних досліджень. С. Д. Артемов пропонує тлумачити поняття адаптації як активне пристосування до умов соціального середовища шляхом засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки, прийнятих у суспільстві [3]. В свою чергу, І. А. Мілославова наголошує на об'єктивно-суб'єктивному характері адаптації (пристосування і пристосовування) і вказує, що завдяки соціальній адаптації «людина засвоює необхідні для життєдіяльності стандарти, стереотипи, за допомогою яких активно пристосовується до повторюваних обставин життя» [9, с. 132]. На думку Т. М. Вершиніної, якщо «соціальне середовище активне по відношенню до суб'єкта, то в адаптації превалює пристосування; якщо ж у взаємодії домінує суб'єкт, то адаптація носить характер активної діяльності» [6, с. 262]. С. Д. Артемов визначає соціальну адаптацію як «процес пристосування особистості до існуючих суспільних відносин, норм, зразків, традицій суспільства, в якому живе і діє людина» [3, с. 135-136]. На думку М. Р. Битянової, адаптація – це не тільки пристосування до успішного функціонування в даному середовищі, а й здатність до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку. Отже, адаптована дитина – це дитина, пристосована до повноцінного розвитку свого особистісного, фізичного, інтелектуального та інших потенціалів в новому для неї педагогічному середовищі [2, с. 3]

Висновки за результатами досліджень А. Г. Хрипкової, М. В. Антропової та ін. говорять про те, що ці діти і вчаться значно краще,

ніж їх однолітки, які до школи виховувалися в умовах сім'ї і не готувалися до школи [1]. З цього випливає, що відвідування дітьми дитячих садків – це одна з перших умов успішної адаптації до школи.

Мета статті – проаналізувати умови успішної адаптації сучасної дитини до школи, що забезпечують сприятливий перебіг пристосування першокласників до шкільного навчання і життя.

Виклад основного матеріалу. Перші тижні навчання високо стресогенні для організму дитини і характеризуються низьким рівнем і нестійкістю працездатності, дуже високим рівнем напруги всіх систем організму. І навіть через 5-6 тижнів, коли настає відносно стійке пристосування до всього комплексу навантажень, пов'язаних з навчанням, не можна вважати, що ситуація нормалізувалася, тому весь перший рік вважається періодом напруженої регуляції всіх систем організму. У зв'язку з цим, виникає необхідність використання фізичних вправ (фізкультурних хвилинок). Такі вправи в середині уроку дозволяють значною мірою зняти негативні зрушення у фізіологічних системах організму і підвищити працездатність учнів, а виконання спеціальних вправ на розвиток дрібних м'язів кисті і пальців рук сприяє розвитку мови дітей [1]. А з урахуванням того, як уточнює Р. В. Овчарова, що першокласники зберігають багато дитячих якостей таких як: рухливість, емоційність, активність, то перебувати в статичному положенні їм важко, а такі перерви допоможуть дітям легше адаптуватися до навчального навантаження і позначаються на розвитку мовленнєвої функції [10]. Тому використання спортивних вправ на уроках – це перше зі списку умов успішної адаптації.

Проблемою адаптації учнів, зокрема першокласників, до навчального навантаження займалися, вже згадані раніше, А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова. У своєму дослідженні вони прийшли до висновку, що пристосування організму до нових умов при вступі до школи супроводжується змінами поведінкових реакцій, розладом сну і апетиту, до цих симптомів приєднуються зрушення в імунній реактивності (одноразові, а потім і часті простудні захворювання), тому найбільше впливають на працездатність і здоров'я школярів перерви, які проходили на відкритому повітрі в іграх середньої рухливості. До того ж такі перерви дозволяють більшою мірою згладжувати несприятливі функціональні

зрушення, зумовлені переважно впливом статичного компоненту навчальної діяльності [1]. Звідси можна виділити другу умову – активний відпочинок на свіжому повітрі під час перерв. Безумовно, першокласники, що відвідували дитячі заклади, значно легше адаптуються до школи, ніж «домашні», які не звикли до тривалого перебування в дитячому колективі, до певного сталого режиму. Легше проходить період пристосування до школи і краще справляються з розумовими та фізичними навантаженнями здорові діти. Але на жаль, сьогодні лише 20-25% дітей ідуть до школи здоровими. Решта ж мають різноманітні порушення та відхилення в стані здоров'я. Тож зрозуміло, чому процес адаптації проходить з певними ускладненнями й затягується на більш тривалий термін.

О. Н. Істратова робить акцент на тому, що віковий період вступу до школи – 7-8 років особливості цього вікового етапу проявляються в прогресивних змінах в усіх сферах, починаючи з вдосконалення психофізіологічних функцій: вдосконалюється сенсорний розвиток, кісткова система та інше [8]. Тому санітарно-гігієнічні умови навчання: освітлення, мікроклімат, учнівські меблі – всі ці фактори зовнішнього середовища важливі для працездатності дітей, стану їхнього зору, протікання процесу адаптації в цілому. У зв'язку з цим можна відзначити третьою умову успішної адаптації – відповідність санітарно-гігієнічних умов навчання.

Першокласники – вчорашні дошкільнята, для яких провідною діяльністю була гра. У зв'язку з цим при вступі дітей до школи, необхідно організувати шкільний режим так, щоб діти менше перевтомлювалися. Згідно з дослідженнями А. Г. Хрипкової, М. В. Антропової скорочення часу занять цілком компенсувалися б більш високою працездатністю учнів та їх активністю на уроках. Таким чином, вкорочення періодів безперервної роботи дозволить не тільки більш раціонально організувати навчальну діяльність учнів, а й вивільнити час для їх відпочинку [1]. Тому, четверта умова – скорочення часу уроку. Не менш важливою умовою успішної адаптації дітей до шкільного навчання є чергування уроків, різних за видами діяльності. Заняття фізкультурою між уроками математики, рідної мови, читання підтримують постійний рівень активності дітей, а значить і полегшить перебіг пристосування дітей до навчальної діяльності.

В умовах школи і вдома важливо організувати активний відпочинок

дітей, а не статичне сидіння за комп'ютером. Руховий режим – найважливіший оздоровчий фактор загального режиму дня. А заняття дитини в спортивній секції або гуртку задовольнить її пізнавальну потребу. Звідси і шоста умова – організація активного дозвілля першокласника. Успішність і безболісність протікання адаптації дитини до школи пов'язані в першу чергу з її готовністю до початку систематичного навчання – цю точку зору поділяють М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер [4]. Об'єктивно виявити рівень шкільної зрілості зможуть психологи та вчителі шкіл, провівши відповідні методики дослідження і давши рекомендації батькам і дітям. Правильно організовану роботу фахівців шкіл: психологів, медиків, вчителів щодо своєчасного проведення різних видів діагностик та видачі рекомендацій сміливо можна вважати сьомою умовою успішного перебігу адаптації до шкільного навчання.

Важливо відзначити і те, що особливе значення у майбутніх відносинах матиме оцінка вчителем успіхів і невдач дітей у процесі навчання. Важливо пам'ятати, що діти знаходяться у великій емоційній залежності від вчителя [3]. Тому керівництво вчителем всіма шкільними процесами і його компетентність у відносинах з учнями – восьма умова успішної адаптації першокласників до шкільного навчання. І ще одна не менш важлива умова – позитивне ставлення сім'ї до нового статусу учня. Так як головна причина шкільної дезадаптації в молодших класах, як пише Р. В. Овчарова, пов'язана з характером сімейного виховання. Якщо дитина приходить до школи із сім'ї, де вона не відчувала переживання «ми», вона і в нову соціальну спільність – школу – входить важко [10]. «На труднощі вдома і в школі дитина найчастіше відповідає гострими емоційними реакціями: гнівом, страхом, тугою. Конфлікти в родині викликають у дітей сльози і розлади уваги» [4, с. 220].

Висновки. Отже, від того наскільки успішно пройде перший етап адаптації дитини буде залежати її подальший розвиток у шкільному житті. Але в більшості випадків процес адаптації першокласника проходить тривожно, так як у дитини ще не сформувалася особистість, яка здатна підкорятися новому шкільному середовищу. Тому актуальним залишається пошук шляхів вирішення означених проблем, що може бути досягнуто шляхом розробки ряду рекомендацій фахівцям навчальних

закладів для організації адаптаційного процесу дітей до умов школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптация организма учащихся к учебной и физиологической нагрузкам [Текст]: Монография для исследователей-физиологов / А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова. – М. : Педагогика, 1982. – 240 с.
2. Адаптація дитини в школі: діагностика, корекція, педагогічна підтримка: Зб. метод. мат. для адмін., педагогів і шк. психол. / Битянова М. Р. – М. : образоват. центр «Педагогічний пошук», 1997. – 211 с.
3. Артемов С. Д. Соціальні проблеми адаптації / С. Д. Артемов. – М., 1990. – 180 с.
4. Безруких М. М. Ребенок идет в школу: Знаете ли вы своего ученика? [Текст]: Пособие для студентов пединститутів, учащихся педучилищ и колледжей и родителей / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Академия, 1996. – 240 с.
5. Безруких М. М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка) [Текст]: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
6. Вершиніна Т. І. Виробнича адаптація робочих кадрів / Т. І. Вершиніна. – Новосибірськ, 1979. – 354 с.
7. Волков Б. С. Психология младшего школьника [Текст]: Учебное пособие / Б. С. Волков. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
8. Истратова О. Н. Справочник психолога начальной школы [Текст]: Справочник для практических психологов, педагогов и студентов психологических и педагогических специальностей / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 3-е – Ростов на Дону: Феникс, 2006/ – 442 с.
9. Мілославова І. А. Роль соціальної адаптації / І. А. Мілославова. – Л., 1984. – 284 с.
10. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога [Текст]: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2001. – 448 с.

Дворніченко Л. Л.

к. філос. н., доцент Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ПОЗИТИВНА ПСИХОТЕРАПІЯ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ

У статті розкривається методологічні принципи позитивної психотерапії. Розглядаються основні принципи та методи роботи психотерапевта. Висвітлюється зв'язки позитивної психотерапії Н. Пезешкіана з іншими психотерапевтичними методами.

Ключові слова: позитивна психотерапія, психосоматика, хвороба, позитивний підхід, принципи позитивної психології.

Постановка проблеми. Питання психотерапії психосоматичних захворювань є особливо актуальними у проблемному полі допомоги людині ХХІ століття. Необхідно зазначити, що кожна епоха накладає на особистість і її психологію свій відбиток, висуває перед людьми все нові

проблеми і завдання, які необхідно вирішувати. І це в першу чергу стосується здоров'я людини. Сучасна медицина, що виникла в результаті активного розвитку країн Западу, є медициною захворювань: досліджуються умови розвитку, закономірності, шляхи передавання хвороби. Однак, все це розглядається більш абстрактно, тобто без зв'язку з конкретною людиною, що потребує допомоги.

Крім того, слід зазначити, що протягом останнього століття змінилась розповсюдженість хвороб. Тим, чим раніше були чума, холера, віспа та захворювання легенів, у сучасному світі стали серцево-судинні хвороби, фобії, депресії, почуття тривоги та безпорадність. Тож виникає питання як саме потрібно допомагати бути здоровими тим, чиї хвороби не під силу хірургам, інфекціоністам та іншим спеціалістам медичної галузі. Як допомагати тим у кого хворіє тіло тому, що хворіє душа.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика зв'язку психічного і соматичного вивчається протягом багатьох століть, перші дослідження відомі з часів Гіппократа та Аристотеля. Вагомий вклад в розробку даного питання внесли Х. Ф. Домбар, Ф. Александер, Та російські лікарі М. Я. Мудров, С. П. Боткін, Г. А. Захар'їн, Р. А. Лурія. Проблеми психосоматичних співвідношень приділяли увагу такі дослідники як К. М. Биков, Г. В. Морозов, Т. І. Царегородцев, Д. М. Ісаєв та ін.

Щодо надання психотерапевтичної допомоги, то слід зазначити вагомий внесок в розробці цього питання представників таких напрямків в психотерапії: психосинтез (Р. Ассоджолі, Д. Рейнуоттер, М. Руффлер), гештальт терапія (Ф. Перлз, І. Польстер, М. Польстер, С. Гінгер), транзактний аналіз (Е. Берн, К. Штайнер), психодрама (Дж. Морено), когнітивно-поведінкова терапія (А. Бек, А. Елліс) та ін.

Однак окремо хотілось зупинитися на методі який дає можливість об'єднати та взаємодіяти різні терапевтичні школи, в рамках якого створена метатеорія, що поєднує різні, часто протилежні один одному методи – це метатеорія позитивної психотерапії, створена Носсратом Пезешкіаном. Розкрити сутність даного підходу є **метою** нашої статті.

Виклад основного матеріалу. Перш за все слід зазначити, що термін позитивний в методі позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, використовується у своєму початковому значенні, від латинського

positum – даний, фактичний, теперішній, справжній [1]. З точки зору позитивної психотерапії людські проблеми, конфлікти, хвороби – це реальна частина життя. Позитивний підхід стверджує, що да – проблеми це частина нашого життя, але це *тільки частина* нашого життя. Людина є носієм не тільки проблем, але й здібностей. В основі даного психотерапевтичного методу лежить ставлення до людини як особливої цінності, «скрині зі скарбами» (Н. Пезешкіан). А патопсихологічні симптоми розглядаються як реакції адаптації, як здібності. Так, наприклад, депресія – це здібність глибоко, емоційно реагувати на конфлікти, страх – здібність уникати ситуацій, об'єктів та суб'єктів, що загрожують, фіксація – здібність притримуватися твердих установок і поведінки, та ін. [5, с. 40-41]. Від психотерапевта, в свою чергу, вимагається не усунення порушень, а стимулювання резервних можливостей пацієнта і його психологічних здібностей, розкриття власного потенціалу *самодопомоги*.

Позитивна психотерапія ґрунтується на трьох базових принципах. Перший – це принцип надії (позитивне бачення пацієнта та захворювання). Здійснення даного принципу реалізується через позитивну реінтерпретацію, кросс-культурний підхід та використання методу метафор, казок, притч. Слід зазначити, що майже кожний психотерапевт, який має багатий життєвий досвід так чи інакше використовує останній метод. Важливим є те, що історія повинна бути яскравою та схожою на конфлікт пацієнта. Це має сильний психотерапевтичний ефект.

Другий принципом є принцип балансу, або змістовний аналіз конфлікту. Відбувається він на трьох рівнях. На симптоматичному рівні відбувається аналіз *Макро- і Мікро- подій* особистості, розглядається їх вплив на подальше життя людини. З'ясовується *актуальний конфлікт* клієнта тобто ті події, ситуації, вчинки, стосунки, що заважають йому, і які він хотів би змінити. Цей рівень є рівнем змістовного консультування. На наступному рівні людина розглядається у просторі та часі реального життя. Н. Пезешкіан визначає чотири форми переробки конфлікту, що пов'язані з чотирма якостями життя людини, це: тіло (шлях відчуття), діяльність (шлях розуму), контакти (шлях традицій), уява та смисли (шлях інтуїції). Аналіз цих сфер переробки конфлікту дозволяє з'ясувати як

розподіляється енергія несвідомого. В ідеальній балансній моделі енергія гармонійно надається кожній сфері. В реальних моделях у клієнтів часті психотерапевти стикаються з дисбалансом. Так деякі особистості при виникненні проблем відбувається «втеча у хворобу» (саме вони і стають психосоматичними хворими), інші «з головою занурюються у роботу», треті «замикаються в родині», а четверті втрачають сенс життя, або безплідно фантазують [1, с. 9].

Ядром психотерапевтичного втручання в позитивній психології є диференційно-аналітичний рівень. Тут інвентаризується конкретний внутрішній зміст конфлікту, його динаміка. Саме це дозволяє «брати в роботу» не весь конфлікт, а його певний аспект – той елемент, який власно і провокує конфлікт. Така стратегія роботи психотерапевта дозволяє зробити метод позитивної психотерапії економічним за часом та зусиллями, короткотривалим.

Існує спектр уявлень та способів поведінки, що запускає конфліктний потенціал. Ці способи Пезешкіан описує за допомогою існуючих в культурі психосоціальних норм, які одночасно є культурною цінністю, «рисом характеру», конфліктогенним потенціалом і називаються *актуальними здібностями* [1].

Кожна людина, с позиції позитивної психології, має дві базові потреби: до пізнання та любові. Здібність до пізнання відображає раціональну сутність людини (ліва півкуля головного мозку), це дає можливість вчитися і навчати, отримувати соціальні успіхи. З неї розвиваються вторинні здібності: пунктуальність, акуратність, охайність, ввічливість, слухняність, працелюбність, чесність відкритість, вірність, обов'язковість, бережливість, сумлінність. Здібність любити відображає емоційну, душевну сутність (права півкуля). Ця здібність в подальшому розвиває такі творчі первинні здібності як вміння любити, бути прикладом, вміти терпіти та приділяти увагу, вміти встановлювати контакти, проявляти та приймати ніжність і сексуальність, мати надію, вміти довіряти і мати сумнів, придбати впевненість і встановлювати єдність. Слід зазначити, що люди Західної Європи та Америки більш виражають здібність до пізнання, а у країнах Сходу – здібність любити.

Останнім принципом позитивної психотерапії є п'ятиетапна

стратегія лікування, або *принцип самодопомоги*. Він має наступні стадії: перша – спостереження/дистанціювання. На ній психотерапевт повинен допомогти пацієнту відсторонитися від ситуації конфлікту і скласти про неї повне враження. Наступна стадія – інвентаризація. В роботі опрацьовується кожна деталь, аналізується зміст реакцій пацієнта і способів поведінки в макро- і мікро- ситуаціях життя. Третя стадія – ситуативне підбадьорювання. Мета – з'ясування того, що все ще підтримує учасників конфлікту. Метафорою цієї діяльності є реанімація з надією на відновлення життя людини, пари, стосунків і т ін.. Четверта стадія – вербалізація має мету: проговорити, поговорити, домовитися. Адже завдання цієї стадії – конкретне і конструктивне обговорювання проблеми в атмосфері довіри. І остання стадія – розширення системи цілей. Головним завданням цієї стадії є відповідь на питання: «Що я буду робити, коли в мене не буде більш проблем?»

Отже, позитивна психотерапія є короткотривалим методом. Контрольні дослідження через рік у більшості випадків визначають стійкий психотерапевтичний ефект таких складних захворювань як депресії, фобії, невротичні та психосоматичні захворювання [3. с. 283]. Крім того ефективним цей метод є в психотерапії партнерських стосунків та труднощів виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко Ю.Е. Психотерапевтическое консультирование в методе позитивной психотерапии : методические материалы / Ю. Кравченко, В. Карикаш. – Черкасы : Украинский Институт Позитивной психотерапии и менеджмента, 2000. – 5-е изд., испр. и доп.– 20 с.
2. Малкин-Пых И. Г. Болезни кожи. Освободиться и забыть навсегда / Ирина Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2007. – 30 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / Ирина Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
4. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Носсрат Пезешкиан : перевод с немецкого [текст]. – М. : Медицина, 1996. – 464 с.
5. Сидоров П. И. Введение в клиническую психологию : учебник для студентов медицинских вузов / П. И. Сидоров, А. В. Парников. – М. : Академический проект. – 381 с.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ПРИЧИНИ ПРОФЕСІЙНИХ СТРЕСІВ У ПРАЦІВНИКІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УМОВАХ КРИЗОВОГО СЬОГОДЕННЯ

У статті подано результати теоретичного та практичного дослідження проблеми професійного стресу: розглянуто поняття стрес, його стадії та види; визначено причини, форми прояву та специфічні особливості професійного стресу у медичних працівників.

Ключові слова: стрес, стадії стресу, професійний стрес, професійний стрес медичних працівників.

Постановка проблеми. Тема професійного стресу останнім часом набуває особливої актуальності. На сьогодні він виділений в окрему рубрику в Міжнародній класифікації хвороб (МКБ-10) [4, с. 2]. Питання професійного стресу у медичних працівників є одним із важливих, адже від представників даної професії, їх діяльності та психологічного благополуччя залежить життя інших людей. Таким чином, знати причини та форми прояву професійного стресу у медичних працівників важливо задля своєчасного надання психологічної допомоги медикам, що гарантує успішне виконання ними своїх професійних обов'язків.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою стресу займалися такі вчені, як Г. Сельє, В. А. Бодров, М. Борневассер, Н. Є. Водоп'янова, Н. В. Самоукіна, Л. А. Кітаєв-Смик, Р. Лазарус, А. Б. Леонова, К. Маслач, Г. С. Нікіфоров, А. Пельцман та ін. Вивчення професійного стресу пов'язане з іменами таких вчених, як С. Ауербах, К. Вільямс, Л. Д. Гіссен, С. Гремлінг, Дж. Грінберг, Л. А. Китаєва-Смика, В. А. Бодров, В. А. Винокур, Н. В. Самоукіна, Ю. В. Щербатих та ін.

Мета статті – проаналізувати результати емпіричного дослідження причин професійного стресу у медичних працівників.

Виклад основного матеріалу. За Великим психологічним словником, стрес – це стан психічної напруги, що виникає у людини в процесі діяльності в найбільш складних, важких умовах, як в повсякденному житті, так і при особливих обставинах, наприклад під час

космічного польоту, при підготовці до випускного іспиту або перед початком спортивних змагань [1].

Це поняття було введено Г. Сельє для позначення неспецифічної реакції організму на будь-який несприятливий вплив. Г. Сельє виділив 3 стадії стресу: тривоги, резистентності (або ж адаптації) та виснаження. На першій стадії організм стикається з якимось впливом середовища і намагається пристосуватися до нього. На другій стадії відбувається адаптація до нових умов. Але якщо стресор продовжує діяти тривалий час, відбувається виснаження гормональних ресурсів (настає третя стадія) і зрив систем адаптації, в результаті чого процес приймає патологічний характер і може завершитися хворобою або смертю індивіда [6, с. 13].

Г. Сельє також виділив 2 форми стресу: корисний – еустрес та шкідливий – дистрес. Еустрес тонізує роботу організму та сприяє мобілізації захисних сил, у тому числі імунну систему [6, с. 14]. Окрім корисного і шкідливого стресів, виділяють також короточасні та довготривалі, фізіологічні і психологічні стреси. Фізіологічний стрес – це фізіологічна реакція організму на дію факторів, що викликають стрес. Психологічний стрес підрозділяється на інформаційний і емоційний. Інформаційний виникає в ситуації інформаційних перевантажень, коли людина не справляється із завданням, не встигає приймати правильні рішення в необхідному темпі при високому ступені відповідальності за наслідки прийнятих рішень. Емоційний стрес з'являється в ситуації загрози, небезпеки, образи та ін. [3, с. 220]. Особливе місце відводиться такому виду, як професійний стрес.

Професійний стрес – це напружений стан працівника, що виникає у нього при впливі емоційно-негативних і екстремальних чинників, пов'язаних із виконуваною професійною діяльністю [5, с. 116]. Професійний стрес у медичних працівників викликаний низкою специфічних особливостей їх професії. До них належать: 1) відповідальність за життя і здоров'я пацієнтів; 2) тривале знаходження в «полі» негативних емоцій – страждання, болю, відчаю, роздратування та ін., які так чи інакше за механізмом емоційного зараження передаються і медичному персоналу; 3) нерівномірний режим роботи з нічними і добовими чергуваннями, що порушує природні біоритми праці та

відпочинку і негативно впливає на адаптаційні здатності організму; 4) заробітна плата лікарів і середнього медичного персоналу не відповідає ступеню їх соціальної відповідальності, що викликає почуття незадоволеності своєю професією.

Симптоми «стресу медпрацівників» не відрізняються суворою специфічністю і можуть варіювати в широкому діапазоні – від легких реакцій типу дратівливості, підвищеної стомлюваності, до невротичних і навіть психосоматичних розладів у самих лікарів. При цьому велике значення відіграють тип ВНД і риси особистості, наприклад, у меланхоліка більше шансів впасти в зневіру і неспокій з приводу роботи, а у холерика вища ймовірність виникнення агресивного стилю спілкування з пацієнтами [6, с. 146-147].

У ході експериментального дослідження професійного стресу у працівників медичної галузі, нами було використано 4 методики, спрямовані на дослідження професійного стресу (тест на професійний стрес, опитувальник «Інвентаризація симптомів стресу», методика «Причини стресу у вашій роботі») та професійного вигорання (опитувальник «Професійне вигорання»). У дослідженні приймало участь 10 осіб (з них 2 чоловіків та 8 жінок), віком від 23 до 64 років.

Нам вдалося виконати поставлені завдання, а саме виявити рівні прояву та причин професійного стресу і вигорання у працівників медичної галузі хірургічного відділення КЗ «Білопільська ЦРЛ». Ми з'ясували, що для більшості обстежених працівників медичної галузі (80% респондентів) характерним є помірний (тобто середній) рівень професійного стресу. У решти 20% професійний стрес відсутній. Також нами було з'ясовано, що 100% респондентів мають синдром професійного вигорання, з них 90% мають високий рівень та 10% – помірний.

Припущення, що на виникнення професійного стресу у працівників медичної галузі у більшій мірі впливають об'єктивні причини (фактори), у ході експериментального вивчення питання було спростоване. Було виявлено, що фактори, які у більшій мірі впливають на професійний стрес, є суб'єктивними. Ми це пояснюємо тим, що більшість респондентів медичних працівників є жінками (8 респондентів, що складають 80% від загальної вибірки). Для них особливо важливим є психологічний клімат у

колективі. Оскільки найбільше виборів серед суб'єктивних причин (за класифікацією Ю. В. Щербатих) відносяться до міжособистісних, тобто взаємодії з керівництвом та колегами, можна зробити припущення, що у даному колективі присутня незадоволеність міжособистісними відносинами, що власне і спричинило переважання суб'єктивних причин професійного стресу.

Висновки. Професійний стрес – це напружений стан працівника, що виникає у нього при впливі емоційно-негативних і екстремальних чинників, пов'язаних із виконуваною професійною діяльністю. У ході експериментального дослідження професійного стресу у медичних працівників, нами було з'ясовано, що 80% респондентів перебувають у стані професійного стресу. Також нами було визначено, що основними причинами, які впливають на появу професійного стресу у медичних працівників є суб'єктивні, міжособистісні причини, тобто ті, які пов'язані із міжособистісним спілкуванням на робочому місці.

Ми визначили, що задля попередження професійного стресу варто організувати психологічну допомогу на підприємстві; чітко визначити обов'язки працівників; усунути причин, що ведуть до перевантаженості або недовантаженості роботою; запровадити програми загального оздоровлення і навчити медичних працівників способам самопомоги під час стресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Боронова Г. Х. Психология труда. Конспект лекций / Г. Х. Боронова, Н. В. Прусова. – М. : Эксмо, 2008. – 160 с.
3. Дружилов С. А. Основы практической психологии и педагогики для бакалавров: учеб. пособие / С. А. Дружилов. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2013. – 240 с.
4. Морозова Л. Б. Профессиональный стресс: учебно-методическое пособие / Л. Б. Морозова. – Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2007. – 67 с.
5. Психология и педагогика [Электронный ресурс]. – М. : РИУ – РГТК «Тантал», 2000. – 276 с. – Режим доступа:
http://www.pedlib.ru/Books/1/0463/index.shtml?from_page=116
6. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – СПб. : Питер, 2006. – 256 с.

к. психол. н., доцент кафедри педагогіки
і психології Тернопільського комунального
інституту післядипломної
педагогічної освіти (м. Тернопіль)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ УТВЕРДЖЕННЯ СУЧАСНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена вивченню проблеми соціалізації та власного утвердження «Я» підлітка. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури; встановлено зв'язок між процесами соціалізації та самоствердженням особистості в період її дорослішання.

Ключові слова. Соціалізація, ресоціалізація, самоствердження, самореалізація, самоцінність, значущість, особистість підлітка.

Постановка проблеми. Соціально-економічні, політичні та освітні зміни, що розгортаються в сучасному суспільстві, висувають підвищені вимоги до підростаючої молоді. Значущим, на сьогодні, є для неї високий інтелектуальний потенціал, творче світобачення, критичне мислення, використання інноваційного підходу до вирішення складних життєвих питань, моделювання власної життєвої «траєкторії». Все це обумовлено новітніми змінами інформаційно-комунікаційних технологій та особистісними прагненнями відстоювати власні інтереси перед «Я»-іншими. Так, кожна особистість в період свого дорослішання не лише соціалізується, але й водночас проявляє себе як «особистість» – індивідуалізується (презентує власні досягнення, здібності, можливості, якості, риси характеру).

Аналіз актуальних досліджень. У психологічному контексті вчені-підліткознавці (І. Булах, І. Бех, А. Грецов, Д. Фельдштейн та ін.) зазначають, що учень перехідного віку може презентувати себе в трьох іпостасях: по-перше, конструктивно утверджувати власне «Я» в родинному колі (демонструвати повагу, розуміння до думки іншого тощо; по-друге, деструктивно утверджувати себе (зокрема порушувати поведінку в класі, бути бешкетником тощо) та взаємодіяти з референтним оточенням та дорослими; по-третє, творчо самореалізовуватися на дозвіллі (досягати успіху, авторитету в колі однолітків або навпаки). Вищезазначене, на нашу

думку, може підтверджуватися ще й тим, що особистість підліткового віку намагається самостверджуватися нестандартним чином, власне кажучи, випробовувати себе (власні сили), та інших (батьків, учителів, знайомих). В учнів можуть виникати такі питання: «.....а що буде, коли я не прийду в школу, не підготую домашнього завдання, не напишу тести та ін., буду просто іншим, забіякою, невгамовним».

Усе це обумовило **мету нашої** статті – виявлення безпосереднього зв'язку між процесом самоствердження підлітка та його соціалізацією.

Виклад основного матеріалу. Ми цілком погоджуємося з позиціями багатьох учених-психологів, котрі переконані в тому, що найскладніший етап у «молодіжному» житті – це підлітковий, оскільки особистість прагне до волевиявлення, власної свободи, думки, позиції, вчинків, поведінки, різних витівок, водночас сповнена творчими, нестандартними ідеями, іноді навіть абсурдними в уявленнях інших (дорослих). Вважаємо, що найголовніше правило для дорослих у співпраці з учнівською молоддю: дотримання партнерських взаємин, необхідність перейти на новий рівень спілкування з ними, а також різнопланового спектру розваг та відпочинку. Інакше кажучи, віднайти спільні інтереси з підлітками та врахувати їх «побажання» щодо самоствердження й самовдосконалення в життєвому просторі. Дорослому варто розуміти, що особистість підлітка ще шукає себе, проглядає власне «Я» під різним кутом зору, оцінює та упереджено сприймає думки інших (дорослих), як правило, не вважає за потрібне прислухатися та запозичувати певну стратегію поведінки чи спілкування.

Насправді, сучасній молоді доволі важко самовизначитися з власними бажаннями, моделювати життєві перспективи та, врешті-решт, конструктивно «соціалізуватися» та цілковито самостверджуватися, ставати самодостатніми. Оскільки власні випробування та пошуки можуть бути як позитивними (досягнення успіху, перемога на олімпіаді, адекватне визначення власного простору «Я»), так і негативними (демонстрування агресивної, конфліктної поведінки, зухвалості, зарозумілості) утвердженнями. Тому важливе значення має і «соціалізація», що у вітчизняній літературі трактується як «процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних даному суспільству, соціальній спільноті» [1].

Підростаюча особистість не може соціалізуватися, не самотвердившись, оскільки вона взаємодіє із навколишніми, зважає на прийняті в суспільстві норми, цінності, правила, здійснює власні корективи з урахуванням власного «Я», несе відповідальність за прийняті нею рішення та результати. Різні аспекти соціалізації досліджувалися багатьма вченими, зокрема Г. Авер'яною, Г. Асмоловим, І. Коном, Г. Тардом, Д. Фельдштейном, Т. Шибутані, Я. Щепанським тощо.

Як зауважує Г. Авер'янова, сутнісною характеристикою життя в суспільстві стає ситуація швидких змін, що зумовлюється відсутністю еталонів для реалізації та ідентифікації сучасної молоді. Психологічним наслідком відсутності або розгалуженості соціальних орієнтирів у ході соціалізації є ускладнення для особистості ситуації вибору. Процес її соціалізації, на думку цієї вченої, відбувається в умовах невизначених ситуацій, варіативності, багатоманітності принципів організації сфер діяльності, соціальних ролей та групових норм. У період переструктурувань змінюються зразки поведінки, спосіб життя підростаючої особистості, який прийнято у суспільстві як норма. Така ситуація, з її позиції потребує нової «техніки існування». По-перше, планування діяльності в соціальній сфері вимагає від особистості враховувати швидкі темпи змін соціальної реальності, по-друге, високої особистісної толерантності до невизначеності. Така «техніка існування» передбачає розглядати соціалізацію особистості як ресоціалізацію, як процес, у результаті якого формується вміння орієнтуватись у непередбачуваних, складних, екстремальних ситуаціях [1].

А. Асмолов вважав, що соціалізація – це психічне новоутворення й безпосередньо пов'язане з механізмом інтеріоризації та екстеріоризації. На основі такого механізму структуруються три грані соціалізації. Перша, – індивідуалізації, що відображає «основний генетичний закон культурного розвитку»: від інтерпсихічної діяльності до інтрапсихічної форми особистості. Друга, – «інтимізації», що віддзеркалює перехід позиції від «Ми» до «Я», розкриває проблему самосвідомості особистості; третя, – інтеріоризації, розуміється як внутрішній план свідомості [2].

Як зазначали Р. Байярд, Д. Байярд, надаючи поради батькам, що в ідеалі розвиток особистості (соціалізації) полягає в тому, що вона щоразу

стає більш здатною до прийняття різних самостійних рішень. Це з психологічної точки зору, ми називаємо ростом, дорослішанням, становленням відповідальності та свободи, розширенням свідомості людини. Ці дослідники стверджують, що підлітки «розчулюють» батьків своєю поведінкою для того, щоб примусити їх (батьків) звернути на себе «негативну» увагу і тим самим врятувати себе від необхідності приймати самостійні й відповідальні рішення [3].

Так, І. Кон розглядав «соціалізацію» як сукупність соціальних і психологічних процесів, завдяки чому особистість засвоює систему знань, норм, цінностей, які дозволяють їй цілковито функціонувати. Крім того, вчений дотримувався такої наукової позиції, що зміни нової техніки та технологій можуть випереджати темпи змін нових поколінь, що суттєво впливає на психологію сучасної молоді, яка може бути не готова до кардинальних перебудов. Так, у сучасних умовах техногенного розвитку суспільства, вчений вбачав, такий парадокс: з одного боку – кількість взаємин особистості різко зростає за допомогою оволодіння опосередкованими зв'язками через ЗМІ, Інтернет, мистецтво, а з іншого, – ці взаємини анонімні, тому збільшується рівень відчуження від суспільства в процесі індивідуалізації, які призводять до появи почуття відокремлення від інших. Учений зазначав, що в результаті тривалої міжособистісної взаємодії з навколишнім спектром економічних, політичних, соціальних та інших відносин здійснюється процес «вростання» особистості в соціальну систему [7].

Натомість Д. Фельдштейн, трактує вищезгадане поняття як рух, що структурує соціалізацію як процес, зміст якого визначається, з однієї сторони, засвоєнням сукупності соціальних впливів, культури, загальнолюдських якостей; з іншої, – ставленням до власного «Я» індивіда, актуалізацією власного ресурсу, розкриттям своїх можливостей та потенціалів, творчого начала. З його точки зору, основним критерієм соціалізації особистості є прагнення до незалежності, впевненості, самостійності, саморозкриття, ініціативності, «розкомплексованості», що проявляються в реалізації соціального в «індивідуальному» просторі й актуалізують їх соціокультурний вимір. Найбільш значущим у наукових думках цього вченого, є по-перше, способи реалізації «Я» особистості, по-

друге, потенційні можливості освоєння нею нового власного простору. Власне кажучи, це перспективний напрям соціального розвитку, соціального дорослішання, – структурування власної моделі «Я», характеру, якостей, ролей та ін. [10].

Поряд з цим, варто акцентувати увагу на тому, що поведінкова сфера особистості підлітка, безумовно, пов'язана з її «Я-концепцією». На це вказували і вищезгадані психологи, що «Я-концепція» дитини дає поведінці відносно стійкий стрижень і орієнтує її в просторі (роль успішного чи неуспішного учня). Ми погоджуємося із дослідниками, що більшість проблем у вихованні підлітків пов'язані не з особливим, важким віком, як вважають здебільшого педагоги та батьки, а з нерозумінням механізмів розвитку підростаючої особистості дорослими, зокрема вчителями. Специфіка соціальної ситуації розвитку, з їх позицій, актуалізується на початку підліткового віку та суперечливими тенденціями стають прагнення особистості визначати власну соціальну позицію серед однолітків та дорослих, самостверджуватися, вміння задовольнити різноманітні інтереси та вподобання, встановити дружні й паритетні взаємини з іншими. На переконання вчених, ці тенденції складають своєрідний «афективний центр» власне особистості. Саме навколо такого «центру» обертаються важливі аспекти життя підростаючої молоді.

Зауважуємо, що сучасними дослідниками виокремлено такі проблеми соціалізації та утвердження «Я» особистості підлітка: емоційна нестабільність учнів; нездатність досягати поставленої мети й контролювати свої дії, вчинки та поведінку в шкільному, позашкільному, домашньому середовищі; відсутність впевненості у собі або навпаки демонстрування ними самовпевненості; комунікативні бар'єри з дорослими (вчителями, батьками, рідними); відсутність активної життєвої позиції, інтересу до питань культури, літератури, мистецтва; невміння підлітків діяти одним колективом, класом, групою; дифузне бачення основ самоврядування в школі; відсутність інтересу, мотивації, стимулу до навчання; необізнаність учнів про роботу, мету і завдання існуючих молодіжних організацій, субкультур, гуртків різноманітного профілю; проблеми майбутньої професії та ведення ними нездорового способу життя [1; 2; 3].

Психологічній специфіці процесу самоствердження особистості у досліджуваному вимірі приділяють увагу українські вчені Л. Осьмак, М. Савчин, І. Булах. На думку Л. Осьмак, самоствердження – це закономірно виниклий атрибут соціалізації підлітка, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення й реалізацію своєї «самості» в системі соціальних зв'язків. Разом з цим, дослідниця виокремила механізми самоствердження: центрацію, рольове самовизначення, ідентифікацію, автономність, «самість», персоналізацію. Завдяки механізмам центрації, рольовому самовизначенню, ідентифікації, особистість підлітка насамперед визначається з власною думкою, позицією, випробовує свої здібності й можливості, а також «приміряє» до себе найрізноманітніші ролі. Механізми автономності, «самості», персоналізації забезпечують особистості підлітка здійснення самостійного вибору, відповідального ставлення до навчальної діяльності, а також презентування власного «Я» в соціальному просторі. Вище окреслені механізми самоствердження підлітків корелюються з різноманітними показниками зовнішніх умов, у яких вони перебувають [8].

Як підкреслює М. Савчин, самоствердження особистості в старшому підлітковому віці (13-16 років) може мати як позитивну, так і негативну спрямованість. Позитивна спрямованість самоствердження, на думку вченого, актуалізується в конкретних видах діяльності, а саме в успішному навчанні, громадській роботі, праці та спорті. Негативна – пов'язана з прагненням особистості до егоцентричного визнання іншими. Крім того, вчений виокремлює критерії самоствердження старших підлітків, які проявляються в конкретній діяльності. З одного боку, – це критерії успішності, дисциплінованості, самостійності, а з іншого – досягнення офіційного чи неофіційного статусу в шкільному середовищі [9].

У своїх наукових доробках І. Булах вважає, що самоствердження особистості «набирає» все більшої значущості в підлітковому віці. На її думку, сутнісною «тканиною» самоствердження молоді людини є її особистісне зростання. В розумінні дослідниці, «особистісне зростання підлітка являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного «Я», що актуалізує нові рівні відкриття в самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого

переживання власних дій, як вільних, відповідальних учинків» [5, с. 142].

Висновки. Таким чином, особливості самоствердження підростаючої особистості в процесі її соціалізації можна простежити у найрізноманітніших взаємодіях, а саме комунікативній (успіхи, невдачі), поведінковій (прагнення до конструктивних, деструктивних форм поведінки, проявів егоцентризму), моральній (реалізація ціннісних норм) сферах життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авер'янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко. – К. : ППП, 2005. – 307с.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов / – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
3. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байярд, Д. Байярд / пер. с англ. А. Б. Орлова. – М. : Семья и школа, 1995. – 203 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наукове видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
5. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / І. С. Булах. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
6. Грецов А. Г. Практическая психология для подростков и родителей / А. Г. Грецов / – СПб. : Питер, 2006. – 224 с.
7. Кон И. С. В поисках себя : Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
8. Осьмак Л. П. Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания в школе-интернате для детей-сирот и детей, которые остались без родительского попечения) : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – К., 1990. – 164 с.
9. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки / М. В. Савчин. – К. : Україна-Віта, 1996. – 130 с.
10. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : Избранные труды : В 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во Московск. псих.-соц. инстит.; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 1. – 568 с.

Івасенко М. Г.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ПРАЦІ В КРИЗОВИХ УМОВАХ ЖИТТЯ

У статті проаналізовано психологічний феномен життєстійкості, визначено психологічні особливості життєстійкості суб'єктів праці (вчителів) в кризових умовах життя.

Ключові слова: життєстійкість, контроль, ризик, кризові умови

життя.

Постановка проблеми. Умови сучасного життя по праву називають екстримальними, це пов'язано з багатьма факторами і загрозами, у тому числі суспільно-політичними, інформаційними, соціально-економічними та ін. Тому сучасна психологія виявляє підвищений інтерес до такої інтерактивної властивості суб'єкта праці, як життестійкість, у деяких джерелах – життєздатність.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням життестійкості займалися А. Богданова, Н. Реймерс, С. Мадді, Д. Вібе і Т. Сміт, М. Унгар. У вітчизняній психології проблема життєвих ситуацій, зокрема важких і кризових життєвих ситуацій досліджували: А. Асмолов, Н. А. Логінова, Л. Чешко та ін.

Мета статті – розкрити зміст поняття «життестійкість», структуру життестійкості суб'єктів праці.

Виклад основного матеріалу. Вивчення життестійкості є важливим напрямком соціально-психологічних досліджень тому, що все більш гостро звучить питання про якість життя людини, її задоволеність собою, своєю працею. Про феномен життестійкості (hardiness) і його значення для людини вперше заговорив американський психолог С. Мадді. Існує низка визначень поняття «життестійкість» (життєздатність). Найбільш поширеним є розуміння цього поняття як здатності до розвитку, виживання і самостійного існування. Д. О. Леонтьєв вважає, що дана властивість особистості характеризує міру здатності суб'єкта праці витримувати стресову ситуацію, збереігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. Життестійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередкує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності суб'єкта праці [3, с. 88-89].

Життестійкість представляє систему переконань про себе, світ, відносини із світом. С. Мадді виокремлює три компоненти життестійкості: залученість (дає можливість відчувати себе значущим та достатньо цінним, щоб повністю включитися у розв'язування життєвих завдань, не зважаючи на наявність стресогенних факторів); контроль (впевненість у

тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, навіть якщо цей вплив не абсолютний, а успіх не гарантовано); прийняття ризику (впевненість людини в тому, що все, що з нею відбувається, сприяє її розвитку завдяки знанням почерпнутих з досвіду). С. Мадді підкреслює важливість вираженості всіх трьох компонентів для збереження здоров'я і оптимального рівня працездатності та активності в кризових умовах сучасного життя.

За Д. О. Леонтьєвим життєстійкість можна розглядати з двох боків: психологічного та діяльнісного. Діяльнісний бік життєстійкості суб'єктів праці передбачає дії, спрямовані на досягнення мети, на подолання стресової ситуації. Психологічний бік життєстійкості передбачає, що вона, як психологічна властивість змінює ставлення людини до життя, характер міжособистісних стосунків. Останні стають більш відкритими, зростає інтерес до оточуючих людей зокрема та світу в цілому. Наявність настанов життєстійкості є основою для більш позитивного світовідчуття суб'єкта праці, підвищення якості його життя, перетворення життєвих перешкод і стресів в джерело особистісного зростання [4, с. 122-123]. Повноцінна життєдіяльність робить людину життєздатною і життєдіальною, тобто дає змогу їй розвиватися й існувати, незважаючи на труднощі в зовнішньому середовищі, у засобах самовираження своєї внутрішньої сутності [1, с. 121].

Для дослідження ми обрали професію педагога, так, як вона є однією із найважливіших професій у світі. Педагогічна професія належить до професій типу «людина-людина». Для даної професії високий показник життєстійкості є дуже важливим, адже вона належить до стресогенних, найнапруженіших у психологічному плані. Нами були використані наступні методики: тест «Життєстійкість» (С. Мадді, переклад і адаптація Д. О. Леонтьєва), тест «Шкала суб'єктивного благополуччя» (М. В. Соколова), методика «Діагностика особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), тест атрибутивних стилів «ТАС» (Л. М. Рудіна).

Після проведення дослідження, ми отримали наступні результати. Компонент «залученість» суб'єктами праці освітньої галузі у середньому значенні оцінюється в 46,6 балів (що говорить про високий рівень стосовно середнього значення). Компонент «контроль» працівниками оцінюється в 30,68 балів (відповідає нормативним показникам середнього

значення). Компонент «прийняття ризику» у вчителів оцінюється в 22,56 балів (що говорить про високий рівень стосовно середнього значення).

Загальний показник «життєстійкості» має високий рівень (100,31 балів) стосовно середнього значення, такий результат говорить про те, що життєстійкість у вчителів виступає в якості важливого особистісного ресурсу, що допомагає подолати важкі життєві труднощі (так, як педагогічна професія відноситься до стресогенних, найнапруженіших у психологічному плані професій, вона вимагає від людини постійних резервів саморегуляції в досягненні високого рівня професійної діяльності, при цьому зберігаючи власне здоров'я). Також ми проаналізували співвідношення рівня життєстійкості із професійним стажем, і виявили, що чим вищий стаж праці у школі має вчитель то має і високий рівень життєстійкості. Тобто, можна стверджувати про те, що життєстійкість виробляється у суб'єктів праці на протязі професійного життя.

Щодо Шкали суб'єктивного благополуччя, то у більшості суб'єктів праці (44%) переважає середнє значення. Можна стверджувати, що їм притаманна чітка зміна настрою, вони є досить чутливими до зовнішніх факторів, ці характеристики часто можна простежити у їхньому повсякденному житті. Рівень мотивації на уникнення невдач переважає середній, такий результат говорить про те, що вчителі не відчувають страху перед труднощами життя. Потрапивши у кризову ситуацію життя, люди із середнім рівнем мотивації на уникнення невдач демонструють легкий вихід без негативних впливів на здоров'я та професію.

Отримані результати є досить позитивними, адже скрізь простежуються високі або середні показники, які наближені до знаку плюс. До власної професії вчителі ставляться дуже гарно і вкладають у неї всю душу, з великим натхненням навчають дітей. Для них характерний високий показник життєстійкості, що допомагає долати їм труднощі та кризові ситуації, а також відноситися до життя оптимістично, що і притаманно вчителям загальноосвітньої школи.

Висновки. Таким чином, життєстійкість – це досить складне та неоднозначне поняття, яке характеризує здатність людини витримувати всі складності життя та успішно протистояти кризовим умовам життя. Суб'єкт праці з вираженою життєстійкістю здатен до ефективної

саморегуляції діяльності не лише в стресових ситуаціях, а і в ситуаціях досягнення успіху в різних сферах життя. Життєстійка людина використовує «гнучку» саморегуляцію, що дає їй можливість контролювати власну працездатність, приймати рішення припинити чи продовжувати діяльність всупереч втомі. Тому життєстійка людина частіше відчуває задоволеність своєю працею і як наслідок демонструє високу ефективність діяльності у різних сферах життя. Отримані нами результати можуть бути використані під час консультативної та профілактичної роботи із суб'єктами праці освітньої галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М.: Междунар. пед. акад, 1995. – 326 с.
2. Немов Р. С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ., студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки пед. кадров / Р. С. Немов. – М.: Посвещение, 1990, – 301 с.
3. Мартынюк И. О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования / И. О. Мартынюк // АН УССР. Ин-т философии. – Киев: Наук. думка, 1990. – 121 с.
4. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

Ізюменко О. А.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто типи індивідуальних стилів діяльності педагогів, визначено структурні елементи індивідуального стилю діяльності. Здійснено теоретичний аналіз проблеми індивідуального стилю діяльності, його класифікації. Розкрито поняття «стиль діяльності», «індивідуальний стиль діяльності».

Ключові слова: стиль; індивідуальний стиль діяльності; компоненти стилю діяльності; авторитарний, демократичний та ліберальний стилі діяльності.

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність – специфічна сфера, зумовлена різними соціально-рольовими та функціональними позиціями її суб'єктів. Тут учитель здійснює рольові та функціональні обов'язки щодо керівництва процесом навчання і виховання. Від стильових особливостей цієї діяльності та керівництва залежить ефективність навчання й

виховання, особливості розвитку й формування міжособистісних відносин і педагогічної взаємодії учасників навчального процесу.

Мета статті – виявити основні види індивідуального стилю професійної діяльності у педагогів, його компоненти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових джерел щодо проблематики індивідуального стилю професійної діяльності особистості засвідчив, що це питання по-різному досліджувалось як у вітчизняних, так і в зарубіжних роботах. Водночас необхідно зазначити, що дослідження індивідуального стилю діяльності інтенсивніше проводились у психологічній сфері на відміну від інших галузей науки.

У психології поняття «стиль» першим використав А. Адлер (1927, 1929 рр.). Класичними з проблеми стилю стали також роботи Г. Олпорта, Д. Ройса та Е. Поула [5].

Проблема ефективності стилів професійно-педагогічної діяльності не має однозначного вирішення. Одні дослідники визнають в якості найбільш ефективного якийсь один конкретний стиль педагогічної діяльності. Інші схиляються до думки про неадекватність самої постановки проблеми пошуку однозначно продуктивних і непродуктивних стилів: універсального, ефективного взагалі, в усіх умовах та відношеннях стилю професійно-педагогічної діяльності не існує.

Педагогічна діяльність учителя, як і будь-яка інша діяльність, характеризується визначенням стилем. Стиль діяльності у самому широкому змісті слова – стійка система способів, прийомів, що виявляється в різних умовах її існування. Він обумовлюється специфікою самої діяльності, індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта [1].

За Є. Клімовим, індивідуальний стиль діяльності у вузькому значенні – «це індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найкращого врівноважування своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності» [3]. Це індивідуальне своєрідне сполучення прийомів і способів, що забезпечує найкраще виконання діяльності [3]. Стиль діяльності включає її оперативний склад, уміння і навички, виявляючи здатності самого суб'єкта й обумовлюючи його індивідуально-психологічними й особистісними особливостями.

Стили педагогічної діяльності, в першу чергу, поділяються на три загальних: авторитарний, демократичний та ліберальний, але одночасно мають власний «педагогічний зміст». Так, А. К. Маркова визначає їх таким чином:

➤ Демократичний стиль. Учень розглядається як рівноправний партнер у спілкуванні, колега в спільному пошуку знань. Учитель залучає учнів до прийняття рішень, враховує їхню думку, заохочує самостійність суджень, враховує не тільки успішність, але й особистісні якості учнів. Методами впливу є спонукання до дії, порада, прохання. У вчителів з демократичним стилем керівництва школярі частіше перебувають у стані спокійної задоволеності, високої самооцінки. Учителі з цим стилем більше звертають увагу на свої психологічні уміння. Для таких учителів характерні велика професійна стійкість, задоволеність своєю професією.

➤ Авторитарний стиль. Учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер. Вчитель одноосібно приймає рішення, встановлює твердий контроль за виконанням пропонованих їм вимог, використовує свої права без врахування ситуації і думок учнів, не обґрунтовує свої дії перед учнями. Унаслідок цього учні втрачають активність чи здійснюють її тільки при ведучій ролі вчителя, виявляють низьку самооцінку, агресивність. При авторитарному стилі сили учнів спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого вчителя є наказ, повчання. Для вчителя характерна низька задоволеність професією і професійною нестійкістю. Учителі з цим стилем керівництва головну увагу звертають на методичну культуру.

➤ Ліберальний стиль. Вчитель «іде» від прийняття рішень, передаючи ініціативу учням, колегам. Організацію і контроль діяльності учнів здійснює без системи, виявляє нерішучість, коливання. У класі нестійкий мікроклімат, приховані конфлікти.

На нашу думку, найбільш ефективним є гармонійний або збалансований індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності, в якому яскрава вираженість певних параметрів міжособистісної поведінки поєднується зі здатністю гнучко і адекватно реагувати на мінливі ситуації професійно-педагогічної взаємодії [4].

Аналіз стилів педагогічної діяльності в залежності від її характеру включає такі його сторони: змістовні характеристики стилю (орієнтація вчителя на процес чи результат своєї праці, розгортання вчителем орієнтованого та контрольного-оціночного етапів своєї праці); динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість, вміння переключатися); результативність (рівень знань і навичок у школярів, а також інтерес учнів до предмета).

На цій основі А. К. Марковою та А. Я. Ніконовою виділено 4 типи індивідуальних стилів, які характеризують сучасного вчителя:

➤ Емоційно-імпровізаційний. Орієнтуючись здебільшого на процес навчання, викладач недостатньо адекватно планує свою роботу по відношенню до кінцевих результатів; для викладання відбирає найбільш цікавий матеріал, а важливий, але нецікавий залишає на самостійне вивчення. Орієнтуючись в основному на сильних студентів, учнів намагається, щоб його робота була творчою. Діяльність викладача високо оперативна: часто міняє види роботи, практикує колективні обговорення. Однак багатий арсенал методів, що використовуються у навчанні, поєднано з низькою методичністю, недостатнім уявленням про роль закріплення і повторення навчального матеріалу.

➤ Емоційно-методичний. Орієнтуючись як на результат, так і на процес навчання, викладач адекватно планує навчально-методичний матеріал, не упускаючи закріплення і запам'ятовування, включаючи повторення і контроль знань, що плануються.

➤ Розумово-імпровізований. Для викладача характерні орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування, оперативність, поєднання інтуїції і рефлексії. Сам викладач менше говорить, особливо під час опитування, віддаючи перевагу впливу на тих, що навчаються, побічним шляхом, даючи можливість детально оформити відповідь.

➤ Розумово-методичний. Орієнтуючись здебільшого на результати навчання і адекватно плануючи навчально-виховний процес, викладач виявляє консервативність у використанні засобів педагогічної діяльності. Висока методичність поєднана з малим, стандартним набором методів навчання [2].

На основі аналізу літератури можна виділити основні критерії

сформованості індивідуальних стилів спілкування: домінантність, залежність, формальність, особистісність, доброзичливість, ворожість, гнучкість [8]. При цьому, існуюча типологія стилів професійної діяльності вчителя, яка базується на індивідуально-типологічних особливостях людини, може бути основою для здійснення особистісно-орієнтованого підходу в процесі практичної підготовки, спрямованої на становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності вчителя [7].

У зв'язку з тим, що сутнісні характеристики індивідуального стилю педагогічної діяльності обумовлюються мотивацією, ціннісними орієнтаціями й спрямованістю особистості вчителя, а також накопиченим суб'єктивним досвідом, рівнем розвитку педагогічних умінь, сформованістю рефлексивних механізмів, як структурні елементи індивідуального стилю діяльності виділені наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовно-діяльнісний і рефлексивний-перетворюючий [3].

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язаний з формуванням стійкого прагнення вчителя до становлення власної індивідуально-своєрідної системи загально-педагогічних знань, умінь, навичок, які визначаються мотивацією й спрямованістю його особистості, що виражаються в потребах, установках і ціннісних орієнтаціях.

Змістовно-діяльнісний компонент є стійкою системою способів, прийомів, що проявляється в різних умовах здійснення діяльності (Н. Д. Левітов, Е. А. Климов та ін.). При цьому принципове значення має висновок В. А. Сластьоніна про те, що практична готовність учителя як складова його професійно-педагогічної компетентності проявляється через дві основні групи вмінь – організаторські й комунікативні. Даний компонент містить у собі індивідуально-своєрідну систему методів, прийомів і засобів професійної діяльності, психолого-педагогічної взаємодії вчителя.

За допомогою рефлексивно-перетворюючого компонента здійснюється побудова майбутнім учителем індивідуальної програми індивідуально-професійного самовдосконалення, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності. Цей компонент проявляється в індивідуальних способах рефлексії професійної діяльності, спрямованих на усвідомлення ефективності своїх педагогічних дій, на самозміну майбутнього вчителя в професійній діяльності.

Вище наведені компоненти індивідуального стилю педагогічної діяльності взаємопов'язані між собою й визначають прояв один одного.

Висновки. Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності майбутнього вчителя являє собою тривалий, багатоступінчастий процес кількісних і якісних змін структурних компонентів стильової системи діяльності протягом її розвитку, успішність якого забезпечується взаємозв'язком зовнішніх, керованих, здійснюваних у навчанні й внутрішніх особистісних процесах, що припускають перехід з одного рівня на інші, більш досконалі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А. А. Психологические условия педагогического общения / Психология педагогического общения / Сб. научных трудов. – Кировоград: КГПИ, 1991. – Т.1. – С.4-14.
2. Зеленько Ж. В. Професійний імідж вчителя – реальність чи вигадка? / Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2003. – Вип.1-2. – С.44-48.
3. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности / Е. А. Климов. – Казань: КГУ, 1969. – 278 с.
4. Ковалів Ж. В. Індивідуальний стиль професійної діяльності сучасного вчителя гуманітарних дисциплін як умова його успішного професійного зросту / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді // Зб. наук. пр. – Київ, 2004. – Вип.6. – С.269-275.
5. Ковалів Ж. В. Передумови реалізації індивідуального стилю професійної діяльності сучасного педагога / Наука і Освіта // Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2004. – № 2. – С.81-85.
6. Теслюк В. М. Дослідження індивідуальних стилів професійно-педагогічного спілкування у майбутніх викладачів // Збірник наукових праць Інституту психології Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. IX, частина 1. – К., 2007. – С.379-385.
7. Теслюк В. М. Психологічні засади формування індивідуальних стилів професійно-педагогічного спілкування у майбутніх викладачів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Випуск 31. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 202-205.
8. Теслюк В. М. Стильові особливості професійно-педагогічного спілкування // Вісник Книжкової палати: Науково-практичний журнал. – К., 2006. – № 2. – С.28-32.

Кебза М. М.

студентка Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич),
Науковий керівник – викладач **Бандура Г. Р.**

ВПЛИВ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ НА ЕМОЦІЙНУ ПОВЕДІНКУ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті показано найбільш суттєвий вплив сімейних конфліктів на психічний розвиток та поведінку учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: *конфлікти, структура сім'ї, особистість, сім'я, гіперопіка, авторитарно-монологічний тип спілкування.*

Мета статті: дослідження впливу сімейних конфліктів на емоційну поведінку дитини молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Актуальність обраної проблеми полягає в тому, що особлива роль у розвитку дитини і його емоційної і особистісної сфери традиційно відводиться фактору взаємодії батьків і дитини, як на ранніх, так і на більш пізніх етапах розвитку. У процесі постійного контакту з дитиною, батьки допомагають регулювати і упорядковувати її афективні взаємини з навколишнім світом, освоювати різноманітні психотехнічні прийоми афективної організації її поведінки, стабілізації афективних процесів. Порушення внутрішньосімейних відносин може призводити до різних порушень психічного розвитку. А також те, що складна ситуація в сучасному суспільстві, яка аж ніяк не ідеальна.

У світі багато жорстокості, зла, байдужості людей до оточуючих, а часом навіть до своїх рідних і близьких. Злочинність зростає з кожним днем. І все це, найчастіше, результат неправильного виховання, результат насильства в сім'ї, результат прояву агресії батьків по відношенню до дітей, або просто байдужість. Завдяки своїм особливостям сім'я як мала група створює своїм членам такі умови для емоційних проявів і задоволення емоційних потреб, які допомагають людині відчувати свою приналежність до суспільства, підсилюють відчуття її безпеки і спокою, викликають бажання надавати допомогу і підтримку іншим людям [1].

За даними психологічних досліджень вікових особливостей особистісного розвитку (Л. Артемова, О. Кононко, В. Котирло, Ю. Приходько, Т. Рєпіна, О. Рузька, Д. Ельконін та ін.), інтенсивне засвоєння способів поведінки у стосунках з іншими дітьми відбувається саме в молодшому шкільному віці [7]. Проблеми сім'ї та її вплив на дитину хвилювали людей вже з давніх часів. У творах великих мислителів минулого: Платона, Аристотеля, Я. А. Каменського, Ж.-Ж. Руссо – ми знаходимо їх ставлення до родини як фактору виховання і впливу її на розвиток дитини; оцінку ролі сім'ї у становленні як особистості і подальшого життя кожної людини. У Росії вивченням цієї проблеми

займалися такі видатні вчені як Н. І. Новиков, О. М. Радищев, В. Ф. Одоєвський, А. І. Герцен, Н. І. Пирогов, Н. А. Добролюбов, К. Д. Ушинський, Л. М. Толстой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинський [4]. У нашій країні відомі дослідники особливостей формування особистості дитини – М. І. Буянов, Д. М. Добрович, С. В. Ковальов, Н. В. Бондаренко, І. В. Гребенников, В. Я. Титаренко.

Емоційну сферу молодших школярів складають переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які, у свою чергу, є базою розвитку допитливості та формування пізнавальних інтересів.

Як пише В. В. Давидов, молодший шкільний вік – це особливий період у житті дитини, який виділився історично порівняно недавно. Його не було в тих дітей, хто взагалі не відвідував школу, його не було і в тих, для кого початкова школа була першою і останньою сходинкою освіти. Поява цього віку пов'язана з введенням системи загальної і обов'язкової неповної і повної середньої освіти. Зміст середньої освіти та її завдання ще остаточно не визначилися, тому психологічні особливості молодшого шкільного віку як початкової ланки шкільного дитинства також не можна вважати остаточною і незмінними. На думку В. В. Давидова, можна говорити лише про найбільш характерні риси цього віку.

Особистість – є зовнішній прояв індивідуальності, як людина впливає на оточуючих і як ними сприймається. Особистість в значній мірі формується реакціями оточуючих на поведінку даного індивіда (Оллпорт 1937). У розвитку особистості молодшого школяра дуже велику роль відіграють його батьки і близькі люди. Також, від сім'ї залежить: засвоєння норм і форм поведінки дитини, прояв моральних якостей особистості в спілкуванні, поява соціальних мотивів, прагнення до самоствердження, орієнтація на думки оточуючих людей. Вплив батьків на формування особистісних якостей у хлопчиків дівчат. Поява самосвідомості, самооцінка, рівень домагання.

У розвитку особистості молодшого школяра дуже велику роль відіграють його батьки і близькі люди. Також, від сім'ї залежить: засвоєння норм і форм поведінки дитини, прояв моральних якостей особистості в спілкуванні, поява соціальних мотивів, прагнення до самоствердження, орієнтація на думки оточуючих людей. Саме в родині дитина одержує

перший життєвий досвід, робить перші спостереження і вчиться як себе поводити в різних ситуаціях. Дуже важливо, щоб те, чому в сім'ї вчать дитину, підкріплювалося конкретними прикладами, щоб вона бачила, що у дорослих теорія не розходиться з практикою. Сім'я – заснована на шлюбі або кровній спорідненості мала група, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою. Кожен з батьків бачить в дітях своє продовження, реалізацію певних установок або ідеалів і дуже важко відступає від них. Конфліктна ситуація в сім'ї може сильно впливати на формування особистості дитини. Взаємини в сім'ї – психологічні відносини суб'єктів, пов'язаних спорідненістю, спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою.

Одним із різновидів взаємовідносин є спілкування, яке відіграє не останню роль у формуванні відносин між молодшими школярами та істотно впливає на їхню поведінку у конфліктних ситуаціях. У спілкуванні з однолітками діти «навчаються жити в колективі ... сердитися, обстоювати свої права» [2, с. 15], у учня початкової школи створюється можливість налагодити взаєностосунки з рівними йому людьми і будувати з ними відносини на рівних.

Спілкування надає змогу дітям молодшого шкільного віку побороти замкнутість соціального (сімейного) світу і пов'язаний з ним егоцентризм. Взаємовідносини з однолітком більш продуктивні ніж спілкування з дорослим, у плані формування особистості учня початкової школи. Під час спілкування формуються такі риси особистості учня, як: доброта, відкритість, готовність до спілкування, саме однолітків молодший школяр наслідує більше, ніж дорослих. У взаємовідносинах з однолітками він частіше за дорослого демонструє альтруїстичну поведінку, але водночас частіше адресує ровеснику й антагоністичну поведінку, більш агресивний і вибагливіший до нього [8, с. 74].

Отже, в умовах суспільного виховання, коли дитина постійно знаходиться з іншими дітьми, вступає з ними в різні контакти, складається дитячий колектив, у якому дитина набуває певних навичок поведінки в колективі, встановлення взаємовідносин з оточуючим колективом, який є не наставником, а рівним йому учасником спільного життя і діяльності.

Таким чином, вплив групи ровесників на розвиток особистості

молодшого школяра полягає насамперед у тому, що саме в умовах спілкування з однолітками дитина постійно стикається із необхідністю застосовувати на практиці правильні норми і правила безконфліктної поведінки стосовно інших людей, та в конкретних ситуаціях, тим самим формуючи властиві лише для неї, способи та особливості поведінки у конфліктних ситуаціях.

Висновки. Проблема дослідження відносин батьків та дітей має тривалу історію, впродовж якої накопичено значний обсяг теоретичних та емпіричних знань про закономірності виникнення, протікання та розв'язання міжособистісних конфліктів. У психології до даної проблеми зверталися представники практично усіх шкіл і напрямків. Кожен науковий напрямок зробив певний внесок у розуміння конфлікту як складного явища, яке виникає у процесі взаємодії людей. Сучасна зарубіжна психологія конфлікту є прикладною галуззю досліджень. У вітчизняній психології не було сформульовано єдиного розуміння міжособистісного конфлікту та чіткого підходу до вивчення даного феномену.

Конфлікти, які виникають на різних етапах онтогенезу, зумовлюються різними індивідуальними, психологічними та соціальними чинниками. Однак, досліджуючи різні сім'ї – проблемні, аномальні, нетипові тощо, констатуючи, можливо, певні негативні тенденції, слід все ж пам'ятати про те, що кожна сім'я володіє внутрішніми ресурсами та потенціалом для розвитку. Будь-який кризовий момент не обов'язково має виключно негативне значення, а дозволяє сім'ї, усвідомивши та асимілювавши власний досвід, перейти на інший рівень функціонування – рівень більш глибоких, більш задовільних стосунків, за яких враховуються потреби кожного. Безконфліктному спілкуванню батьків з дітьми сприяє підвищення педагогічної культури батьків, організація родини на колективних засадах, підкріплення словесних вимог організацією виховання, інтересом батьків до внутрішнього світу дітей, високий рівень поінформованості про дитину.

Отже, якщо батьки з повагою відносяться до індивідуальності дитини (врахування бажань, інтересів, потреб), її самостійності, допомагають у пошуку шляхів виходу зі складних ситуацій та формуванні власної системи цінностей, в сім'ї зберігається емоційний комфорт,

підвищується психологічна освіта батьків, набуття знань, урахування індивідуальних та вікових особливостей дитини. Лише дружні, відкриті стосунки батьків із дітьми, взаємодопомога, турбота та увага забезпечать добрі відносини в сім'ї, бажаний результат виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми досліджень сучасної сім'ї в Україні (Т. М. Яблонська) // Український соціум. – 2004. – № 2 (4). – С. 80-84.
2. Заброцький М. М. Основи вікової психології : навчальний посібник / М. М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 112 с.
3. Ковальов С. В. Психологія сімейних стосунків. / С. В. Ковальов – К. : Наука, 2001. – 95 с.
4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти. – К. : Рад. школа, 2001. – Т. 3. – С. 283-582.
5. Булахова С. На шляху до взаємодії. Поради батькам. / С. Булахова // Психолог. – № 12, 2003. – С. 1-8.
6. Семья в психологической консультации / Под. ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Педагогика, 1998. – 144 с.
7. Макаренко А. С. Книга для родителей. / А. С. Макаренко // – М. : Педагогика, 1990. – 156 с.
8. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сборник статей / Под ред. А. Н. Леонтьева. – М., 1995. – 144 с.

Колісник Ю. В.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПРИВАТНИХ ПІДПРИЄМЦІВ

У статті розглянуто результати теоретичного та емпіричного дослідження комунікативної компетентності приватних підприємців. Визначено компоненти комунікативної компетентності, охарактеризовано її критерії.

Ключові слова: компетентність, комунікація, комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Стійкість інтересу до спілкування обумовлена тією роллю, яку воно відіграє в житті людини. Реалізуючись протягом всієї життєдіяльності людини, спілкування лежить в основі ефективності реалізації практично всіх процесів її розвитку. Дослідники визнають, що поінформованість про закономірності властиві спілкуванню відкриває широкі можливості для побудови програм управління комунікативними процесами, що сприяє підвищенню якості міжособистісної взаємодії в різних

життєвих ситуаціях, у тому числі і у професійній сфері.

Аналіз актуальних досліджень. Комунікаційна компетентність висвітлена у творах таких видатних вчених, як Г. М. Андрєєва, А. А. Бодальова, А. А. Брудного, А. А. Леонтьєва, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломова, Л. Б. Філонова, А. Я. Анцупова, Н. В. Гришина, А. І. Донцова, Є. Л. Доценко, Я. Л. Коломінського, В. А. Лабунської, В. Н. Панфьорова, Л. А. Петровської, А. А. Реан, А. У. Харах та інших.

Мета статті – проаналізувати результати теоретичного та емпіричного дослідження комунікативної компетентності приватних підприємців.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетентність – орієнтованість людини в різних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях і чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе та інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища.

Побудова комунікації на різних етапах становлення особистості фахівця має спільні закономірності, що доводять теоретичні положення різних авторів (Ю. К. Бабанський, А. Н. Леонтьєв, Н. В. Соловйова, А. І. Сорокіна, Н. Є. Щуркова). У наведених дослідженнях автори опосередковано вказують, що урахування комунікативного аспекту будь-якого процесу сприяє встановленню доцільних взаємин між його учасниками і, як наслідок, підвищенню ефективності процесу [3].

М. Аргайл називає такі компоненти комунікативної компетентності: комунікативна сенситивність (мається на увазі точність комунікативної перцепції); основні навички взаємодії (репертуар умінь, особливо важливий для професіоналів); навички схвалення і винагороди, які істотні для всіх комунікативних ситуацій; рівновага, спокій як антитеза соціальної тривожності [1]. Критерієм комунікативної компетентності служить результативність взаємодії, досягнення значущих комунікативних цілей в певних комунікативних контекстах з використанням відповідних засобів. Значимість комунікації в сучасному світі не викликає сумнівів, як у повсякденному, так і в професійному житті. Завдяки комунікації здійснюється збір, аналіз та систематизація інформації. Для передачі інформації використовуються вербальні та невербальні способи

спілкування. Ефективна комунікація має на увазі здатність людей розуміти один одного в спілкуванні, міжособистісній взаємодії [4].

Очевидним є і той факт, що професіоналізм забезпечується успішною професійною діяльністю, яка не може бути такою без певних здібностей, комунікативних якостей, які залежать від діяльності, ціннісних установок, прийняття рішень, типу особистості, професійних характерів і професійного середовища. Комунікативні здібності входять в структуру професійних здібностей, відіграють важливу роль у формуванні комунікативної компетентності і є основою професійної діяльності. Розвиток комунікативних здібностей необхідно удосконалювати через формування комунікативних умінь, що лежать в основі професійної діяльності.

Експериментальне дослідження комунікативної компетентності проводилось за участі приватних підприємців м. Ромни Сумської області. У дослідженні прийняло участь 22 респонденти, із них 17 жінок та 5 чоловіків. Середній вік опитуваних – 42 роки. Для дослідження комунікативної компетентності було запропоновано такі методики, як: – тест комунікативних умінь Л. Міхельсона (адаптація Ю. З. Гільбуха); опитувальник комунікативної толерантності В. В. Бойко; опитувальник оцінки рівня товариськості (тест В. Ф. Рахівського).

Метою тесту комунікативних умінь Л. Міхельсона є визначення рівня комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь. Отримані результати представлені у вигляді діаграми (див. рис. 1.)



Рис. 1. Переважаючий тип комунікативних умінь респондентів (у %)

Ми з'ясували, що 68% респондентів має комунікативну спрямованість, 23% має залежну спрямованість та 9% – агресивну. Отримані дані свідчать про те, що у сучасних приватних підприємців

у більшості випадків сформовано комунікативні уміння. Високий рівень комунікативних якостей суб'єктів праці свідчить про їх зацікавленість працею та можливість виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні.

Метою опитувальника комунікативної толерантності В. В. Бойко є визначення рівня комунікативної толерантності респондентів. Результати отримані за цією методикою представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні комунікаційної толерантності приватних підприємців (%)

Рівень толерантності	Чоловіки	Жінки
Високий рівень	2 (9%)	5 (23%)
Середній рівень	2 (9%)	10 (45%)
Низький рівень	0 (0%)	2 (9%)
Повне відчуження	1 (5%)	0 (0%)

Виявилося, що високий рівень комунікативної толерантності мають 32% респондентів, середній – 54%, низький – 9%, повне відчуження – 5%. Переважна більшість опитуваних використовувала себе як еталон при оцінках інших: оцінюючи поведінку, образ думок або окремі характеристики людей, вони розглядали як еталон самого себе. Великий відсоток респондентів показали середні та високі результати за цією методикою, що також є допустимим для людей працюючих у підприємницькій сфері діяльності. Рівень толерантності особистості, у першу чергу, виявляється в особливостях її емоційного реагування на навколишні подразники, якими часто виступають інші люди: висока толерантність сприяє забороні негативних розрядок, тоді, як низька пов'язана з безперешкодним виходом негативної енергії назовні.

Наочно показники рівня комунікативності суб'єктів підприємницької діяльності представлені у вигляді діаграми (див. рис. 2).

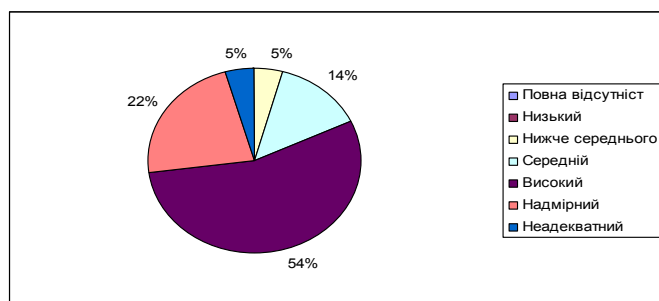


Рис. 2. Рівні комунікативності суб'єктів підприємницької діяльності (у %)

Можна стверджувати, що рівень комунікативності сучасних суб'єктів підприємницької діяльності знаходиться на високому рівні. Серед опитуваних не зустрічалось людей, які б показали низькі

результати за цією методикою. Це свідчить про сформованість комунікативних навичок, їх достатній розвиток та перспективи до майбутнього саморозвитку. Так 54% опитуваних показали високий рівень комунікативності, вони дуже товариські, завжди у центрі уваги, вміють відчувати себе впевнено у будь-якій ситуації та життєвих обставинах, можуть підтримати розмову на будь-яку тему, та здатні знайти спільну мову зі всіма людьми.

Висновки. Значимість комунікації в сучасному світі не викликає сумнівів, як у повсякденному, так і в професійному житті. Зміни в суспільстві пред'являють підвищені вимоги до комунікативної компетентності. В умовах різких соціальних змін більші вимоги пред'являються до швидкого засвоєння нових соціальних знань і умінь, розширення комунікативної компетентності. Проаналізувавши отримані результати за всіма методиками, можна говорити, що сучасні приватні підприємці мають високий рівень комунікативної компетентності, толерантності та комунікативності. Взявши до уваги що 68% респондентів мають високу комунікаційну спрямованість, лише 32% мають високий рівень комунікативної толерантності, а 55% – високий рівень комунікативності, можна зробити висновок, що приватні підприємці володіють комунікаційними якостями на достатньо розвинутому рівні, а також мають потребу та бажання спілкуватися та контактувати з іншими людьми, але не можуть цього досягти через низку чинників чи бар'єрів, таких, наприклад, як низький рівень комунікаційної толерантності та прийняття інших людей. Такий комунікаційний аспект суб'єктів підприємницької діяльності потребує подальшого дослідження та аналізу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 352 с.
3. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999 – 365 с.
4. Филонов Л. Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми / Л. Б. Филонов. – Пушкино: НЦБИ АН СССР, 1982. – 269 с.

Корсун С. І.

к. психол. н., доцент, Національна академія
внутрішніх справ (м. Київ),

Іванова О. В.

к. психол. н., доцент, Національна академія
внутрішніх справ (м. Київ),

Москалюк Л. М.

к. ю. н., доцент, Національна академія
внутрішніх справ (м. Київ)

ВИМОГИ ПРОФЕСІЇ ДО ПАТРУЛЬНОГО ПОЛІЦЕЙСЬКОГО

Стаття присвячена професіографічним підходам щодо визначення вимог, які пред'являються професією до патрульного поліцейського. Аналізуються основні професійно-важливі якості, що притаманні професії сучасного охоронця громадського порядку.

Ключові слова: поліція, патрульний поліцейський, професійно-важливі якості, професія, діяльність.

Постановка проблеми. В умовах інтенсифікації інформаційно-технічної складової прогресивного розвитку людства спостерігається необхідність у фахівцях нових професій. Сучасні технології, стрімко поширюючись, проникають у вже існуючі професії та спонукають до модифікації, вдосконалення підходів до кадрового рекрутингу, професійного відбору та психологічного супроводження професійної діяльності. Зокрема, до такої категорії професій, що переживають нове народження, можемо віднести професію охоронця громадського порядку – поліцейського.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика дослідження вимог професій правоохоронного профілю до працівника, виявлення професійно-важливих якостей завжди хвилювала науковців. Питання вимог професії до працівника, виявлення, використання професійно-важливих якостей у процесі професійного відбору працівників висвітлювалися у роботах Д. О. Александрова, В. Г. Андросюка, В. І. Барка, О. В. Іванової, Л. І. Казміренко, С. І. Корсуна, Я. Ю. Кондратьєва, В. О. Криволапчука, Ю. Л. Майдікова, В. С. Медведєва, Л. М. Москалюк, І. І. Приходька, О. В. Тимченка, О. В. Шаповалова, Г. О. Юхновця, С. І. Яковенко та інших [1; 2; 3; 4; 5].

Постановка завдання. Пропонується розглянути можливість використання методу експертних оцінок для визначення професійно-важливих якостей, що мають бути притаманні кандидату на посаду патрульного поліцейського.

Виклад основного матеріалу. У світлі останніх подій, що відбуваються у країні будемо розглядати професію охоронця громадського порядку саме з позицій поліцейського підходу.

Поліція (Police), походить від давньогрецького – *πολίτεία*, що в перекладі означає – держава, місто. Під поліцією зазвичай розуміють систему державних служб, що забезпечують охорону громадського порядку. Найбільш характерною функцією поліції є попередження (запобігання), припинення, виявлення і розкриття злочинів та інших правопорушень.

Спробуємо систематизувати вимоги, що пред'являються до працівника сфери охорони громадського порядку – поліцейського. Аналіз дає змогу узагальнити існуючі вимоги правоохоронної діяльності, що мають враховуватися як професійні вимоги до сучасного працівника патрульної поліцейської служби. За джерелами походження, можна розділити їх на три умовні групи: 1) нові, підвищені вимоги висуває суспільство (безпека, законність, відкритість, гласність, громадський контроль); 2) нові вимоги містяться у програмі реформування МВС України (соціальне партнерство, взаємодія з громадянами, сервісна служба); 3) нові вимоги висуває законодавство (новий кримінальний процесуальний кодекс, на часі – прийняття закону «Про поліцію», внесення змін до законів та нормативних актів).

В сучасних умовах поліцейський-професіонал повинен усвідомлювати ті вимоги, що до нього пред'являються професією та повинен повною мірою відповідати зазначеним вимогам та виправдати довіру і очікування суспільства. Професія патрульного поліцейського є надзвичайно важливою з точки зору суспільної значимості, а це також має враховуватися при відборі та призначенні на посади кандидатів у оновлений поліцейській службі.

З метою отримання незалежних оцінок щодо важливості саме тих професійно-важливих якостей, що є актуальними та вкрай необхідними для виконання свої професійних обов'язків у сучасного патрульного поліцейського працівника, нами пропонується використовувати метод експертних оцінок. У якості експертів доцільно залучити науковців-поліцейстів, правозахисників та громадських діячів.

На вирішення експертів пропонується опитувальний лист, що містить перелік груп якостей, що можуть бути використані для рейтингової оцінки та виявлення саме тих якостей, які є важливими та необхідними саме для професії патрульного поліцейського. На нашу думку, доцільним буде визначити три базові групи якостей, що можуть бути важливими та необхідними для фахівців досліджуваної професії, зокрема: професійна самосвідомість особистості; рівень адаптаційних здібностей патрульного поліцейського; якості, що характеризують комунікативну компетентність працівника.

До переліку значимих якостей професійної самосвідомості особистості можуть бути віднесені наступні: високий рівень правосвідомості; чесність, гуманність, справедливість; прагнення до встановлення істини; вимогливість до самого себе та оточуючих; самостійність, почуття відповідальності за свої вчинки та дії. Показники адаптаційних здібностей патрульного поліцейського: стресостійкість та розвинені навички психологічного самовідновлення; вміння відбирати при спостереженні інформацію, необхідну для вирішення службової задачі; здатність брати на себе відповідальність в складних ситуаціях; здатність швидко знайти потрібний тон, доцільну форму спілкування в залежності від психологічного стану та індивідуальних особливостей співрозмовника; вміння в конфліктних ситуаціях використовувати оптимальну стратегію взаємодії та змінювати, в залежності від обставин, стиль спілкування.

До переліку значимих якостей у групі «Комунікативна компетентність працівника», можуть бути віднесені: добре розвинута мова: широкий словниковий запас, фонетичні якості голосу; розвинуті риторичні навички: вміння зрозуміло доводити до співрозмовника свої

думки та наміри, аргументовано вести бесіду, діалог, доводити свою точку зору; вміння слухати співрозмовника; вміння легко встановити психологічний контакт та підтримувати його з різними категоріями учасників спілкування; емпатія, здатність викликати у людей довіру; сформовані навички психологічного впливу за допомогою засобів переконання, наслідування, навіювання та зараження.

Висновки. Таким чином, виходячи з розуміння сучасних тенденцій розвитку суспільства та правової системи, працівники поліцейської патрульної служби покликані працювати в якості сервісної соціальної служби, та одночасним виконанням правоохоронних функцій, на нашу думку, вони повинні мати високий рівень професійної самосвідомості, розвинені адаптивні якості, а також ефективно володіти комунікативними компетенціями. Залучення експертів, у процесі подальших наукових обґрунтувань та уточнень можуть бути використані для складання професіографічного опису професії патрульного поліцейського, а також під час проведення процедури професійного відбору та оцінки придатності кандидата для роботи у відповідній професії, прогнозування професійної успішності працівника. Саме у цьому напрямку перспективними є подальші дослідження та наукові розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барко В. І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): Монографія / В. І. Барко. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 296 с.
2. Барко В. І. Вступ до проактивного поліцейського управління / В. І. Барко, С. В. Омельченко, Ю. Б. Ірхін. – К. : Ніка-Центр, 2001. – 148 с.
3. Корсун С. І. Професійний відбір працівників оперативних підрозділів податкової міліції: психологічні засади: Монографія / С. І. Корсун, Ю. Л. Майдіков. – Коростень: «Тріада С», 2010. – 152 с.
4. Корсун С. І. Методика професійно-психологічного відбору працівників до підрозділів податкової міліції: практичний посібник / С. І. Корсун, В. О. Криволапчук. – Ірпінь, 2010. – 52 с.
5. Іванова О. В. Психологія: Вступ до спеціальності: навч. посіб. / О. В. Іванова, Л. М. Москалюк, С. І. Корсун. – К. : ЦУЛ, 2013. – 184 с.

старший викладач кафедри психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

ДО ПИТАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТОСТІ У ПОЛІЕТНІЧНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті представлені видатні ідеї світових культурологічних концепцій. В ході теоретичного аналізу обґрунтовується важливість і позитивний вплив інформативності культурологічних етно-тенденцій на продуктивність крос-культурної арт-терапевтичної взаємодії у сучасному поліетнічному просторі. Визначається конструктивна аналогія концепції універсалізму, як досягнення етнопсихології, та напрямку арт-терапії – мультикультуралізму, у якості прогресивного психологічного супроводу особистості, у полікультурному сьогоденні.

Ключові слова: особистість, культура, психологічний супровід, арт-терапія, поліетнічність, соціум.

Постановка проблеми. Багатовекторна і альтруїстична, в цілому, діяльність арт-терапевтів – обумовлена етнокультурними змінами сьогодення. Представники прогресивного і затребуваного сучасністю психотерапевтичного напрямку – арт-терапевти – реагують на актуальні вимоги полікультурного простору. Фахівці арт-терапії корегують та інноваційно модернізують стандартні методи і технології за поліетнічною специфікою соціуму.

Різноманітна палітра етнічної ментальності клієнтів детермінує увагу психологів арт-терапевтичної галузі до надбання етнопсихологічних знань. Ефективність арт-терапевтичного психологічного супроводу сучасної особистості багато в чому залежить, на нашу думку, від імплементації досягнень етнопсихології у психотерапевтичну взаємодію. Арт-терапевтам, що працюють в системі міжетнічних відносин, ми гадаємо, може бути корисною інформація світових етно-тенденцій, у якості підвищення компетенції.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про достатньо уважне ставлення з боку сучасних науковців до вивчення етнічних соціально-психологічних проблем у крос-культурному контексті. У психолого-

педагогічному дискурсі останніх досліджень: визначаються психологічні аспекти міжетнічних і міжкультурних відносин [4], з'ясовуються особливості етнічної самосвідомості та специфіка крос-культурної взаємодії у поліетнічному просторі [2].

У зазначеному науково-дослідницькому спектрі ми звернули увагу, відповідно нашим науковим інтересам, щодо викладу особливостей контрастної ментальності в етнічній системі «захід-схід» та крос-культурної міжособистісної комунікації. Вважаємо особливо пізнавальними та цікавими: 1) етнопсихологічний порівняльний аналіз менталітету американців та англійців – О. А. Гаврікова [2], висвітлення питання з розуміння проблеми «свободи особистості» в культурі Японії – К. І. Зуєва [2], визначення феномену перфекціонізму, як характеристики народу Південної Кореї – Г. А. Стадник, А. С. Мягкова [2]; 2) крос-культурний аналіз європейського ділового етикету – В. В. Дарвіш [2], акценти впливу учіння Конфуція на національні особливості етикету Китаю – Ван Лімей [2], вияв міжнаціональних комунікативних особливостей суб'єктів, їх прояв та урахування під час переговорів – О. Б. Мельничук, О. Г. Петринич [4].

Етно-модель поведінки особистості обумовлена сімейним вихованням та еталонами професійної освіти. У крос-культурному ракурсі, на наш погляд, актуальні такі дослідження: 1) розгляд новоутворень у категорії «цінність» в динаміці сімейних відносин глобалізаційного світу – С. Є. Сосніхіна [4] і цього ж автору – крос-культурний аналіз проблеми сімейних цінностей в інтерперсональних відносинах [2]; 2) акценти модернізації професійної підготовки майбутніх учителів в умовах міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору – І. Т. Лещенко [4].

За нашим професійним і науковим напрямком дослідження, привертає увагу публікація Л. Л. Дворніченко [2], щодо крос-культурної проблематики у позитивній психології та психотерапії. Ми гадаємо, що у різнобічних актуальних наукових розробках – недостатньо представлена проблема інформативного впливу етнопсихологічних досліджень на ефективність арт-терапії у взаємодії з представниками певного етносу. Що підкреслює необхідність обговорення цього питання в аспекті поліетніки.

Мета статті – теоретичний аналіз концептуальних особливостей

культурологічних етно-тенденцій та визначення впливу інформативності гіпотез і доказів етнопсихології на результативність крос-культурної арт-терапії, як конструктивного психологічного супроводу особистості, обумовленому культурою, у сучасному поліетнічному соціумі.

Виклад основного матеріалу. У контексті значущості етнічних особливостей психічних процесів, властивостей, станів особистості та важливості вербального компоненту в крос-культурному арт-терапевтичному процесі, нашу увагу привернув ряд культурологічних концепцій-тенденцій зі сфери етнопсихологічних досліджень, особливо – універсалізм, релятивізм, абсолютизм [3, с. 125-132].

За концептуальним твердженням культурного «універсалізму» – робиться акцент на рівності культур по цінності, тотожності в основі, з проявом «зовнішньої» культурної своєрідності. Пропагується єдність психіки у представників всіх культур, з досить істотними зовнішніми відмінностями. Тому при дослідженні психіки у різних народів використовуються стандартні методики, але обов'язково адаптовані до культурної специфіки кожного досліджуваного етносу. Наслідуючи ідеї «універсалізму», К Леві-Стросс, висуває докази універсальності свідомої і несвідомої структури мислення у людей різних культур і епох. Мислитель висловлює переконання, що вирішальний вплив, як на логічні операції, так і на поведінку суб'єкта – надають бінарні опозиції (протиставлення: добро-зло, щастя-нещастя, порядок-хаос і т. п.) «класифікуючого» мислення особистості, на основі універсальної людської потреби в «об'єктивному пізнанні» – «категоризованого» світу.

У процесі розвитку психології, в науковому психологічному світі періодично домінують різні тенденції культурологічних уподобань. В історичній динаміці значного пріоритету певних етнопсихологічних концепцій, спостерігається сучасна домінуюча орієнтація на універсалізм. Ідеї культурологічної концепції універсалізму, багато в чому, на наш погляд, ідентичні мультикультурному напрямку, характерному для сучасної арт-терапії. Існує думка, що мультикультуралізм, на теперішній час, за ступенем відомості, визнання та впливу є аналогічним таким авторитетним класичним напрямкам психології, як: психоаналітичний, біхевіоральний і гуманістичний підходи [5, с. 175-181].

Мультикультуралізм – підкреслює ідею «людської єдності» незалежно від культурного простору особистості, але визнає суттєві культурні суб'єктні відмінності. Також важлива ідея – універсальності мистецтва, здатності до творчості у людей різного віку, рас і культур, при етнічному самовираженні в художній творчості, суб'єктної етно-специфіки вербалізації та візуалізації в арт-терапії.

За допомогою візуальних образів виражаються: ступінь ідентифікації особистості з конкретною культурою, індивідуальні культурні установки. Культура детермінує сприйняття людиною біологічних і психологічних процесів і, тим самим, впливає на прояви психічного розладу і реакцій на його лікування. Наприклад, було відзначено, що представники латиноамериканської культури, схильні асоціювати психічні розлади з недостатнім фізичним розвитком людини або «слабкістю» її нервової системи [5].

Художні образи можуть, як відомо, виступати в якості своєрідних метафор, що дозволяє оцінювати різні аспекти психічного життя і модифікацію соціальних умов життєдіяльності їх автора тому, що форма художньої експресії кардинально обумовлена культурою. Так, наприклад, для образотворчості мексиканців характерні насичені, інтенсивні контури фігур, а на малюнках японців залишається багато вільного простору [5]. Що доводить вплив певної культурної традиції на стиль образотворчого мистецтва. У художній творчості відбиваються уявлення людини про власну особистість, проявляються його когнітивні, мотиваційно-потребові, емоційно-вольові компоненти та етнічна своєрідність індивідуальної ментальності.

У контексті питання впливу культури на етнічну ментальність особистості, також потребують розгляду релятивізм та абсолютизм. У концепції культурного «релятивізму» – підкреслюються відмінності між культурами певних народів: всі культури розглядаються як рівні за значимістю, цінністю, але якісно різні. Психологічні відмінності (у мисленні, сприйнятті, світовідчутті), у представників світових етносів, пояснюються, ґрунтуючись на культурних змінних, з незначним додаванням біологічних факторів. У ракурсі культурного релятивізму існують автономні наукові концепції, гіпотези, що заслуговують, з нашої

точки зору, уваги арт-терапевтів.

Концепція «конфігурації культур» (Р. Бенедикт) побудована на доказі унікальності культури кожного етносу: диференціація окремих видів культур, дозволила автору позначити відповідні типи особистостей, які формуються в даних культурах.

Гіпотеза «відмінностей у сприйнятті» у різних народів, свідчить про вплив культури на особливості зорового сприйняття людиною навколишнього світу. Дослідження У. Ріверс, М. Херсковіц продемонстрували, що сприйнятливість до зорових ілюзій має залежність від середовища проживання людини. Зокрема, У. Ріверс, зазначає, що жителі Південної Індії в меншій мірі, ніж англіїці, схильні до зорових ілюзій. Також вченому вдалося встановити міжкультурну своєрідність у сприйнятті кольору у респондентів різних етносів (наприклад, з'ясувалося, що туземці часто «змішують» синій і зелений кольори і т. п.).

На залежність сприйняття і мислення людини від мовних норм, вказують лінгвісти. «Реальний світ значною мірою несвідомо будується на основі мовних норм даної групи» (Е. Сепір), що відбивається на способі пізнання зовнішнього світу людиною і внутрішніх реакціях особистості на вплив навколишнього простору. Гіпотеза «лінгвістичної відносності» Сепіра-Уорфа свідчить, що специфіка мови полягає в адекватній можливості, більшій ймовірності смислового вираження певних категорій.

Культуро-антропологи Б. Берлін і В. Кей, дослідивши 78 мов, прийшли до висновку, що 11 основних кольорів кодувалися в історії всіх вивчених мов у фіксованому порядку: білий, чорний, червоний, жовтий, зелений, синій, коричневий, фіолетовий, рожевий, помаранчевий, сірий кольори. При цьому, існує інформація, що у народності «дані» з Нової Гвінеї, у мовній колірній палітрі виявлені тільки два слова: «милі» – темний, холодний і «молу» – світлий, теплий. У мові американських індіанців «зуні» відсутні поняття для позначення: жовтого та помаранчевого кольорів, тому впізнавання подібних колірних відтінків для представників даного етносу – проблематично і т. п.

Відповідно, представники певної культури, мовної групи, здатні безпомилково впізнавати і відтворювати колірні варіанти якщо їх

трактування сформульовані в рідній мові. Але також, дослідження дозволили з'ясувати, що можливо досягти розуміння відмінностей і вербальної актуалізації навіть тих кольорів спектру, терміни яких, спочатку не фігурували в мовних нормах етнічних спільнот. Позитивному результату сприяють «умови необхідності» взаємодії та співпраці.

Вплив соціальних уявлень на адекватність сприйняття світу, якісні відмінності між ментальністю різних народів: архаїчних і сучасних культур вивчаються в рамках концепції «ментальності» (Л. Леві-Брюль). Хоча практичні дослідження показують, що між етнічно-соціальними уявленнями, в усі історичні епохи, виявляється більше аналогій, ніж відмінностей. А мислення сучасної людини гетерогенно: включає як індивідуальні пізнавальні уявлення, так і колективні уявлення ментальності свого етносу. Прихильники концепції культурного «абсолютизму», розглядають всі культури як однакові, але нетотожні по цінності. У позиції абсолютизму існує тенденція до доказів переваги одних народів над іншими. Абсолютизація подібності між культурами виражається в тому, що психологічні феномени, наприклад, інтелект, рекомендується вивчати тестами – аналогічними для всіх культур. Причому, відомо, що зміст поняття «інтелект» має відмінності у різних народів. Євро-американське трактування інтелекту – це стійка структура розумових здібностей людини. Тоді як китайці в розуміння інтелекту включають також: старанність, наслідування, відповідальність перед суспільством. Таким чином, «абсолютно» аналогічне вивчення феноменів психології у всіх культурах і етносах не є однозначним.

Доцільними до вказаного питання, ми гадаємо, є висновки М. Коула, С. Скрібнера з праці «Культура та мислення», що: перенесення західних психологічних теорій на інші культури, при ігноруванні культурних витоків, обмеженні культурних особливостей «загрожує експериментальним суб'єктивізмом» [1]. Емпіричний суб'єктивізм може бути виражений в тому, на думку авторів, що деякі структури пізнавальних навичок, які виникли в історичних умовах західного суспільства, приймаються за «універсалії» та їх відсутність в інших культурах розглядається як «недолік». Вирішення цієї проблеми вчені

бачать у подальшому розвитку психологічної науки, створенні власних теорій та методів дослідження у «незахідних» країнах і перевірці такого психологічного інструментарію за участю представників заходу.

Вчені зазначають, що вивчення співвідношення між культурою і пізнавальними процесами залежить від вміння науковця організувати власні функціональні системи, щоб надати глибоке та послідовне пояснення інтелектуальної діяльності особистості представників різних культур.

Висновки. Ми вважаємо, що знання культурних та етнічних суб'єктних особливостей, обізнаність у сфері досліджень етнопсихології підвищує культурологічну компетентність арт-терапевтів. Що виступає певною гарантією більшої адекватності фахівців крос-культурної арт-терапії, сприяє ефективності взаємодії і продукує прогрес у психотерапевтичній практиці. Також, на нашу думку, необхідно розглядати перспективні можливості впровадження завдань з елементами крос-культурної арт-терапії в багатонаціональний вітчизняний освітній простір. У комплексі з інформацією етнопсихології арт-терапія стає провідним ресурсом у модернізації викладання певних дисциплін в системі освіти, у вирішенні проблем психопрофілактики із забезпеченням психічного здоров'я молоді у поліетнічному суспільстві сучасної України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 320 с.
2. Етнічна самосвідомість та крос-культурна взаємодія : матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених (Суми, 26 березня 2015 р.) / [за ред.: Кузікової С. Б., Щербакової І. М., Пасько К. М., та ін.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 244 с.
3. Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 448 с.
4. Нове у педагогіці та психології сучасного світу : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 28-29 листопада 2014 року. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – 144 с.
5. Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 448 с.

к. т. н., старший викладач кафедри
комп'ютерних наук Сумського
державного університету, (м. Суми)

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглянуто психологічні умови продуктивності навчання та якості фахової підготовки у вищій школі. Доводиться необхідність використання у процесі підготовки студентів активних форм навчання, зокрема проблемного. Акцентовано на особистісній значущості і самостійності навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: управління навчальним процесом, активне навчання, проблемне навчання, суб'єкт професійного саморозвитку.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство відчуває гостру потребу в компетентних і творчих фахівцях, здатних до постійного професійного саморозвитку, тому одним із своїх основних завдань вважає зміну освітньої політики. У світі новітніх вимог до вищої школи все більше уваги приділяється якості підготовки випускників, їх професійній активності, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження професійного становлення особистості у вітчизняній психології ґрунтується на загальнопсихологічних положеннях про сутність і розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності (К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко, В. О. Татенко); концепції діяльнісного опосередкування особистісного розвитку (В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, А. В. Петровський); наукових уявлень про особистість професіонала й закономірності його становлення (В. А. Бодров, Є. О. Климов, Г. В. Ложкін, Б. В. Ломов, А. К. Маркова, Ю. І. Машбиць, М. Л. Смульсон).

З точки зору системно-діяльнісного підходу у психології (О. Г. Асмолов, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко), розвиток особистості відбувається в процесі успішного оволодіння професійною діяльністю, яка є значущою для суб'єкта. Наголосимо: саме значущою, тобто такою, що має для суб'єкта особистісний смисл. Проте, характер

співвідношення особистісних особливостей людини та критеріїв успішності її професійної діяльності продовжує залишатися в центрі уваги дослідників (О. Є. Блинова, О. О. Бодальов, Е. Ф. Зеєр, В. Л. Зливков, В. І. Моросанова, Г. Олпорт та ін.).

Метою статті є розгляд психолого-педагогічних умов і засобів організації підготовки фахівців у вищій школі як формування активних, творчих і продуктивних суб'єктів майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Упродовж ХХ сторіччя в розвинутих країнах світу завдання всебічної освіченості поступово змінювалося завданням підготовки фахівців, здатних уже на початку своєї професійної діяльності розв'язувати складні проблеми, які виникають унаслідок швидкого розвитку технологій. Незважаючи на зміну пріоритетів освіти, методи і засоби їх реалізації здебільшого лишаються незмінними. Наразі в більшості ВНЗ зберігаються традиційні підходи до організації навчального процесу, в яких репродуктивна лекційно-семінарська система подачі знань явно переважає над дослідницькими формами організації навчального процесу. Особливо це не припустимо для технічних спеціальностей, де швидкість застарівання знань є надзвичайно високою. Саме тому студенти, які зорієнтовані на фіксацію і відтворення інформації не можуть стати фахівцями своєї галузі. Пасивне запам'ятовування та відтворення інформації створює деяку ілюзію того, що вони навчаються. Але тільки ілюзію, оскільки знання лише тоді стає справжнім надбанням людини, коли воно проходить крізь призму особистісного ставлення до нього. В етимологічній інтерпретації термін «освіта» (рос. – образование) – це набуття свого обличчя, свого образу при входженні в культуру. У цьому випадку досвід, який набувається людиною, стає особистим тільки тоді, коли він буде її власним [1]. Зазначене вимагає організації навчального процесу як самостійної і активної діяльності студентів. Тільки за таких умов можливо забезпечити становлення суб'єкта особистісного і професійного саморозвитку [2].

Відтак сучасні вимоги зумовлюють необхідність перегляду звичної стратегії навчання. У процесі навчання студенти повинні бути активними, що має забезпечуватися формуванням позитивних мотивів, які й спонукатимуть їх до діяльності. Активізація прагнення студента до

самовдосконалення й самоосвіти – невід’ємна частина підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Навіть найбільш цікаві й змістовні заняття, не підкріплені самостійною роботою студента не принесуть успіху. По суті, студенти навчаються настільки, наскільки вчать себе самі і наскільки викладачі зуміли допомогти їм мотивувати та організувати власний професійний саморозвиток.

Доки студент залишається об’єктом навчального процесу, неможливо сформувати у нього професійну готовність (у її теоретичному, практичному, особистісному аспектах). За нашим глибоким переконанням, продуктивність навчання, а звідси і якість підготовки фахівців в системі вищої освіти, визначається тим, наскільки студенти включаються в процес навчання, стають суб’єктами навчального процесу, глибоко мотивованими і активно зацікавленими в його результативності. З цього погляду, якість підготовки фахівців буде досягнута, якщо сам результат навчання буде сприйматися студентами не як привід для отримання певної оцінки, але як досягнення, особистісне зростання на шляху професійного становлення. Таким чином, на нашу думку, тільки за умов безпосереднього усвідомленого залучення студентів у навчальний процес можна забезпечити становлення суб’єктів професійного і особистісного саморозвитку.

На основі теоретико-емпіричних досліджень ми можемо стверджувати, що суб’єктної значущості навчального процесу можна досягти шляхом впровадження в процес фахової підготовки активних методів навчання. Сутність активних методів навчання полягає в забезпеченні дидактичних і психологічних умов, які б сприяли прояву інтелектуальної, особистісної та соціальної активності студентів, що у свою чергу створює умови для виникнення і реалізації особистісної та професійної рефлексії, яка спонукає студента до самостійного формування системи знань та власної особистості.

Відтак навчання у ВНЗ повинне бути, по-перше, інтерактивним, по-друге, готувати студентів до вирішення професійних, організаторських та інших проблемних ситуацій, з якими вони можуть зустрітися в своїй професійній діяльності. І, по-третє, – формувати професійне мислення студентів, розвивати їх творчу активність.

Формування професійного мислення студентів – це, по суті,

вироблення у них творчого, проблемного підходу до нових, нестандартних ситуацій професійної діяльності. На наш погляд, саме систематичне розв'язання різноманітних професійних проблем формує у свідомості студентів модель майбутньої реальної професійної діяльності (алгоритм дій). При цьому варто надавати перевагу проблемному навчанню, як засобу розвитку творчого мислення та творчих підходів до розв'язання професійних задач.

Творча активність студента починає формуватися з репродуктивної діяльності і проходить низку стадій. Вищий рівень творчої активності студентів проявляється там, де вони самостійно ставлять проблеми і знаходять шляхи їх оптимального розв'язання. Це рівень суб'єкта професійної діяльності, але цьому студентів треба вчити.

Підготовка у ВНЗ має сформувати у майбутнього фахівця необхідні творчі здібності. А саме: можливість самостійно побачити й сформулювати проблему; здатність висунути гіпотезу і знайти спосіб її перевірки; зібрати та проаналізувати дані, сформулювати висновок та побачити можливості практичного використання отриманих результатів; і, нарешті, здатність побачити проблему в цілому, усі аспекти й етапи її розв'язання, а при колективній роботі – визначити міру особистої участі у вирішенні проблеми. Реалізувати це завдання можна за умов організації проблемного навчання, тобто навчання як процесу послідовної постановки і розв'язання проблемних завдань.

Ми вважаємо принципово важливим той факт, що у процесі підготовки сучасних фахівців нові знання повинні даватися не «до відома», не просто для збагачення теоретичних уявлень, а насамперед для розширення можливостей студентів розв'язувати проблеми, які перед ними постають. Для цього можна створювати за допомогою різних педагогічних прийомів, технічних засобів, як на лекціях, так і на практичних заняттях, умовні ситуації професійної діяльності і разом зі студентами в інтерактивному режимі розв'язувати їх. Так, наприклад, можна запропонувати такі форми отримання студентами знань: лекційні варіанти – проблемна лекція, лекція удвох, лекція – прес-конференція, лекція з запланованими помилками, «просунута» лекція тощо; або: семінар–дискусія, семінар–дослідження, мозковий штурм як евристична

форма семінару та ін. Тільки в цьому випадку студенти можуть виробити вміння і навички самостійного науково-практичного пошуку (навчитися «думати», розв'язувати нестандартні проблеми) і залишатися активними впродовж усього творчого процесу.

Висновки. Таким чином, ми переконані у необхідності застосування активних форм навчання, зокрема проблемного, для оптимізації професійної підготовки в системі вищої освіти, ставлячи за мету пошук найбільш ефективної системи підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова, 2002. – 126 с.
2. Кузікова С. Б. Організація фахової підготовки студентів ВНЗ як формування суб'єктів професійного саморозвитку // С. Б. Кузікова, Л. В. Пшенична / Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. Випуск 1. Том 1. – Херсон : Херсонський державний університет, 2014. – С. 200-206.

Кузікова С. Б.

д. психол. н., професор, завідувач
кафедри практичної психології Сумського
державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми),

Федорова Є. В.

викладач Сумського державного
педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПРАКТИКА ЯК МОДЕЛЮВАННЯ І АПРОБАЦІЯ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

В статті розглядаються особливості організації психокорекційної практики як складової системи фахової підготовки студентів-психологів. Розкриваються її завдання, етапи, методи, змістове наповнення. Наголошується на особистісній готовності студентів до психокорекційної діяльності.

Ключові слова: професійна готовність, навички практичної діяльності, складання психокорекційних програм, рефлексія, професійна самосвідомість.

Постановка проблеми. У світлі сучасних вимог до вищої школи все більше уваги приділяється якості підготовки фахівців, здатних вже на

самому початку своєї професійної діяльності розв'язувати різноманітні проблеми, які постають перед ними. Формування параметрів моделі фахівця-професіонала, а саме усвідомлення себе в професії та неперервний особистісний і професійний саморозвиток, набувають особливого значення при організації фахової підготовки студентів – майбутніх психологів. Це зумовлюється передусім специфікою професійної діяльності практичного психолога – її спрямованістю на надання психологічної допомоги іншим.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження авторів базувалися на концептуальних засадах дослідження особистості психолога взагалі (І. В. Дубровіна, Т. А. Казанцева, О. П. Саннікова, Н. В. Чепелєва) і на етапі його професійної підготовки в системі вищої освіти зокрема (О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, Л. В. Долинська, В. Т. Панок, Н. Ф. Шевченко).

Мета статті полягає у висвітленні теоретико-методичних питань організації і змісту виробничої психокорекційної практики як компонента підготовки студентів-психологів до здійснення професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Важливим компонентом підготовки студентів-психологів до здійснення професійної діяльності є виробнича психокорекційна практика. Психокорекційна практика відбиває практичний аспект підготовки майбутніх фахівців і покликана синтезувати всі отримані студентами під час навчання знання, всі набуті ними професійні вміння стосовно надання допомоги особистості у вирішенні її психологічних проблем. Саме вона відкриває студентам динамічну взаємодію між теорією та практикою психокорекції [1].

Метою психокорекційної практики є апробація набутих студентами знань та умінь психокорекційної діяльності. Завдання психокорекційної практики наступні: 1) опанування способами різнобічного вивчення особистісних проблем з метою їх розв'язання (постановка та перевірка гіпотези, підбір методів дослідження та їх аналіз); 2) формування навичок визначення дійсної мети та завдань психокорекції (формулювання психологічного діагнозу та прогнозу розвитку особистості за умов корекції і відсутності такої); 3) набуття умінь складання психокорекційних програм (визначення змісту, етапів психокорекційних дій, їх планування та організації); 4) практичне оволодіння деякими прийомами, психотехніками та методами корекційно-розвивальної роботи у кожному конкретному

випадку в різних вікових групах; 5) придбання умінь залучення найближчого соціального оточення особистості до розв'язання її психологічних проблем, планування при необхідності корекційної роботи з особами найближчого оточення.

В структурі психокорекційної практики за змістом та організацією можна виокремити наступні етапи: теоретично-установчий (уточнення та поглиблення знань які необхідні при складанні психокорекційних програм, плануванні, організації та здійсненні психокорекційного процесу; настановлення студентів на специфіку психокорекційної діяльності); практичний (безпосередня практична діяльність студентів в закладах освіти, спрямована на аналіз психосоціальної ситуації та складання психокорекційних заходів з метою попередження, вивчення та розв'язання психологічних проблем осіб різних вікових груп) та аналітичний етап (рефлексія професійної діяльності студентів, аналіз сильних та слабких сторін прийнятих ними рішень стосовно розв'язання наявних психологічних проблем особи чи групи).

Нагадаємо, що комплексна психокорекційна діяльність практичного психолога спрямована на: створення умов повноцінного функціонування та психічного розвитку особистості у кожному віковому періоді; розв'язання конкретних особистісних та міжособистісних проблем; терапію найближчого оточення особистості. Тому програмою практики передбачаються завдання студентам в руслі кожного переліченого напрямку психокорекційної діяльності. Наведемо деякі з них.

У руслі профілактично-розвивальної діяльності психолога передбачаються, наприклад, такі завдання: 1) складання (і здійснення) розвивальних програм для осіб різного віку; 2) складання (і здійснення) попереджувальних програм, спрямованих на врахування психологічних особливостей дітей, які можуть в подальшому зумовити виникнення певних складнощів або відхилень в їх інтелектуальному чи особистісному розвитку (наприклад: низький рівень пізнавальних інтересів, довільності уваги чи поведінки, наявність акцентуацій характеру, емоційної неврівноваженості, дратівливості або, навпаки, сором'язливості, замкнутості, труднощів спілкування). І таке інше.

У напрямі психокорекційної діяльності психолога, спрямованої на

розв'язання конкретних особистісних та міжособистісних проблем, студентам пропонуються для вирішення найбільш характерні труднощі розвитку особистості у тому чи іншому віковому періоді. Саме з ними психолог найбільш часто зустрічається в практиці психокорекційної діяльності. Наприклад: 1) дослідження психологічних проблем невстигаючого учня. Скласти (і впровадити) корекційну програму з надання йому психологічної допомоги; 2) дослідження психологічних проблем дітей дошкільного, молодшого шкільного віку, підлітків та старшокласників, які мають труднощі у спілкуванні з однолітками. Скласти (і впровадити) програму корекційної роботи з розвитку у них комунікативних навичок та навичок безконфліктного спілкування. І таке інше.

У руслі психокорекційної діяльності стосовно терапії найближчого оточення особистості яка потребує психологічної допомоги можна вказати, наприклад, такі практичні завдання: 1) складання програм педагогічної ефективності, спрямованих на формування та розвиток навичок конструктивної взаємодії з молодшими школярами, підлітками, старшокласниками; 2) складання програми психологічної роботи з батьками, спрямованої на поліпшення їх взаємин з дітьми, корекцію батьківських настанов та стилю виховання (тематика та зміст батьківських семінарів та конференцій, групових дискусій, анонімного розв'язання складних психологічних ситуацій, а також спільної роботи батьків з дітьми різного віку). І таке інше.

Студенти обирають для розв'язання певну проблему особистості, виходячи з запиту практичного психолога закладу, класного керівника чи самої особи або спираючись на необхідність, актуальність надання психокорекційної допомоги у тому чи іншому конкретному випадку. При плануванні дій студенти обов'язково повинні враховувати корекційний, профілактичний та формуючий рівні психокорекційного впливу на особистість, а також принцип терапії найближчого оточення (рекомендації для батьків, вчителів).

Наголосимо, що за своєю суттю психокорекційна практика повинна носити навчальний (а не виробничий) характер. Це зумовлюється специфікою її змісту – втручанням в цілісність особистості та сталість міжособистісних стосунків. Психокорекційна практика спрямована на

формування навичок психокорекційної роботи у майбутніх практичних психологів. Тому студенти, виходячи з конкретних запитів (через обстеження, висновки, прогнозування), вчаться складати корекційні програми надання психологічної допомоги особам різних вікових та соціальних категорій. Саме складати, тобто компілювати, поєднувати відомі, розроблені фахівцями, психокорекційні прийоми, техніки, вправи, але з метою надання допомоги конкретній особі у вирішенні її конкретної психологічної проблеми. Завдання ж керівника-викладача – кваліфіковано проаналізувати доцільність та ефективність тих чи інших корекційних прийомів, послідовність їх використання, форми організації та проведення, можливості додаткового обстеження з метою уточнення діагнозу і т. ін. складеної програми маючи, на увазі конкретних людей і конкретні проблеми.

Що стосується самостійної психокорекційної діяльності студентів-практикантів, то слід наголосити, що вони можуть апробувати лише елементи складеної програми, які носять розвивальний або профілактичний характер. Наприклад, проведення занять з розвитку пізнавальних процесів з молодшими школярами, організація диспутів на хвилюючі теми з підлітками та старшокласниками, навчання прийомам саморегуляції емоційних станів (зняття напруження чи навпаки підвищення впевненості) через тілесні вправи, малювання, самонавіювання і т. п. з учнями різного віку тощо.

Запорукою етичності діяльності студентів є те, що психокорекційна практика проводиться під кваліфікованим контролем фахівців (викладача ВНЗ та практичного психолога закладу). Під час виробничої практики особлива роль приділяється викладачеві – наставнику, який відпрацьовує з кожним студентом усі етапи корекційної роботи, обговорює з ним професійні проблеми та труднощі. Крім того, передбачена як постійна рефлексія діяльності студента в процесі практики, так і узагальнена, підсумкова рефлексія після її проведення з обов'язковим аналізом сильних та слабких сторін діяльності студента. З огляду на сказане, велику цінність набуває аналітичний етап психокорекційної практики, який проводиться під час подальшого навчання студентів на заняттях ряду спецкурсів (його зміст детально розглянуто в) [1].

Практична діяльність студентів на аналітичному етапі проходить у

формі дискусійних дослідницько-навчальних групових семінарів. Основна мета цих семінарів – рефлексія професійної діяльності студентів, оптимізація їх усвідомлення себе в системі професійної діяльності та розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Робота дослідницько-навчального групового семінару будується з використанням наступних активних методів навчання: методу «мозкового штурму», балінтовських груп, психологічного тренінгу розвитку професійної самосвідомості фахівців в системі відносин людина-людина.

Завданнями дослідницько-навчального групового семінару як форми підготовки студентів до психокорекційної діяльності є: 1) підвищення компетентності психокорекційної діяльності студентів, їх професійного міжособистісного спілкування; 2) розширення уявлень студентів про психокорекційний процес; 3) аналіз сильних та слабких сторін прийнятих студентами рішень (складених психокорекційних програм), спрямованих на попередження або подолання наявних психологічних проблем особистості чи групи; 4) колективний пошук найбільш ефективних шляхів розв'язання тих чи інших конкретних психологічних проблем; 5) рольове програвання моментів психокорекційного процесу в ситуації групової підтримки; 6) усвідомлення особистісних «сліпих плям», які ускладнюють професійну психокорекційну діяльність; 7) розвиток професійно значущих якостей особистості, оволодіння засобами професійного та особистісного зростання, методами саморегуляції та саморозвитку.

Можна виділити наступні етапи проведення дослідницько-навчального групового семінару: 1) відтворення конкретної психологічної проблеми особистості чи групи студентом, який її вивчав та розв'язував на практиці; 2) аналіз характеру та причин вказаної психологічної проблеми, уточнення її розуміння, з'ясування чинників, пов'язаних з нею (уточнювальні запитання ставлять усі учасники семінару); 3) обговорення шляхів розв'язання вказаної психологічної проблеми, можливих моментів ускладнення психокорекційного процесу (участь в обговоренні для кожного учасника групи є обов'язковою); 4) відпрацювання окремих моментів психокорекційного процесу, корекційних методів, вправ, технік, які викликають у студентів утруднення.

Кожен із студентів – учасників групового семінару (бажаний

кількісний склад дослідницько-навчальної групи – 10-15 студентів) по черзі пропонує для групового обговорення психологічну проблему особистості (колективу), яку він розв'язував на психокорекційній практиці, посилаючись на матеріали дослідження, аналіз ситуації загалом, а також складену ними (на основі професійних розробок) комплексну психокорекційну програму розв'язання названої проблеми. Інші члени групи під керівництвом викладача аналізують отримані дані, уточнюють, поглиблюють розуміння проблеми та пропонують свої шляхи її розв'язання, методи, форми, прийоми психокорекційного впливу на особистість та її оточення з метою надання їм психологічної допомоги.

Наголосимо, що кожна з думок, пропозицій учасників групового обговорення має цінність, бо розширює та поглиблює бачення ситуації, активізує знання, стимулює пошук найбільш ефективного розв'язання проблеми з використанням нових, цікавих методів психокорекційного впливу. Приймаються та обговорюються будь-які ідеї, варіанти розв'язку, думки, погляди, але їх автори повинні пояснити, обґрунтувати (з посиланням на літературу) свою точку зору. Таким чином, студенти напрацьовують досвід аналізу психокорекційних ситуацій, прийняття рішень стосовно планування та організації психокорекційної діяльності, методів та форм психокорекційного впливу на особистість з метою надання їй психологічної допомоги.

Наслідком колективного обговорення, аналізу та пошуку шляхів розв'язання даної проблеми є складання найбільш ефективної комплексної програми корекції цієї психологічної проблеми у даному конкретному випадку. Найбільш складні моменти психокорекційного процесу (наприклад, встановлення контакту, початок чи завершення бесіди, опір клієнта в роботі, організація групової взаємодії і т. ін.) та елементи психокорекційної програми (окремі методики, прийоми, психотехнічні вправи) програються в групі. Роль психокоректора виконує студент, який запропонував проблему для розв'язання, але відпрацьовувати моменти психокорекційного процесу чи психокорекційні техніки можуть усі студенти, у кого вони викликають труднощі. Зазначимо, що у процесі аналізу, прийняття рішень та програвання психологічних проблем клієнта, студенти можуть усвідомити власні психологічні проблеми, які

ускладнюють здійснення ними психокорекційної діяльності та професійну взаємодію з клієнтом. Дослідження та розв'язання цих проблем можна продуктивно здійснювати з допомогою методів балінтовських груп. Завданням балінтовської групи є гармонізація та оптимізація професійного «Я» психолога, його взаємодії з клієнтом.

При даній формі групової роботи студенти розповідають про труднощі професійної взаємодії, які вони відчули в емоційному чи поведінковому плані під час психокорекційної діяльності з особами різних вікових та соціальних категорій. На основі рефлексії студента та зворотного зв'язку від членів групи, керівник-викладач допомагає доповідачеві сформулювати питання для самоаналізу причин труднощів його професійної взаємодії з клієнтом, а також – спланувати самостійну роботу студента, спрямовану на його самовдосконалення, професійне та особистісне зростання. Крім того, студенту можна запропонувати участь у тренінгу розвитку професійної самосвідомості. А використання елементів, технік, методів цього тренінгу в роботі дослідницько-навчального групового семінару буде корисним всім студентам для підвищення їх професійної готовності до проведення психокорекційної діяльності.

Висновок. Таким чином, ми вважаємо за необхідне використовувати різні форми організації і методи формування професійної готовності студентів-психологів, ставлячи за мету пошук найбільш ефективної системи фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузікова С. Б. Психокорекційна практика : Навч. метод. посіб. / С. Б. Кузікова. – Суми : Вид-во «МакДен», 2011. – 100 с.

Кузікова С. Б.

д. психол. н., професор, завідувач
кафедри практичної психології Сумського
державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми),

Фесенко О. Ю.

студентка Сумський державного
педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОПІЗНАННЯ І САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК УМОВА

ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

У статті розглядаються основні погляди на природу підліткової конфліктності в психології. Обґрунтовується актуальність і доцільність корекції Я-концепції молодших підлітків як умови подолання їх конфліктності.

Ключові слова: конфлікт, внутрішні суперечності, самосвідомість, Я-концепція, самопізнання, самооцінка, саморегуляція, корекція.

Постановка проблеми. Найважливішим завданням практичної психології є надання допомоги людині у досягненні гармонії її внутрішнього світу, у розвитку її здатності до самореалізації. Особливо актуальним стає це завдання у підлітковому віці. Відомо, що підлітковий період розглядається як такий, під час якого суперечності розвитку набирають особливої гостроти. Це зумовлено специфічними явищами, які свідчать про перехід від дитинства до дорослості, що супроводжується якісною перебудовою усіх сторін розвитку особистості (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін, І. С. Кон, А. І. Липкіна, Д. Ф. Ніколенко, Л. М. Проколієнко та ін.). Саме у цей період відбувається усвідомлення дитиною своєї індивідуальності, змінюється її ставлення до навколишнього світу, до себе, до інших людей, відбувається перебудова потреб та мотивів, поведінки. Водночас змінюються вимоги суспільства до підлітка. У зв'язку з цим підлітку необхідно погоджувати свої потреби з очікуваннями оточуючих та вимогами соціальних норм. Необхідність такого погоджування часто пов'язана із значними труднощами, котрі й стають причиною виникнення суперечностей у розвитку підлітка. Ці суперечності можуть протікати в гострій формі, зумовлюючи сильні емоційні переживання, порушення у поведінці підлітків, у їх взаєминах з дорослими та ровесниками.

Метою статті є обґрунтування запропонованих шляхів попередження переростання внутрішніх суперечностей у підлітків в конфлікти, які можуть сповільнювати, а то й деформувати процес становлення особистості.

Виклад основного матеріалу Психологи, які розробляли проблему психічного розвитку у підлітковому віці, показали, що центральне новоутворення особистості підлітка пов'язане з якісним зрушенням у розвитку самосвідомості в формі виникнення у підлітка уявлення про себе уже не як про дитину. Дієвою стороною уявлення є прагнення бути і

вважатися дорослим. Якщо ставлення дорослого до підлітка не відповідає цьому його новому сприйняттю, то підліток всіма доступними йому засобами намагається утвердити себе самостійним суб'єктом, здатним на незалежні прояви у поведінці, в окремих вчинках. При цьому протест і непокоря підлітків є засобом, за допомогою якого підліток хоче домогтися зміни попереднього типу взаємин з дорослим на новий, специфічний для спілкування дорослих людей. Отже, конфлікти у стосунках дорослого і підлітка виникають через розходження їх уявлень про характер прав і міру самостійності підлітка.

Важливим питанням у проблемі підліткової конфліктності є особливості розвитку самосвідомості у цьому віці, оскільки становлення цілісного ставлення до себе, самоідентичності є центральним новоутворенням віку (Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, В. А. Крутецький, Л. Г. Подоляк, Л. С. Сапожникова, Г. А. Собчева, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова).

Для розуміння можливих причин внутрішніх психологічних конфліктів у підлітків важливе значення має структура самосвідомості, міра гармонійності розвитку її складових. Міра адекватності компонентів самосвідомості справляє значний вплив на гармонійність внутрішнього світу людини, її психологічне здоров'я, в той час як неузгодженість та неадекватність компонентів самосвідомості призводить до внутрішньої та зовнішньої конфліктності (Л. В. Долинська, М. Г. Козак, О. І. Савонько, І. А. Слободянюк, С. М. Хоружий).

Матеріали багатьох досліджень показали, що у підлітковому віці значно підвищується інтерес до внутрішнього світу оточуючих та свого власного. Самопізнання, самоспостереження, саморегулювання поведінки та діяльності вперше стають однією з необхідних потреб особистості. Однак, механізми самопізнання ще надто недосконалі, внаслідок чого самооцінка у підлітка нестійка, містить випадкові й суперечливі висновки та залежна від зовнішніх оцінок. З цих причин підліток часто переоцінює або недооцінює себе, а рівень його домагань часто не відповідає рівню фактичних досягнень. Якщо поведінка базується на такій неадекватній самооцінці, то конфлікт між підлітком та оточуючими стає неминучим.

Хоч прояви конфліктності дуже характерні для цього віку, однак вони носять ситуативний характер і поступово можуть минати. Проте за

несприятливих умов, відсутності своєчасної психологічної допомоги можуть стати стійкими особистісними утвореннями. Тому психолог повинен допомогти підліткам подолати труднощі перехідного періоду. Цілком зрозуміло, що така допомога передбачає відповідну роботу психолога щодо корекції поведінки підлітків. Слід підкреслити, що психокорекція лише зовнішніх проявів конфліктності неефективна, оскільки конфліктна поведінка є наслідком загострення внутрішніх суперечностей. Лише та корекційна робота, котра спрямована на гармонізацію самосприйняття та самооцінки підлітка, його ставлення до себе та своїх можливостей, спроможна ефективно знімати гостроту кризових явищ. Отже, одним із способів надання допомоги підліткам у розв'язанні їх особистісних проблем може бути зміна їх Я-концепції у позитивному напрямі.

У сучасній психології Я-концепція розглядається як відносно стійка, певною мірою усвідомлена, така що переживається як неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує свої взаємини з іншими людьми і відповідним чином ставиться до себе. Я-концепція – цілісний, хоч і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ власного Я, що виступає як ставлення до себе самого та включає компоненти: когнітивний – самопізнання, емоційний – самоповага, оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо (І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, В. В. Столін, Р. Бернс, У. Джемс, К. Роджерс, Дж. Стейнс, Г. Шібутані).

Особливість Я-концепції як системи ставлень полягає в тому, що об'єктом є сам носій цих настановлень, що робить усі емоції, оцінки, що пов'язані з образом Я, вельми сильними та стійкими. На основі власних уявлень людина будує не тільки свою поведінку, але й інтерпретацію індивідуального досвіду. Образ Я слугує основою вибору особистістю провідної лінії поведінки, базою для виникнення особистісного настановлення, що проявляється у готовності людини поводитися певним чином. Тому змінивши сприйняття людиною самої себе, підвищивши висоту та рівень адекватності самооцінки індивіда, привівши у відповідність домагання індивіда з його можливостями, тобто гармонізувавши його Я-концепцію, ми можемо вплинути на

настановлення особистості і на готовність людини поводитися певним чином, тобто змінити провідну лінію її поведінки.

В даний час актуальним є створення різноманітних психологічних програм розвитку особистості. Однак, опрацьовані у сучасній психологічній практиці методи корекції та корекційні програми спрямовані переважно на подолання певних труднощів характеру та поведінки підлітків. На наш погляд (С.К.), важливим є не тільки подолання труднощів, що вже з'явилися, а й створення умов, за яких виникнення подібних труднощів блокується, попереджається, тобто реалізується принцип «зони найближчого розвитку» (Л. С. Виготський). Досягнення такої мети передбачає співпрацю з дорослими у контексті проблем самосвідомості, особистісної самоорганізації та саморегуляції, особистісної рефлексії. Якраз на формування цих сторін активності особистості й необхідно звернути увагу, плануючи корекційну роботу з підлітками [1].

Водночас слід зазначити, що провідна роль у процесі корекції дотепер належить психологу, тоді як власні можливості самого підлітка у цьому плані використовуються зовсім недостатньо, що не сприяє розвитку у підлітка відповідальності за власну поведінку [2]. Тим більш, що у підлітковому віці самосвідомість все більшою мірою починає включатися у процес управління поведінкою (М. Й. Боришевський, Ю. А. Миславський, А. К. Осницький, І. А. Слободянюк та ін.). В узагальненій формі особистісну саморегуляцію можна представити як свідому активність індивіда, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища для успішного досягнення значущої мети. У процес саморегуляції особистості активно включаються її самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування та «образ-Я» як інтегрована форма самосвідомості, що є цілісним уявленням особистості про себе, а також оцінні ставлення до інших. Здатність особистості адаптуватися до найрізноманітніших життєвих ситуацій (вибір певного стилю поведінки, способу реагування) зумовлюється достатньо стійким та адекватним знанням про себе, що дає можливість постійно «примірювати» свої реальні можливості до вимог ситуації, співвідносити свою поведінку з очікуваннями інших людей, що передбачає достатньо високий рівень розвитку особистісної рефлексії

(М. Й. Боришевський).

Відтак, підліткова криза супроводжується актуалізацією сприйняття себе самотійним суб'єктом, зростанням потреби у самопізнанні і саморегуляції. Можна припустити, що створення сприятливих умов для розвитку цих потреб, навчання самопізнанню та саморегуляції, що гармонізує Я-концепцію молодших підлітків, пом'якшить в останніх перебіг кризи, зменшить, внутрішню та зовнішню конфліктність. Підкреслимо, що важливо активізувати процес особистісного саморозвитку саме на початку підліткового віку, щоб уникнути можливих ускладнень, загострення конфліктних тенденцій у середньому та старшому підлітковому віці. З цією метою необхідно активізувати процес самопізнання у молодших підлітків, забезпечивши їх засобами самопізнання, сформувати у них навички саморегуляції власних емоційних станів і поведінки, зміцнити почуття власної гідності, впевненості в собі і завдяки цьому сприяти подоланню стану внутрішнього конфлікту, що негативно позначається на поведінці та ставленнях підлітка [3].

При розробці корекційної програми [1] ми виходили з наступних міркувань. Завдяки тому, що сам процес корекції Я-концепції включає вироблення у підлітків умінь аналізувати власні переживання та поведінку, у них поступово може підвищуватися рівень усвідомлення власних особистісних якостей, емоційних станів, розуміння причин, що викликають ті чи інші переживання, почуття. Внаслідок цього підліток починає глибше розуміти себе і більш свідомо ставитись до себе, що, в свою чергу, сприяє виникненню упевненості в собі, почуття самоповаги. Такі позитивні зміни у самосприйнятті підлітка можуть актуалізувати його здатність і потребу у належному прийнятті інших, що стає сприятливим ґрунтом для вироблення навичок саморегуляції власних емоційних станів, переживань, для утворення адекватної реальній ситуації настанови поводитись належним чином. Крім того, в процесі корекції Я-концепції підлітка останній, навчаючись самотійно керувати власними психічними станами, переживаннями, поступово звільняється від внутрішньої і зовнішньої конфліктності, що справляє позитивний вплив на його реальну поведінку [2].

Висновок. Таким чином, нами аргументовано можливість зниження

або подолання у підлітків внутрішньої і зовнішньої конфліктності шляхом формування у них навичок самопізнання та саморегуляції. Такий вплив можливий при наявності компетентної психологічної служби в системі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузікова С. Б. Основи психокорекції : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – К. : Академвидав, 2012. – 320 с.
2. Кузікова С. Б. Сутність принципу особистісного саморозвитку в психологічній корекції. // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2011. – № 3. – С. 48-54.
3. Кузікова С. Б. Техніки вікової психокорекції / С. Б. кузікова. – Главник, 2008. – 160 с.

Максимов М. В.

к. психол. н., асистент кафедри психології
розвитку Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ОСІБ, ПОСТРАЖДАЛИХ У ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТАХ

Стаття присвячена висвітленню проблем корекції емоційних станів осіб, постраждалих у військових конфліктах. Представлено визначення психологічної сутності феномену екстремальної ситуації, зокрема військових дій та їх наслідків для постраждалих у військових конфліктах. Розкрито вплив музики на негативний емоційний психічний стан осіб, що пережили психотравмуючу ситуацію. Визначено чинники гармонізації особистості завдяки сприйманню музики.

Ключові слова: *музика, особистість, екстремальні ситуації, емоційні стани, військові конфлікти.*

Постановка проблеми. Військові дії, що зараз відбуваються в Україні, необхідність захисту своєї Батьківщини від загарбників є екстремальною ситуацією, як для військових, так і для населення. Взагалі, зростання числа техногенних і природних катастроф, міжнаціональних конфліктів, терористичних актів, військових дій та інших екстремальних ситуацій у світі в цілому за останні роки зумовлює необхідність підготовки фахівців, здатних надавати психологічну допомогу жертвам подібних ситуацій. Незважаючи на всю важливість і актуальність проблем надання психологічної допомоги населенню в екстремальних ситуаціях, ці завдання в даний час все ще залишаються досить новими для психолога.

Екстремальні ситуації – це такі події, що завжди пов'язані із загрозою

для життя. До подібних ситуацій відносяться: військові дії, захоплення терористами, катастрофи, пограбування, розбійний напад. За короткий час відбувається зіткнення з реальною загрозою смерті, що є понадпотужним подразником для людини. У повсякденному житті психіка створює захист, дозволяючи сприймати смерть як щось далеке або навіть нереальне. В екстремальній ситуації змінюється образ світу; дійсність представляється наповненою фатальними випадковостями. Людина починає ділити своє життя на дві частини – до події і після неї. Виникає відчуття, що оточуючі не можуть зрозуміти її почуттів і переживань. Ці стани характеризуються домінуванням гострих або хронічних негативних емоційних переживань: тривоги, страху, депресії, агресії, дратівливості, дисфорії. Виникаючі в цих станах афекти можуть досягати такого ступеня інтенсивності, що вони надають дезорганізуючий вплив на інтелектуально-мнестичну діяльність людини, ускладнюючи процес адаптації до подій. Інтенсивні емоційні переживання, такі, як страх, паніка, жах, відчай, можуть ускладнювати адекватне сприйняття дійсності, правильну оцінку ситуації, заважаючи прийняттю рішень і знаходженню адекватного виходу зі стресової ситуації. Ці явища, що відображають феноменологію психічного функціонування людини в кризі, опиняються в центрі уваги як лікарів-психіатрів і психотерапевтів, так і психологів, які надають психологічну допомогу. У значній частині випадків наслідками стресу, пов'язаного з переживанням екстремальних життєвих ситуацій, є такі форми адиктивної поведінки, як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, зловживання лікарськими препаратами тощо. Алкоголь чи наркотик можуть використовуватися в якості релаксуючих засобів, що дозволяють зняти або частково нівелювати гострий дискомфорт, напругу, розгубленість, страх. Надмірний стрес може впливати і на вітальні (життєві) функції, такі, як сексуальна поведінка або харчування.

Таким чином, наслідками травматичного стресу є не тільки тривалі або гострі емоційно-негативні стани, що ускладнюють життєдіяльність людини, але також і порушення поведінки, що представляють уже сферу впливу лікарів-психіатрів. Тим часом подібні порушення поведінки мають психологічні причини, пов'язані з недостатністю особистісних ресурсів для подолання стресу або з надмірністю і надпотужністю дезадаптовуючих

впливів в надзвичайних обставинах.

Зважаючи на те, що спілкування з особами, які знаходяться в гострій фазі стресової ситуації ускладнено, через те, що вони не готові вислухати психолога, ми дослідили можливості невербального позитивного впливу на постраждалих, зокрема впливу музики. Вплив музики на психічний стан людини незаперечний, проте ефективне його використання потребує з'ясування відмінностей сприймання музики людьми залежно від їх індивідуальних особливостей та їх емоційного стану.

Мета нашого дослідження – визначити особливості сприймання музики людьми, які пережили екстремальні психотравмуючі ситуації.

Існують певні межі, в яких адаптація має раціональний смисл, але за цими межами вона неспроможна протистояти руйнуванню організму: адже він не може безмежно змінюватися. Саме цей критичний момент примушує організм долати загрозливі впливи середовища і робити його сприятливим для життя. Тут міститься вихідний пункт для розкриття смислу творчості. Чим яскравіші індивідуалізовані предмет або явище, тим глибшою і ширшою виявляється їх співвіднесеність з оточенням. Творча думка людини – вища форма індивідуалізації – прагне абсолютної співвіднесеності зі світом як основної мети пізнання. Вища, ідеальна форма співвіднесеності виражається у світогляді людини, а вища практична форма – в її вчинках. Багатство духовного життя індивіда полягає в багатстві його дійсних стосунків зі світом. Отже, мистецтво життєтворчості формується за умов успішного протікання процесу соціалізації людини, що забезпечує її особистісне зростання. Необхідною складовою такого процесу є вплив мистецтва на становлення особистості.

Основою естетичного сприйняття є емоція, почуття, переживання, афект. Їх принципова невідчуженість від суб'єкта, від потрясінь, які він переживає при спілкуванні з мистецтвом, виключала, здавалось би, саму можливість говорити про них мовою об'єктивної психології і тим самим перетворити в предмет природно-наукового знання, яке описує доступні спостерігачеві і експерименту дії. У психології як об'єктивній науці розділ про емоції вичерпувався інформацією про ті тілесні стани, які виражаються у відповідній міміці, сльозах тощо. Що ж стосується особистісного смислу людських почуттів, у тому числі естетичних, то бідність наукових уявлень про них надихала прихильників «психології духу» на захист вчення про переживання особистості як феномен культури, назавжди закритий для природничо-наукової думки.

За умов найбільшого вибору, де не існують певні соціальні або політичні кордони та умови, необхідно визначити, які фактори сприяють позитивному впливу музики на людину. Відомо, що з стародавніх часів музика використовувалась як засіб впливу на психічний стан людини. У музиці було знайдено універсальні прийоми впливу на людину.

Наприклад, військові марші або гімни завжди викликають духовне піднесення, бадьорість. У цих музичних жанрах завжди використовуються такі музичні прийоми як пунктирний ритм, циклічність, мажорний лад, висхідна кварта. Отже, можна припустити, що існують специфічні механізми, які впливають на психіку людини, завдяки чому людина свідомо або несвідомо реагує на музичну тканину.

Музика – одна з найбільш натхненних форм мистецтва. Своїм ритмом, мелодією, гармонією, динамікою, розмаїттям звукосполучень, колоритів і нюансів вона передає нескінченну гаму почуттів і настроїв. Сила музики полягає в тому, що, минаючи розум, вона створює настрій людини. Відповідно своїм змістом музика може, як підняти наш настрій, так і різко його знизити. Музика – універсальна мова настроїв, емоцій і пристрастей. Добре знайоме всім нам чарівний вплив вона справляє за допомогою цілого ряду нейронних систем.

У людини, яка пережила екстремальний стрес, відбувається складна емоційна і когнітивна переробка ситуації, оцінка власних переживань і відчуттів. При цьому актуальності набувають також психотравмуючі фактори, пов'язані зі зміною життєвого стереотипу. Стаючи хронічними, ці фактори сприяють формуванню відносно стійких психогенних розладів. Їх особливістю є наявність вираженої тривожної напруги, страху, різних вегетативних дисфункцій, що породжують згодом психосоматичні порушення. У тих, хто пережили екстремальну ситуацію значно знижується працездатність, а також критичне ставлення до своїх можливостей.

Люди, які опинилися в екстремальних ситуаціях проходять у своїх психологічних станах ряд етапів. Спочатку виникає гострий емоційний шок, який характеризується загальним психічним напруженням з переважанням почуття відчаю і страху при загостреному сприйнятті. Потім настає психофізіологічна демобілізація, істотне погіршення самопочуття та психоемоційного стану з переважанням почуття розгубленості, панічних реакцій, зниженням моральних норм поведінки, зменшенням рівня ефективності діяльності та мотивації до неї, депресивними тенденціями. На другому етапі ступінь і характер психогенних порушень багато в чому залежать не тільки від самої екстремальної ситуації, її інтенсивності, раптовості виникнення,

тривалості дії, а й від особливостей особистості потерпілих, а також від подальшої загрози небезпеки і від нових стресових впливів. На змін у цьому етапу приходить стадія вирішення, коли поступово стабілізується настрій і самопочуття, однак зберігаються знижений емоційний фон і контакти з оточуючими обмежені. Потім настає стадія відновлення, коли активізується прагнення до міжособистісного спілкування.

При наданні психологічної допомоги людям, які побували в екстремальних ситуаціях, слід взяти до уваги одне дуже важливе положення – справжнє лихо настає тоді, коли закінчується дія стихії і починається звичайне повсякденне буття постраждалих. Адже, з одного боку, не тільки самі надзвичайні ситуації, а й масштаби їх руйнівних дій, їх раптовість, поширеність викликаних ними стресів і т. п. багато в чому вирішуються особливостями предкатастрофного розвитку. З іншого боку, тільки в посткатастрофний період можна реально визначити ступінь деструктивного впливу катастрофи на динаміку соціальної структури, на виробничу, соціокультурну, психологічну взаємодію людей, на демографічні процеси в зонах лиха. Саме тому, в сучасних умовах все більш актуальними стають питання психологічної та соціальної роботи з різними категоріями людей, що побували в екстремальних ситуаціях. Тим не менш, незважаючи на всю важливість і актуальність надання психологічної допомоги населенню під час і після екстремальних ситуацій, проблеми ці залишаються відносно новими і для практичної психології, і для психологічної практики.

Наведемо приблизну схему діяльності практичного психолога в разі надання допомоги дорослому:

1. Допоможіть постраждалому висловити почуття, пов'язані з пережитим подією. Якщо він не готовий до спілкування і відмовляється від бесіди, запропонуйте йому описати те, що сталося та про свої відчуття й переживання, що пов'язані з психотравмою в щоденнику або у вигляді розповіді.

2. Покажіть потерпілому, що навіть у зв'язку з найжахливішою подією можна зробити висновки, корисні для подальшого життя. Запропонуйте людині самотійно поміркувати над тим досвідом, який вона придбала в ході життєвих випробувань.

Дайте постраждалому можливості спілкуватися з людьми, які з ним пережили трагічну ситуацію. Наприклад, запропонуйте їм обмінятися номерами телефонів учасників подій, допоможіть організувати їм зустрічі тощо. Найпоширеніша помилка при спілкуванні з людьми, що знаходяться в кризі – заборона на прояви негативних емоцій – плач, нарікання, бідкання. Втішаючи людину, часто виникає звична реакція заборонити їй висловлювати почуття, сказати: «Не плач!» «Опануй себе!» Ті, хто говорить такі слова, не розуміють серйозність почуттів скорботного. Коли людина плаче, виявляє емоції, вона отримує полегшення. Це нормальний фізіологічний процес. Наприклад, якщо порівняти з дитиною: впав-поплакав-стало легше. Якщо людина не висловить почуттів в плачі і замкне їх в собі, то це хоч і буде менше травмувати оточуючих, але для самої людини може бути небезпечно різними і дуже серйозними наслідками.

3. Окремого розгляду потребує звична для психологічної допомоги формула – заклик до позитивного мислення. Не потрібно весь час говорити: «Все буде добре» людині, у якої зараз все погано. У момент кризи, на піку гострого горя розрив між уявленнями людини про те, яким могло б бути його життя, і тим, як все йде насправді, дуже великий. У цей момент формальний оптимізм часто не переконливий, а подібні слова викличуть тільки роздратування.

4. Якщо людина відмовляється з вами говорити, то це не можна розцінювати як випад проти вас особисто і ваших з ним стосунків. Людина в гострій фазі горя може виглядати неухажною, пасивною, нечемною. Це пояснюється тим, що людина перебуває під впливом почуттів, які складно оцінити іншому.

Переживання гострих емоційних станів обов'язково змінює біоритми організму. Всім відомо, як внаслідок хвилювання змінюється ритм дихання, серцебиття тощо. Відчуття ритму універсальне. Ритм пронизує все життя людину від його перших до останніх днів. Ми живемо в певному ритмі праці і відпочинку, неспання і сну, напруги і розслаблення. Наші органи кровообігу, дихання, система обміну речовин функціонують в певному ритмі. І коли ми захворюємо якою-небудь хворобою, це означає, що десь порушується ритм нашої життєдіяльності.

Мозок реагує на музику обома півкулями. Ліва півкуля відчуває ритм, а праве – тональність і мелодію. Музика відновлює порушену гармонію в людському тілі. Музична терапія стала науковим методом відновлення сил організму за допомогою музики. Вона відновлює, підтримує і покращує емоційний, психологічний і фізіологічний стан. Якщо людина слухає якусь мелодію, почуті нею попередні ноти ще продовжують звучати у неї в пам'яті. Таким чином людина розуміє музичну думку, сприймаючи її структуру в цілому. Такий самий принцип є у сприйманні предметів та явищ.

Як вже зазначалося, основою естетичної реакції є афекти, що викликаються мистецтвом і переживаються людиною зі всією реальністю і силою, але знаходять собі розрядку в тій діяльності фантазії, якої вимагає сприйняття мистецтва. У цьому перетворенні афектів, в їх самозгорянні, у вибуховій реакції, що призводить до розряду тих емоцій, які тут же були викликані, і полягає катарсис естетичної реакції. Завдяки цьому центральному розряду надзвичайно затримується і пригнічується зовнішня моторна сторона афекту, і людині починає здаватися, що вона переживаємо тільки ілюзорні почуття. На цій єдності почуття і фантазії і засноване будь-яке мистецтво. Найближчою його особливістю є те, що воно, викликаючи протилежно спрямовані афекти, затримує тільки завдяки початку антитези моторний вираз емоцій і, зіштовхуючи протилежні імпульси, знищує афекти змісту, афекти форми, призводячи до вибуху, до розряду нервової енергії.

Цілюща сила музики полягає у тому, що вона своєрідно підкреслює певні моменти і ситуації в житті людини, підсилює емоційне сприймання і створює особливе ставлення до них. Душевні імпульси та спонукання, що викають при цьому, впливають на характер людини. Музика стимулює нервові центри, від тональності та сили звуків залежать серцевий ритм і робота органів дихання, а також харчування тканин організму. Психолог Б. Д. Карвасарський [4], посилаючись на роботи зарубіжних дослідників зазначає, що виділяють такі механізми лікувальної дії музики катарсис, емоційний стан, підвищення доступності для свідомою переживань психо- і соціально-динамічних процесів. Призначення музикотерапії – проникнення в глибинні сфери особистості, куди не можна проникнути за допомогою слова. Основні аспекти застосування музикотерапії:

1) блокування процесу комунікації із соціальним оточенням; 2) підготовка до застосування психотерапії і релаксації; 3) підтримка при релаксації, пов'язаної з аутогенним тренуванням; 4) подолання тривожних станів, корекція астенії, роздратованості, внутрішньої напруги, зумовлених стресовим станом.

Відоме широке використання музики разом з гіпнозом, аутогенним тренуванням та іншими методами релаксації. Існують приклади застосування кольорової музики, що дає змогу отримати седативний і тонізуючий ефект. Ми застосовували музику як індивідуально, так і на групових заняттях. Найчастіше ми поєднували музику з іншими методами в комплексній психотерапії. Значного ефекту ми досягли завдяки тому, що музичні твори виконував сам психолог. Таким чином, спираючись на результати наших досліджень, можна стверджувати про здатність музики, а також і інших допоміжних прийомів забезпечити відреагування негативних емоційних станів, що сприяють ефекту блокування травматичних переживань. При вивільненні спонтанних асоціацій відновлюється здатність створювати певний усталений позитивний емоційний настрій.

Отже, функція мистецтва дає можливість досягти оптимальних умов підтримки психологічної рівноваги людини з оточуючим середовищем. Відбувається це через компенсацію несвідомої установки установкою свідомості.

Висновки. У людини, яка пережила екстремальний стрес, відбувається складна емоційна і когнітивна переробка ситуації, оцінка власних переживань і відчуттів. При цьому актуальності набувають також психотравмуючі фактори, пов'язані зі зміною життєвого стереотипу. Стаючи хронічними, ці фактори сприяють формуванню відносно стійких психогенних розладів. При наданні психологічної допомоги людям, які побували в екстремальних ситуаціях, слід взяти до уваги одне дуже важливе положення – постраждалі можуть бути не готові до спілкування з психологом. Зважаючи на це, доцільно застосовувати методи невербального позитивного впливу, зокрема впливу музики.

Наш досвід роботи з використанням музикотерапії показав, що цей метод дає людині можливість висловити неприємні емоції і, навіть,

агресію у безпечній для неї і оточуючих формі. Контроль і цензуру легше обійти тоді, коли переживання виражаються більше за допомогою слухових образів, ніж вербально, що прискорює процес терапії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голубева Е. А. Реакція нав'язування ритму як метод дослідження в диференціальній психофізіології // Проблеми диференціальної психофізіології. М., 1972. Т. 7. – С. 15.
2. Дьюхерст-Мэддок О. Целительный звук / Пер. с англ. В. Козлова. – М. : КРОН-ПРЕСС, 1998, – 286 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапия Учебник для вузов. 4-е издание Издательство: «Питер» – 2012. – 672 с.
5. Muler-Freienfels R. Psychologie der Kunst. Leipzig; Berlin, 1923. – 68 с.

Паляниця М. П.

студент Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПРАЦІ

У статті розкрито сутність поняття «професійна придатність» суб'єкта праці; проаналізовано складові професійної придатності.

Ключові слова: професійна придатність, здібності, суб'єкт праці.

Постановка проблеми. Пошук ефективних способів формування професійної придатності передбачає виділення індивідуальних прийомів і засобів успішного виконання діяльності, виявлення особливостей індивідуального стилю діяльності (ІСД). Останній визначається як поведінка, адекватна ситуації, але ця ознака особистості не обмежена тільки певними ситуаціями: один і той самий стиль може бути властивий людині в різних видах діяльності. Розв'язання проблеми формування ІСД відкриває можливості для вирішення інших проблем, зокрема задоволеності людиною своєю працею, що вважається однією з головних характеристик професійної придатності.

Мета статті – обґрунтування сутності поняття «професійна придатність» суб'єкта праці.

Виклад основного матеріалу. Для того щоб зрозуміти, у чому полягає справжня робота людини, потрібно підійти до цього питання з погляду психолога. Тобто, задача психолога розглянути які якості індивіда, навички, уміння й інтелектуальні здібності потрібні в тій або іншій професії. І відповідно, допомогти підростаючому поколінню зорієнтуватися у світі професій, виходячи з їхніх індивідуальних якостей. Власне це і є задачами профорієнтації.

Якщо вимоги, які пред'являє професія до працюючого, збігаються з його особистими якостями і можливостями, то говорять про професійну придатність. Іншими словами, профпридатність – це гармонія людини і її справи. Придатність до професії характеризують такі показники, як: успішність оволодіння і задоволеність людиною своєю працею.

В основі першого показника лежать здібності індивідуума, а саме такі індивідуально-психологічні особливості людини, що допомагають їй набути успіху в якій-небудь діяльності, але не зводяться до знань, звичок, навичок. Наявність здібностей часто пояснюють легкість і швидкість придбання цих знань і умінь. Здібності людини не є уродженими. Дитина народжується не з готовими здібностями, а з задатками, тобто з визначеними фізіологічними особливостями будівлі мозку, органів почуттів і руху.

Про непридатність людини до визначеного виду діяльності можна говорити в тому випадку, якщо в неї є відхилення в стані здоров'я, що будуть збільшуватися в процесі цієї діяльності або заважати її виконанню.

Професійна придатність – якість що формується і багато в чому знаходиться в руках самої людини. Мінливість профпридатності обумовлюється мінливістю не тільки якостей людини, але і самою діяльністю, науково-технічним прогресом. Наприклад, змінюються знаряддя праці, відповідно змінюються і вимоги професії до людини.

При аналізі професійної придатності окремо узятій людини до конкретної професії треба пам'ятати, що професійно важливі якості утворюють ціннісну систему. Є. А. Клімов [2] виділяє п'ять основних складових даних систем: 1) цивільні якості – моральні погляди людини як члена суспільства; 2) ставлення до праці, професії, інтереси та здібності; 3) дієздатність загальна (не лише фізична, але і розумова, включаючи

інтелектуальні здібності, гнучкість психіки, самоконтроль, ініціативність, 4) стан здоров'я; 4) спеціальні здібності (такі особистісні якості, які важливі для даної роботи, професії).

На думку Є. А. Клімова існують різні ступені профпридатності. Він виділяє чотири таких ступені:

- непридатність (до даної професії). Вона може бути тимчасовою або практично нездоланною. Про непридатність варто говорити, коли відхилення в стані здоров'я не сумісні з даною професією;

- придатність (до тієї чи іншої професії або групи таких). Характеризується тим, що немає протипоказань, тобто, є реальний шанс, що людина буде гарним фахівцем у цій сфері;

- відповідність (окремої людини даній сфері діяльності). Характеризується не лише відсутністю протипоказань, але і наявністю особистих якостей, які придатні для вибору даної професії чи групи професій;

- покликання. Характеризується тим, що у всіх основних елементах її структури є явні ознаки відповідності людини вимогам діяльності. Мова йде про ознаки, якими людина виділяється серед рівних собі по навчанню і розвитку.

Очевидно, що абсолютної профпридатності бути не може тому, що всі люди різні, і начебто б ті самі якості мають різні відтінки, будучи властиві різним людям, і професій теж безліч. Завдання профорієнтації допомогти йому хоча б тим, що назвати якості, що людині будуть потрібні для даної професії, визначити, які якості у неї вже є, а які доведеться розвинути.

Висновок. Професійна придатність є вірогідною характеристикою, що відбиває можливості людини в оволодінні якою-небудь професією й успішною роботою в обраному виді професійної діяльності. У профвідборі професійна придатність може оцінюватися за декількома критеріями: за медичними показниками, у т. ч. показниками фізичної придатності; за даними освітнього цензу (необхідний мінімум загальноосвітньої підготовки), або конкурсним іспитам з використанням психологічного тестування (оцінка рівня інтелектуального розвитку); з урахуванням досягнутого рівня професійної адаптації та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; За ред. Ю. Л. Трофімова. – 5-те вид. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.
2. Мерлін В. С. Нарис інтегрального дослідження індивідуальності / В. С. Мерлін. – М.: Педагогіка. – 1986. – 256 с.

Пасічник Н. О.

викладач кафедри практичної психології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ НИЗЬКОЮ РУХЛИВІСТЮ НЕРВОВИХ ПРОЦЕСІВ

У статті представлено загальні рекомендації для вчителів та психологів молодшої школи, щодо роботи з «повільними» дітьми

Ключові слова: рухливість нервових процесів, індивідуальний підхід, «повільні» діти.

Постановка проблеми. Психофізіологічними дослідженнями доведено вибірковий характер чутливості до зовнішніх впливів на розвиток психічних процесів на різних етапах онтогенезу. Психічний розвиток учнів початкової школи відбувається успішно тоді, коли мозок дитини функціонально готовий до певних психолого-педагогічних впливів, а останні адекватні рівню розвитку нервової системи. Молодший шкільний вік характеризується значним функціональним навантаженням і перебудовою в діяльності фізіологічних систем, формуванням механізмів мозкового забезпечення пізнавальної діяльності, що визначають готовність до систематичного навчання в школі.

Не зважаючи на єдині морфофункціональні структури та психофізіологічні механізми, що забезпечують психічну діяльність, кожній людині притаманні індивідуальні особливості розвитку, які залежить не лише від дії зовнішніх факторів (виховання, навчання, оточення), але й від дії індивідуально-типологічних особливостей ВНД.

Аналіз наукових досліджень вказує, що успішність навчання, пізнавальна діяльність і розумова працездатність залежать від основних властивостей нервової системи, зокрема функціональної рухливості. Під властивостями нервової системи розуміють вроджені особливості

нервової системи, які впливають на формування індивідуальних форм поведінки та деяких індивідуальних відмінностей здібностей та характеру. Зв'язок між властивостями нервової системи і психічними процесами (пам'яттю, сприйняттям, увагою) досліджували М. В. Антропова, Е. Б. Аюрова, Т. І. Борецько, М. Є. Малков, Т. В. Косма та Т. В. Куценко, М. В. Макаренка, В. С. Лизогуба, Ю. О. Петренко.

М. В. Антроповою, Е. Б. Аюровою, Т. В. Космою було доведено, що діти з низькою функціональною рухливістю нервових процесів (ФРНП) мають труднощі у навчанні [1; 2]. В. П. Герасимов довів, що рухливість-інертність нервової системи виявляються в учбовій діяльності молодших школярів – у швидкісних характеристиках фронтальної та самостійної роботи учнів, в особливостях їх поведінки та побудові відповідей. А Результати досліджень М. В. Макаренка, В. С. Лизогуба, Ю. О. Петренко свідчать, що індивідуальні особливості сприйняття, уваги та мислення залежать від рівня функціональної рухливості нервових процесів (ФРНП), оскільки в їх формуванні беруть участь ті ж нейрофізіологічні механізми, що забезпечують і функціональну рухливість [6].

Отже, аналіз літератури свідчить, що успішність навчання та розумова працездатність молодших школярів залежить від рівня ФРНП. Зокрема було виявлено, що у дітей із високою ФРНП спостерігається високий рівень пізнавальної діяльності та розвитку психічних функцій, на відміну від дітей із низькою рухливістю.

Метою даного повідомлення – є аналіз можливих форм роботи з дітьми із низькою рухливістю нервових процесів.

Виклад основного матеріалу. Діти з низькою рухливістю нервових процесів не здатні одночасно виконувати декілька справ, на уроці вони зайняті виключно навчальною діяльністю. Кожна непередбачувана подія надовго відволікає та «вибиває» повільну дитину «із робочої колії». Інертний учень не може швидко відповісти на раптове або швидко задане питання, для цього необхідно час на роздуми та підготовку до відповіді. Часто мова у таких дітей повільна, міміка та жестикуляція майже відсутні. «Повільні» діти відчують значні труднощі у навчанні: не встигають за темпом уроку, повільно реагують на вимоги вчителя, потребують додаткового часу для виконання складних завдань тощо. Такі діти

потребують особливої уваги з боку вчителя, що виявляється у створенні індивідуальних умов для розвитку, в першу чергу мислення, пам'яті та уваги, під час заняття. Вчителю необхідно ураховувати прогалини в розвитку основних психічних процесів таких дітей і створювати сприятливі умови для навчання. Притаманна повільним учням низька працездатність, повільність асоціативної функції мозку, зумовлюють постійне відставання таких дітей від швидкого темпу уроку, що негативно впливає не лише на процес засвоєння нових знань, а й на психічний та фізичний розвиток дитини. Вони потребують особливої уваги з боку вчителя: специфічна допомога повинна враховувати, по-перше індивідуальний тип рухливості дитини (спиратись на нього), а по-друге – слабкі можливості їх мисленнєвої сфери (поступовий розвиток образного мислення з переходом до понятійного).

Зміст і загальні вимоги навчальної діяльності об'єктивні та загальноприйняті, їх не можна змінити відповідно до індивідуальних особливостей учнів. Однак, можна допомогти учням виробити свій власний темп, пристосуватись до навчальної діяльності, з опорою на основні властивості нервової системи. Врахування вчителем рівня ФРНП під час навчальної діяльності, створення відповідних умов для учнів із низькою рухливістю нервових процесів, буде позитивно впливати на розвиток образного мислення (рухливість мисленнєвих образів, легкість створення та оперування ними). Під час навчальної або розвивальної роботи можна дещо змінювати мікроструктуру уроків, за рахунок використання спеціальних методів для роботи з дітьми із низькою ФРНП, що забезпечує здійснення індивідуального підходу під час засвоєння нових знань в учнів молодшого шкільного віку. Враховуючи рекомендації М. К. Акімової, М. М. Кольцової, таким дітям частіше необхідно пропонувати індивідуальні завдання; під час фронтальної перевірки засвоєних знань відводити їм більше часу для виконання завдання; під час відповідей на питання відводити їм час на підготовку, не запитуючи одразу; давати диференційоване домашнє завдання проблемного і творчого характеру з можливістю представити засвоєний матеріал на наступному занятті перед класом. Повільні діти під час швидкого темпу уроку постійно відчують стрес, намагаючись виконувати все вчасно та

правильно, їм необхідно надавати спеціальну допомогу під час навчання. Це, по-перше, допомога у виробленні власного темпу діяльності, а по-друге, тренування рухливості нервових процесів. Проведення вправ, спрямованих на підвищення рухливості нервових процесів, дають позитивні результати.

Враховуючи вищезазначене, окремо можна використовувати завдання, розроблені М. М. Безруких, М. К. Акімовою та М. М. Кольцовою для повільних дітей, які спрямовані на зміну швидкості рухів, підтримання певного темпу діяльності, розвитку графічних навичок тощо [1; 5]. Найбільш ефективно робота по тренуванню швидкості рухових реакцій у дітей відбувається з використанням різких переходів від повільного темпу рухів до швидкого і, навпаки, до того ж час від часу необхідно давати вправи з максимальним навантаженням. Спираючись на розробки М. М. Кольцової, окремо з учнями із низькою рухливістю нервових процесів можна проводити тренінгові заняття в позаурочний час. Робота в таких тренінгових групах завдяки врахуванню вікових особливості дітей, забезпечує створення умов для емоційного прийняття кожного учня, вироблення позитивного ставлення до себе, формування індивідуального стилю навчальної діяльності, забезпечує розвиток внутрішнього гальмування, зміну темпу рухів та вироблення певного рухового темпу. Для здійснення індивідуального підходу у процесі навчання, деякі завдання, запропоновані М. М. Кольцовою, можна видозмінювати до конкретної теми уроку та проводити в мікрогрупах під час уроку, наприклад, гра «Чарівна дзиґа»: кожна дитина обирає собі «ім'я», відповідно до теми уроку (тварини, рослини, корисної копалини тощо), ведучий запускає дзиґу, і називає перше ім'я, дитина з цим іменем повинна одразу голосно одізватись і швидко підкрутити дзиґу, назвавши наступну назву. Хто не встиг одізватись або в кого упала дзиґа, виходить з гри. Вправа «Літає-не літає»: ведучий називає кого-небудь, хто може літати, діти піднімають руки догори та хором говорять «літає», якщо тварина не літає, діти повинні мовчати і не піднімати руки. Відповідно до теми уроку, «літає» замінювали на: «повзає-не повзає», «рослина-не рослина» тощо.

Крім того, обов'язково необхідно проводити диференціацію завдань (домашніх, проміжного контролю, завдання на систематизацію та

узагальнення знань) для учнів із різним рівнем інтелектуального розвитку. Школярам із високим та середнім рівнем інтелектуального розвитку пропонувати завдання продуктивного характеру (розповіді, розв'язання анаграм, шифрограм, творчі завдання на створення мисленнєвого образу об'єктів тощо), а також вправи для утворення дедуктивних суджень. Учням же із низьким інтелектуальним рівнем частіше пропонувати завдання репродуктивного характеру, з утворенням індуктивних суджень.

Висновки. Використання вчителем/психологом під час уроків та в позаурочний час запропонованих вправ допоможе учням виробити власний тем діяльності, пристосуватись до навчання з опорою на основні властивості нервової системи. Крім того, врахування вчителем рівня ФРНП під час навчальної діяльності забезпечить повноцінний процес індивідуалізації навчання

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимов М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников / М. К. Акимов, В. Т. Козлова. // Учет и коррекция: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.
2. Антропова М. В. Особенности умственной работоспособности медлительных и подвижных детей – I-IV классов, проживающих в экстремальных климатических условиях / М. В. Антропова, Н. В. Соклова // Физиология человека. – 1993. – Т. 19. – № 4. – С. 14-22.
3. Аюрова Э. Б. Умственная работоспособность детей с различной подвижностью основных нервных процессов / Э. Б. Аюрова // Физиология человека. – 1986. – Т. 12. – № 1. – С. 146-149.
4. Борейко Т. И. Состояние особенностей основных нервных процессов, памяти, внимания, успеваемости учебы у детей младшего школьного возраста / Т. И. Борейко: Автореф. дисс. ... канд. мед. наук: 14.00.17 / АН Украины; Институт физиологии им. А. А. Богомольца. – К., 1993 – 20 с.
5. Кольцова М. М. Медлительные дети. / М. М. Кольцова.– СПб.: Речь, 2003. – 96 с.
6. Макаренко Н. В. Функціональний стан центральної нервової системи за умов переробки інформації різного ступеня складності у осіб з різним рівнем рухливості нервових процесів / Н. В. Макаренко, В. С. Лизогуб, Ю. О. Петренко, Т. Я. Бібік, О. Е. Явник // Фізіологічний журнал. – 2002. – Т. 48. – № 1. – С. 9-14.
7. Малков Н. Е. Индивидуальные психофизиологические различия в интеллектуальной деятельности старших школьников: Автореф. дисс... докт. психол. наук. / Н. Е. Малков. – М., 1973. – 33 с.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАДОВОЛЕНOSTІ РОБОТОЮ У ПРАЦІВНИКІВ ТОРГІВЕЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

У статті визначено критерії задоволеності працею у працівників торгівельної галузі. Подано аналіз результатів емпіричного дослідження задоволеності роботою у працівників торгівельної галузі.

Ключові слова: задоволеність роботою, праця, продуктивність праці.

Постановка проблеми. Питання задоволеності робітників своєю працею привернуло увагу науковців вже в 30-х роках ХХ століття. І хоча за минулі півстоліття опубліковано достатню кількість статей, присвячених різним її аспектам, тим не менш, ця проблема і по сей день далека від свого теоретичного осмислення і тим більше практичного вирішення. Чим же пояснюється пильний інтерес до цих питань? Дослідники пояснюють це тим, що така форма життєдіяльності, як робота займає у людини 1/3 часу, протягом якого вона перебуває в активному стані, і немає такої сфери діяльності, яка була б порівнянна з нею за часовими витратами.

В принципі, незадоволеність своєю діяльністю, собою, світом, у якому ми живемо – звичайний і нормальний стан всіх тих, хто не стоїть на місці, чогось шукає і досягає своїх цілей.

Криза, без сумніву, значно скоротила можливості людей обирати варіанти застосування своїх трудових навичок. Це, звичайно, викликає збільшення числа тих, хто незадоволений тим, чим доводиться займатися.

Аналіз актуальних досліджень. Великий внесок у вивчення задоволеності працею, ставлення до праці таких вчених, як: Ф. Тейлор, А. Файоль, Е. Мейо, Р. Форд, А. Маслоу, Д. Мак-Грегор, К. Альдерфер, Д. Мак-Клелланд, Ф. Херцберг, Л. Портер, Е. Лоутер, Ст. Врум, Р. Хьюзман, Дж. Хатфілд, У. Е. Демінг, Б. Ф. Скіннер. Ці вчені створювали різні теорії і моделі мотивації і задоволеності працею, розроблювали практичні рекомендації по застосуванню своїх теорій. Поки чітко не встановлені

шляхи використання показників задоволеності працею в практиці управління підприємствами. Необхідно відзначити, що більшість вітчизняних фахівців розглядають задоволеність працею як психологічну або соціально-психологічну категорію (В. А. Отрут, О. А. Кіссель, Т. А. Китвель, О. А. Мурутар, І. М. Попова). Більшість учених розглядають задоволеність працею як філософську категорію (А. Е. Левін, А. К. Мещеркин, К. Р. Хаава, Г. П. Бессокірная) [1].

Мета статті – визначити особливості задоволеності роботою та дослідити рівень задоволеності роботою у працівників торгівельної галузі.

Виклад основного матеріалу. У контексті психології праці задоволеність працею розглядається як сукупність психологічних установок по відношенню до трудової діяльності, здійснюваної персоналом підприємства, так як задоволеність працею в першу чергу залежить від відповідності результату праці внутрішнім потребам суб'єкта праці [2].

Численні дослідження виявили негативний зв'язок між задоволеністю роботою і плинністю кадрів (тобто чим вище задоволеність, тим нижче плинність кадрів, і навпаки, чим нижча задоволеність, тим вище плинність кадрів). Показано, що чим більше часу люди відчувають на роботі позитивні емоції, тим вище їх задоволеність роботою і, як наслідок, нижче ймовірність, що у них виникне бажання звільнитися за власним бажанням.

Природним проявом зниження рівня задоволеності роботою є зниження продуктивності і якості праці працівників і падіння ефективності діяльності тих підрозділів, в яких працюють незадоволені працівники, що, в свою чергу, веде до ослаблення компанії в цілому. Тому для керівника важливо своєчасно помітити поведінкові прояви незадоволеності, визначити її джерела і прийняти оперативні заходи щодо корекції цього стану.

В якості основних причин, що знижують задоволеність своєю працею, працівники різних організацій частіше за інших називають такі чинники: незадоволення рівнем оплати праці; погані умови праці; недостатній рівень соціального захисту; невпевненість у завтрашньому дні [2]. Для більшості працівників на перший план виходять базові

потреби і неможливість їх задоволення.

У структурі задоволеності працею виділяють три рівня: соціологічний, психологічний та психофізіологічний. Соціологічний рівень формується в результаті соціального впливу і може бути змінений цим впливом [2]. Соціальний рівень задоволеності працею залежить від задоволеності професією як видом праці, забезпечує бажаний соціальний статус. З цієї точки зору задоволеність працею є індикатором включеності суб'єкта праці в соціальний контекст професійної діяльності. Під соціальним контекстом робочого місця розуміється сукупність соціальних і соціально значимих якостей прямо або опосередковано властивих даному робочому місцю.

Психологічний рівень задоволеності працею зумовлюється адаптацією працівників до виробничої середовища. Психофізіологічний рівень задоволеності працею розуміється як ступінь відповідності виконуваних у процесі роботи функцій здібностей суб'єкта праці, як відповідність функціонального змісту праці психофізіологічним особливостям працівника. Задоволеність працею є важливою характеристикою свідомості членів трудового колективу і проявляється вербально вираженим ставленням до праці, тобто вербальною поведінкою. Задоволеність працею є універсальним критерієм пояснення, інтерпретації різних вчинків окремих працівників і трудових груп. Вона визначає стиль, спосіб, манеру спілкування та управління задоволеними і незадоволеними людьми. Низька задоволеність працею може розглядатися як одна з причин зниження продуктивності праці персоналу. Недостатня задоволеність результатами своєї діяльності може бути додатковим джерелом редукції індивідуальних ресурсів особистості, що в результаті стає загрозою для психічного і фізичного здоров'я працюючої людини [3].

Ми провели експериментальне дослідження на базі Сумського центрального ринку. Загальна кількість досліджуваних: 12 продавців, із них 11 жінок та 1 чоловік. Для визначення задоволеності роботою ми використовували такі методики: 1) методика задоволеності роботою В. А. Розанова; 2) методику «Інтегральна задоволеність працею» Н. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова.

За результатами методики «Задоволеність роботою» В. А. Розанова,

нами було встановлення, що крайніх значень за методикою ні в кого з досліджуваних немає. Немає суб'єктів праці, які були б повністю задоволені роботою, як немає і тих, хто взагалі нею не задоволений. 8,3% респондентів задоволені своєю роботою, 25% не повністю задоволені, 67% респондентів загальної вибірки не задоволені роботою.

За результатами методики «Інтегральна задоволеність працею» Н. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова, визначено, що високого рівня задоволеності працею в групі відносно небагато, всього 17%. При цьому, 33% досліджуваних мають середній рівень, 50% респондентів мають низький рівень задоволеності працею. Ієрархія складових задоволеності працею виглядає так: 1) задоволеність взаєминами зі співробітниками; 2) задоволеність досягненнями в роботі; 3) задоволеність умовами праці; 4) перевага роботи високому заробітку; 5) інтерес до роботи; 6) професійна відповідальність; 7) рівень домагань у професійній діяльності; 8) задоволеність взаєминами з керівником.

З'ясовано, що працівники мають високий рівень задоволеності взаєминами з колегами. Це означає, що співробітники адаптувалися в колективі, їм подобаються люди, що працюють з ними, вони не конфліктують і в цілому відчують себе частиною колективу. До складових задоволеності працею відносяться рівень домагань у професійній діяльності і задоволеність взаєминами з керівником. При цьому, рівень задоволеності різними складовими праці неоднаковий. По більшості параметрів працівники мають низький рівень задоволеності працею. Частина з цих параметрів може коригуватися, тому можна говорити про те, що є можливість підвищити рівень задоволеності працівників

Висновки. Задоволеність працею є одним з важливих показників, що характеризує трудову діяльність з точки зору її соціальної ефективності. Зниження задоволеності власною працею негативно впливає на ефективність працівника, провокує негативні наслідки, з іншого боку, повністю задоволений працівник – поганий працівник, у нього відсутнє прагнення до вдосконалення (професійного та особистісного), погіршується зацікавленість у результативності власної праці. Таким чином, задоволеність працею працівників повинна бути не максимальної,

а оптимальною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
2. Ильясов Ф. Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением). Под ред. В. Г. Андреевкова. – Ашхабад: Ылым (Наука), 1988. – 100 с.
3. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства /
4. \Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

Солонар А. С.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ПРОФЕСІЙНО-ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ МУЗИКАНТІВ

У статті розглянуто основні професійно-важливі якості та навички необхідні для професії музиканта. Проаналізовано результати експериментального дослідження інтуїції, типів мислення, креативності та потреби у досягненні серед професійних музикантів.

Ключові слова: музикант, професійно-важливі якості, творчість, інтуїція, здібності.

Постановка проблеми. Історія створення і розвитку музичних інструментів та виконавської майстерності пройшла через багато століть і стала однією з найважливіших складових мистецтва і культури. Та й сама музика за цей час зазнала велику кількість змін, пережила народження багатьох жанрів, стилів виконання, від класичних до найсучасніших. Музикою можна займатися професійно, а можна для себе. У даній статті ми будемо розглядати саме музикантів-професіоналів як суб'єктів праці та психологічні особливості даної професії.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості музикантів як суб'єктів праці та дослідити їх професійно важливі якості.

Виклад основного матеріалу. Професія музиканта відноситься до типу «Людина – Художній образ», вона орієнтована на роботу, пов'язану зі створенням нових художніх образів в світі музики [4]. Дана професія відноситься до класу «евристичних (творчих)». Вона передбачає професійну діяльність, яка пов'язана з творчою діяльністю, створенням нових мелодій, пісень і композицій.

Для професії музиканта важливі такі *здібності* як: музичні (гарний музичний слух, музична пам'ять, почуття ритму); добре розвинена моторна пам'ять (пам'ять на рухи); креативність, творчість; швидкість реакції; розвиток дрібної моторики рук (гнучкість, чіткість рухів кистей рук і пальців); здатність до імпровізації; артистичні здібності.

Однак, наявність музичних здібностей, часом навіть дуже розвинених, ще не показник того, що людина може успішно долучатися до музичної творчості, навіть в якості слухача. Можна володіти прекрасним музичним слухом (в тому числі абсолютним), відмінною музичною пам'яттю тощо, і все ж бути байдужим до музики, тобто не розуміти її.

Дослідники і музиканти здавна цікавилися подібними феноменами і прийшли до висновку, що для осмислення музики «як якогось змісту» (Б. Теплов) необхідний не тільки комплекс основних музичних здібностей, але й особлива психічна функція, яка на початку ХХ століття отримала назву *музикальність*. Музикальність – це «особливий комплекс індивідуально-психологічних особливостей, потрібних для занять саме музичної діяльністю», як визначав Б. Теплов [3].

Особливість особистості майстрів мистецтва зазвичай пов'язують з такими п'ятьма характеристиками. Це – талант, творчість, працьовитість, терпіння та вимогливість. Важливе значення в цьому відіграє музична обдарованість і всебічний талант музиканта [5].

Також для успішної праці в професії музиканта необхідна наявність наступних *професійно-важливих якостей*: терплячість; оригінальність; наполегливість; інтуїтивність; цілеспрямованість; емоційність [2; 4].

Необхідною професійною якістю для музикантів є музична обдарованість, найважливішими складовими якої є такі психічні функції, як музично-репродуктивний та музично-творчий комплекси, без яких професійна музична діяльність, насамперед композитора і музиканта-виконавця, неможлива [3].

Музично-репродуктивний комплекс пов'язаний зі здатністю людини активно реагувати на вже створені раніше музичні образи, структури, музично-виконавські інтерпретації і здатністю відтворювати їх. Але талант передбачає також обов'язкову наявність музично-творчого комплексу – здатності створювати нові музичні системи (композиційні

та інтерпретаційні).

Музично-творчий комплекс являє собою сукупність музичних здібностей і загальних психічних властивостей особистості. Він апелює до евристичних функцій, які виявляються насамперед у продуктивному музичному мисленні [3]. Власне для творчої діяльності необхідна така якість як інтуїтивність, яка є важливою складовою таких психологічних феноменів у творчому процесі як натхнення та інсайт [1].

У нашому дослідженні взяли участь професійні музиканти із професійним стажем від 4-х до 21 років, як виключно виконавці, так і композитори. Для дослідження професійно важливих якостей музикантів було обрано наступні методики: «Сила інтуїції» А. І. Доровської, методика «Шкала оцінки потреби у досягненні» Ю. М. Орлова, «Опитувальник визначення типів мислення та рівнів креативності» Дж. Брунера.

За результатами методики «Сила інтуїції» А. І. Доровської на визначення рівня інтуїції у досліджуваних музикантів, високий рівень інтуїції встановлено у 14% осіб, середній (варіативний стиль, але домінує інтуїція) – у 71% осіб і низький інтуїтивний рівень, з домінуванням системно-раціонального підходу – у 14% осіб.

За результатами методики «Опитувальник визначення типів мислення та рівнів креативності» Дж. Брунера, у 28% осіб високі показники *образного мислення*, люди з художнім складом розуму воліють до образного типу мислення. Операції можуть здійснюватися як послідовно, так і одночасно. Результатом служить думка, втілена в новому образі.

Також у 28% респондентів було діагностовано високі показники розвитку *креативності* – це творчі здібності людини, що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей. На думку П. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, дії за визначенням цих проблем, з пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, по перевірці і зміні гіпотез, по формулюванню результату рішення. Для розвитку творчого мислення використовуються навчальні ситуації, які характеризуються незавершеністю або відкритістю для включення нових елементів, заохочується до формулювання безлічі питань.

У 21% осіб було встановлено *знакове мислення*, і це зазвичай особистості з гуманітарним складом розуму. Даний тип мислення

характеризується перетворенням інформації за допомогою умовиводів. Знаки об'єднуються в більш великі одиниці за правилами єдиної граматики. Результатом є думка у формі поняття або висловлювання, що фіксує суттєві відносини між позначаються предметами.

Предметне мислення встановлено у 14%, це люди з практичним складом розуму, для яких характерні нерозривний зв'язок з предметом у просторі та часі, здійснення перетворення інформації за допомогою предметних дій, послідовне виконання операцій. Існують фізичні обмеження на перетворення. Результатом такого типу мислення стає думка, втілена в новій конструкції.

Символічне мислення – у 7% досліджуваних. Люди з математичним складом розуму віддають перевагу символічному мисленню. Результатом є думка, виражена у вигляді структур і формул, які фіксують суттєві відносини між символами. Високий рівень розвитку креативності було діагностовано у осіб з високим рівнем розвитку усіх типів мислення, проте, більшість з них з образним та знаковим типами мислення.

За результатами методики «Шкала оцінки потреби у досягненні» Ю. М. Орлова, середню потребу у досягненні виявили у 71,4% осіб, у 28,6% – низьку. Високої мотивації досягнення не виявлено в жодного з респондентів за даною методикою.

Більшість досліджуваних музикантів спирається на інтуїцію у своєму житті та діяльності, має високий рівень образного мислення та креативності. Проте, у респондентів немає надто високої потреби у досягненні та наполегливості у роботі, хоча дані якості виділяються у професіограмі музикантів як професійно важливі. Причини таких показників представляють цікавість для подальших досліджень.

Висновки. Професія музиканта відноситься до класу евристичних (творчих) професій, і орієнтована на роботу, пов'язану зі створенням нових художніх образів в світі музики. Необхідною професійною якістю для музикантів є музична обдарованість, найважливішими складовими якої є такі психічні функції, як музично-репродуктивний та музично-творчий комплекси, без яких професійна музична діяльність, насамперед композитора і музиканта-виконавця, неможлива. Для творчої діяльності необхідна така якість як інтуїтивність, яка є важливою складовою таких

психологічних феноменів у творчому процесі як натхнення та інсайт.

Для професії музиканта важливі такі особистісні якості, як: терплячість; оригінальність; наполегливість; інтуїтивність; цілеспрямованість; емоційність, а також такі здібності та навички як: музичні здібності (гарний музичний слух, музична пам'ять, почуття ритму); добре розвинена моторна пам'ять (пам'ять на рухи); креативність, творчість; швидкість реакції; розвиток дрібної моторики рук (гнучкість, чіткість рухів кистей рук і пальців); здатність до імпровізації; артистичні здібності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
2. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век. 2004 – 496 с.
3. Овсянкина Г. П. Музыкальная психология / Г. П. Овсянкина. – «Союз художников», 2007 – 240 с.
4. Банк интерактивных профессиограмм: [Електрон.ресурс] : [Режим доступу]: <http://prof.labor.ru/professiograms/cat4.php>
5. Кадыров Р.Г. Музыкальная психология : [Електрон.ресурс] : [Режим доступу]: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=215

Усик Д. Б.

к. психол. н., доцент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),

Смицька О. В.

магістрант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

Постановка проблеми. У зв'язку зі збільшенням у останні десятиріччя кількості дітей з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку особливої актуальності набуває проблема соціальної адаптації не тільки дитини, яка має порушення психофізичного розвитку (ППФР), але й сім'ї, в якій ця дитина виховується. Труднощі, які мають батьки, значно відрізняються від повсякденних турбот, які хвилюють звичайну сім'ю. Народження «особливої» дитини структурно деформує сім'ю. Це відбувається внаслідок надзвичайного психологічного навантаження, яке

поширюється на всіх членів сім'ї. Багато батьків в цій ситуації залишаються безпорадними. Їх становище можна охарактеризувати як внутрішній (психологічний) так і зовнішній (соціальний) тупик.

Народження дитини з відхиленнями в розвитку сприймається її батьками як величезна трагедія. Факт народження дитини «не такої як у всіх», є причиною сильного стресу, в першу чергу, матерів. Стрес, набуває тривалий і стійкий характер, здійснює сильний деформуючий вплив на психіку батьків і є вихідною умовою різких травмуючих змін сформованих в сім'ї життєвих стереотипів. Надії, пов'язані з народженням дитини, руйнуються. Формування нових життєвих цінностей відбувається повільно і досить тривалий час. Це обумовлюється багатьма чинниками: психологічними особливостями особистості самих батьків (здатність прийняти або не прийняти особливу дитину), комплексом розладів, що характеризують ту або іншу аномалію розвитку, впливами соціуму під час контактів з сім'єю, яка виховує дитину з ППФР.

Внаслідок того, що виховання, навчання і в цілому спілкування з дитиною з ППФР є тривалим патогенно впливаючим психологічним чинником, фруструючим психіку матері, передбачається, що вона, в силу важкості хвилювань, може бути схильна до розвитку пограничних форм нервово-психічних патологій. Хвилювання, що випадають на долю матері часто перевищують рівень психологічних навантажень, що проявляється в різноманітних соматичних захворюваннях, астенічних та вегетативних розладах, усе це в свою чергу відбивається на розвитку дитини та її самовідчутті.

Дитячо-батьківські відносини в сім'ях дітей з порушеннями інтелектуального розвитку – розумовою відсталістю представляють надзвичайно складну проблему. Соціальна адаптація напряду залежить від правильної батьківської (перед усім материнської) поведінки. Дуже часто батьківська поведінка відіграє не позитивну роль, а, навпаки, є негативним чинником в розвитку розумово відсталої дитини (РВД).

Мета статті. Обґрунтування необхідності психологічного супроводу батьків, які виховують розумово відсталих дітей, оскільки саме сім'я для цього контингенту дітей є зв'язуючим ланцюгом з зовнішнім світом.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці Д. Ісаєв, К. Лебединська

наголошують, що в останні десятиріччя спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості РВД, що пов'язують з цілим рядом чинників, обумовлених біологічним, соціальним та економічним походженням. У вітчизняній та зарубіжній науці та практиці приділяється велика увага пошуку оптимальних та ефективних шляхів здійснення допомоги батькам, які виховують дітей з ППФР. Включення батьків в корекційно-педагогічний процес є важливою умовою повноцінного психічного розвитку дітей.

У літературі зі спеціальної психології та педагогіки (М. Певзнер, 1971; О. Мастюковою, 1992; І. Мамайчук, 1984, 1986; В. Синьовим, 2009 та ін.) неодноразово наголошувалося про необхідність наукового вивчення сімей, які виховують дітей з ППФР, на розробку корекційних заходів, призначених для реалізації їм конкретної допомоги. Вивченню цих сімей присвячені роботи В. Вишневського, Р. Майрамян, М. Семаго, М. Школьнікової. В останній час в психологічній літературі з'являються публікації, присвячені дослідженням сім'ї та найближчого оточення дитини-інваліда (І. Багдасарян, Т. Богданова, О. Захаров, В. Мясіщев, В. Рожнов, О. Співаковська, В. Столін, та ін.).

Виклад основного матеріалу. Сім'я – особлива соціальна група. Її члени не рівні між собою за значущістю та обов'язками. У сім'ях з дітьми з ППФР ролі змінені. Інтереси сім'ї зосереджені на дитині. Мати, зайнята її вихованням, у більшості випадків стає формальним лідером. В той самий час сама дитина володіє значно меншою свободою та соціальною значущістю, ніж звичайні діти. Усі рішення стосовно її проблем приймає мати. Сім'я подібна організму, оскільки її ролі та дії її членів складають життєвий баланс, умови її життєздатності. Тому вони дуже стійкі, стереотипні та виконуються несвідомо. Сімейні стереотипи по відношенню до РВД призводять до своєрідного формування її особистості. Така дитина повністю залежить від сім'ї, в більшому ступені від матері, у неї відсутні навички зовнішніх соціальних взаємодій або спостерігається їх недостатність, розвиваються страхи та боязнь активних дій.

Сім'я, в якій виховується «особлива» дитина, стає вибірковою в контактах, мало спілкується з оточуючими. Змінюються відносини і між батьками. Багато татусів нерідко залишають сім'ю, але відомі випадки,

коли подібні труднощі згуртовують сім'ю. У 32% браки руйнуються, що, безумовно, негативно впливає на процес формування особистості дитини. Велика частина навантаження пов'язана із доглядом за дитиною, хвилюваннями з приводу її подальшого розвитку, безумовно, припадає на матір. В першу чергу це відноситься до глибоко розумово відсталих дітей, які за зовнішнім виглядом та неадекватною поведінкою звертають на себе нездорову увагу оточуючих. У більшості випадків, як стверджують психологи, все це кладеться важким тягарем на матір, які відчуває себе винною за народження такої дитини. Важко звикнути з думкою, що саме твоя дитина «не така, як всі». Страх за майбутнє, розгубленість, незнання особливостей виховання призводять до того, що батьки відгороджуються від близьких, друзів, знайомих, віддають дитину до інтернату або переживають своє горе на одинці.

Психотравмуюча ситуація, обумовлена народженням РВД, розглядається Р. Майрамяном як така, що негативно впливає на «важливі для матері цінності» та фруструє її особистість. Клінічна картина психопатологічних порушень та їх вираженість у матерів РВД характеризується домінуванням афективних розладів, у чому свою роль відіграють преморбідні особливості особистості та чинники соціального оточення. Л. С. Виготський підкреслював, що особливості взаємовідносин РВД з оточуючими, як вторинні ускладнення основного дефекту, в більшому ступені підлягають корекції, ніж первинне порушення. Більш того, відносини РВД з оточуючими Л. С. Виготський розглядав як важливий чинник розвитку її особистості, «оскільки з колективної поведінки, зі співпраці дитини з оточуючими людьми, з її соціального досвіду виникають та складаються вищі психічні функції».

За даними досліджень (Р. Майрамян, 1976; О. Агавелян, 1986), народження дитини з аномаліями розвитку неминує тягне за собою батьківську кризу, динаміка якої представлена чотирма основними фазами. Перша фаза характеризується станом розгубленості, безпорадності, страху. Невідступно переслідує питання: «Чому це трапилося саме зі мною?». Нерідко батьки просто не в змозі прийняти те, що трапилося. Виникає почуття провини і власної неповноцінності. Шоковий стан трансформується в негативізм, неприйняття того, що

сталося, заперечення поставленого діагнозу.

Період такого негативізму і заперечення розглядається як друга фаза психологічного стану батьків, відіграє захисну функцію. Вона спрямована на те, щоб зберегти певний рівень надії і відчуття стабільності перед фактом, що загрожує знищити звичне життя. Це неусвідомлене прагнення позбутися емоційної пригніченості і тривоги. Крайньою фазою негативізму стає відмова від обстеження дитини і проведення будь-яких коригуючих заходів. Деякі батьки, висловлюючи недовіру до консультантів, якими б кваліфікованими вони не були, багаторазово звертаються в різні наукові і лікувальні центри з метою спростувати встановлений діагноз. Деякі з таких батьків можуть визнати діагноз, але при цьому засвоюють невиправдано оптимістичний погляд на можливості розвитку дитини. У них з'являється переконання, що лікування може зробити її нормальною.

Для другої фази характерна спроба опанувати безвихідну ситуацію з допомогою усіх наявних засобів. У залежності від економічного становища і ціннісних орієнтацій сім'ї виділяються дві основні стратегії батьківської поведінки: «лікарський супермаркет» і «пошук чудесного зцілення». «Лікарський супермаркет» – це незліченні консультації, починаючи з медичних світил і закінчуючи знахарями і цілителями. «Пошук чудесного зцілення» – пряме звернення до Бога з проханням про зцілення. Так починають формуватися сімейні «міфи», які спотворюють реальну ситуацію, що заважає початку необхідної роботи. Описана фаза – негативізм і заперечення, як правило, тимчасові явища, і, в міру того, як батьки починають приймати діагноз і частково розуміти його сенс, вони занурюються в глибоку печаль. Це депресивний стан, пов'язаний з усвідомленням істини, характеризує третю фазу. Цей синдром отримав назву «хронічна печаль», є результатом постійної залежності батьків від потреб дитини, наслідком відсутності у неї позитивних змін, «несоціалізованості» її психічного і фізичного дефекту, невгамовного болю від свідомості меншовартості рідної людини, яка знаходиться ще тільки на початку життєвого шляху.

Самостійне звернення батьків за допомогою в ту ж консультацію, де спочатку був поставлений остаточний діагноз, знаменує четверту фазу –

початок соціально-психологічної адаптації (зрілої адаптації) всіх членів сім'ї, коли батьки в змозі оцінити ситуацію, готові почати керуватися інтересами дитини, встановлювати адекватні емоційні контакти з фахівцями і досить розумно слідувати їх порадам та рекомендаціям. Показниками адаптації є наступні ознаки: зменшується переживання печалі, посилюється інтерес до навколишнього світу, з'являється готовність активно вирішувати проблему з орієнтацією на майбутнє. Однак фаза адаптації багато в чому залежить від своєчасної і конструктивної допомоги фахівців, яка можлива за умови глибокого знання специфіки відносин, що складаються у сім'ї.

Учені відзначають у батьків аномальної дитини ряд спільних особливостей особистості, головним чином у вигляді сенситивності і гіперсоціалізації. Під сенситивністю розуміється підвищена емоційна чутливість, вразливість, образливість, що виражається схильністю все близько брати до серця та легко засмучуватись, а під гіперсоціалізацією – загострене відчуття відповідальності, обов'язку, труднощами компромісів. Контрастне поєднання сенситивності та гіперсоціалізації означає внутрішнє протиріччя між почуттями та обов'язком, що сприяє виникненню внутрішнього морально-етичного конфлікту. Її особливістю є захисний характер поведінки, тобто відсутність відкритості, безпосередності та невимушеності у спілкуванні, що зумовлено не стільки способом вираження емоцій, скільки минулим психотравмуючим досвідом міжособистісних відносин (С. Ткачова, 2004).

Народження дитини – головна подія сімейного життя. У дітях батьки вбачають продовження власного життя, пов'язують з ними свої надії, здійснення своїх мрій. Труднощі психологічного і матеріального походження, що неминуче виникають з появою в будинку малюка, зазвичай з лишком окупаються тими щасливими переживаннями, які він приносить. Зовсім інакше йде справа, коли в сім'ї народжується дитина з відхиленнями у розвитку. Реакції батьків на діагноз «розумова відсталість» дуже індивідуальні і можуть відрізнятися за силою і характером проявів, але разом з тим у стані батьків виявляється істотна подібність. Батьки відчують себе пригніченими, вибитими із звичної життєвої колії. Перша ж реакція на поставлений діагноз – відчуття

провини, тривоги за майбутнє.

Дитячо-батьківські відносини в сім'ях дітей з розумовою відсталістю представляють важливу і дуже складну проблему. Саме від соціальної адаптації залежить повноцінний розвиток дитини, і, в першу чергу, від правильного батьківського відношення. Вади інтелектуального розвитку, що виявляються у аномальної дитини, вже в ранньому дитинстві перешкоджають встановленню нормальних взаємовідносин розумово відсталої дитини з батьками, що ускладнює засвоєння соціального досвіду, формування способів міжособистісного спілкування, гальмує емоційний розвиток РВД.

Виховна значимість сім'ї, що має дитину з порушеннями розвитку особливо зростає, так як від характеру взаємодії з сім'єю залежить адекватність й благополуччя майбутніх відносин з соціальним середовищем у хворої дитини. Незалежно від характеру та строків хвороби або травми у дитини, порушується весь хід життя сім'ї. Під впливом виховання хворої дитини характеристика особистості батьків набуває своєрідні особливості: постійні скарги на ситуацію, саботаж реабілітаційних заходів, гіперопіка дитини, наявність тісного, симбіотичного зв'язку і замкнутої системи «мати – дитина», велика кількість соматичних скарг з боку членів сім'ї, соціальна депривація, свідоме обмеження соціальних контактів сім'ї.

Висновки. Для психічного здоров'я дитини необхідні теплі стосунки з матір'ю, спільна радість і задоволення від цих відносин. В іншому випадку дитина переживає материнську депривацію, яка може призвести до порушення формування особистості, відхилення в психічному розвитку, психічних розладів. Таким чином, зв'язок батьківських відносин та розвитку психіки дитини взаємообумовлений і є суттєвим фактором загального розвитку дитини, її психофізичним станом та низкою особистісних характеристик. У зв'язку з цим в рамках створення і розвитку системи психологічної допомоги необхідний принципово новий методологічний підхід. Об'єктом допомоги у спеціальній освіті стає взаємодія матері і дитини, діада «мати-дитина з особливими потребами», і ширше – «сім'я, яка виховує дитину з особливими потребами».

Незважаючи на ретельне опрацювання проблеми дитячо-

батьківських відносин у сучасній психології ця проблема не вивчена щодо РВД. Враховуючи стійку тенденцію до зростання кількості таких дітей в останні роки, ця проблема набуває вкрай актуальне значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. І. Психологія девіантної поведінки / О. І. Бондарчук, Т. М. Вакуліч. – К.: Науковий світ, 2010. – 300 с.
2. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / За ред. Н. Софій, І. Єрмакова та ін. – К.: Контекст, 2000.
3. Нижник О. Допомога дітям з особливими потребами: Психолог. бібліотека / О. Нижник. – К.: Главник, 2004.
4. Обухівська А. Г. Психологу про дітей з особливими потребами / А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко, Т. В. Жук. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2012.
5. Свиредко С. І. Формування культури здоров'я дитини в сім'ї. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / За ред. Н. Софій, І. Єрмакова та ін. – К.: Контекст, 2000.
6. Синьов В. М. Розумова відсталість як педагогічна проблема : навчальний посібник / В. М. Синьов. – К.: 2007.
7. Туріщева Л. В. Діти з особливостями розвитку у звичайній школі / Л. В. Туріщева. – Харків : «Основа», 2011.

Хомич А. В.

магістрант Національної академії
внутрішніх справ (м. Київ),
Науковий керівник – к. психол. н.,
доцент **Іванова О.В**

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ СЕРЕД ПРАЦІВНИКІВ ОВС

Постановка проблеми. Конфлікт є невід'ємною складовою різнобічної та багат шарової системи людських взаємовідносин. Незвичайна загостреність психологічних станів особистостей у конфліктних ситуаціях, відкрите зіткнення позицій, принципові зміни діяльності й намагань особистості – всі ці та інші психологічні складові конфлікту вже досить довгий час привертають увагу дослідників. Вивчаються загальні особливості міжособистісних конфліктів (Н. В. Грішина, О. М. Дмитрієв, В. В. Кудрявцев, Б. Д. Паригін, М. М. Обозов), розглядаються внутрішньоособистісні конфлікти (Ф. Ю. Василюк, О. А. Донченко, Т. М. Титаренко та ін.), досліджуються особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та розв'язання конфліктів і т. ін. Сьогодні у вітчизняній соціальній психології актуального значення

набувають дослідження різноманітних 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). Останнім часом психологи проявляють значне зацікавлення в дослідженнях проблематиці конфліктів, особливо це стосується психології управління, юридичної психології, військової психології.

Актуальність теми. Конфлікти завжди існували, існують і будуть існувати, вони невід’ємна частина людських взаємовідносин. Професійна діяльність працівників ОВС протікає в непростій сфері «людина-група», в якій не вдається уникнути проблем і конфліктів, що виникають у повсякденному житті.

Конфлікти супроводжують практично всі сфери діяльності міліції, накладаючи на них свій негативний відбиток. Однак, частіш за все не самі конфлікти ускладнюють діяльність міліції, а наслідки деяких форм поведінки працівників у конфліктній ситуації: страх, ворожість, погрози тощо. Якщо перераховані переживання надмірно інтенсивні і тривалі, у працівників може виникнути й закріпитися стійка оборонна реакція, тобто така модель поведінки, що вплітається у стандартну структуру особистості і спотворює характер мислення, вчинків і почуттів – цю тенденцію ми часто називаємо професійною деформацією.

Сьогодні конфлікти – повсякденна реальність. Вони зароджуються на ґрунті щоденних розбіжностей поглядах, протиріччя різних думок, потреб, спонукань, бажань, стилів життя, надій, інтересів і особливостей кожної людини. Конфліктів більше, ніж дискусій і переговорів. Вони представляють собою ескалацію обумовлених сутичок, які порушують особистісний спокій. Як і у багатьох понять, у конфлікті є багато визначень і тлумачень. Одне з них визначає конфлікт як відсутність згоди між двома чи більше сторонами, які можуть бути конкретними індивідами або групами. Кожна сторона робить все, щоб була прийнята її точка зору, і заважає іншій стороні робити те саме. Коли люди думають про конфлікт, вони частіше всього асоціюють його з агресією, погрожуванням, суперечками, ворожнечею, війнами і т. п. В результаті, побутує думка, що конфлікт – явище завжди небажане, що його необхідно, по можливості уникати і що його слід негайно вирішувати як тільки він виникає.

Класики теоретичної конфліктології не давали чіткого визначення поняттю «конфлікт». Лише по їхніх загальних висловлюваннях можна розглянути деякі підходи до того, що ж таке конфлікт. Одна група учених вважає, що конфлікт повинен включати особливу змінну – це розбіжності (Дерендорф). Відповідно до думки інших учених, конфлікт існує в тому випадку, коли в наявності є переборні розбіжності, протиріччя інтересів (Томас, Аксельдорф). Для третіх представників конфліктології, конфлікт виникає в тих випадках, коли розбіжності припускають протиборчі типи поведінки. Відповідно до концепції психологів-біхевіористів, конфлікт розглядається як мета здійснення власного інтересу за рахунок інтересів інших.

У психологічній науці під конфліктом (від лат. «conflictus» – зіткнення) мається на увазі усвідомлене протиборство індивідів чи груп із суперечливими інтересами, зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, чи думок суб'єктів взаємодії. В основі будь-якого конфлікту лежить ситуація, що включає: 1) або суперечливі позиції сторін із якого-небудь приводу; 2) або протилежні цілі чи засоби їхніх досягнень у даних мотивах; 3) або розбіжність інтересів, бажань, потягів опонентів.

Конфлікт – це протиборство суспільних суб'єктів із метою реалізації їхніх суперечливих інтересів, позицій, цінностей і поглядів. Існують різні визначення конфлікту, але в основі всякого конфлікту лежать протиріччя, тобто, таке положення, при якому щось одне виключає інше. Світ влаштований суперечливо. Конфлікт розвертається в контексті суперечливого світу, будучи, з одного боку, формою існування протиріччя, з другого – одним з елементів нескінченного ряду протиріч дійсності, а третього – джерелом всякого розвитку, руху.

Конфлікт завжди супроводжується великою психологічною напругою, а харчує ця напруга те, що називається в психології «особистісним змістом». Особистісний зміст – це значення такої міри, від якої залежить наш стан, самопочуття й хід життя, тому що те, що викликає протиріччя, складає частину особистісного нашого змісту. «Особистісний зміст» – те, що дане явище «означає для мене», те що значимо і торкається нашої душі.

Одним із необхідних елементів конфлікту є об'єкт, тобто конкретна

причина, мотивація, рушійна сила конфлікту. Усі об'єкти поділяють на три види: 1) об'єкти, що не можуть бути розділені на частини, володіти ними разом із ким-небудь неможливо; 2) об'єкти, що можуть бути розділені в різних пропорціях між учасниками конфлікту; 3) об'єкти, якими обидва учасники конфлікту можуть володіти спільно. Це ситуація «уявного конфлікту». Визначити об'єкт у конкретному конфлікті далеко не просто. Суб'єкти й учасники конфлікту, переслідуючи свої реальні чи уявні цілі, можуть ховати, маскувати, підмінювати шукані мотиви, що спонукали їх до протиборства.

Для працівників органів внутрішніх справ знання психологічних аспектів, пов'язаних з конфліктами, має вагоме значення, оскільки через специфіку діяльності вони постійно мають справу з відповідними формами зіткнення позицій, думок, поглядів чи дій суб'єктів правових відносин. Працівники міліційних підрозділів розв'язують різноманітні суперечки конфліктного характеру, що часто загрожують здоров'ю та життю не лише захисників громадського спокою. Діяльність у правоохоронних органах є однією з найбільш стресогенних, і саме атмосфера конфлікту зазвичай породжує в його учасників стреси – особливі емоційні стани психічної напруженості. Це ускладнює цілеспрямовану діяльність, дезорганізує інтелектуальні процеси і поведінку, сприяє втраті здатності контролювати свої дії. Багато конфліктів є наслідком відносин суб'єкта з колективом. Образи і насильство над особистістю, хуліганство, грабіж, опір представнику влади – все це приклади конфліктів, з якими стикаються працівники органів внутрішніх справ. Крім того, здійснюючи правоохоронну діяльність, вони вступають у певні відносини з правопорушниками. Це також може призводити до конфліктів, оскільки тут наявний їхній головний атрибут – нав'язування своєї волі правопорушнику, примус його поводитися так, а не інакше.

Серед конфліктів, які мають професійне значення для працівників ОВС, О. М. Бандурка звертає увагу на зовнішні конфлікти і внутрішні конфлікти. Зовнішні конфлікти проявляються як гострі моральні протиріччя між людьми (особистість-суспільство, особистість-група, особистість-особистість, група-група, група-суспільство). Вони виражають розбіжність спрямованості ціннісних орієнтацій окремих особистостей,

соціальних груп і суспільства. Природа внутрішніх конфліктів інша. Їх джерелом є складність, різнохарактерність самих мотивів особистості, які знаходяться у підлеглості і підпорядкованості один одному.

Вирішення внутрішнього конфлікту може стати у ряді випадків приводом для виникнення зовнішнього конфлікту. Зокрема, прийняття людиною рішення працювати з правоохоронними органами на конфіденційній основі може бути, наприклад, результатом вирішення внутрішнього конфлікту між страхом виявлення у цьому середовищі, у якому вона вимушена працювати, і усвідомленням необхідності такої співпраці на користь останнього, що може привести до виникнення зовнішнього конфлікту між конфідентом і середовищем його діяльності (якщо це середовище має протилежну моральну спрямованість).

Особливість діяльності працівників ОВС полягає ще в тім, що іноді вони вимушені працювати в злочинному середовищі, приховуючи свою причетність до державних структур. У свідомості людини у таких ситуаціях одночасно конфліктно взаємодіють різні системи моральних цінностей. З цієї точки зору цей конфлікт може бути визнаний внутрішнім. Однак, специфіка внутрішнього конфлікту полягає в тім, що для нього характерна протидія норм, цінностей, мотивів, визнаних особистістю у якості правильних.

Основним моментом при розв'язанні ситуації конфлікту у професійній діяльності працівників міліції, на думку О. М. Бандурка, є проведення наукового аналізу конфліктної ситуації, ціль якого – створення достатньої інформаційної основи для прийняття психологічно правильного виходу із ситуації. Цей аналіз допомагає проаналізувати свій особистий досвід у подібних випадках, побачити помилки та недоліки своєї поведінки, щоб не повторювати їх у майбутньому.

Перед початком будь-яких переговорів, на думку О. М. Бандурка дуже важливо добре до них підготуватися, провести діагностику стану справ; визначити сильні і слабкі сторони учасників конфлікту; спрогнозувати розстановку сил, з'ясувати, хто буде вести переговори та інтереси яких груп представлятиме. Крім збору інформації, на цій стадії необхідно чітко сформулювати мету участі у переговорах. Друга стадія переговорів – початковий вибір позиції (заяви учасників переговорів). Ця стадія

дозволяє реалізувати дві мети учасника переговорного процесу: показати опонентам, що їхні інтереси вам відомі і ви їх врахуєте; визначити поле для маневру і спробувати залишити у ньому якнайбільше місця для себе.

Звичайно, переговори починаються із заяви обох сторін про їхні бажання й інтереси, прагнення зміцнити свої позиції. Якщо переговори проходять за участю працівника ОВС ДАІ, то він повинен кожній стороні дати можливість висловитися і зробити усе, що від нього залежить, щоб опоненти не перебивали один одного. Крім того, ведучий визначає фактори стримування сторін і керує ними, дотримуючись відведеного часу на питання, що обговорюються, враховуючи наслідки від неможливості прийти до компромісу, пропонує способи відпрацювання рішення (проста більшість, консенсус), визначає процедурні питання.

Третій етап переговорів, визначили Р. Фішер та У. Юри, який складається з пошуку спільного прийнятного рішення, за умови психологічної боротьби. Сторони визначають свої можливості, реальність вимог і те, як їх виконання може відбитися на інтересах інших учасників переговорів, їх прийнятність вони з точки зору закону, моралі й існуючого стану справ. Опоненти представляють факти, вигідні тільки їм, заявляють про наявність альтернатив. Можливі різні маніпуляції і психологічний тиск на ведучого для захоплення ініціативи всіма можливими способами. Ціль кожного з учасників – домогтися рівноваги або невеликого домінування. Задача працівника ОВС на даному етапі – виявити і застосувати можливі комбінації інтересів учасників, сприяти внесенню великої кількості варіантів рішень, направити переговори в бік пошуку конкретних пропозицій.

Четвертий етап – завершення переговорів або вихід із глухого кута. До цього часу вже існує значна кількість різних варіантів і пропозицій, але угода ще не досягнута. Час починає підганяти, росте напруга, зростає потреба прийняття якогось рішення. Декілька поступок, зроблених обома сторонами, можуть врятувати справу. Але тут важливо чітко пам'ятати, які поступки не впливають на досягнення основної мети конфліктуючих сторін, а які зводять нанівець усю попередню роботу.

Використовуючи описані стратегії і методи вирішення конфліктів, можна самостійно створити модель поведінки в ситуації конфлікту і

домагатися здійснення своєї мети у кожному конкретному випадку. Існує досить багато методів управління конфліктами у колективі серед працівників ОВС. В. А. Светлов представляє їх у вигляді декількох груп, кожна з яких має свою сферу застосування: 1) внутрішньоособистісні, тобто методи впливу на окрему особистість; 2) структурні, тобто методи по усуненню організаційних конфліктів; 3) міжособистісні методи або стилі поведінки у ході конфлікту; 4) переговори; 5) відповідні агресивні дії (цю групу методів застосовують у крайніх випадках, коли вичерпані можливості всіх попередніх груп).

Керування конфліктом є цілеспрямований вплив на процес конфлікту, що забезпечує рішення значимих задач. Керування конфліктом – це переклад його в раціональне русло діяльності людей, осмислене вплив на конфліктне поведіння суб'єктів з метою досягнення бажаних результатів; це обмеження протидіє рамок конструктивного впливу на процес. Керування конфліктами містить у собі: прогнозування конфліктів; попередження одних і разом з тим стимулювання інших; припинення і придушення конфліктів; регулювання і дозвіл. Кожний з названих видів дій являє собою акт свідомої активності суб'єктів: одного з конфліктуючих або обох, чи ж третьої сторони, не включеної в конфліктну дію. Керування конфліктами містить у собі: 1) прогнозування конфліктів; 2) попередження одних і разом з тим стимулювання інших; 3) припинення і придушення конфліктів; 4) регулювання і вирішення.

Проведений нами теоретичний аналіз проблеми взаємозв'язку індивідуальних особливостей особистості та стилів поведінки в конфліктних ситуаціях дозволяє зробити наступні висновки:

1. Зіткнення протилежних інтересів, поглядів, прагнень, протиріччя, що загрожують ускладненнями – все, що розуміється під конфліктом, притаманне всім основним службам ОВС. При цьому конфлікти тут постійні, складні і різноманітні.

2. Сама специфіка діяльності ОВС визначає наявність різних конфліктних ситуацій. Причини конфліктів можуть бути психологічного характеру. Владність повноважень, якими наділені працівники ОВС, необхідність застосування заходів примусу з метою ефективної боротьби з кримінальною злочинністю, умови постійної двосторонньої боротьби, інші

антагонічні умови діяльності ОВС являються основними джерелами так званої «природної» конфліктної ситуації, яка присутня в діяльності більшості працівників міліції.

3. Працівники ОВС беруть участь в різних за своїм характерами конфліктних ситуаціях, основні з яких можна розділити в залежності від того, в якій сфері професійної діяльності вони виникають, на конфлікти пов'язані з: а) діями по розкриттю злочинів; б) процесом проведення профілактичної роботи.

4. Для успішного вирішення конфлікту можна зазначити такі компоненти: визначити існування конфлікту, тобто визначити наявність протилежних цілей, методів в опонентів, визначити самих цих учасників; визначити можливість проведення переговорів; виявити коло питань, що складають предмет конфлікту; розробити варіанти рішень.

Розв'язання конфлікту – заключний його етап. В усіх різноманітних формах реалізуються різні види завершення конфлікт припинення конфлікту шляхом знищення одне з чи сторін повного підпорядкування іншої; перетворення обох конфліктуючих сторін у напрямку узгодження їхніх інтересів і позицій на новій основі; взаємного примирення протиборчих агентів; взаємного знищення протилежностей. При здійсненні першої й останній із зазначених можливостей завершення конфлікту супроводжується загостренням боротьби. При реалізації інших форм відбувається поступове загасання конфлікту. Розрізняються повне і неповне розв'язання конфлікту. Якщо місце чи перетворення усунення основи конфлікту (причин, предмета), то конфлікт дозволяється цілком. Неповний дозвіл має місце тоді, коли чи усуваються перетворюються лише на деякі структурні елементи конфлікту, зокрема, зміст протиборства, його поле, мотиваційна база конфліктного поведіння учасників і т. п.

Ситуація неповного розв'язання конфлікту породжує його поновлення на тієї ж чи на новій основі. Перманентне відродження того самого конфлікту в перетвореному виді на іншому рівні.

Процес розв'язання будь-якого конфлікту складається, як мінімум, із трьох етапів. Перший – підготовчий -це діагностика конфлікту. Другий – розробка стратегії розв'язання і технології. Третій – діяльність з розв'язанням конфлікту – реалізація комплексу методів і засобів.

Діагностика конфлікту включає: а) опис його видимих проявів (сутички, зіткнення, кризи і т. п.); б) визначення рівня розвитку конфлікту; в) виявлення причин конфлікту і його природи (об'єктивної чи суб'єктивної); г) вимір інтенсивності; д) визначення сфери поширеності.

Суб'єктивними умовами підвищеної конфліктності працівники органів внутрішніх справ є його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат у сім'ї, колективі, взаємини з навколишнім середовищем, індивідуальний стиль поведінки тощо. Падіння загальної культури спілкування працівника ОВС впливає не тільки на їхні взаємини з громадянами, а й на мікроклімат у колективі, виникають непорозуміння із співробітниками, рідними й напруження у стосунках. Якщо суперечності загострюються, виникає відкритий конфлікт.

Щоб гідно вийти самому з конфліктної ситуації, працівника ОВС має володіти рефлексією, здатністю адекватно оцінювати й бачити себе збоку. Саме неадекватне самооцінювання (завищене або занижене) нерідко стає причиною неправильних стосунків між колегами, громадянами. Якщо в людини завищене самооцінювання, вона зневажливо і зверхньо ставиться до інших, не бачить своїх вад, виправдовує свої помилки об'єктивними причинами. Людина із заниженим самооцінюванням – тривожна, невпевнена в собі, нерідко намагається його підвищити, применшуючи досягнення інших людей. У такої людини може сформуватися негативне сприйняття інших і водночас вона авторитарна стосовно них, немилосердна.

Адекватне самооцінювання надає людині впевненості у собі, вона радіє успіхам інших, не пасує перед труднощами, спокійно ставиться до критики, бо сама у міру самокритична. Працівник ОВС, який вірить в успіх справи, як правило, його досягає. Це допомагає і під час спілкування: він передає свої очікування іншим, чим дістає змогу одержати віддачу.

Висновки. Отже можна зробити наступний висновок, що для того, щоб домогтися позитивного розв'язання конфлікту, передусім, слід реалістично оцінити і проаналізувати конфлікт, а це означає, що людина повинна: відрізнити безпосередній привід конфліктної сутички від її причини, яка нерідко маскується учасниками конфлікту; з'ясувати суб'єктивні мотиви вступу людей у конфлікт; визначити спрямованість

конкретних дій учасників конфліктів; визначити «ділову (об'єктивну) зону» конфлікту. Це дозволить одночасно, і встановити характер міжособистісного конфлікту, і локалізувати його сферу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я. Введение в конфликтологию. Как предупредить и разрешить межличностный конфликт / А. Я. Анцупов, А. А. Малышев. – К.: МАУП, 1994. – 104 с.
2. Бандурка А. М. Конфликтология / А. М. Бандурка, В. А. Друзь. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 1997. – 355 с.
3. Бандурка О. М. Діяльність органів внутрішніх справ у надзвичайних ситуаціях / О. М. Бандурка. – Харків, 1993. – 324 с.
4. Ващенко І. В. Виховний ідеал / І. В. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
5. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. – 2-е изд., доп. и перераб./ С. М. Емельяненко. – СПб.: Питер, 2004. – 400 с.
6. Ємельяненко Л. М. Конфліктологія: навч. посіб. / Л. М. Ємельяненко ; За заг. ред. В. М. Петюха, Л. В. Торгової. – К.: КНЕУ, 2003. – 315 с.

Хомутиннікова Н. Н.

науковий співробітник Інституту
психології імені Г. С. Костюка
НАПН України (м. Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті описано підходи до вивчення психологічного аспекту співвідношення між вимогами професії та можливостями особистості щодо оволодіння змістом професійної діяльності. Розглядаються складові особистості, найбільш важливі для самовизначення у педагогічній діяльності, а саме: Я-концепція, рефлексивність, саморегуляція та їх похідні. Аналіз здійснено на матеріалі самоставлення вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: професійне самовизначення особистості, самоставлення вихователя дошкільного навчального закладу, професійна ідентичність.

Актуальність дослідження. Особистісно-орієнтований підхід та гуманізація освіти вимагають необхідності пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців. Успішність професійної діяльності, окрім обов'язкових професійних знань, умінь та навичок, значною мірою визначається особистісними характеристиками та професійними якостями фахівця, рівнем сформованості професійної ідентичності.

В умовах розбудови національної системи освіти особливого значення набуває проблема формування професіоналізму сучасного педагога. Але не зважаючи на доволі значний обсяг теоретичних і експериментальних досліджень з питань розвитку професійної

ідентичності, стан розроблення проблеми ідентичності вчителів перебуває на етапі аналітичного вивчення, а професійна ідентичність вихователя дошкільного закладу залишається поза увагою науковців. Очевидна актуальність вказаних проблем і їх недостатня опрацьованість зумовили необхідність у структуруванні моделі професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу.

Метою дослідження є розкриття складових та детермінант ідентичності як умови компетентності вихователя дошкільного навчального закладу. На основі аналізу теоретико-емпіричних досліджень та власних узагальнень нами виділено компоненти професійної ідентичності вихователя дошкільного навчального закладу. Під професійно значущими якостями ми розуміємо низку важливих якостей спеціаліста, які сприяють успішному виконанню професійної діяльності, ефективному виконанню професійних завдань, особистісно-професійному зростанню, удосконаленню.

Досвід вивчення становлення професійної ідентичності вихователя ДНЗ. Дослідження визначених вище особливостей «спеціалізації особистості» педагога проводилось на базі муніципальних дошкільних навчальних закладів Васильківського району Київської області. Загальна вибірка складала 60 вихователів (жінки) із різним педагогічним стажем: 1-ша група – із стажем до 7 років, 2-га група – від 12 до 18 років, 3-я група – від 22 до 35 років. Вихователям кожної з цих груп у ході опитування пропонувалось описати себе за трьома критеріями. Вони мали в довільній формі подати: уявлення про своє ідеальне професійне «Я»; уявлення про своє реальне професійне «Я»; уявлення про якості, що несумісні з професією вихователя.

Виходячи із досвіду використання методів, спрямованих на об'єктивацію професійних «Я-образів» у різних видах діяльності (П. Бергер, Т. Лукман, Д. Сьюпер, Л. Тайлер та ін.), в усвідомленій та неусвідомленій його формах, в дослідженні ми послуговувались проєктивними методиками, а саме: вільним описом у варіанті самозвіту. Так, наприклад, у нашій випадковій вибірці педагоги розподілились за цією ознакою між наступними шістьма групами: 1) особистість – 26%; 2) професія – 25%; 3) родина – 24%; 4) статево-рольова ознака – 16%; 5) громадянська – 8%; 6) полірольова – 2%. Отже, одне із провідних місць в структурі

самоідентичності опитаних належить усвідомленню своєї приналежності до родини, її функцій, відповідних сімейних ролей і турбот. Зазначимо, що саме наявність батьківських рис у вихователя, котрий, багато в чому і виконує функції батьків у ситуаціях їх фізичної відсутності, є професійно значущими, а тому мають входити до структури професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість в структурі педагогічної ідентичності представлена у 82% опитаних. Вагомість її варіює в залежності від педагогічного стажу: в групі вихователів із стажем до 7 років вона складає 19%; в групі із стажем 12 – 20 років 25%, в групі із стажем 20–35 років – 31%. Професійна визначеність, за нашим даними, може виступати як семантична близькість конструктів «Я – фахівець».

Позиція «Ідеальний вихователь» усвідомлюється досліджуваними як якості, притаманні фахівцеві, яким вони його уявляють, і містять як власне особистісні риси, так і професійно значущі здібності. Найбільш значущими для респондентів всіх груп є характеристики, що відображують альтруїстичні цінності, традиційно домінуючі у фахівців соціономічних професій. Дані орієнтації є водночас і відображенням певних особистісних рис та установок, і сутності професії та вмотивовують професійну активність, що знайшло вияв у зростаючій якості професійних суджень вихователів-майстрів про зрозумілу їм сутність навчально-виховної взаємодії із дошкільнятами. Уточнює і доповнює образ ідеального вихователя образ «вихователя-невдахи». За одержаними даними позиція «вихователь–невдаха» визначається респондентами через якості, що неприпустимі для діяльності вихователя. Вони складають комплекс рис особистості, вчинків, заборонених для педагога. На рівні «Я-концепції» це усвідомлюється як рефлексивно контрольовані обмеження власних взаємин із дітьми. Даними обмеженнями вмотивовується не лише внутрішній локус контролю, професійна відповідальність, а й стимулюється професійне самовдосконалення. Загалом «психологічний портрет» вихователя є цілком позитивний. Більшість якостей, з якими ідентифікують себе опитані, кореспондується із «ідеальним вихователем». Розглянемо уявлення про себе як педагога у вихователів з різним педагогічним стажем роботи.

Вихователі із педагогічним стажем до 7 років ідентифікують себе з основними рисами ідеального вихователя. Негативні якості посідають лише 2% в ідентифікаційних характеристиках, що дає підставу вбачати тенденцію до завищеної самооцінки. Проте, протипагу цьому склали прагнення більшості опитаних цієї групи до саморозвитку. Вони відкриті для засвоєння досвіду, схильні до самозмін, як у професійному плані, так і вдосконаленні своєї особистості. Вихователі із стажем від 12 до 18 років теж позиціонують себе як близьких до рис ідеального вихователя. Особливого значення вони надають вмінню вихователя підтримувати взаєморозуміння з дітьми, їхніми батьками, бути відповідальними, справедливими, чесними. Співвідношення позитивних та негативних самооцінок свідчить про їх адекватність, що кореспондується із впевненістю у собі, достатньою соціальною компетентністю й самоконтролем. Прагнення до самовдосконалення та професійного зростання, таким чином, свідчить про відкритість перспективі розвитку особистості, засобом чого виступає включення у професійно-педагогічну діяльність.

За співвідношенням соціальних ролей і індивідуальних характеристик в самоописах педагогів із стажем від 22 до 35 років мають чітке уявлення про свої соціальні ролі і орієнтуються у своїх індивідуальних особливостях. Структура їх професійної ідентичності більш диференційована у порівнянні із представниками попередньо презентованих груп вихователів, що свідчить про високий рівень самоусвідомлення й відповідний рівень соціальної та педагогічної рефлексії. Отже, переважна більшість цих вихователів може бути віднесена до «педагогів-майстрів» за всіма показниками самостановлення, усвідомлення своїх професійних можливостей, професійних інтересів та цінностей. Їм властива чіткість професійних і життєвих планів.

У майже всіх педагогів цієї групи проявлена професійна впевненість у собі, яка переживається як позитивне ставлення до професії, тобто бажання працювати там само і за фахом, в якому вони відбулися і професійно, і особисто. Досвідчені педагоги прагнуть ідентифікуватися з еталонами професійно привабливих образів: здатністю до співробітництва, альтруїзму.

Висновки. 1. Структуроутворюючою мотивацією у моделі професійної самосвідомості педагогів ДНЗ є бажання працювати з дітьми (любов до дітей). Отже, наявність батьківських рис у вихователя, котрий багато в чому виконує функції батьків, є професійно значущими і входять до структури професійної самосвідомості.

2. Усвідомлення своєї гендерної приналежності та позитивне ставлення до своєї статі входять до змісту професійної ідентичності вихователів і є необхідними особистісними якостями для успішної професійної діяльності саме в системі дошкільної освіти. Професійна ідентичність педагогів ДНЗ у зв'язку з накопиченням у них досвіду роботи зазнає ряд змін.

3. Знайшла прояв тенденція професійних орієнтирів у вихователів, що мають різний стаж роботи. Досвідчені педагоги прагнуть ідентифікуватися з еталонами професійно привабливих образів: здатністю до співробітництва, альтруїзму та велокодушності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисюк А. С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога / А. С. Борисюк: дис ... доктора психол. наук.: 19.00.05. – Алла Степанівна Борисюк. – Івано-Франківськ, 2011. – 575 с.

2. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е. П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – 1998. – №2. – С. 35-45.

3. Зливков В. Л. Професійна ідентичність та особистість педагога: навч. посібник /В. Л. Зливков. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. – 132 с.

Чігрін В. В.

студентка Сумського державного
педагогічного університету імені
А. С. Макаренка (м. Суми)
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ПРОФЕСІЙНІ КОНФЛІКТИ

У статті розкрито особливості професійних конфліктів. Визначено причини, функції та види конфліктів; стадії та етапи конфлікту; стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях.

Ключові слова: конфлікт, конфліктна поведінка, професійний конфлікт, інцидент, компроміс, співпраця, уникнення, конкуренція, пристосування, миролюбність.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день тема професійних конфліктів дуже актуальна, адже з даним видом конфлікту стикаються майже всі, хто колись працював або працює. Кожен суб'єкт праці, який прагне до постійного розвитку, повинен бути добре підготовленим до будь-якої конфліктної ситуації, яка може трапитися в професійній діяльності. Для будь-якої сучасної людини, тим більше керівника, важливо мати знання про загальні особливості розвитку конфліктного процесу, мати навички ефективного управління.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичне-методологічне підґрунтя дослідження складають праці вчених, які займалися дослідженням конфліктів (А. Я. Анцупов, Ф. М. Бородкін, Н. В. Грішина, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Н. М. Коряк, Г. В. Ложкін, М. І. Пірен, Б. І. Хасан, А. І. Шипілов та ін.).

Мета статті – аналіз результатів теоретичного та емпіричного дослідження професійних конфліктів.

Виклад основного матеріалу. Конфлікти виникають у процесі взаємодії, спілкування людей, оскільки інтереси, погляди є різні, і тому конфлікти існують стільки, скільки існує людство. Проте загальноприйнятої теорії конфліктів, що вичерпно пояснює їх природу, вплив на розвиток колективу, суспільства поки ще не існує, незважаючи на багаточисельні дослідження з питань виникнення, формування конфліктів та у правління ними.

Під конфліктом розуміється виникнення важковирішуваних протиріч, зіткнення протилежних інтересів, пов'язаних із суперництвом, відсутністю спільних інтересів і мотивів, а також взаєморозуміння [2]. Причинами виникнення конфліктів є: обмеженість ресурсів, які потрібно розподілити, взаємозалежність завдань, розбіжність у цілях, відмінність у цінностях, манерах поведінки, незадовільні комунікації, різка зміна подій та інші. Виділяють наступні функції конфлікту: сигнальну, інформаційну, диференціюючу, динамічну [3].

Професійний конфлікт – це відкрите пред'явлення протиріч між професіоналами в будь-якій сфері діяльності. Предметом суперечності професійного конфлікту можуть бути методологічні принципи, знання, технології, в цілому все те, що дозволяє розвиватися професіоналу і

поглиблювати професійні знання. Професійні конфлікти можливі тільки між професіоналами, а тому вони обмежені сферою професійної діяльності [4]

Існує кілька стадій конфлікту: 1) латентна (стадія формування невдоволення); 2) гостра («вибух» негативних емоцій, активне з'ясування відносин); 3) загасаюча (стадія вирішення конфлікту, зниження «напруження» ситуації, пошук варіантів вирішення конфлікту).

У конфлікті можна виділити декілька періодів. Перший період, латентний, включає в себе наступні етапи: 1) усвідомлення об'єктивної проблемної ситуації, коли реальність сприймається як проблема, існує необхідність; 2) виникнення об'єктивної проблемної ситуації. Конфлікт зароджується шляхом визначення об'єктивної проблемної ситуації. Суть такої ситуації полягає в тому, що виникають суперечності між суб'єктами, бо ще немає конфліктних дій і протиріч, і саме тому таку ситуацію прийнято називати проблемною; 3) розуміння того, що конфліктна ситуація не завжди може виникнути через протидію сторін; 4) предконфліктна ситуація.

Другий період, відкритий: 1) інцидент, коли зіткнення сторін тільки починає набирати свої обороти і при цьому відбувається спроба силою довести свою правоту; 2) ескалація – при даній ситуації виникає підвищення інтенсивності протистояння сторін; 3) збалансована суперечність, коли сторони продовжують конфліктувати, однак при цьому інтенсивність боротьби знижується; 4) завершення конфлікту – полягає в тому, що конфліктуючі сторони шукають вирішення конфлікту і припиняють конфліктувати з якихось причин.

Третій період, післяконфліктний: 1) частково нормалізуються відносини, але негативні емоції ще не зникли; 2) настає повна нормалізація відносин, сторони усвідомлюють важливість взаємної співпраці [1; 2].

Ми провели емпіричне дослідження в якому брали участь бухгалтера селянського фермерського господарства «Урожай». Кількість респондентів, що взяли участь у дослідженні, становить 11 чоловік, з них – 10 жінок та 1 чоловік. Вік опитаних – 19-52 роки.

Ми використали методику діагностики способів реагування на конфліктну ситуацію К. Томаса; методику «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту в конфліктах» В. Бойко; методику «Самооцінка спрямованості контакту»; методику «Діагностика рівня конфліктності особистості».

За методикою стратегія психологічного захисту в спілкуванні (В. В. Бойко) було виявлено, що респондентам притаманна миролюбність: вона передбачає партнерство і співпрацю, вміння йти на компроміси, робити поступки, готовність жертвувати деякими своїми інтересами в ім'я головного – збереження гідності – 36%; уникнення: це психологічна стратегія захисту коли індивід обходить зони конфліктів і напруг, коли його Я піддається атакам – 36%; агресія психологічна стратегія захисту суб'єктної реальності особистості, що діє на основі інстинкту. Її потужна енергетика захищає Я особистості на вулиці в міській юрбі, у суспільному транспорті, у черзі, на виробництві, вдома, у взаєминах зі сторонніми й дуже близькими людьми, із друзями й коханцями – 28%.

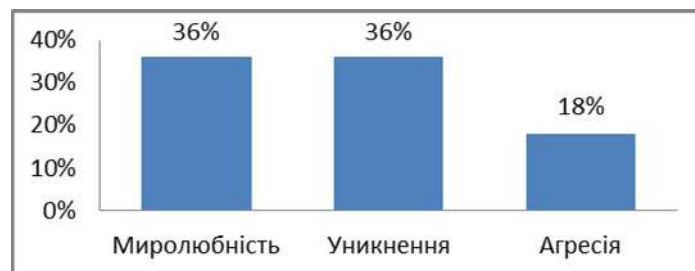


Рис. 1. Показник домінантної стратегії психологічного захисту в спілкуванні бухгалтерів за методикою В. В. Бойко (у %)

За методикою «Діагностика способів реагування на конфліктну ситуацію» К. Томаса та методикою «Самооцінка спрямованості контакту» було виявлено, що в бухгалтерів переважає стратегія – компроміс – 36%, суть якого в тому, що сторони прагнуть врегулювати розбіжності при взаємних поступках. У цьому плані він нагадує стиль співробітництва, однак, здійснюється на більш поверхневому рівні.

Друге місце посідає конкуренція, яку може використовувати людина, яка володіє сильною волею, достатнім авторитетом, владою, не дуже зацікавлена у співпраці з іншою стороною і прагне в першу чергу задовольнити власні інтереси. Пристосування означає, дію разом з іншою

стороною, цей стиль є найбільш ефективним, коли результат справи важливий для однієї сторони і не дуже істотний для другої, – 28%.

На третьому місці, уникнення, яке реалізується зазвичай, коли проблема не настільки важлива. Стиль співробітництва можна використовувати, якщо, відстоюючи власні інтереси, ви змушені брати до уваги потреби та бажання іншої сторони.

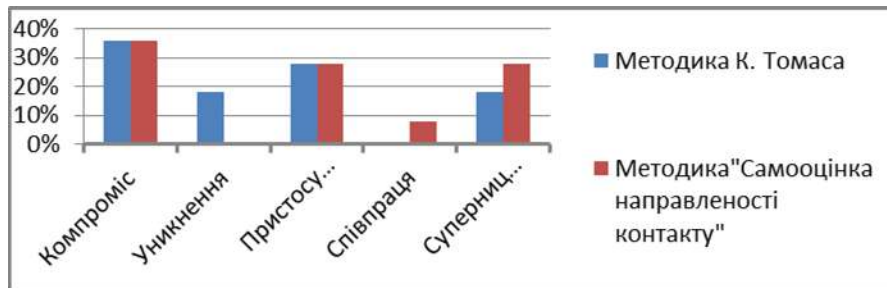


Рис.2. Показники поведінки в конфліктних ситуаціях за методиками К. Томаса та Самооцінка спрямованості контакту (у %)

За результатами методики «Діагностика рівня конфліктності особистості», нами було встановлено, що у 55% бухгалтерів спостерігається середній рівень конфліктності, а 45% – рівень конфліктності вище середнього.

Висновок. Проблема дослідження конфліктності і конфліктної поведінки є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психології, яка потребує подальшого вивчення і ефективного вирішення, як на теоретичному так і на практичному рівнях. Впровадження ефективних моделей регулювання конфліктної поведінки і конфліктності є пріоритетним напрямком наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баклицький І. О. Психологія праці: підручник / І. О. Баклицький. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2008. – 655 с.
2. Боронова Г. Х. Психологія труда: конспект лекцій / Г. Х. Боронова, Н. В. Прусова. – М.: ЭКСМО, 2008. – 160 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина – СПб., 2001. – 227 с.
4. Товуу Н. О., Цой Л. Н. Как различить профессиональные, межличностные и функциональные конфликты. // В контексте конфликтологии: диагностика и методология управления конфликтной ситуацией. Отв. ред. Т. М. Дридзе, Л. Н. Цой. – М.: Институт социологии РАН. – 2000. – №3 – С. 58.

магістрант Національної академії
внутрішніх справ (м. Київ),
Науковий керівник – д. психол. н.,
професор **Медведєв В. С.**

ПСИХОЛОГО-ЮРИДИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОПИТУ

У статті висвітленні теоретичні, юридичні та психолого-правові питання щодо реалізації у кримінальному процесі України такої слідчої дії як допит, вміле застосування навичок психолога, а саме: уміти за допомогою вербальних (словесних) та невербальних (несловесних) засобів розуміти особу, яка дає покази, це допоможе покращити проведення такої слідчої (розшукової) дії, як допит.

Ключові слова: допит, основні методи одержання інформації, вербальні та невербальні засоби, візуальна психодіагностика.

Метою статті є теоретико-правове дослідження такої комунікативної з психологічних позицій слідчої дії як допит. Щодо, завдань роботи то слід сказати, що ними є: напрацювати ефективні шляхи оптимізації здійснення допиту в кримінальному процесі України з урахуванням його психологічних характеристик в нашому випадку застосування візуальної психодіагностики.

Допит є найбільш поширеним способом одержання доказів. У той же час допит – одна з найбільш складних слідчих (судових) дій; його проведення вимагає від слідчого високої загальної та професійної культури, глибокого знання психології людини. Мета допиту полягає в одержанні повних показань, що об'єктивно відображають дійсність. Ці показання є джерелом доказів, а фактичні дані, які в них містяться, – доказами.

Допит є однією з найбільш важливих слідчих дій. Оскільки він здійснюється під час безпосереднього спілкування з конкретною особою, основне значення тут має пізнавальна та комунікативна діяльність слідчого. Найчастіше проводиться допит підозрюваних, свідків, потерпілих. Хоча існує суттєва різниця у соціальному та кримінально-процесуальному статусі осіб вказаних категорій, їх допит за психологічними критеріями змістовної та динамічної сторін має певні загальні характеристики. Перш за все, допит будується поетапно: попереднє вивчення та аналіз обставин кримінального правопорушення;

виконання процедури суто допиту (допитування); фіксація ходу та результатів допиту; аналіз та оцінка результатів допиту. З вказаних етапів перший та останній виконуються поза контактом із допитуваним, другий та четвертий є частково контактними [1, с. 53].

Ефективність допиту залежить значною мірою від ретельності попереднього вивчення особистості допитуваного. Слідчому необхідно одержати інформацію про його життєвий шлях, професію, освіту, соціальний статус, умови роботи, спосіб життя, типові форми поведінки, зацікавлення та уподобання, психологічні властивості та якості, ставлення до кримінального правопорушення тощо. Безпосередньо під час допиту пізнається рівень загальної культури та розвитку допитуваного, особливості його мови, міміки та пантоміміки, психологічні стани та реакції, готовність до співробітництва або ж негативне ставлення до слідства і т. ін. Оскільки в процесі допиту відбувається не тільки збір інформації, але і психологічний вплив, є сенс визначитися зі схильністю особи до навіюваності, її комунікативністю, загальною тривожністю та агресивністю тощо.

За допомогою невербальних ознак можна зробити висновки про актуальний емоційний стан допитуваного: здивування – очі широко розкриті, брови підняті вгору, рот напіввідкритий; страх – очі та брови, як при здивуванні, губи міцно зціплені, щелепи стиснуті; сором – пальці знаходяться біля губ, зібрані пучком; сам підбадьорювання – пальці рук переплетенні; збентеження, зніяковілість – пошкрябування й потирання шкіри пальцями, маніпулювання предметами; схвильованість – закушування губ похитування головою, відкидання волосся, вовтуження на стільці, тощо.

З метою вивчення особистості допитуваного, встановлення та підтримання з ним психологічного контакту, Л. Б. Філоновим було запропоновано методику контактної взаємодії, що передбачає послідовне проходження наступних шести стадій: 1) накопичення згоди; 2) пошук спільних або подібних зацікавлень; 3) визначення принципів та якостей, що пропонуються для спілкування; 4) виявлення якостей, небезпечних для спілкування; 5) індивідуальний вплив та адаптація до партнера; 6) вироблення спільних правил взаємодії [2].

Підставами для проведення допиту є наявність достатніх відомостей, про те, що певній особі відомі обставини, що мають значення для кримінального провадження та їх можна отримати шляхом проведення допиту. Тому, потрібно наголосити, що допит – це слідча дія, яка полягає в одержанні слідчим від свідка, потерпілого, підозрюваного, обвинуваченого, експерта показань про обставини, що мають значення для кримінального провадження [3].

Слід сказати, що для проведення допиту потрібен час, який є необхідним і достатнім для отримання від допитуваного в розумному режимі відомостей, що мають значення для кримінального провадження. Але оскільки проведення допиту пов'язано із важким психологічним напруженням, частиною другою коментованої статті 220 КПК України встановлюється загальний час проведення допиту, який не може перевищувати вісім годин на день. Причому через кожні дві години допиту слідчий повинен робити перерву. Закон не передбачає тривалості перерви. Слідчий визначає її за своїм внутрішнім переконанням. Але слід пам'ятати, що довготривалий допит може мати негативний результат, оскільки допитуваний втомлюється, знижується його пам'ять, виникає роздратованість, психологічний дискомфорт тощо. Штучне затягування допиту може розглядатися особою як негативний вплив на неї, катування або нелюдське поводження [4].

Хотілося б зазначити, що при проведенні допиту потрібно було б приділяти увагу візуальній психодіагностиці, яка у якості основного інструменту отримання вихідної інформації використовує зоровий аналізатор, який забезпечує включення спостереження і спостережливості.

Візуальна психодіагностика базується на тому, що внутрішній світ, окремі психологічні характеристики людини безпосередньо чи опосередковано, але в цілому достовірно реалізуються через зовнішність і манеру поведінки. Якщо зміст слів, фраз, речень під час спілкування жорстоко контролюється людиною, то жести, міміка, дихання, сльози проявляються підсвідомо, мимовільно. Різними дослідниками (О. О. Бодамов, А. Під, Х. Рюкле, А. Штангль та ін.) встановлено, що під час спілкування через немовні засоби може передаватись до 50% інформації. Майже 80% невербальної інформації «повідомляється» виразом обличчя,

позою, жестами [5, с. 34-35, 37].

Чому у такій слідчій дії як допит, хотілося б застосувати візуальну психодіагностику? Я поясню: кожна людина є особистістю, індивідом і для того, щоб зрозуміти хоча б для себе, як для слідчого, чи говорить особа правдиву інформацію чи ні, чи намагається направити розслідування в інше русло. Так, звичайно у разі допиту свідка, він попереджається про кримінальну відповідальність за відмову давати показання і за давання завідомо неправдивих показань, а потерпілий – за давання завідомо неправдивих показань, щодо осіб які не досягли шістнадцятирічного віку, роз'яснюється обов'язок про необхідність давання правдивих показань, не попереджаючи про кримінальну відповідальність за відмову від давання показань і за завідомо неправдиві показання. Але потрібно ,працюючи у правоохоронних органах, бути не тільки висококваліфікованим працівником у юриспруденції, а також потрібно володіти навичками психолога, і уміти за допомогою вербальних та невербальних засобів розуміти особу, яка дає покази, тобто намагатися встановити за період допиту будь які зміни у поведінці людини. Тому потрібно застосовувати візуальну психодіагностику, основними компонентами якої є: загальні ознаки: тонус м'язів, рухова активність, намагання зайняти певну дистанцію та просторове положення стосовно пенітенціарного працівника, контроль за власною поведінкою та поведінкою інших; вираз обличчя (міміка): брови, очі, погляд, губи, м'язи обличчя; положення рук (жестикуляція); положення тіла і ніг (поза); мова, звуки, дихання; вазомоторні реакції: колір шкіри, слиновиділення, потовиділення, слюзи [5, с. 37-38].

Отже слід сказати, що допит – це складний акт комунікативної взаємодії, за якої професійна майстерність слідчого значною мірою зумовлена не тільки рівнем його професійної підготовки, а також досвідом роботи, але й наявністю певних психологічних здібностей до цього виду діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологія слідчої діяльності: навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Г. Андросюк, О. М. Корнєв, О. І. Кудерміна та ін.; [за заг. Ред. Л. І. Казміренко], – К.: Правова єдність, 2009. – 200 с.;
2. Андросюк В. Г. Юридична психологія : підруч. для студ. юрид. вищ. навч. закл. і фак. /В. Г. Андросюк, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондратьєв. – К. : Ін Юре, 1999. – 352 с.
3. Кримінальний процесуальний кодекс України, Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України у зв'язку з прийняттям Кримінального

процесуального кодексу України»: чинне законодавство з 19 листопада 2012 року : (ОФІЦ. ТЕКСТ). – К.: ПАЛИВОДА А.В., 2012. – 382 с.

4. Кримінальний процесуальний кодекс України. Науково-практичний коментар / За загальною редакцією професорів В. Г. Гончаренка, В. Т. Нора, М. Є. Шумила. – К.: Юстініан, 2012. – 1328 с.

5. Синьов В. М. «Професійне спілкування пенітенціарного персоналу» / В. М. Синьов, В. С. Медведєв, С. І. Скоков : Навчально-методичний посібник. – К., 2003. – 152 с.

Шелег Л. С.

здобувач кафедри юридичної
психології Національної академії
внутрішніх справ (м. Київ)

ЗМІСТОВІ КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДЖЕННЯ ОСІБ, ЯКІ СТРАЖДАЮТЬ НА ПСИХОСОМАТИЧНІ РОЗЛАДИ

В статті визначені основні завдання психологічного супроводження правників. Висвітлені змістові компоненти психологічної корекції негативних емоційних станів особистості. Обґрунтований взаємозв'язок між психологічними особливостями професійної діяльності та формуванням певних поведінкових симптомокомплексів.

Ключові слова: психологічне супроводження, психологічна корекція, особистість, емоційні стани, поведінка.

Згідно з чинним нормативно-правовим регулюванням, психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ представлене наступними напрямками: 1) професійний психологічний відбір, 2) професійна психологічна підготовка, 3) психологічне супроводження.

Основними завданнями психологічного супроводження проходження служби є: 1) психологічна підтримка адаптації працівників ОВС до умов служби, проведення профілактичної та коригуючої роботи; 2) формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до саморозвитку та самоактуалізації; 3) проведення первинної психопрофілактики відхилень у поведінці працівників ОВС, своєчасне виявлення порушень соматичного та психічного здоров'я; 4) надання працівникам психологічної допомоги після перебування в екстремальних ситуаціях, пов'язаних із виконанням службових обов'язків; 5) зняття постстресових станів та ін. [1].

Зазначене дозволяє визначити основні змістові компоненти психологічного супроводження, в тому числі й стосовно психологічної

корекції станів особистості, що спричинюють психосоматичні розлади:

1. Формування вміння усвідомлювати не лише негативні, але й позитивні аспекти психотравмуючої ситуації. Одна з особливостей професійної діяльності працівників ОВС полягає в наявності численних та достатньо жорстких критеріїв оцінки їх роботи. При цьому для їх досягнення не завжди достатньо ефективної роботи самого працівника, оскільки і стан громадського порядку, і показники розкриття та розслідування злочинів, і якість попередження аварійності дорожнього руху – значною мірою залежать від чинників, що заходяться поза межами його компетенції. Відповідно, критика і покарання працівників для системи ОВС є правилом, схвалення і заохочення – винятком. Як наслідок, в процесі професійного становлення формується звичка до сприйняття дійсності в негативному світлі. Тому в процесі психокорекційної роботи слід, найперше, навчитися усвідомлювати, що в будь-якій ситуації є як позитивні, так і негативні сторони: працівник не вільний у виборі ситуацій професійної діяльності, але він здатен обирати, як до них ставитися.

2. Формування вміння цінувати свої досягнення. В процесі проведення психологічної корекції працівник ОВС повинен навчитися розуміти, що щось він може змінити, а щось – ні. Але при цьому йому важливо бути здатним вибірково усвідомлювати позитивні аспекти ситуацій і знижувати значущість (але не відкидати) негативних. Зазначене тим більш важливо, що професійна діяльність працівників ОВС містить у собі передумови для розвитку трудоголізму: як тільки фахівець досягає поставленої мети, перед ним відразу ж виникає інша, і він рідко дозволяє собі насолодитися успіхом. При цьому завершеність важливої справи не одержує належного емоційного підкріплення, відповідно, не чинить впливу на позитивну динаміку «образу-Я».

3. Формування вміння цілісного усвідомлення. Могутній спонукальний потенціал негативних емоцій призводить до того, що вони починають домінувати в цілісній картині світу та жити самі себе: так одна неприємна подія здатна надати негативного забарвлення значному проміжку часу. Це визначає необхідність відходу від селективного сприймання ситуації на користь її цілісного усвідомлення.

4. Формування вмінь нейтралізації несприятливих особливостей

поведінкової активності. Схильність до психосоматичних розладів найтіснішим чином пов'язана з типом А поведінкової активності (моделлю поведінкової активності типу А) [2]. Таким особам притаманна певна сукупність характеристик та рис, тобто поведінковий симптомокомплекс, що проявляються в спілкуванні та діяльності: відповідальність, зануреність у роботу, конкурентність, прагнення до досягнень, перфекціонізм, агресивність, ворожість, поспіх, нетерпіння, тривожність, відчуття постійного цейтноту. Вони ставлять перед собою складні цілі, чим продукують стресогенні умови життєдіяльності та емоційну напруженість.

Поведінковий паттерн А складається з двох протилежних одиниць: нетерпимість/подразливість (НП) та прагнення до досягнень (ПД). Перша характеризується нетерпінням, ворожістю, озлобленістю і гнівливістю, друга – цілеспрямованістю і рішучістю. При цьому лише перша пов'язана зі скаргами на фізичне нездужання, депресію, незадоволеність роботою й сімейним життям, тобто є «токсичною» [2].

Психологічні особливості професійної діяльності ОВС дозволяють стверджувати, що поведінкова модель А заохочується та, навіть, культивується в системі МВС України, оскільки саме такі працівники є більш продуктивними, їм притаманний високий рівень досягнення цілей, вони прагнуть до конкуренції.

Нейтралізація особливостей поведінки типу А може здійснюватися двома основними способами: 1) проблемно-орієнтоване подолання – зосередження на конкретній проблемі чи ситуації, щоб змінити її чи уникнути в майбутньому; 2) емоційно-орієнтоване подолання – послаблення пов'язаних із стресовою ситуацією емоцій.

5. Формування самоповаги – адекватна самооцінка дозволяє особі бути менш залежною від думки оточуючих, відповідно, впливає на кількість стресогенних чинників у професійній діяльності. Щоб «твердо стояти на ногах», витримувати контакт очима, говорити чітко і впевнено, необхідно володіти високим рівнем впевненості в собі. Сама сутність управління стресом полягає у впевненості в своїх рішеннях, що дозволяє успішно контролювати власне життя або ж, принаймні, менш емоційно ставитися до того, на що не можна впливати.

6. Формування вмінь визначення меж та переорієнтації локусу

контролю. Локус контролю – оцінка особистістю здатності до контролю над подіями власного життя. Екстернали, на відміну від інтерналів, менше схильні контролювати своє життя, оскільки не вірять, що від цього є якась користь. При цьому важливо розуміти, що людина здатна контролювати якусь певну частину свого життя, тобто бути його автором, але абсолютно не здатна контролювати все. Відчуття контролю породжує почуття відповідальності.

Одна з специфічних особливостей професійної діяльності в ОВС полягає в тому, що вона характеризується жорсткою субординацією та підпорядкуванням принципу єдиначальності. Для попередження негативних наслідків стресу важливе вміння розмежування меж власної відповідальності та відповідальності інших людей (колег, керівників) за наслідки перебігу професійних ситуацій: наслідки, що перебувають поза межами компетенції конкретного фахівця, не повинні спричиняти глибоких та тривалих емоційних переживань.

7. Формування рішучості. Як засвідчують результати експериментальних досліджень у площині психосоматики, існує три основних властивості особистості, що впливають на схильність до психосоматичних розладів: обов'язковість, контроль, витривалість [3, с. 1-11]. Обов'язковість – тенденція повністю віддаватися своїй справі, якою б вона не була; контроль – тенденція думати і діяти так, начебто особа здатна радикально впливати на перебіг подій; витривалість – впевненість у тому, що життю властиво змінюватися і що ці зміни є рушійною силою прогресу загалом і особистісного розвитку, зокрема.

Основний висновок дослідників полягає в тому, що такі зміни слід сприймати як виклик, але не як загрозу. Людей, яким властиві вищезазначені якості, називають рішучими, оскільки вони можуть протистояти стресорам та володіють буферним ефектом для гармонії психіки і здоров'я тіла (сми) людини. Рішучість здатна зменшувати ступінь психологічного дистресу та підвищує адаптивність, вона надає людині відчуття щастя в сімейному житті та професійній діяльності.

Загалом рішучість є особливою організацією існування особистості як системи, що забезпечує максимально ефективне функціонування більш складної системи «людина – середовище» в конкретній ситуації.

Ґрунтуючись на цьому визначенні, можна встановлювати межі психологічної стабільності конкретної особи, що зумовлюються взаємодією потенційних можливостей людини та об'єктивних вимог ситуації.

Актуальність встановлення таких взаємозв'язків передбачає необхідність вивчення та врахування психологічної складової в практику відбору та підготовки осіб до психологічно напружених і ризиконебезпечених видів професійної діяльності, до яких належить і правоохоронна. В іншому разі вроджена (на рівні типологічних властивостей нервової системи) та набута в процесі первісної соціалізації (внаслідок особливостей навчання і виховання в дитячому та підлітковому віці) схильність до психосоматичних розладів стає непереборною перепорою на шляху успішного професійного становлення. На індивідуально-психологічному рівні вона проявляється як відсутність гнучкості поведінки, сенситивності до себе, спонтанності, самоповаги та самоприйняття, що й визначає психологічну стабільність фахівця.

Іншими словами, людина в процесі самореалізації може бути «господарем своєї долі» і володіти ситуацією завдяки знанням своїх особливостей і можливостей, в тому числі й індивідуально-типологічних. Стабільність такої особи і успіх діяльності в стресогенних умовах прямо залежить від максимального використання переваг своєї психічної організації та нейтралізації її недоліків, що сприяє збереженню психічного і соматичного здоров'я.

Отже, психологічне супроводження дозволяє більш повно задовольняти не лише суспільні, але й інтереси особистості працівника ОВС: підвищує комфортність професійної діяльності та соціального оточення; стабілізує рівень напруженості праці та мінімізує кількість стресових ситуацій (відповідно – зменшує рівень тривожності, емоційної напруги тощо); збільшує ступінь задоволеності результатами праці та можливості професійного становлення; зрештою – зменшує ймовірність виникнення психосоматичних розладів, професійних захворювань психогенної природи, сприяє не лише професійному, але й особистому довголіттю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологічне забезпечення оперативно-службової діяльності працівників міліції (у двох частинах). – Ч. 1. – Професійно-психологічна підготовка працівників оперативних підрозділів: [навч.-метод. посіб.]. / Александров Д. О., Казміренко Л. І.,

2. Гринберг Дж. Управление стресом / Гринберг Дж.; [пер. с англ. Л. Гительман, М. Потапова; 7-е изд.]. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
3. Kobasa S. C. Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness / Kobasa S. C. // J. of Personality and Social Psychology. – 1979. – № 37. – P. 1-11.

Шимко К. В.

студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),
Науковий керівник – к. філос. н.,
доцент **Щербакова І. М.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ СУБ'ЄКТА ПРАЦІ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

У статті розкрито поняття трудової мотивації, проаналізовано мотиваційну сферу особистості.

Ключові слова: потреба, мотив праці, мотивація праці, мотиваційна сфера особистості, мотиваційні стратегії діяльності.

Постановка проблеми: Вивчення трудової мотивації має велике науково-практичне значення, оскільки доповнює структуру особистості. В кризових умовах з'являється маса протиріч та змін, в тому числі і в трудовій діяльності.

Мета статті – аналіз психологічної сутності мотиваційної сфери особистості у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні, психологічна наука пропонує широкий спектр понять потреба, мотив і мотивація. У нашій роботі ми будемо опиратися на визначення, які надає О. Г. Носкова. Потреба – це стан нужди людини в чомусь необхідному для її життєдіяльності, джерело активної поведінки людини [5, с. 85].

Мотив праці – це суб'єктивний образ предмета потреби, який спонукає людину до трудової діяльності як форми активності, яка реалізує потребу. Трудова діяльність зазвичай реалізується не через одну потребу (і мотив), а декілька, тобто вона може бути полімотивована.

Мотиви трудової діяльності у свідомості людини представлені у такій формі, яка включає когнітивні та афективні компоненти. Соціальний вплив на мотиви особистості – шлях до формування нових, способ впливу на діяльність людини та її продукт. Мотивація праці – процес спонукання себе й інших до діяльності, направленої на досягнення певних результатів [5, с. 85-86].

Сукупність мотивів створює мотиваційну сферу особистості, яка має ієрархічну структуру і залежить від конкретних трудових ситуацій. Серед них – вибір професії, місця роботи, повсякденна праця на підприємстві, конфліктні ситуації, зміна місця роботи чи професії [5, с. 86].

На нашу думку, теперішнє кризове становище в країні також впливає на структуру мотиваційної сфери не менше за інші ситуації. Мотиваційний процес є постійним пошуком альтернатив обґрунтування та вибору конкретної поведінки. Проте, слід зауважити, що мотиваційна сфера людини динамічна, мотивація може посилюватися або послаблюватися. Можуть змінюватися ієрархія і стійкість мотивів [1].

Трудові мотиви виконують різноманітні функції: орієнтуючу (виявляється у здатності мотиву спрямовувати поведінку працівника в ситуації, за якої є можливість вибору); змістоутворююча (мотив визначає суб'єктивну значущість поведінки працівника, надає їй індивідуального змісту); регулююча (мотив надає поведінці суспільного чи особистісного характеру); спонукаюча (мотив є внутрішньою спонукаючою силою активності); мобілізуюча (реалізується за умови, коли мотив мобілізує сили працівника на важливу для нього діяльність); обґрунтовуюча (виявляється у поясненні людиною за допомогою мотиву своїх вчинків) [4].

З мотивами пов'язані мотиваційні стратегії діяльності людини, які можуть сприяти або протидіяти її прогресивному розвитку. Розвитку особистості сприяють мотиваційні стратегії, які характеризуються вибором значущих цілей, а досягнення їх вимагає мобілізації функціональних та інтелектуальних можливостей, переборення труднощів, часто в умовах ризику.

Мотиваційні стратегії, які не сприяють прогресивному розвитку особистості, характеризуються звуженням сфери діяльності [3]. Зараз, це є актуальним, тому що в сучасних кризових умовах людині треба обирати нові мотиваційні стратегії. Проте, слід уникати так званих неадекватних мотиваційних стратегій, які виявляються у виборі цілей, що значно переважають можливості людини, або у високій мобілізації цих можливостей на досягнення легко доступних цілей. Це означає, що рівень домагань, які спонукаються певними мотивами, має

характеризуватися такою складністю і трудністю завдань, виконання яких приносить людині задоволення.

Нами було проведено дослідження на вибірці з 11 осіб (9 чоловіків та 2 жінки) віком від 21 до 47 років, що працюють у ТОВ «Своя свіжина». Для цього були обрані методики: «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса» [6], «Опитувальник діагностики мотивації до успіху та страху невдачі А. Реана» [6] та «Тест професійної мотивації» [6].

Розглянемо виявлені особливості мотиваційної сфери за результатами «Методики діагностики мотивації до успіху Т. Елерса». На основі отриманих даних, маємо такі загальні бали: у 36,4% респондентів виявлено середній рівень мотивації до успіху, а у 63,6% – помірковано високий рівень мотивації до успіху. Ці дані свідчать про те, що більшість працівників ставлять перед собою високі цілі, наполегливо працюють, прагнучи отримати вагомі результати. Тобто більшість досліджуваних ставлять перед собою мету і, незважаючи на труднощі, прагнуть її досягти.

Звертаючись до результатів «Опитувальника на виявлення мотивації до успіху та страху невдачі А. Реана», ми отримали наступні дані: у 18,2% респондентів мотиваційний полюс не виражений, але є визначена тенденція мотивації на успіх. 9,1% працівників мають страх невдачі, що відноситься до негативної невдачі. При даному типі мотивації активність людини пов'язана з потребою уникнути зриву, осудження, покарання, невдачі. Взагалі, в основі цієї мотивації лежить ідея уникнення і ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь боїться можливої невдачі, думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. У 72,7% респондентів діагностовано мотивацію на успіх.

Мотивація на успіх відноситься до позитивної мотивації. При такій мотивації людина, починаючи справу, має на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного. В основі активності людини лежить надія на успіх і потреба в досягненні успіху. Такі люди зазвичай впевнені у собі, у своїх силах, відповідальні, ініціативні й активні. Їх відрізняє наполегливість у досягненні мети, цілеспрямованість.

Підрахунок балів за «Тестом професійної мотивації» проводився за 4 шкалами: мотиви праці, мотиви соціальної значущості праці, мотиви самоствердження у праці, мотиви професійної майстерності. З'ясовано, що у 27,3% працівників домінують мотиви самоствердження у праці, 36,3% респондентів керуються мотивами власне праці, у 18,2% працівників мотиви професійної майстерності та така ж сама кількість досліджуваних (18,2%) керуються мотивами соціальної корисності.

Отримані результати дають нам підстави стверджувати, що у більшості опитаних працівників притаманний помірно високий рівень мотивації та високий рівень мотивації на успіх. Завдяки високій мотивації працівник ефективно виконує свої функціональні обов'язки та досягає успіхів у діяльності.

Висновки. Мотивація трудової діяльності – дуже складне психологічне явище. Спонування людини до тієї чи іншої роботи зазвичай пов'язані з прагненням задовольнити не одну, а цілий ряд потреб. Слід також відзначити великі індивідуальні відмінності в потребах людей, причому одна і та ж потреба особистості може набувати для неї різну значимість у залежності від конкретної ситуації. Більш того, характер спонувань до праці однієї і тієї ж людини безперервно змінюється з віком, а також з інтелектуальним, моральним і емоційним розвитком. Таким чином, мотивація трудової діяльності особистості являє собою безперервний процес, що протікає під постійним впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баклицький О. І. Психологія праці підручник. – 2-е вид., переробл. і допов. / О. І. Баклицький. – К.: Знання, 2008. – 655 с.
2. Боронова Г. Х., Прусова Н. В. Психология труда : конспект лекций / Г. Х. Боронова, Н. В. Прусова. – Издательство: Эксмо, 2008. – 160 с.
3. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці: Навч. посібник / Я. В. Крушельницька. – К.: КНЕУ, 2000. – 232 с.
4. Малхазов О. Р. Психологія праці : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Р. Малхазов. – К. : Центр учб. л-ри, 2010. – 206 с.
5. Носкова О. Г. Психология труда : учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. Г. Носкова ; под ред. Е. А. Климова. – 3-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

Щербакова І. М.

к. філос. н., доцент, доцент кафедри практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми),

Циганок О. І.

студентка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНИХ КОНФЛІКТІВ

У статті визначено особливості професійних конфліктів. Презентовано результати емпіричного дослідження професійних конфліктів працівників страхової компанії.

Ключові слова: особистість, конфліктна ситуація, інцидент, конфлікт, суб'єкт праці, професійний конфлікт.

Постановка проблеми. Професійні конфлікти є невід'ємною частиною професійної діяльності суб'єктів праці. Трудовий колектив, професійна діяльність в цілому дуже часто провокують різні конфлікти. Це пов'язано з тим, що професійна діяльність в межах конкретного підприємства, організації чи установи об'єднує різних людей, яким доводиться тривалий час проводити разом, спільно працювати.

Аналіз актуальних досліджень. На увагу заслуговують праці вчених, які займалися дослідженням: професійних конфліктів (Є. В. Александрова, А. Я. Анцупов, Ф. М. Бородкін, Є. В. Буртова, І. Е. Ворожейкін, Л. М. Герасіна, Л. В. Долинська, М. М. Кашапов, Г. В. Ложкін, Б. І. Хасан); об'єктивно-суб'єктивної природи конфліктів (Н. В. Грішина, А. М. Гриненко, Т. В. Дудкевич, О. Г. Здравомислов, М. В. Петюх, Л. А. Козер, Н. П. Фетискин); особистості у конфлікті (О. П. Єлісєєв, Я. В. Копельчук, Я. В. Крушельницька, С. В. Фролов); конфліктів у різних видах діяльності людини (Є. Ф. Зеєр, У. Мастенбрук, В. А. Толочек); професійних конфліктів і способів їх вирішення (Т. Ю. Базарова, О. В. Карпов, М. Х. Мескон, К. В. Сельченко, Дж. Г. Скотт).

Мета статті – визначити особливості професійних конфліктів у працівників страхової компанії.

Виклад основного матеріалу. У психологічних словниках конфлікт визначається як суперечність, яку важко розв'язати і яка пов'язана з гострими емоційними переживаннями, його формами є внутрішньо-особистісні, міжособистісні та міжгрупові конфлікти.

Розрізняють чотири типи конфлікту: внутрішньо-особовий конфлікт, міжособовий конфлікт, конфлікт між особистістю і групою, міжгруповий конфлікт [1; 2]. У психології праці існує поняття професійний конфлікт, як конфлікт між керівником і підлеглим (конфлікти «по вертикалі») [9].

Конфлікти мають конструктивну і деструктивну функцію. Професійний конфлікт є необхідною умовою для розвитку професійної діяльності. Його можна регулювати.

Виокремлюють 4 стадії протікання конфлікту: стадія потенційного формування суперечливих інтересів, цінностей і норм – стан справ напередодні конфлікту; стадія переходу потенційного конфлікту в реальний, або стадія усвідомлення учасниками конфлікту своїх вірно чи помилково сприйнятих інтересів; стадія конфліктних дій; стадія зняття або вирішення конфлікту.

Виділяють п'ять основних стилів поведінки в конфліктній ситуації: конкуренція, співробітництво, компроміс, ухилення і пристосування.

Важливо знати формулу конфлікту. Вона виглядає таким чином: *конфлікт = конфліктна ситуація + інцидент*.

Задля кращого розуміння цієї формули, варто пам'ятати, що конфлікт – це відкрите протистояння яке є наслідком взаємовиключних інтересів і позицій. А конфліктна ситуація – це протиріччя, що накопичилися, вони містять дійсну причину конфлікту. Інцидент – це збіг обставин, що є приводом для конфлікту. З формули видно, що конфліктна ситуація і інцидент незалежні один від одного, тобто жодне з них не є слідством або проявом іншого.

Отже, вирішити конфлікт – значить, усунути конфліктну ситуацію і вичерпати інцидент. Зрозуміло, що перше зробити складніше, але і важливіше. На жаль, на практиці в більшості випадків справа обмежується лише вичерпанням інциденту. Але часто також ми

використовуємо прийом – придушення – відхід від реалізації цілей під впливом зовнішнього примусу, коли проблема заганається вглиб і може у будь-який момент вийти назовні у формі агресії. При цьому, слід пам'ятати, що агресія може бути направлена на іншу людину або групу людей, якщо вони є причиною проблеми. Агресія носить соціальний характер і супроводжується станами гніву, ворожості, ненависті. Агресивні соціальні дії викликають у відповідь агресивну реакцію, і з цієї миті починається конфлікт.

З метою вивчення особливостей професійних конфліктів нами було проведене емпіричне дослідження, яке відбулося на базі одного із приватних акціонерних товариств «Страхова компанія». Вибірку склали працівники страхової компанії у кількості 11 чоловік, з них – 10 жінок та 1 чоловік. Вік опитаних – 27–52 роки.

Методичний інструментарій дослідження: Методика діагностики схильності до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптована Н. В. Гришиною); Методика «Домінуюча стратегія психологічного захисту у спілкуванні» (В. В. Бойко); Методика «Самооцінка спрямованості контакту». Результати за двома методиками (методикою К. Томаса «Способи реагування на конфліктну ситуацію» і «Самооцінка спрямованості на контакт» представлено на рисунку 1.



Рис. 1. Показники поведінки в конфліктних ситуаціях за методикою К. Томаса та Самооцінка спрямованості контакту (у %)

Вивчення домінуючої стратегії психологічного захисту респондентів у спілкуванні ми провели за відповідною методикою В. В. Бойка. Було виявлено, що 36% респондентів притаманна стратегія миролюбності: вона

передбачає партнерство і співпрацю, вміння йти на компроміси, робити поступки й бути податливим, готовність жертвувати деякими своїми інтересами в ім'я головного – збереження гідності. Розподіл даних за методикою В. В. Бойка представлений на рисунку 2.



Рис. 2. Показники домінуючих стратегій психологічного захисту в контакті за методикою В. В. Бойка (у %)

За методикою «Діагностика рівня конфліктності особистості» були отримані наступні результати, які представлені на рисунку 3. Проаналізувавши, отримані дані, можна зробити висновок, що у переважної більшості респондентів переважає середній рівень конфліктності – у 64 % досліджуваних.

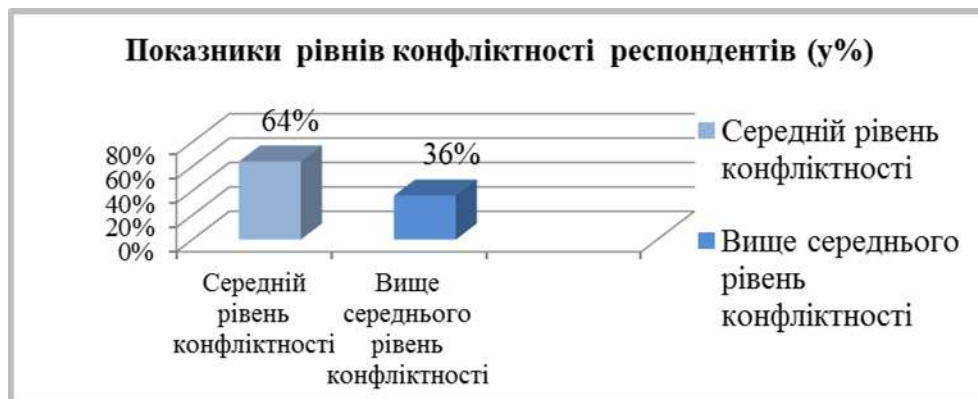


Рис. 3. Показники рівнів конфліктності особистості (у %)

Отже, переважна більшість респондентів має середній рівень конфліктності. Отримані результати свідчать про те, що рівень конфліктності респондентів вище середнього характерний для 36% респондентів. Це можна пояснити впливом специфіки професійної діяльності, наявністю конкуренції між суб'єктами праці, або як наслідок

незнання правил поведінки та конструктивної міжособистісної взаємодії із клієнтами та колегами по роботі. Проявами рівня конфліктності (вище середнього) є вербальна агресія, порушення трудової дисципліни, невиконання доручень, неповага та зверхнє ставлення до клієнтів). Зрозуміло, що саме цих суб'єктів праці необхідно залучати до психологічної профілактики і корекції поведінкових стратегій у професійних конфліктах.

Висновки. В умовах конкуренції на ринку праці дуже важливо щоб кожен суб'єкт праці вмів правильно реагувати на конфліктні ситуації, знаходити конструктивний спосіб їх розв'язання, не допускати їх появи знову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боронова Г. Х. Психология труда : конспект лекций / Г. Х. Боронова, Н. В. Прусова. – М. : ЭКСМО, 2008. – 160 с.
2. Герасіна Л. М. Конфліктологія: [Підручник для студентів вищ. навч. закл. юрид. спец.] / Л. М. Герасіна, М. І. Панов, Н. П. Осіпова та ін.; За ред. професорів Л. М. Герасіної та М. І. Панова. – Харків: Право, 2002. – 256 с.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Збірник наукових праць

Том 2

Редакційна колегія публікує статті в авторській редакції з оригінал-макетів, наданих авторами публікацій, залишаючи за ними право відстоювати власну наукову позицію.

Відповідальність за зміст матеріалів та достовірність викладених фактів несуть автори публікацій.

Відповідальна за випуск **С. Б. Кузікова**

Комп'ютерна верстка **Ю. С. Ліхачова**

Здано в набір 20.01.15. Підписано до друку 23.02.15.

Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Папір офсетний.

Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 19,9. Обл.-вид. арк. 19,8.

Тираж 100 прим. Вид. №17.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка

40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка