

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Криворізький державний педагогічний університет
Кафедра загальної та вікової психології

Актуальні проблеми психології в закладах освіти

Збірник наукових праць

Кривий Ріг
2011

УДК 159.9 + 159.922.7 + 37.015.3.

Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць / – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 343 с.

У збірнику висвітлюються актуальні проблеми теоретичної та практичної психології, особливості їх виявлення у навчально-виховному процесі. Загальнопсихологічні, онтогенетичні, психолого-педагогічні та соціально-психологічні дослідження у контексті психологічного супроводу школярів і студентів у закладах освіти, представлені науковим колективом кафедри загальної та вікової психології КДПУ та інших ВНЗ, студентами та практичними психологами закладів освіти, свідчать про різноманітність науково-практичних інтересів психологічної спільноти м. Кривого Рогу.

Матеріали збірника наукових праць адресовані як фахівцям, так і тим, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

Рецензенти:

Шестопалова О.П. кандидат психологічних наук, доцент.

Чумак В.І. кандидат психологічних наук, доцент.

Наукове видання

Ухвалено до друку на засіданні кафедри загальної та вікової психології (протокол № 7 від 24.02.2011 р.)

Зміст

Розділ І. Загальнотеоретичні проблеми дослідження психічних явищ у сучасній психології

Сенько Т.В. Психологическая характеристика взаимодействия в диадах «мать-дочь» и «мать-сын».....	6
Маліцька Л.Б. Психологічні особливості аутичних розладів.....	15
Даценко О.А. Дефінітивно-компонентна модель життєвого вчинку особистості.....	24
Герасимова В.В. Теоретичні аспекти поняття ідентичності в контексті здобуття професійної освіти в юнацькому віці.....	32
Левченко О.А. Сприймання часу: гендерні відмінності.....	35
Мамедова Г.А.К. Дослідження рівня домагань як механізму саморегуляції та поведінки.....	39
Корчева А.Ю. Діагностика настрою студентів факультету іноземних мов під час навчального процесу (за допомогою тесту Люшера).....	43
Курінна М. Мнемічні прийоми покращення процесів пам'яті в англійській мові.....	48
Базаджієва Д.М. Характеристика підходів до вивчення проблеми розвитку художніх здібностей у шкільному віці.....	53

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Карандашев Ю.Н. Структура возраста взрослости.....	57
Устименко С.Ф. Особливості когнітивної діяльності студентів при опануванні навчального матеріалу.....	69
Шамне А.В. Використання «f» та «q»-даних у дослідженні особливостей саморегуляції поведінки та діяльності в підлітково-юнацькому віці.....	77
Шило О.С. Дослідження готовності та реалізованості потреби у саморозвитку майбутніх вчителів.....	86
Ігнатенко О.В. Ціннісні сімейні та репродуктивні орієнтації сучасної молоді.....	93
Алека І.А. Прояви креативного мислення у школярів та ліцеїстів.....	102
Остапчук М.В. Вибір механізмів психічного захисту у юнацькому та зрілому віці.....	108
Кобильник Я.Г. Динаміка розвитку інтернет-залежності у підлітковому та юнацькому віці.....	112
Лопушанська А.Г. Особистісні та вікові властивості підлітків та юнаків з інтернет та ігровою залежністю.....	118
Стешенко А.А. Тривога як запорука адаптації молодших підлітків до нових умов навчання.....	123
Заїкіна М.К. Психологічні особливості девіантної поведінки в підлітковому віці.....	127

Браткова Л.О. Вплив стійкості уваги на успішність навчання у молодшому шкільному віці.....	131
Москаленко К.О. Мотивація навчання у виші.....	136
Пасічна М.А. Мотивація навчальної діяльності у студентів третього року навчання.....	141
Корупятник І.В. Стили міжособистісних відносин та характеристики Я-реальне – Я-ідеальне старшокласників.....	145
Кучерган ЄД. «Я-концепція» як чинник особистісного самовизначення у ранньому юнацькому віці.....	149
Єрмоленко М.В. Особливості самооцінки та її вплив на прояви агресивної поведінки у підлітковому віці.....	153
Чупрій Н. О. Відмінності переживання кохання у старшому підлітковому та юнацькому віці.....	158
Волохова Я. О. Особливості комп'ютерної залежності у підлітковому віці....	162
Прахова С.А. Порівняльний аналіз особливостей переживання тривожності дітьми молодшого шкільного віку та підлітками.....	165
Бондаренко Ю. О. Вплив рівня тривожності та фрустрованості особистості на характеристику стресостійкості в підлітковому віці.....	170
Єрух В.В. Особливості емоційного інтелекту у студентів різних спеціальностей.....	174
Котенко Ю.О. Особливості темпераменту в студентів філологічного та економічного факультетів.....	181

Розділ III. Психологічні особливості фахової підготовки та професійної діяльності практичних психологів у закладах освіти

Токарева Н.М. Проблеми фахової підготовки практичних психологів у контексті професійного становлення.....	189
Пилипенко К.В. Психологічна профілактика емоційної нестійкості у майбутніх практичних психологів.....	197
Ткаченко О.А. Шляхи вдосконалення підготовки психологів-практиків до розуміння психологічної ситуації клієнта.....	203
Халік О.О. Специфіка дезадаптації практичних психологів-початківців.....	211
Макаренко Н. М. Цінність практичного психолога.....	222

Розділ IV. Особливості психологічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

Воронін А.І. Проблема керування розумовими діями студентів.....	229
Пінська О.Л., Козленко А.О. Формування професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх вчителів.....	233
Осіння К.О. Врахування нейродинамічного стереотипу поведінки школярів при організації пізнавальної діяльності.....	238
Коколус Д. Подготовка студентов к работе с жертвами семейного насилия...	242

Лук'янова К.А. Вплив екстраверсії-інтроверсії на результати навчальної діяльності старшокласників.....	250
Вірко Ю.О. Використання інтерактивної дошки при розвитку діалогічних вмінь на уроці іноземної мови.....	254
Третяченко О.В. Формування в учнів позитивної мотивації до навчання.....	258
Снитко С.Н. Психокоррекционные техники в работе с девиантными подростками.....	263
Анциборова В. Розвиток духовності учнів в руслі християнсько-орієнтованого підходу.....	266

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості в умовах системних суспільних змін

Даценко О.А., Горобець Е. Процесуальні та змістові концепції мотивації діяльності в контексті психології управління.....	271
Вінник Т.І. психолого-педагогічні умови розвитку лідерського потенціалу особистості підлітків у навчально-виховному процесі.....	276
Сніжко Д.В. Діагностика нещирості особистості за допомогою невербальних засобів спілкування.....	280
Лінецька М.С. Особливості використання учнями стратегій захисту у конфліктних ситуаціях.....	286
Садохіна К.С. Експериментальне дослідження сформованості лідерських якостей підлітків в умовах ДОТ.....	290
Пічкіна Т.О. Вплив ЗМІ на формування агресивності підлітків.....	295
Коцюбан І.Я. Соціалізація особистості студента у процесі навчання.....	301
Гордієнко І.В. Соціально-психологічні особливості студентів успішних у навчанні.....	305
Гонтар Д.А. Вивчення психологічних особливостей стереотипів соціальної перцепції.....	310
Попель М.В. Гендерні та вікові особливості комунікативних бар'єрів.....	314
Ткаченко О.А., Дюбанова Є.В. Дослідження вікових особливостей діалогічності школярів у змінному соціальному середовищі закладів освіти.....	319

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Бутенко В. Психологічний аналіз проблеми професійного вигорання.....	325
Максимова Н. В. Психологічна характеристика персонажа як змістоутворюючий центр новели Генрі Джеймса «Дезі Міллер».....	329
Орлова В. М. Світ наших емоцій (фрагмент розвивального заняття).....	333
Манагарова Н.В. Твоє життя, твій вибір.....	337

Розділ I. Загальнотеоретичні проблеми дослідження психічних явищ у сучасній психології

Сенько Т.В.

Психологическая характеристика взаимодействия в диадах

«мать – дочь» и «мать –сын»

В период начального становления личности, то есть в раннем и дошкольном возрасте, несмотря на то, что и мать, и отец нужны для полноценного развития личности ребенка в семье, важно чтобы они оставались *идеализированными* в своих половых ролях. Особое значение при этом играет *дифференциация отношений* матери и отца с дочерьми и сыновьями. Данные отношения не могут строиться одинаково именно в силу разницы полов и половых ролей. Важным аспектом, который влияет на полноценность данного процесса, является на наш взгляд взаимосвязь личностных качеств родителей и их притязаний к дочерям и сыновьям. В данной статье я остановлюсь на анализе взаимодействия в диадах «мать – дочь» и «мать –сын».

Именно это было одним из направлений экспериментального исследования, в качестве основных задач которого выступали следующие:

- 1) изучение личностного поведения матерей;
- 2) изучение притязаний матерей к личностному поведению детей (девочек и мальчиков);
- 3) сравнительный анализ особенностей личностного поведения матерей и их притязаний на те или иные проявления в личностном поведении детей (мальчиков и девочек) [3, с. 173-179; 6; 8; 9].

Материалы полученные при анализе *взаимодействия в диадах «мать – дочь»* позволили сделать следующие выводы относительно *личностного поведения матерей и их притязаний к личностному поведению дочерей*:

- формы поведения, характерные для личностного поведения подчиняющихся матерей, как правило, провоцируют или выступают в качестве притязаний по отношению к дочери в виде положительно и отрицательно подчинительных форм поведения, то есть подчинение у матери предполагает такие же подчинительные формы поведения дочери; матери хотят видеть дочерей с такими же формами личностного поведения, как и у них самих, и главное их требования по отношению к дочери – *«стань такой, как я хочу!»*;

- положительно и отрицательно доминирующие матери требуют от дочерей положительного и отрицательного подчинения, но в меньшей степени, чем в первом случае, и главное их требования по отношению к дочери – *«делай все, что я от тебя требую!»*;

- смешанная форма личностного поведения матерей также вызывает положительное и отрицательное подчинение; здесь по отношению к дочери можно встретить и требование *«стань такой, как я хочу!»*, и – *«делай все, что я от тебя требую!»*.

Как видно, взаимосвязь форм личностного поведения матерей с формами поведения, требуемыми от дочерей, выражается в соотношении подчинительных и доминантных проявлений матерей, с одной стороны, и подчинительных форм личностного поведения, ожидаемых от дочерей, с другой. Формы личностного поведения, характерные для большинства матерей, выступают как притязания к *подчинительному поведению* их дочерей.

Данный факт вызывает особую тревогу: все матери хотят видеть в поведении дочерей подчинительные формы поведения. В результате это приводит к проблемам во взаимодействии между мамами и дочерьми, которые не признают притязаний матерей, протестуют и проявляют доминирование не только в семье, но и со сверстниками и взрослыми. Очень часто это проявляется в грубости, неадекватном поведении, нарушении социальных норм, ярко выраженном стремлении противопоставить себя другим и, прежде всего, матери, чьи притязания на пассивность и подчинительность в поведении открыто не признаются.

В *личностных проявлениях своих дочерей* матери:

- *хотят видеть* такие качества, как честность, способность удивляться, стремление к самовыражению, и

- *не хотят*, чтобы их дочери были склонны к двуличию,

- *не поощряют* в дочерях проявлений активности, любознательности, независимости, склонности к риску и исследовательскому поведению, а ведь именно эти качества лежат в основе развития творческой социально активной личности и являются предпосылками к самоактуализации взрослеющей девочки.

Причем, притязания матерей к *старшим* и *младшим* дочерям различны. По отношению к старшим дочерям матери более доминантны, требуют от девочек послушания и следования всем указаниям родителей. По отношению к младшим дочерям, такой авторитарности и требовательности не наблюдается.

В целом, *портрет дочерей*, нарисованный матерями, довольно беден и недостаточно выразителен. Мама отмечают, что дочери должны быть ближе к ним, ситуация взаимодействия складывается таким образом, что на вербальном и невербальном уровнях, через проявляемые формы личностного поведения, девочкам внушается неуверенность в своих собственных возможностях справиться с ситуацией, необходимость в опоре, поддержке другого человека, формируется внешний локус контроля. Это неизбежно приводит к тому, что девочки чувствуют неуверенность в себе, в том, что они могут и должны делать, а внутренний контроль не становится значимой ценностной ориентацией. То есть, мамы готовят своих дочерей к репродуктивной жизни, «хорошему» поведению, следованию правилам, подавлению собственной инициативы (конформности).

Такая ситуация, складывающаяся у девочки в детстве, порождает огромные проблемы при самоактуализации женщины. Подтверждения этому мы находим в исследованиях *гендерных аспектов социализации личности* [1]. В

качестве негативных последствий, которые проявляются у девочек в их взрослой жизни, выступают следующие:

- боязнь неудачи;
- боязнь успеха;
- боязнь утраты женственности;
- боязнь общественного отвержения;
- недостаток уверенности в себе;
- недостаток настойчивости в достижении поставленной цели;
- чувство вины.

Этих проблем можно избежать в том случае, если грамотно строить *взаимодействие матерей и дочерей*. Это значит, что уже тогда, когда дочь в возрасте кризиса трех лет требует принятия ее активности и самостоятельности, мать должна предоставлять ей такие возможности. Конечно же, важно учитывать при этом специфику возраста, умело соотнести переход от доминантных к положительно подчинительным формам своего личностного поведения и представлять маленькой девочке возможность учиться самой принимать важные для нее в этом возрасте решения. Такая позиция матери помогает дочери безболезненно принимать и выполнять ее требования и создает условия для безстрессового выхода из возрастного кризиса. Более того, если уже в дошкольном возрасте мать создает такие условия взаимодействия с дочерью, в более старших возрастах положительные отношения у них будут складываться не только по линии «мать – дочь», но и по линии «подруга – подруга», то есть, «мать (подруга) – дочь (подруга)». Это значит, что и отношения между ними будут равными, дружескими, приносящими комфорт и взаимопонимание.

Отношения, в которых находятся и мать, и дочь, проявляются прежде всего в их социальном взаимодействии. Особое значение при этом имеет роль *вербального взаимодействия* и его влияния на качество отношений, устанавливающихся в диаде «мать – дочь». В каждой семье взаимоотношения между матерями и дочерьми характеризуются как комплементарностью, так и взаимностью. Особым видом интеракции и важной формой коммуникации между ними является беседа, в рамках которой глубоко и всесторонне *изучается* специфика взаимодействия в этих диадах. Если материалов бесед недостаточно для определения специфики взаимодействия, применяются методы наблюдения, системы категоризации и оценочные инструменты, например, количественный анализ материалов бесед. В таких беседах, по мнению психологов, могут проявляться такие качества взаимоотношений, как самоутверждение, разделение мнений, проницаемость, настроение. Изучение бесед об актуальных конфликтах показывает, что в них ярко проявляется *доминирование* матерей. Для дочерей в этих беседах также характерно *доминирование*, но в выражениях, отклоняющих и критикующих аргументы, высказанные матерями. Детальную характеристику изучаемого феномена можно получить в том случае, если использовать в качестве связующего конструкта концепцию «*симметрии – асимметрии*» - исследования Ginsberg & Gottman, 1986 и Gottman, 1986 [3, с. 175-177].

Симметрию можно наблюдать, если в различных категориях между родителями и детьми существует равновесие в отношениях взаимодействия. *Асимметрия* проявляется в том случае, когда личность, взятая из контекста данных категорий, оказывает давление на партнёра по общению. Если, к примеру, мать выдвигает требования и предложения, а дочь, как правило, играет отведённую ей комплементарную роль (исполнение, согласие).

Различают *неконтингентные* и *контингентные* «симметрии – асимметрии»:

- *неконтингентная симметрия* означает, что при уравновешенных отношениях матерей и дочерей проявляется сравнительно больше единства в категориях;

- *неконтингентная асимметрия* может выражаться в доминировании матерей или дочерей;

- *контингентная симметрия* независима от неконтингентной симметрии – она получается при сравнении вероятностей последствий беседы и возникает тогда, когда поведение дочери может быть предсказано из предыдущего ее поведения по отношению к матери, равно как и поведение дочери может быть предсказано из предыдущего поведения матери.

- *контингентная асимметрия* характеризуется более сильной выраженностью определённой реакции (например, ответ, отклонение) партнёра на инициативу другого (например, вопрос, предложение).

Неконтингентную и контингентную асимметрии можно установить в *запланированной беседе*. Их проявление выражается в том, что матери принимают значительно большее участие в беседе, нежели дочери. Это может интерпретироваться как проявление авторитета при опоре на контроль. Причем, матери проявляют формы доминантного поведения и осуществляют двойной контроль при беседе с дочерьми:

- во-первых*, они в гораздо большей степени влияют на формальное течение разговора, в котором при помощи вопросов и требований пытаются управлять поведением своих дочерей, демонстрируют свои социальные способности, берут на себя большую часть работы по разъяснению непонимаемого;

- во-вторых*, они управляют содержанием разговора и регулируют его тематическое содержание.

Матери, таким образом, выполняют роль воспитателей и обращаются к своему жизненному опыту для того, чтобы конструктивно принимать участие в задачах совместно планируемых дел. Дочери же, напротив, принимают на себя «детские» реагирующие роли, оценивают и принимают либо нет предложения матерей.

При условии, что *асимметрия* является индикатором *комплементарных отношений*, можно сделать вывод о том, что взаимодействие между матерью и дочерью в этом случае является *комплементарным*. В целом, для матерей в запланированных беседах характерно значительно большее количество информационных вопросов, подтверждений, перспектив изменений, а для дочерей – большее число ответов и отказов. В конфликтных диалогах дочери

также проявляют покорность и смирение при явно выраженной сильной управленческой тенденции со стороны матери. Асимметрия, выражающаяся в доминировании дочерей, их отказах от диалога и критических высказываниях, в явном виде не присутствует [3; 5].

При *контингентности* асимметрия обнаруживается не столь явно. Здесь преобладает картина легкого доминирования со стороны матери при уравновешенном и симметричном течении беседы. Матери чаще берут инициативу в свои руки и одинаково реагируют на инициативу, проявленную дочерью. В последовательности содержательных вкладов и реакций, выражающих согласие/несогласие, также преобладает асимметрия. Это позволяет сделать вывод об элементах *партнерского взаимодействия*. Однако активная роль в диалоге все же принадлежит матерям. Она заключается, в основном, в том, чтобы вносить релевантные (прямые) предложения и учитывать возможные интересы дочерей, в то время как дочери либо соглашались с мнением матерей, либо нет.

Оценивая результаты данных исследований, важно отметить, что далеко не всегда можно ставить вопрос о симметричном взаимодействии в диадах «мать – дочь». Отношения, активизируемые во время беседы, составляют лишь частичный аспект отношений в целом. В любом случае, нельзя делать окончательных заключений и выводов об отношениях между матерью и дочерью только на основе результатов изучения их интеракций. Особый акцент должен быть поставлен на следующих моментах:

- каким образом мать и дочь в ситуации социальных интеракций организуют свое взаимодействие;
- как соотносятся их притязания и признания, и
- каким образом планируется дальнейшее развитие уже сложившихся отношений.

В целом, интерактивные процессы являются и для матери, и для дочери *импульсом развития*. Причем дочери имеют возможность изучить себя и своих матерей только при активном управлении разговором, с помощью вопросов и требований, внесения своих собственных идей по планированию содержания диалога, противоречия, отказываясь, не соглашаясь с тем, что, по их мнению, является неприемлемым. Для матерей опыт диадного общения с дочерьми также полезен, так как позволяет вплотную подойти к формированию отношений кооперации, позволяющих в дальнейшем строить *оптимизирующее взаимодействие*. Однако для этого необходимо помнить о том, что особенно значимыми являются *социально-когнитивные переменные личности каждого участника диалога*, такие как вербальная интеллигентность и нравственность мысли. Если они не присутствуют, говорить о позитивных результатах не приходится.

Важно также, чтобы матери научились управлять своими негативными формами личностного поведения по отношению *к дочерям*. Это позволит им усмирять негативные личностные проявления и агрессивность своих дочерей. Только мать, уверенная в себе, в своих отношениях с мужем и во всех других

своих социальных ролях, может стать источником идеализации со стороны дочери, которая будет стремиться стать *способной женщиной*, похожей на свою мать, удовлетворенной отношениями, существующими в ее семье и своей работой.

Серьезные проблемы в развитии и социализации взрослеющей девочки вызывает и то, что в современном обществе нет четкой ориентации *на специфически женский ход взросления*, являющийся во многих отношениях противоположностью развития мужчины. Формальное равенство игнорирует половые различия в условиях существования. И модель поведения матери в семье и обществе становится для дочери положительным либо отрицательным примером отношения к близким людям, друзьям и коллегам, а так же для построения ею своей личности и своего жизненного пути.

В последние десятилетия центральное значение семьи и домашнего хозяйства для женщины утратило абсолютный характер. Профессиональная деятельность считается естественной составляющей в ее жизни, этому аспекту уделяется большое внимание в детстве и юности, девушки планируют профессиональную деятельность как обязательный этап своей жизни, многие родители заявляют притязания, связанные с профессиональным самоопределением своих дочерей, к этой сфере ценностей и ориентаций предъявляются самые серьезные требования. В то же время «семейная фаза» жизни женщины сокращается, в том числе и вследствие уменьшения числа рождаемых ею детей [2]. Кроме того, двойственная ориентация (на профессию и на семью) требует уравнивания обеих тенденций в повседневной жизни и планах на будущее. Психологически это ведёт к колебаниям между двумя противоположностями, чреватым внешними и внутренними конфликтами: эмоциональность, готовность помочь и способность к соперничеству сталкиваются со стремлением к успеху и конкуренцией. Матери далеко не всегда учитывают данный аспект, и девушки оказываются недостаточно подготовленными к разрешению подобных конфликтов, возникающих на их жизненном пути.

Важно отметить и то, что у девушек в отношениях с матерями возникают и такие проблемы, которых почти не бывает у юношей. Дочери, особенно старшие, обычно в большей степени участвуют в заботах о хозяйстве и семье (присмотр за малышами) и поэтому имеют меньше свободного времени, чем юноши. Такая же ситуация возникает и по отношению к средним дочерям. Особенно это выражено в сельской местности. Отсюда – у девочек часто возникают конфликты с матерями. Проблемы двойной загруженности женщин семейными и хозяйственными обязанностями хорошо известны, однако мужья и сегодня редко помогают женам в домашней работе, к которой почти не привлекаются сыновья.

Эта односторонность семейной жизни отражается на отношении матерей к дочерям. Мать – главный собеседник дочери, однако большинство конфликтов происходит именно с ней и, прежде всего, по поводу домашней работы. Матери хотят воспитать дочерей хорошими хозяйками и, кроме того, ожидают от них

помощи. Дочери видят, как мало ценит домашнюю работу мужская половина семьи и насколько редко в ней участвует, а потому противятся требованиям матерей. Несмотря на это, в дальнейшем девочки собираются стать хорошими матерями и хозяйками, исполняя эту роль в своей будущей семье.

Несмотря на определенную либерализацию современных взглядов на семью и модели женского и мужского поведения в семье и обществе, все же сохраняется более строгий контроль за дочерьми по сравнению с сыновьями в отношении их дружеских связей, поздних отлучек из дома и секса. В то же время именно опыт в области секса дает девушкам сильный импульс к отделению от семьи. Лишь *очень немногие девушки* могут безоговорочно идентифицировать себя со своими матерями. Часто они отмежевываются и от роли жертвы, если именно такая роль характерна для их матери в семье, и от неравноправных отношений между родителями. У большинства девушек преобладает двойственное отношение к матери и желание сочетать в будущем семью и профессиональную деятельность.

Можно заключить, что матери в состоянии оказывать влияние на развитие позитивного взаимодействия с дочерьми. Однако доминантные тенденции в их личностном поведении, стремление брать всю инициативу в свои руки и не всегда адекватно реагировать на инициативу дочерей, отрицательно сказываются на общем психическом развитии девочек, не зависимо от их позиции в семье, негативно влияют на их жизненные выборы, а также профессиональную реализацию. Требуя от дочерей (прямо или косвенно) подчинения в поведении, матери формируют у них неуверенность в себе, своих силах и возможностях и создают тем самым мощный внутренний барьер для развития активности и творчества.

Модель поведения матери в семье оказывает влияние и на ее отношения с *сыновьями*. Наиболее важным моментом при этом является взаимодействие, позволяющее сформировать у мальчика навыки позитивного отношения к окружающим и уверенность в том, что он будет признан ровесниками в более старшем возрасте. Основная задача матери в отношении сыновей заключается в подкреплении и поддержании мужественности развивающегося «Я». При наличии такого типа подтверждения мать может оставаться идеализированным образом и на всех этапах развития ребенка, но при условии, если ведет себя как личность, достойная уважения и удовлетворена своей ролью (традиционной или нет), и если отец не подрывает ценности ее роли.

Картина *взаимодействия в диадах «мать – сын»* и притязания матерей к сыновьям выглядят несколько иначе, чем во взаимодействии матерей и дочерей [3, с. 179-181; 7; 10]. Рассмотрим ее.

Для *личностного поведения матерей и их притязаний к личностному поведению сыновей* характерно следующее:

- доминантное поведение матерей в значительной степени связано с доминантным поведением мальчиков, то есть от них ожидают большего доминирования, чем от девочек;

- подчинительное поведение матерей предполагает со стороны сына также проявление подчинительных форм поведения, хотя достаточно выражено и притязание на доминантные формы поведения ребенка;

- по смешанным формам личностного поведения сильных связей не обнаружено [3, с. 179-181].

Итак, по сравнению с девочками, к мальчикам (особенно, если это старшие сыновья) мамами часто выдвигаются притязания по доминированию, в то время как к девочкам – только по подчинению. Личностные характеристики сыновей, по мнению матерей, должны включать такие качества, как нешаблонность поведения, независимость, любознательность, адаптивность, рискованность и настойчивость, прямоту суждений и честность. В то же время мальчикам должна быть свойственна непосредственность, способность удивляться, высокий уровень обучаемости, способность к выдумке и впечатлительность, находчивость. Следовательно, мальчиков больше ориентируют на достижения, на преодоление трудностей, на более высокий уровень притязаний.

Оценка мамами личностных качеств дочерей и сыновей *совершенно различна*. Важно подчеркнуть, что матери с любыми личностными проявлениями хотят видеть в личностном поведении детей независимо от их позиции в семье, прежде всего *подчинительные формы* личностного поведения. Причем в наибольшей степени такого подчинения от девочки ожидают будущие матери, для личностного поведения которых характерно подчинение. В отношении мальчиков подчинительное поведение матерей взаимосвязано с подчинительным поведением ребенка. Будущие матери, в отличие от реальных матерей, ожидают от будущего сына только подчинительного поведения, в то время как реальные матери требуют от сыновей и доминантного поведения. Именно это позволяет им минимизировать возникновение проблем во взаимодействии с сыновьями.

Проблем и конфликтов можно избежать в том случае, если грамотно строить *взаимодействие матерей и сыновей* [4, с. 72-208]. Это значит, что уже тогда, когда сын, так же как и дочь, в возрасте кризиса трех лет требует принятия его активности и самостоятельности, мать должна предоставлять ему такие возможности. Конечно же, важно учитывать при этом специфику возраста, умело сочесть переход от доминантных к положительно-подчинительным формам своего личностного поведения и представлять маленькому мальчику возможность учиться самому принимать важные для него в этом возрасте решения. Такая позиция матери помогает сыну безболезненно принимать и выполнять ее требования и создает условия для безстрессового выхода из возрастного кризиса. Более того, если уже в дошкольном возрасте мать создает такие условия взаимодействия с сыном, в более старших возрастах положительные отношения у них будут складываться не только по линии «мать – сын», но и по линии «друг – друг», то есть, «мать (друг) – сын (друг)». Это значит, отношения между ними будут равными, дружескими, приносящими комфорт и взаимопонимание.

Еще одним важным моментом во взаимодействии матерей и сыновей является ролевая структура их отношений: мать *должна* выступать в отношениях с сыном *не только матерью*, но и *женщиной*. Роль женщины, взятая на себя матерью, создает условия для того, что бы ее взрослеющий мальчик-сын мог почувствовать себя мужчиной. Если уже в дошкольном возрасте мать создает такие условия взаимодействия с сыном, в более старших возрастах положительные отношения у них будут складываться не только по линии «мать – сын», но и по линии «женщина – мужчина», то есть, «мать (женщина) – сын (мужчина)». Это значит, отношения между ними создадут условия для дальнейших позитивных отношений взрослого сына с ровестницами, а так же создадут предпосылки для комфортных отношений и взаимопонимания с его будущей женой и детьми.

Таким образом, *взаимодействие в диадах «мать – дочь» и «мать –сын»*, а также притязания матерей к личностным качествам мальчиков и девочек, совершенно различны. Сравнительный анализ личностных качеств матерей и их притязаний по этим же параметрам к детям показывают, что совпадений в личностных характеристиках почти не наблюдается. Четкой ориентации на мужской и женский типы в личностных проявлениях детей матери не обнаруживают. Это может приводить и неизбежно приводит к возникновению проблем в социальном взаимодействии выросших сыновей и дочерей, в личности которых не сформированы четкие стереотипы мужского и женского поведения. А это, в свою очередь, приводит к множеству проблем в молодых семьях. Полноценное социальное развитие личности и самой семьи, как единства, в таких условиях не может быть достигнуто.

Список использованных источников

1. Попова Л.В. *Гендерные аспекты самореализации личности: Учебное пособие к спецсеминару*. – Москва: Изд-во Прометей, 1996.
2. Ремшмидт Х. *Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности* / Пер. с нем. – Москва: Изд-во Мир, 1994.
3. Сенько Т.В. *Психология взаимодействия: Часть третья: Личность в семейном социуме*. Учебное пособие. – Минск: Изд-во Карандашев, 2000.
4. Сенько Т.В. *Психология взаимодействия: Часть пятая: Семейная политика и семейная психотерапия*. Учебное пособие. – Бельско-Бяла: Изд-во Технично-Гуманистической Академии, 2006.
5. Hofer M. *Symmetrien Und Asymmetrien In Planungsgespraehen von Mutter-Tochter-Dyaden* // Zeitschrift fur Paedagogische Psychologie. – 1996. – № 1. – S. 49-61.
6. Pieśla K. *Związek komunikacji matki z rozwojem emocjonalnym córki w wieku przedszkolnym* // Praca dyplomowa, promotor prof. dr hab. Tatiana Senko, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, 2006.
7. Pilarz M. *Związek komunikacji matki z rozwojem emocjonalnym syna w wieku przedszkolnym* // Praca dyplomowa, promotor prof. dr hab. Tatiana Senko, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, 2006.

8. Ryszka L. *Związek osobowości matki a zachowania osobowościowe córki* // Praca magisterska, promotor prof. dr hab. Tatiana Senko, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2008.

9. Sciskoł O. *Analiza konfliktu pokoleniowego pomiędzy matką a córką* // Praca magisterska, promotor prof. dr hab. Tatiana Senko, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2009.

10. Wyrobek A. *Postawy rodzicielskie matek a kształtowanie się zachowań osobowościowych dzieci* // Praca magisterska, promotor prof. dr hab. Tatiana Senko, Uniwersytet Śląski w Katowicach, 2009.

Маліцька Л.Б.

Психологічні особливості аутичних розладів

Аутичні розлади відносять до специфічно викривленого психічного розвитку. При такому типі розладів спостерігається сполучення загально низького рівня розвитку психіки, затримки, ушкодження або прискорення розвитку окремих психічних функцій. На перший план виступає виражена асинхронія психічного розвитку, що зустрічається при процесуальних, спадково обумовлених захворюваннях. До аутичних розладів психіки відноситься ранній дитячий аутизм (РДА). Він характеризується нерівномірністю розвитку психіки з ушкодженням переважно соціально - міжособистісного сприйняття та функцій спілкування.

Перші прояви РДА спостерігаються у дитини в віці до року: у немовля пізно з'являється «комплекс поживлення», воно не фіксує погляд на обличчях, при цьому звертає увагу на предмети; може бути негативна реакція на позу при годуванні. Моторний розвиток відрізняється своєрідністю: дитина на руках у матері може бути або млявою, або занадто напруженою. Формування навичок ходіння запізнюється. Часто відмічаються ускладнення ходи: ходіння на пальцях, розмахування руками, підстрибування. В подальшому розвиток дитини залежить від рівня розладів емоційної адаптації.

Причинами виникнення РДА можуть бути спадкові фактори: в багатьох випадках батьки або інші родичи дитини мають невротичні розлади психіки, шизофренію. На думку Б.Б.Беттельхейма, аутизм може виникати як реакція на пригнічення дитини з боку матері, її емоційну байдужість. В дослідженнях В.Є.Когана розглядається можливість вважати причиною РДА органічне ураження мозку (переважно лівої півкулі, в тому числі мовленевих зон). Дослідження дитячого аутизму проводилися В.В.Лебединським, О.С.Нікольською, Є.Р.Баєшною, М.М.Либінич та іншими науковцями. За результатами досліджень були визначені і запропоновані в якості класифікаційної шкали чотири групи дітей з аутизмом в залежності від інтенсивності уражень базальної афективної сфери.

1 група РДА – найбільш важка ступінь уражень. Спостерігається польова поведінка: дитина бездумно переміщується у просторі кімнати, може залазити на меблі, стрибати з стільців. Емоційний контакт з дорослим відсутній, реакція

на зовнішні і внутрішні подразники слабка. Обличчя здебільшого зберігає стан глибокого спокою. Мовлення відсутнє, але розуміння мови отчуючих може бути без ускладнень. Діти уникають сильних стимулів: шуму, яскравого світла, гучних розмов, дотиків. Ці подразники можуть викликати страх. Виражені явища пересичення. Мета цього типу емоційної регуляції є збереження себе від впливу зовнішнього світу та намагання перебувати в емоційному комфорті.

2 група РДА – відрізняється більшою активністю. Дитина реагує на фізичні відчуття (голод, холод, спрага, біль). Діти активно вимагають збереження постійності в оточуючому середовищі: однакової їжі, постійних маршрутів прогулянок, вони важко переживають переставляння меблів, зміну одягу. При наявності таких змін діти відмовляються від їжі, можуть втрачати навички самообслуговування. Прояви таких станів помітні с 2-3 років. У цих дітей спостерігаються стереотипні дії, направлені на стимуляцію органів чуття: надавлювання на очі, вертіння предметів перед очима, шарудіння папером, та ін. Вестибулярний апарат стимулюється стрибками, розгойдуваннями. Мовлення здебільшого складається з однотипних мовленевих штампів – команд адресованих будь кому з присутніх. Можливе виконання простих доручень які надає мати.. Характерним є надмірний зв'язок з матір'ю, неможливість розлучатися з нею навіть на короткий час. Інколи спостерігається спорідненість відчуженості до емоцій інших людей з надчутливістю до настроїв матері.

3 група РДА характеризується наявністю мови у вигляді емоційно забарвленого монологу, дитина здатна виражати власні потреби. Відмічається протиріччя намагань : намагання досягнення мети при швидкому пересиченні; лякливість, тривожність і потреба ще раз пережити травмуючі враження. Часто зустрічаються агресивні дії, жахливі сюжети малюнків.

4 група РДА – відноситься до найменш важких. Діти здатні до спілкування, у них збережені інтелектуальні функції. Вади мовлення проявляються в аграматизмах, ускладненнях при використанні займенників. Виражена надмірна потреба в захисті, заохоченні, емоційній підтримці з боку матері. У дітей цієї групи недостатньо гнучкості, різноманіття форм поведінки, часто виникають ритуальні форми поведінки як захист від страхів. Коло спілкування обмежене тільки близькими до дитини людьми, або добре їй знайомими. Під час розвитку можливе як поліпшення навичок спілкування, поступова адаптація, так і регрес, втрата раніше набутих навичок.

Аутизм — психічний розлад яким страждають 3-4 дитини з тисячі; здебільшого (75% випадків) це хлопчики. Аутична дитина жодного дня не проводить в реальному людському світі. Ніколи ні поглядом, ні посмішкою не демонструє що впізнає своїх батьків. Її мовлення розвивається дуже повільно і частіше за все стереотипно: вона не використовує займенник “Я” та обмежується повтором слів у відповідь на питання, дослівно відтворюючи його та використовуючи при цьому власні вигадані коди. Іноді така дитина береться без зупину повторювати якусь дію (наприклад автоматичні рухи по колу) або самотньо грає в тільки їй відомі ігри (наприклад годинами спостерігає за водою в калюжі). Можуть виникати деструктивні форми поведінки, що

спрямовані на неживі предмети та самого себе; дитина може без причини битися головою об стіну або дряпати власне обличчя. У неї спостерігається особлива прив'язаність до певних предметів, які вона нюхає, облизує чи куштує на смак. Дитина наполегливо відмовляється від окремих видів харчів, які потребують використання певної посуду, чи то приймається смакувати папір або камінці. Аутизм проявляється при відсутності або значному зниженні контактів, тобто зануренні у власний внутрішній світ. Відсутність контактів спостерігається як у відношенні до рідних та близьких, так і до однолітків. Аутична дитина, де б вона не знаходилася, поводить себе так начебто навколо неї нікого не існує. Відносно близьких спостерігається емоційна відчуженість та байдужість, що поєднуються з підвищеною вразливістю, надчутливістю до критичних зауважень та негативних коментарів її поведінки. Оскільки природньо істотне значення в житті дитини має людське обличчя, на яке вона орієнтується з часу народження, саме воно найчастіше стає сильним подразником для аутичних дітей, які намагаються уникати прямого погляду, довготривалого зорового контакту з оточуючими. Предмети, явища та деякі люди викликають у них стале почуття страху. Моторика і мовлення аутичних дітей відрізняється своєрідністю, особистісно відмінними властивостями. З перших власних кроків без допомоги дорослого і достатньо тривалий час вони зберігають незграбність рухів, з труднощами справляються з бігом та стрибками. Одним з основних показників раннього аутизму є характерні особливості мовлення. Нерідко при достатньо великому словниковому запасі діти не використовують мову для спілкування. Специфічним є ігнорування займенників: аутична дитина говорить про себе як про другу чи третю особу. При недостатньому розвитку комунікативної функції мови може спостерігатися підвищена потреба у словотворенні.

Діти-аутисти на відміну від здорових однолітків значно рідше скаржаться. На конфліктну ситуацію здебільшого реагують криком, агресивними діями, або займають пасивно-захисну позицію. За допомогою до дорослих звертаються дуже рідко. На жодному віковому етапі не грають з однолітками в сюжетні ігри, не приймають соціальних ролей та не відтворюють в грі ситуації, що відображають реальні життєві події та відносини: професійні, сімейні чи інші. Найбільш виразно при аутизмі проявляються асинхронії формування окремих функцій та систем: розвиток мови нерідко випереджає розвиток моторики, "абстрактне" мислення випереджає розвиток наглядно-дієвого і наглядно-образного мислення. Викривлення розвитку аутичних дітей може проявлятися в парадоксальному співіснуванні високого рівня розвитку мислених операцій, що значно вищий означеної вікової норми (у характерних однобічних здібностях (математичні, конструктивні і інші) та інтересах) і неспроможності в практичній діяльності, в засвоєнні побутових навичок, способів дій, у встановленні взаємовідношень з оточуючими. При вступі до школи у дітей цієї категорії ускладнене формування відповідних мотивів навчальної діяльності, що є наслідком недостатньої спрямованості на

спілкування та засвоєння соціальних норм. Особливу складність викликає довільна регуляція діяльності, що направлена на спілкування.

Синдром раннього дитячого аутизму відрізняється від інших аномалій більшою кількістю клінічних проявів таких, як дисгармонічність, та психологічні структурні розлади. Клініко-психологічна структура раннього аутизму, як особливої форми недорозвиненості, вперше була висвітлена Каннером і характеризується наступними показниками:

- аутизм як крайня (екстремальна) самотність дитини, що формує розлади його соціального розвитку не пов'язані з загальним рівнем інтелектуального розвитку;

- прагнення до постійності, що проявляється у вигляді стереотипних занять, зверх захоплення різними об'єктами, супротив змінам в навколишньому середовищі;

- особливо характерні затримка і ускладнення розвитку мови, не пов'язані з рівнем інтелектуального розвитку дитини;

- ранній прояв (до 2,5 років) патології психічного розвитку, здебільшого пов'язаний з особливими розладами психічного розвитку, ніж з його регресом.

Аутизм — це відхід від дійсності з фіксацією на власному внутрішньому світі, на афективних переживаннях. Як психопатологічний феномен це хворобливий варіант інтроверсії. Проявляється в емоційній та поведінковій відгороженості від всього реального, згортанні до мінімуму або повній відмові від спілкування, “занурення в себе”. На думку Е. Блейлера, аутистична думка це первинна ступінь розвитку мислення дитини, тобто мислення, що керується принципом задоволення, коли дитина раннього віку розмірковує за тими ж мотивами, за якими спонукають інші види діяльності пов'язані з отриманням задоволення. Таким чином цю форму мислення дитини раннього віку можна представити як суто біологічну діяльність, інстинктивного плану, направлену на отримання задоволення. Ж.Піаже тлумачив аутистичне мислення як наслідок ненаправленої і навіть сновидної думки тому, що вона має яскраве відтворення в сновидіннях дитини. Аутистичну думку Ж.Піаже характеризує не як думку в загальнолюдському сенсі, а як вільно існуючу мрійливість. Однак в процесі розвитку дитини відбуваються суперечливі зіткнення з соціальним середовищем, яке вимагає пристосування до способу мислення дорослих. В ньому дитина засвоює мову, яка вимагає чіткого розподілу думок. Мова потребує оформлення соціалізації думки. Поведінка дитини в суспільному середовищі вимагає від неї розуміння думок інших, відповіді на ці думки та повідомлення власних міркувань. Дитяче мислення як “особистісна власність” певного біологічного індивіда витісняється, замінюється формами мислення, які нав'язують дитині оточуючі. Проміжну або змішану форму між аутистичною, сновидною думкою дитини та соціалізованою, логічною думкою людини, що вже втратила «особистісну власність» і здійснюється в логічно підконтрольних формах та поняттях займає, на думку Ж.Піаже дитячий егоїзм.

Аутистичне мислення слід розуміти як таку систему мислення, коли думки спрямовуються не наявними задачами мисленевої діяльності, а

емоційними тенденціями і весь мисленевий процес таким чином підпорядковується логіці почуттів. Відмінністю аутичного мислення від реалістичного є те, що в функціонуванні реалістичного мислення емоційний процес грає другорядну роль, підпорядковуючись інтелектуальній направленості мисленевої діяльності, а при аутичному мисленні навпаки, інтелектуальний процес керується емоційним станом..Аутичне мислення уявляє собою своєрідну психологічну систему, в якій спостерігається не руйнування самих по собі інтелектуальних та емоційних компонентів, а патологічна зміна спорідненості їх взаємодії в мисленевій діяльності.

На сьогоднішній день в науковій літературі відсутнє однозначне визначення аутизму. Одні вчені відносять його до категорії розладів розвитку людини, інші до психічних захворювань. Остаточному визначенню заважає наявність питань на які наука не може дати обґрунтованих відповідей. Так раніше вважалося, що низькі інтелектуальні досягнення аутичних дітей були свідомою відмовою від соціальної взаємодії. Але з цього приводу виникає ряд питань на яких зосередив суспільну думку М.Раттер:

- Якщо низькі інтелектуальні досягнення результат відсутності соціальної мотивації, то всі діти без винятку демонстрували б однаково низькі результати за тестом IQ. Але така тенденція не спостерігається.

- Тести IQ мають велике прогностичне значення не тільки для аутичних дітей (особливо з низьким інтелектом), а й для дітей що не мають таких розладів, бо характеризують рівень успішності в школі та ступінь самостійності в подальшому житті.

- Крім того, поліпшення їх «психологічного стану» (оптимізація участі в суспільному житті) не призводить до підвищення коефіцієнта інтелекту.

- Цілий ряд досліджень показав, що показник IQ не залежить від мотивації.(Не заперечуючи вплив мотивації на виконання завдань, треба констатувати, що їх непомірна складність для дитини має вирішальне значення).

- Епілептичні напади у аутичних дітей асоціюються з низьким IQ: один з трьох розумово відсталих аутичних дітей страждає епілепсією; в той час як серед аутичних дітей з більш високим інтелектом напади епілепсії зустрічаються в одного з двадцяти. Цей факт не можна пояснити відсутністю соціальної участі або мотивацією.

Таким чином можна казати, що аутичні люди мають відмінний від нас когнітивний процес, їх мозок опрацьовує інформацію по іншому. Вони чують і бачать, але їх мозок вибирає відмінний шлях для обробки цієї інформації. Більшість аутичних людей також мають розумову відсталість, але їх проблеми в комунікації, соціальній поведінці та уяві неможна пояснити виключно затримкою розвитку. Щоб допомагати таким людям треба розуміти, що вони не тільки відстають у розвитку, а ще й відрізняються в багатьох інших параметрах. Діти,що страждають аутичними розладами мають інше уявлення про оточуючу дійсність, яке в наслідок біологічних змін дає викривлене сприйняття того, що відбувається навколо. Наявні істотні проблеми в функціонуванні процесу уяви,

тому важко сприймається подвійний зміст слів та ситуацій. Мисленеві процеси на відміну від здорових дітей не відрізняються гнучкістю. Між реальністю та свідомістю існує відмежування яке не дозволяє звичайним способом підтримувати розмову, соціально співробітничати та розділяти інтереси інших. Діти, що страждають аутизмом не намагаються повідомити інших людей про власні емоційні стани. Вони мають почуття, але їм важко їх проявляти і ще важче розуміти прояви почуттів у інших людей. Аутичні діти «диссимволічні» відносно до того, що вони чують: особливі труднощі виникають при аналізі значень абстрактної інформації, яка сприймається на слух, тобто вони іноді не в змозі зрозуміти, що приховано за означеним набором букв. У деяких з них диссимволічність проявляється і в зоровому сприйнятті.

Для багатьох людей, що страждають на аутизм, послідовність предметів і подій залишається за межами їх життєвого досвіду. Вони бачать дуже мало логічних зв'язків. Їм здається, що все в їхньому житті підпорядковується випадковості, їх оточують предмети, керувати якими вони не здатні. Подібна хаотичність сприйняття світу викликає страждання від відсутності сенсу життя. Аутичним дітям важко додавати значення до сприйняття і це основна відмінність їх пізнавального процесу. Ця особливість когнітивної патології проявляється у нездатності скоротити інформацію, що сприймається шляхом вилучення її основних елементів, відокремлюючи їх від другорядної інформації. Розлад цих процесів призводить до появи стереотипних і обмежених моделей поведінки, які добре запам'ятовуються і стають все більш неадекватними в умовах підвищення вимог до складних, гнучких способів поведінки. Саме в галузях розвитку мовлення і соціальної взаємодії, які власне і підпорядковуються гнучким та складним правилам, когнітивні розлади у аутичних дітей проявляються з особливою чіткістю.

Ехолалія (механічне повторення слів та речень, безпосереднє чи відстрочене) часто асоціюється з аутичними розладами. За даними наукових досліджень вербальній комунікації багатьом аутичним дітям притаманна ехолалія. Але не можна вважати її основним показником аутизму. Автори посилаються на «постійність первинної ситуації». Тобто фрази дитини мають своє конкретне походження і зберігають їх значення в подальшому. Відстрочена ехолалія може свідчити про намагання дитини яким-небудь чином долучитися до розмови. Це намагання спілкуватися маючи обмежений набір навичок та засобів. Відстрочена ехолалія за звичай не є несвідомим відтворенням мови, вона схожа на намагання взяти ситуацію під контроль наявними засобами. Коли завдання не можна виконати за допомогою лівої півкулі (що надає можливість аналізу значення того, що людина сприймає), тоді долучається права півкуля, але при цьому сприйняття набуває буквральності, без інтерпретації.

Приблизно половина людей з аутичними розладами мають вербальні навички. З них 75% можуть чітко повторити фрази, в той час як 25% мають ехолалію, але з низькою чіткістю фраз. Оскільки навіть обдаровані аутичні люди не мають достатньо високої інтелектуальної гнучкості, вони вимушені

частіше від здорових людей користуватися висловами і фразами які вони почули від інших і запам'ятали. Наявність достатньої кількості вербальних навичок не усуває складнощі спілкування у аутичних дітей і потребує «вербальної підтримки» При нормальному розвитку у дитини спочатку спостерігається ехолоалія, а потім вербальне мовлення використовується з метою саморегуляції, що в свою чергу сприяє виконанню різноманітних дій. Пізніше відбувається інтерналізація вербального мовлення. Внутрішнє мовлення допомагає регулювати дії людини. При аутизмі, навіть коли дитина має достатні вербальні навички, цей процес суттєво ускладнений. В реальності мовлення на багато складніше ніж те, що фактично розуміють в ньому люди з аутичними розладами. Таким чином погане розуміння – недорозвинене мовлення – хитка підтримка їх діям. Підсилення ефекту навчання різноманітними візуальними опорами стає для аутичних дітей засобом заспокоєння, звільнення від проблем притаманних аутизму. На засадах такого підходу, можна вважати за доцільне дотримання наступних умов:

1. Все, що занадто абстрактно, можна зробити конкретнішим за рахунок малюнків, схем, предметів, які мають більш низький рівень абстракції і таким чином не відсторонені від того, що дитина безпосередньо бачить. Самий абстрактний рівень за звичай не є найкращим, найкращий рівень той з яким дитина може вправлятися самостійно.

2. При візуальній підтримці комунікації можна досягти розуміння таких речей, які не можуть бути засвоєні в інший спосіб.

3. Візуальні засоби «вербальної підтримки» підвищують рівень адаптації до змін, надаючи мисленню більшої гнучкості. Діти з аутичними розладами легше приміряються до змін, якщо попереджені про них за допомогою візуальних засобів, бо рівень тривожності підвищують не самі зміни, а їх раптовість.

4. Візуальні засоби підвищують рівень самостійності дитини.

5. Чим більш самостійними стають діти, тим менше у них невдач і проблем у поведінці і спілкуванні.

6. Чим менше залишається стереотипних моделей поведінки за рахунок активної участі в різноманітних видах діяльності, тим адекватнішою дитина виглядає і має більше шансів на інтеграцію в суспільстві.

7. Візуальні засоби надають можливість подолання надмірної залежності аутичної дитини від конкретної людини і можуть супроводжувати її у новому середовищі, таким чином зміни не будуть мати руйнівних наслідків.

8. Візуальні засоби надають можливість дитини побачити проміжні кроки своєї наступної діяльності, що істотно полегшує розуміння послідовності подій їх пов'язаність з певним проміжком часу.

9. Візуальна підтримка комунікації допомагає подолати головну проблему аутичних розладів – пасивність, що провокується відсутністю засобів саморегуляції.

Соціальні правила діалогу – ще одна проблема при аутичних розладах. Діалог з аутичною людиною навіть з високим інтелектуальним рівнем може

перетворитися у монолог, бо для того, щоб відчувати себе на місці іншого потрібна певна інтелектуальна гнучкість. Навіть при наявності великого запасу слів проблема все одно залишається тому, що артист не розуміє самої ідеї діалогічного спілкування. Намагання аутичної дитини підтримувати діалог не підкріплюються наявністю для цього необхідних засобів. Ехолалія не є для них чимось не звичним. Якщо дорослий використовує незрозумілі дитині слова, то вона повторює їх дослівно. Діти відтворюють набір слів не турбуючись відносно їх значення та відповідності ситуації. Звичайні діти можуть обрати ту чи іншу стратегію спілкування, у аутичних дітей такого вибору немає. Розуміння значення слів у аутичної дитини насамперед базується на тому, що вона бачить, тобто ототожнюється з певним конкретним предметом. Таке сприйняття робить спонтанне узагальнення неможливим.

Намагаючись зрозуміти почуття оточуючих їх людей, звичайні діти починають краще розуміти власні почуття. З самого народження аутичні діти позбавлені такої можливості. При аутизмі люди можуть переживати сильні почуття. Їх можуть охоплювати такі пристрасті яким вони самостійно не можуть дати ради, чи то усвідомити їх походження. Оцінити важливість або доречність почуттів в тій чи іншій ситуації, звичайна людина може за рахунок ретроспективи, переглядаючи власне життя як фільм. У аутичних людей така можливість відсутня. Кожний новий день для них розпочинається з боротьби з реальністю, яка схожа на мозаїку, тому їм важко зорієнтуватися у власних емоціях, а їх емоційний стан відрізняється нестабільністю. Незначні події, або деталі цих подій можуть справляти більше враження ніж важливі ситуації в їх житті. Однак діти з аутичними розладами можуть бути достатньо чутливі до емоційних станів інших людей і орієнтуватися на їх настрої. Але слід відмітити різницю між переживанням і розумінням настрою іншої людини. Контроль здатності до відчуття настрою і контроль розуміння почуттів здійснюється різними частинами мозку. При аутизмі здатність мати почуття і настрої присутня, а ось контроль за ними надто ускладнений. Якщо середовище максимально адаптоване до особливостей аутичної дитини, то у неї формуються позитивні почуття і насамперед до самої себе. Якщо ситуація зрозуміла і завдання відповідають здібностям, а навчальний матеріал не потребує додаткових пояснень, то загальний позитивний настрій аутичної дитини сприяє кращій адаптації до середовища, воно вже не має для неї агресивного забарвлення. Поведінка притаманна людині, що відчуває свою причетність до родинних зв'язків не відсутня і при аутичних розладах. Діти звертають увагу на батьків частіше ніж на незнайомих людей. Здебільшого це пов'язане з передбачуваністю батьківських дій. Навіть сама постійність присутності родичів формує певний зв'язок. Але прояви причетності в значній мірі ускладнені в ранньому віці. При аутизмі у дитини в наслідок біологічних розладів відсутній розвиток функцій, що відповідають за емоційний відклик і формування навичок рефлексії. Об'єкти здаються дитині більш передбачуваними ніж люди і дитина узнає про них більше ніж про людей, що її оточують. В наслідок того, що аутична дитина рідко ділиться емоціями і

досвідом з оточуючими, вона не набуває достатньо знань про емоції людей. Імітація теж не допомагає аутичній дитині навчитися добре розуміти людські почуття. Імітація важлива не тільки для розвитку мовлення і абстрактного мислення, але й для розуміння емоцій та соціальної поведінки. Імітація у аутичних дітей або відстає у розвитку, або суттєво відрізняється від стратегії нормального розвитку. Тому вони позбавлені можливості навчитися співпереживанню, зрозуміти почуття інших та з їх допомогою зорієнтуватися у власних почуттях. Якщо аутична дитина попадає в ситуацію, яка занадто для неї важка, де соціальні вимоги зависокі, навчальний матеріал вимагає здібностей уяви і форма комунікації максимально абстрактна, це може викликати у неї панічно негативну реакцію на все що її оточує.

Аутичні розлади в поєднанні з особистісними відмінностями створюють специфічну, індивідуально означену картину розвитку дитини. Ця означеність потребує індивідуального добору прийомів та методів навчання та виховання. Універсальними можна вважати лише етапи навчальної адаптації, що спрямовані полегшити дитині входження в нові для неї види діяльності:

– Перший етап пов'язаний з тривалістю подій. Щоб діти могли зрозуміти «розклад на день», для багатьох з них доцільно починати з двох послідовних дій (робота-гра). Після виконання роботи, можлива гра за бажанням. Таким чином дитині нав'язується певний ритм діяльності. Після того як засвоєне чередування двох дій планується розклад на весь день, потім на тиждень і подовження графіку роботи на місяць в залежності від можливостей дитини.

– Другий етап додає до засвоєних видів діяльності тренінг. Під час тренінгу дитина за допомогою дорослого відносить предмет у відведене для нього місце. При цьому вона має можливість попередньо з ним ознайомитись і тримати його в руках під час тренінгу. Таким чином закріплюється в пам'яті весь комплекс відчуттів пов'язаних з предметом і дитина вже без втручання дорослого і його коментарів зможе згадати з чим пов'язаний цей предмет, де він повинен бути та як ним користуватися.

– Третій етап пов'язаний з добром символів. Передуюче значення має не сам по собі вибір абстрактних символів, а досягнення найбільшої самостійності учнів. Доцільно використовувати велику кількість комбінованих форм: предмети приклеєні до карток, предмети разом з малюнками, написи на картках (при цьому зображення на картинках поступово зменшуються, а написи збільшуються). Попередньо слід готувати дитину до появи нового символу. Нова абстрактна інформація подається дозовано не порушуючи загального психологічного комфорту дитини.

При аутизмі функціональні навички формуються дуже повільно. Причиною цього є складнощі комунікації, соціальної взаємодії, а також величезні проблеми, що виникають при спонтанному узагальненні навичок. Все це створює ґрунтовні перешкоди в навчанні і потребує довгострокової програми взаємодії між «шкільним середовищем» та «середовищем проживання». Взаємодія з батьками не може обмежуватися формальним спілкуванням тому, що особливий тип мислення при аутичних розладах

підвищує небезпечність того, що навички, набуті в одному освітньому середовищі, не будуть спонтанно перенесені в іншу ситуацію. Нажаль люди, що страждають на аутичні розлади мають тенденцію до стагнації, вони начебто «застигають», набуваючі «обмежений репертуар поведінки».

Список використаних джерел

1. Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика.-К.: Здоровье, 1986.-279с.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка.- М.: Просвещение, 1967.-196с.
3. Диагностика психического развития //Б.Банаштан,Б.Голуб и др. – Прага: Авиценум, - 1978 – 388с.
4. Каган В.Е. Аутизм у детей.
5. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М.:Медицина, 1979.-606с.
6. Лурия А.Р. Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Собр.соч. Т.11. – М., 1956.
7. Практикум по патопсихологии /Под ред. Зейгарник С.Я.,Николаевой В.Р.,Лебединского В.В. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 183с.
8. Психическая депривация в детском возрасте /И.Лагермейер, З.Матейчик. – Прага: Авиценум, 1984.-316с.
9. Спиваковская А.С. Нарушения игровой деятельности.- М.:Изд-во МГУ, 1980.- 132с.
10. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В.Лебединский, О.С.Никольская и др.-М.:Изд-во МГУ,1990.-197с.

Даценко О.А.

Дефінітивно – компонентна модель життєвого вчинку особистості

В умовах суспільних змін, соціально-економічної та духовної кризи все більшого значення набувають проблеми морального життя людини, її здатності до конструктивних, соціально схвалених дій та вчинків. Нове тисячоліття породило тип людини, яка загубилася у власному бутті, для якої місце сутнісного, сакрального займає ексцентричне, епатажне, а її духовний вимір заміщується економічним, ринковим, претендуючи на статус єдино можливої реальності буття. Це ті обставини, які змушують суспільство активно шукати протидію хибному становленню особистості молодій людині. Україй гостро постає проблема актуалізації її внутрішніх життєвих рушіїв, що охоплюють уявлення про життєвий вчинок. У цьому контексті особливе значення відводиться формі вияву людиною життєтворчих умінь. Визначаючи вчинок як умову і засіб її сутнісного самоствердження, вважаємо за доцільне розглядати вчинковий підхід як найбільш оптимальний і перспективний для розв'язання актуальних проблем виховання молоді.

На основі сучасних психологічних концепцій та завдяки актуалізації проблеми пошуку смислу життя в науці вимальовуються дві загальні теоретичні і практичні парадигми, з яких випливають дві відповідні моделі життєвого шляху людини [1]. Перша модель - це спрямування власного існування лише «на себе», на власні фізіологічні, матеріальні потреби комфортного існування, відсторонення від моральних, духовних цінностей, де основним психологічним орієнтиром є почуття задоволення. Друга модель спрямована на опанування смислу та здійснення справи життя, постійну самоактуалізацію, долання перешкод, вирішення психологічних і життєвих проблем, де основним психологічним орієнтиром є відповідальність за іншого, праця на користь суспільства тощо. Внутрішній зміст цієї стратегії розкривається як свідома, активно-перетворювальна позиція суб'єкта, в якій життя-це вчинок.

Аналіз сучасної літератури засвідчив недостатню розробленість даної проблематики. Феномен життєвого вчинку досліджується в структурі концептів життєвого шляху (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, К.А. Абульханова-Славська та ін.); самовизначення та самореалізації (В.А. Роменець, Л.Н. Коган, П.А. М'ясоїд, О.Г. Асмолов та ін.); різноманітних екзистенційних проявів (С.Д. Максименко, Т.М. Титаренко, В.О. Татенко, І.П. Маноха та ін.). Предмети наукового аналізу безумовно збагачують розуміння зазначеної феноменології, але не систематизують її дефінітивно-компонентної структури.

Концептуалізація вчинку спостерігається в працях багатьох науковців. Деякі автори розглядають його з точки зору соціального нарративу, як дію, що опосередковується суспільним та культурно-історичним контекстом. Так С.Л. Рубінштейн називає вчинком дію, в якій виражена позиція суб'єкта до іншого або норм суспільства [7, с. 283]. В.Г. Асєєв зазначає, що «вчинок – це завжди дія, яка оцінюється в широкому соціальному контексті, має певний особистісний та соціальний смисл» [3, с. 46]. Інші науковці інтерпретують вчинок з позиції мотиваційного вибору та вольових дій. О.М. Леонтьєв зауважує, що «вчинок-це цілеспрямована дія, яка існує в межах полімотиваційного простору особистості» [6].

Близьку термінологічну позицію займає і А.В.Петровський зазначаючи, що «вчинок – це полімотивована особистісна дія, з різними афективними переживаннями актуалізованих спонук» [9, с.71].

Роль волі та мотивів, як базових компонентів вчинку неодноразово підкреслювалась в працях О.В. Киричука, В.А. Роменця. Автори визначають вчинок, як «полімотивовану, вольову дію, що спрямована на подолання конфлікту інтересів» [11, с.231]. П.А. М'ясоїд стверджує: «вчинок-це боротьба за свободу та самодетермінацію всупереч обставинам життя» [8, с. 90-100].

Проблема моральної категоризація вчинку почала досліджуватись ще в 20-х роках в працях М. М. Бахтіна. Автор взагалі вважає, що кожний психічний феномен, навіть людська думка з усім її змістом, становить індивідуально-відповідальний вчинок. М.М. Бахтін називає життя суцільним учинюванням: «Я вчиняю, усім своїм життям, кожний окремий акт і переживання є моментом

мого життя - вчинювання. Дія стає вчинком особливо тоді, коли набуває морального змісту. Виникає моральний суб'єкт з відповідною психічною структурою» [5, с. 41].

Про моральний аспект вчинку зазначається і в дослідженнях О.Г. Асмолова, П.М. Якобсона та ін. О.Г. Асмолов стверджує, що «вчинок – це ієрархічне утворення, на вищих щаблях якого знаходяться моральні атитюди. Він розгортується в трьох площинах: смисловій, цільовій та операціональній» [4, с.65].

Узагальнюючи теоретичні підходи до концептуалізації вчинку можна зазначити, що цей термін має достатньо широкий полісемічний ряд та використовується для позначення:

- 1) свідомих дій особистості, як активно-перетворювальних стратегій;
- 2) вольових дій в ситуації боротьби мотивів;
- 3) моральних дій, які регулюються культурними імперативами;
- 4) особливої особистісної активності, яка не зводиться до реалізації окремих видів діяльності або актів поведінки.

Реалізації вчинку передуює «внутрішній план дії», в якому представлені свідомо вироблені наміри, є прогноз результату й оцінки з боку оточуючих людей і суспільства в цілому. Наміри виступають ідеальним образом вчинків і завжди існують в усвідомленій формі. Вчинок – це дія, яка усвідомлюється діючим суб'єктом як суспільний акт, що відображає ставлення цієї людини до іншої і, в свою чергу, викликає ставлення до себе.

На думку Є.Є. Соколової загальноприйнятою, реально-практичною структурою вчинку виступають:

- 1) ситуативний компонент - поєднання зовнішніх та внутрішніх умов, що спричиняють певний вчинок;
- 2) мотиваційний компонент - властиве особистості первинне усвідомлення збуджуючого, спонукаючого характеру ситуації, що приводить до актуалізації певних мотивів вчинків, до їх протиставлення чи поєднання, в результаті чого формується намір (задум) вчинку - складне психологічне утворення, в якому поєднуються значущі ідеали, ідеї щодо прийняття певного рішення відносно мети та характеру дій;
- 3) дійовий компонент - комплекс реально-практичних дій особистості, спрямованих на прийняття нею рішення щодо морального змісту ситуації та реалізацію прийнятого рішення;
- 4) післядійовий компонент - комплекс пізнавально-перетворювальних дій особистості, спрямованих на вторинне постдійове усвідомлення змісту здійснених вчинків, на аналіз їх результатів.

Як зазначають науковці, головним в структурі вчинку виступає домінуючий мотив. «При поясненні будь-якого людського вчинку треба враховувати спонуки різного рівня і плану в їх реальному сплетінні і складному взаємозв'язку. Міркувати тут однопланово, шукати мотиви вчинку тільки на одному рівні в одній площині - означає свідомо позбавити себе можливості зрозуміти психологію людей і пояснити їх поведінку» [12, с. 261]. В залежності

від домінуючого мотиву та змістовних ознак, Т.І. Васюк диференціює вчинки на: вчинок-наслідування; вчинок-протистояння та вчинок-виклик; вчинок-приспонування; вчинок-відчай; вчинок-обов'язок; хибний вчинок; альтруїстичний вчинок тощо [5, с 78].

Домінуючими мотивами вчинку можуть виступати потреби, точніше усвідомлена необхідність їх задоволення (неусвідомлені потреби можуть бути стимулами вчинків, але не їх мотивами); інтереси - вибрана спрямованість свідомості на ті чи інші об'єкти, які можуть задовольнити потреби; цілі - образи очікуваних і бажаних результатів діяльності. Крім того, мотивами часто виступають установки - стан стабільної готовності діяти певним чином в окремих ситуаціях; соціальні орієнтації - відносно стійке вибіркове ставлення до тих чи інших цінностей життя і культури; звички - атитюди на певні, автоматично повторювані форми поведінки, які усвідомлені раніше і стали до такої міри стійкими, що не обов'язково потребують активної діяльності розуму при кожному конкретному вчинку. До вищих мотивів вчинків слід віднести глибоко усвідомлені переконання, продумані та відчуті установки й орієнтації, що стали загальними принципами поведінки на раціональному рівні, які визначають і контролюють інші спонукальні одиниці вчинків.

Психологічна природа вчинку розкривається в наступних феноменологічних дескрипторах:

- 1) аксиологічність, вчинок – це завжди моральний вибір;
- 2) одиничність, вчинок – це не типова дія, що постійно повторюється, це особливий акт життєтворчості індивіда, що потребує особливого рішення та характеризується глибокими та тривалими роздумами;
- 3) полімотиваційний характер мотивів, висока усвідомленість намірів;
- 4) відповідальність за наслідки свого вчинку;
- 5) суб'єктивно-об'єктивна значущість результатів вчинку.

Виявлені особливості імпліцитно утворюють модель вчинку, яка спирається на два основні компоненти. Перший включає в себе наміри, прогнозовані відповідні реакції від оточуючих людей і середовища, в якому планується здійснити вчинок. Таким чином, цей компонент може розглядитися як прогноз майбутнього елементарного акту поведінки. Мотиви й цілі входять до цього компоненту безпосередньо, через прогноз відповідних реакцій. Другий включає в себе реалізований намір з системою відповідального контролю та сукупність реакцій від оточуючих людей і середовища, які виникли у відповідь на реалізацію наміру.

Вчинок однаковою мірою можна розуміти як суб'єктивно мотивований результат і як об'єктивно реалізований мотив. Щоб правильно оцінити вчинок як моральну дію, треба враховувати одночасно моральну цінність і мотиву, і результату, тобто конкретне співвідношення цих двох цінностей у конкретному вчинку.

Вчинок – це полімотивована дія, в якій смислоутворюючий мотив має позитивний заряд і спрямований на рішення життєвих задач окремого індивіда чи цілої групи (О.М. Леонтьєв, 1975; А.А. Файзуллаєв, 1983). Боротьба

смыслеобразующих мотивів та мотивів-стимулів є квінтесенцією вчинку. Слід зазначити, смыслеобразующі мотиви задають межі подальшого розвитку особистості, являються мотивами зростання (А. Маслоу). З діяльністю, спрямованою на їх реалізацію пов'язують особистісні новоутворення. Натомість, мотиви-стимули, маючи негативний заряд, дуже часто відіграють консервативну роль, сприяють збереженню досягнутого рівня, а не руху вперед. Т.М. Титаренко зазначає, що дихотомія мотиваційного вибору тут опосередковується двома значеннями: необхідністю рішення життєвих задач (людина діє від іманентної необхідності сенсу чи відповідальності) або збереження власного здоров'я та спокою. Яка стратегія переможе, залежить від ієрархії особистісних смислів, життєтворчих можливостей та вчинкового потенціалу індивіда [12, с. 81].

Вчинок у своїй сутності, динаміці, логічності і спрямованості є розгорнуто-колізійним актом, який включає суперечки між свідомим та підсвідомим, раціональним та емоціональним, запланованим та ситуативним [11, с.18]. У цьому відношенні варто погодитись із думкою І. В. Васюка про те, що вчинок пов'язується з колізією ситуації, істотною боротьбою мотивів і необхідністю вибору, з встановленням певного відношення між метою і засобами дій. В цьому контексті мотивація вчинку, на думку автора має декілька концептуальних ознак: 1) залежно від ситуації індивід актуалізує внутрішні спонукання в їх розмаїтті і на цій основі прогнозує можливі суперечності спонук; 2) актуалізація протилежних спонук може призвести до внутрішнього конфлікту, психологічного дискомфорту, загострення почуття відповідальності; 3) актуалізація спонукальних імпульсів може здійснюватися на раціонально-логічній, чуттєво-емоціональній та інтуїтивній основі, що суттєво впливає на зміст і форму самого вчинку; 4) зрештою виокремлюється «провідний мотив», що визначає необхідність прийняття рішення та характер розгортання вчинку; 5) актуалізація внутрішніх спонук прискорюється пропорційно досвіду розгортання вчинків та їх аналізу [5].

Вирішення внутрішньої суперечності вчинку відбувається за рахунок життєтворчих дій та поведінки, але сам вчинок до них не зводиться. В цих діях органічно поєднані моральні та соціальні ідеали, вони зачіпають сутнісні характеристики людини, її здатність співвідносити себе з іншими. В результаті такої вчинкової активності долається тотальна залежність від умов ситуації та обставин життя, відбувається перетворення внутрішніх позицій та установок. Це дає змогу й надалі генерувати творче начало, варіантно діяти, активізувати волю, впливати на зовнішні фактори.

Є.Є. Соколова вбачає внутрішню суперечність вчинку у невідповідності реального та потенційного рівнів самоактуалізації, протиріччями між особистісним та суспільним, поєднанням альтруїстичного та егоцентричного [10, с. 12-20]. Виходячи з пріоритету суспільних інтересів перед особистісними, моральна самосвідомість індивіда субординує мотиви поведінки. При визначенні мотиваційного наміру суб'єкт шукає нові способи поведінки, які дозволяють йому реалізувати задачі іншого, зберігаючи при цьому власні

установки. Операційним механізмом тут виступає рефлексивна свідомість, що виявляється в осмисленні й переживанні людиною необхідності вчинкового акту, можливо навіть і всупереч власним потребам [10, с. 34]. Рефлексивний компонент актуалізується тоді, коли особистість подумки виокремлює себе зі сфери буття, виділяє пріоритет життєвої ситуації та оцінює власні наміри в співвідношенні з моральними еталонами. Рефлексивний компонент забезпечує успішне «самоврядування» у вчинковій самоорганізації; припускає постійний приплив досить повної і правильної інформації про умови перебігу і характер тієї чи іншої ситуації; реалізує активний пошук, добір і використання життєтворчих умінь.

Життєвий вчинок завжди опосередковується системою критеріїв відповідальності індивіда. На думку О.М. Леонтьєва вчинок - це здатність до морального, своєчасного та оптимального життєвого вибору, в якому ідеальна модель особистості - це відповідальна людина, котра робить свій вибір на користь інших [6]. З таким тлумаченням відповідальності перетинаються наукові положення когнітивної теорії навчання Дж. Роттера, передусім його концепт локусу контролю, який узагальнено відображає очікування того, якою мірою люди контролюють і як оцінюють власні дії та перебіг життя. Автор аналізуючи термін «відповідальність», досліджує явище, яке описується ним як властивість інтернальності особистості (схильність приписувати відповідальність за все внутрішнім чинникам - своїй поведінці, характеру, здібностям), яка протистоїть екстернальності (схильність приписувати відповідальність за все зовнішнім чинникам).

Особливості здійснення та результати вчинку багато в чому визначаються вчинковим потенціалом особистості. Вчинковий потенціал – поняття, яке вперше було впроваджено в науковий обіг О.В. Киричуком та В.А. Роменцем і яке розуміється як структурно - динамічне утворення, що поєднує в собі ситуаційні, мотиваційні, операційні та рефлексивні компоненти [11]. Тому сутність поняття вчинкового потенціалу особистості конкретизувалась через визначення його структурних компонентів:

- ситуаційна компонента («Я перебуваю в ситуації»), специфічними психологічними характеристиками якої є іманентна спроможність людини виокремити себе із середовища, відображення змісту антагоністичних ознак ситуації, потенційну залежність/незалежність від ситуації (обставин);

- спонукальна компонента («Я хочу вчиняти»), що інтерпретується як інтенція, диспозиція, мотиваційне настановлення, готовність діяти певним чином за певних обставин. У структурі вчинкового потенціалу ця компонента визначає цінності, на які буде спрямована активність;

- дієва компонента («Я можу вчиняти») розглядається як потенційна спроможність віднайти найбільш ефективні й адекватні засоби, прийняти максимально-творче рішення щодо ситуації, яка виникла, реалізувати мотив, втілити намір у реальність;

- післядієва компонента («Я рефлексую») передбачає оцінку вчиненого та його фіксацію в індивідуальному досвіді.

На думку І.П. Манохи дієвий компонент вчинку реалізується завдяки системі індивідуально напрацьованих самоорганізуючих дій особистості [11]. Вчинок розуміється як наслідок прийняття рішень, як підсумок усіх альтернатив; у ньому всі попередні конфлікти так чи інакше знаходять розв'язання. В якості механізмів розв'язання саме і виділяють самоорганізуючі дії.

В працях К.А. Абульханової-Славської, В.А. Роменця, О.В. Киричука, С.Д. Максименка та ін. зазначається, що дія, яка організує життя – це активність, що виникає в процесі знаходження суб'єктом проблемних ситуацій, спрямована на їх подолання, яке з боку зовнішньої практичної діяльності здійснюється згідно із принципом максимальної ефективності, а з боку внутрішньої психічної діяльності – згідно із принципом максимального втілення сенсу життя.

На думку Д.О. Леонтєва самоорганізуючі дії виступають результатом розвитку особистісного потенціалу. Вони інтегровані в цю систему як механізми свідомих спроможностей в бік суспільно значущого, соціально продуктивного та морально ціннісного. Існує безліч негативних факторів, перешкод в ситуації вибору, але їх вплив може бути мінімізований за рахунок введення різних чинників, перш за все самоорганізуючих дій.

Психологічна специфіка самоорганізуючих дій, що входять до складу вчинкового акту, визначається рівнем сформованості життєтворчого досвіду. На думку В.К. Каліна, ця специфіка полягає в тому, що зазначені дії розгортаються безпосередньо в умовах боротьби смислоутворюючих мотивів і мотивів-стимулів. В даному контексті людина, як суб'єкт самоорганізації, має здатність, по-перше, взагалі знаходити проблемну ситуацію; по-друге, може піднімати її до рангу задачі, яку необхідно вирішити, і, по-третє, власне, – вирішує дану проблемну ситуацію шляхом активізації життєтворчих дій [5].

В працях В.І. Моросанової самоорганізація індивіда, в першу чергу, виявляється як усвідомлена саморегуляція. Це цілісна система психічних засобів, за допомогою якої людина може керувати власною цілеспрямованою активністю в умовах вчинкового акту. Саморегуляція тут розуміється як системно організований процес по ініціації, побудові, підтримці та управлінні різних видів і форм зовнішньої і внутрішньої активності, що спрямовані на досягнення соціально значущої мети (О.О. Конопкін, 1980; В.І.Моросанова, 1990).

В структурі вчинку система самоорганізуючих дій має складну архітектоніку, опосередковується різноманітними особистісними детермінантами, а тому набуває характеру індивідуальних особливостей. Аналізуючи теоретичні дані, накопичені в працях вітчизняних психологів з даної проблематики можна виділити деякі індивідуальні особливості самоорганізуючих дій людини, які визначають рівневі, змістовні, предметні та результативні характеристики вчинку:

- індивідуальні особливості в цілепокладанні, прийнятті та утриманні мети, різна ступінь інтенціональної активності та адекватності зовнішнім та внутрішнім умовам;
- ієрархічність мети, перевага суспільного над особистим;
- особливості моделювання, тобто аналізу зовнішніх та внутрішніх умов проблемної ситуації або діяльності, виявлення джерела інформації для побудови програми реалізації діяльності чи поведінки, прагматичність та гностичність цієї моделі;
- особливості програмування майбутніх виконавчих дій, специфіка їх компетентності, антиципації та деталізації, релятивність об'єктивно-суб'єктивним передумовам, специфіка засобів досягнення мети;
- особливості контролю, оцінки та корекції активності, фіксація та аналіз результатів згідно імовірній моделі результату вчинку, прийняття рішення про корекцію повторних дій.

Теоретичний аналіз проблеми життєвого вчинку дає можливість для визначення категоріального простору феномену в теоретико-методологічному форматі «життєтворча самореалізація особистості». У зв'язку з цим дефінітивно – компонентну модель вчинку можна представити у наступному вигляді: виникнення спонук, щодо необхідності виконати вчинок (наміри, прогнози) → боротьба мотивів → моральний вибір (прийняття рішення) → самоорганізуючі дії → аналіз та оцінка наслідків вчинку (почуття відповідальності). Ця модель потребує подальшого, більш детального психологічного дослідження, яке дасть змогу науковцям відповісти на питання: що ж таке людський вчинок?

Список використаних джерел

1. Абульханова – Славская К.А. Стратегия жизни. / Ксения Александровна Абульханова – Славская – М., 1991. – 229с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания./ Борис Герасимович Ананьев – Питер, 2001. – 288с.
3. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М., 1976. – 158с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности. / Александр Григорьевич Асмолов – М, 2007. – 324с.
5. Васюк Т.І. Сутнісні аспекти морального вчинку. – К., 2007 -116 с.
6. Леонтьев А.Н. Воля // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1933. №2 – с. 3-14.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. / Сергей Леонидович Рубинштейн – М, 1973. – 432с.
8. Мясоед П.А. Системно-деятельностный подход в психологии развития // Вопр. Психол. 1995. №5. – с. 90-100.
9. Петровский А.В. От поступка к характеру /Артур Владимирович Петровский – М., 1963. – 275с.
10. Соколова Е. Е. Поступок как единица анализа личности – М., 1999 – 56с.
11. Основи психології / За ред. О.В Киричука, В.А. Роменця – К., 1996. – 632с.

12. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. - К., 2003. - 376 с.

Герасимова В.В.

Теоретичні аспекти поняття ідентичності в контексті здобуття професійної освіти в юнацькому віці

На сучасному етапі розвитку суспільства підвищується значення наукового забезпечення процесу становлення особистості на всіх етапах її розвитку. Однією з основних сфер життя, де людина може реалізувати себе – це професійне середовище. Підготовка професійних педагогів є важливою умовою реформування сучасного суспільства.

У Національній доктрині розвитку освіти визначено головне завдання вищої школи – “професійна підготовка студентів, формування фахівців із вищою освітою, здатних до творчості, прийняття оптимальних рішень, таких, що володіють навичками самоосвіти й самовиховання, уміють узгоджувати свої дії з діями інших учасників спільної діяльності”.

Вища школа має розвинену навчально-наукову, виробничу та соціально-економічну інфраструктуру, що надає можливість кожному громадянину України засвоїти найрізноманітніші програми вищої професійної освіти, оволодіти курсом перепідготовки або підвищення кваліфікації, навчатися в аспірантурі, докторантурі та ординатурі, брати участь у фундаментальних та прикладних наукових дослідженнях.

На сучасному етапі розвитку суспільства підвищується значення наукового забезпечення процесу становлення особистості, особливо на найбільш важливих етапах її розвитку. Підготовка професійних педагогів є важливою умовою реформування сучасного суспільства. Однією з основних сфер життя, де людина може реалізувати себе є професійне середовище. Це зумовлює актуальність вивчення проблеми формування професійної ідентичності особистості.

Ідентичність є предметом багатьох психологічних досліджень, механізми її виникнення розглядаються представниками різних психологічних напрямків: психоаналізу, біхевіоризму, символічного інтеракціонізму, когнітивної психології.

Широке розповсюдження терміну «ідентичність» та його введення до наукового вжитку традиційно пов'язують з ім'ям Е.Еріксона. Під ідентичністю Еріксон розуміє процес постійного, безперервного розвитку особистості. Як зазначає Еріксон, людина робить своє минуле часткою свого майбутнього. Ідентичність – це тотожність самому собі. Відчуття ідентичності супроводжується відчуттям цілеспрямованості та розуміння власного життя.

Поняття ідентичності на сьогоднішній день є одним з центральних понять психологічної науки завдяки численним дослідженням вітчизняних та зарубіжних вчених в яких розглядаються теоретичні підходи, які взаємодоповнюють один одного, а в якості об'єкта дослідження виступають

різні сторони феномена ідентичності. В літературі наводяться приклади різних видів ідентичності: особистісна або соціальна ідентичність, свідома чи несвідома, повного або часткового включення в групу, опосередкованого чи неопосередкованого членства, тривалості в часі та ін.

Ідентичність – це стійкий образ “Я”, збереження та підтримка своєї особистісної цілісності, тотожності, нерозривності історії свого життя і власного “Я”. За Е.Еріксоном, процес самовизначення – формування ідентичності, довготривалий і складний. Поширений погляд на ідентичність як динамічну структуру, що містить у собі потреби, здібності, переконання та власний досвід людини.

В наш час проблема ідентичності все частіше стає предметом дослідження в психології професійної діяльності.

Професійна ідентичність належить до понять, в яких відбито уявлення людини про своє місце в професійній групі, яке супроводжується певними цінностями та мотиваційними орієнтирами, а також суб’єктивним відношенням (прийняттям або ні) своєї професійної належності. Таким чином, професійна ідентичність являє собою поняття в якому поєднуються особистісні характеристики, які забезпечують орієнтацію в світі професій, дозволяють повною мірою реалізувати особистісний потенціал в професійній діяльності.

На думку деяких авторів, під професійною ідентичністю можна розуміти характеристику особистості, що обирає та реалізує засіб професійної взаємодії з оточуючим світом. Професійна ідентичність передбачає злиття людини та професії, розуміння та прийняття себе в професії, вміння добре та з користю виконувати свої професійні функції. Але професійна ідентичність – це не тільки усвідомлення своєї тотожності з професією, а й її оцінка, психологічна значущість членства в ній, відчуття власної професійної компетентності, самоефективності, тобто відчуття своєї професійної цілісності. Шнейдер Л.Б. [5] визначає професійну ідентичність як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спілки. Автор вважає, що професійна ідентичність – аспект специфічного поєднання особистісної та соціальної ідентичності в професійній реальності.

Дослідження професійного розвитку представлені в роботах Б.Г.Ананьєва, Е.Ф.Рибалко, Г.С.Костюка, С.Д.Максименко, Ю.Л.Трофімова.

Актуальність дослідження проблеми професійної ідентифікації студентів на етапі професійного навчання зумовлена тим, що як відзначають дослідники (Кон.І.С., Реан А.А., Фельдштейн Д.І.) в силу вікових особливостей, період навчання у ВНЗ є сензитивним для професійного самовизначення, для ідентифікації студента з майбутньою професією.

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права життєвого вибору, можливості включення в усі види соціальної активності, здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Головними сферами життєдіяльності

студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення.

Значна частина наукових розробок вчених спрямована на розкриття концептуальних положень вузівської підготовки майбутнього спеціаліста (Л.С.Возняк, Л.В.Кондрашова, С.Д.Максименко, В.Т.Циба, Р.Й.Юркевич) прогнозування професійної діяльності випускників ВНЗ (Л.П.Овсянецька, Н.І.Пов'якель, Ю.Л.Трофімов).

Потребують подальшого дослідження питання, що стосуються уявлень людини про обрану професію педагога та динаміку її образу під час навчання в учбових закладах [2]. Недостатньо розроблено питання про вплив образу професії на формування професійної ідентичності майбутнього спеціаліста, хоча врахування цього фактору має велике значення для удосконалення учбово-виховного процесу в вищому учбовому закладі.

Для того, щоб ідентифікаційні характеристики в процесі навчання у ВНЗ розвивалися найбільш інтенсивно, важливо створити психолого-педагогічні умови для самореалізації студента в професійній діяльності. В основі оновленої системи вищої освіти лежить новий погляд на особистість студента, що розвиває свої здібності. Метою багаторівневої структури вищої освіти є розширення можливостей учбових закладів задовольнити різноманітні культурно-освітні запити особистості та суспільства, підвищення рівня наукової та професійної підготовки спеціалістів в сфері освіти з урахуванням потреб економіки та ринку праці [3]

Підсумовуючи все вище викладене можна зробити висновок, що професійна ідентичність в сучасних умовах є найбільш важливим видом соціальної ідентичності, тому спостерігається інтенсивне вивчення даного поняття в психологічній науці. Дослідження професійної ідентичності проводиться в різних галузях психології. Існує багато підходів в визначенні професійної ідентичності. Одні автори вважають професійну ідентичність частиною особистісної ідентичності, інші – розглядають її як підвид соціальної ідентичності.

Аналіз робіт, в яких розглядається подібна проблематика, виявив, що професійній ідентичності студента педагогічного ВНЗ в психології приділяється недостатньо уваги, це явище практично не досліджене як окремий вид професійної ідентичності спеціаліста, не достатньо чітко виділяються її психологічні особливості, недостатньо досліджуються умови успішного становлення професійної ідентичності. Оскільки в сучасних соціокультурних умовах ця проблема набуває особливого практичного значення, все це потребує подальших теоретичних та експериментальних досліджень професійної ідентичності студента педагогічного ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: МГУ, 1978. – 367 с.

2. Овсянникова В.В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней //Вопросы психологии. – 1981 - №5.
3. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.
4. Семиченко В.А., Галус О.М., Зданевич Л.В. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу /За заг. ред. В.А.Семиченко. – Хмельницький: ХГП, 2001. – 253с.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг/ Л.Б.Шнейдер – М.: МПСТ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 600с.
6. Эриксон Идентичность: юность и кризис /Пер. с англ. Толстых А.В. М., 1996.

Левченко О.А.

Сприймання часу: гендерні відмінності

Сприймання часу - відображення тривалості і послідовності явищ дійсності. Особливістю цього сприймання є відсутність специфічного подразника та спеціально спрямованої сенсорної системи в організмі людини. Вважається, що орієнтування в часі здійснюється за допомогою кіркових відділів мозку. В основі цього орієнтування є ритмічна зміна збудження і гальмування. Найбільш точне диференціювання проміжків часу дають кінестезичні і слухові відчуття. І.М.Сеченов називав кінестезичний аналізатор органом сприйняття просторових і тимчасових співвідношень [3].

Зацікавленість психологічної науки у проблемі сприймання часу не випадкова і пояснюється тим, що більшість об'єктів в психології є динамічними, тобто змінними у часі. Вивченням питань, що стосуються психологічних особливостей сприйняття часу, займалися такі вчені, як К.А.Альбуханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, А.С.Дмитрієв, Д.Г.Елькін, К.Левін, С.Л.Рубінштейн, Б.І.Цуканов та ін.[6].

М.С.Каган визначав існування біологічного фізичного, соціального, і психологічного часу. В.Н.Ярська вводить поняття «художній час». А.В.Дроздова, спираючись на філософські напрямки, в центрі уваги яких опиняється існування індивіда, вказує на існування екзистенціального часу. В.П.Яковлев зробив спробу вивчити форми і рівні, в яких виступає реальний зміст соціального часу. Автор бере за основу тріаду: людський індивід, соціальне покоління, історія суспільства - і виділяє відповідно час індивіда, час покоління і час історії [7].

В останні роки в психології зусиллями К.А.Абульханової-Славської, В.І.Ковальова, В.Ф.Серенкова і ін. активно розробляється особистісно-часова проблематика. Психологи, що займаються дослідженням і концептуалізацією цього питання, вводять поняття «особистісного часу» [6].

Значна роль в механізмі орієнтування в часі належить умовно-рефлекторному відліку інтервалів часу. Умовний рефлекс на час дозволяє з великою точністю встановити здатність тварини і людини визначати макро- і мікро інтервали час. Разом з тим, крім вродженого відчуття часу, існує і здатність до свідомої оцінки часу, на що вказують такі вчені як С.Л.Рубінштейн, Ю.І.Цуканов, Ж.Піаже [6]. Основними методами дослідження свідомого сприйняття часу є такі процедури як словесна оцінка відтворення, відмірювання і поєднання інтервалів різної модальності.

Ще в лабораторіях Вундта ставилися психофізичні досліди, що стосувалися оцінки хронометражних ударів. Подальші дослідження в даному напрямку з'ясували, що люди суб'єктивно сприймають об'єктивно задані проміжки часу. Х.Еренвальд виявив, що одні досліджувані виявляють стійку тенденцію недооцінювати (тахіхронічний тип), а другі – переоцінювати час (брадіохронічний тип) [7].

Обробивши наукові джерела, ми провели експериментальне дослідження. Було досліджено особливості сприймання часу чоловіками та жінками за допомогою методики «Відлік часу».

Мета методики: визначити особливості сприймання коротких проміжків часу представниками обох статей.

В ході експерименту досліджуваним пропонується не підраховуючи, визначити такі відрізки часу: 30, 60, і 120с., і повідомити про це експериментатора, який з секундоміром фіксує результати і занотовує їх в протоколі. Протягом часу, який необхідно було визначити, з досліджуваним вступали у розмову, щоб не дати змоги йому свідомо контролювати час.

Вибірка складала: 20 осіб: 10 жінок (віком від 17 до 22 років) і 10 чоловіків (віком від 18 до 23 років). Всі учасники отримують або вже мають вищу освіту.

Отримані результати ми вносили в протокол і підраховували за формулою:

$$K_t = A/C \times 100\%, \text{ де}$$

K_t - коефіцієнт точності сприймання часу,

A - те, що визначив досліджуваний,

C - те, що було насправді.

Дані, отримані в ході експерименту в чоловічій вибірці, представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати діагностики сприймання часу у чоловічій вибірці:

№ досліджуваного	Вік	K_t (30с.), %	K_t (60с.), %	K_t (120с.), %
1	18	43.6	130	101.9
2	19	65.8	112.4	113
3	22	38.2	74	83.9
4	18	54.0	76.3	77.6
5	22	48.9	61.7	68.7
6	20	107.9	114.4	62.9
7	19	102.7	150.3	62.9
8	23	104.2	75.1	63.3
9	23	78.6	45	53
10	19	69.6	115.6	98.3

Дані, отримані в ході експерименту в жіночій вибірці, представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати діагностики сприймання часу у жіночій вибірці

№ досліджуваного	Вік	К _т (30с.), %	К _т (60с.), %	К _т (120с.), %
1	17	144.9	138.2	110.9
2	17	143.3	96.6	98.5
3	19	127.0	60.1	106.2
4	19	83.7	82.8	134.3
5	20	92.3	62.6	107.7
6	19	74.7	119.3	73.8
7	17	72.56	140.5	82.4
8	17	46.2	117.1	94.0
9	20	56.9	104.2	59.7
10	22	88.0	119.1	106.6

Підрахувавши коефіцієнти точності кожного учасника з усіх трьох зазначених часових проміжків, ми підраховали середні результати чоловіків і жінок окремо. Були виявлені такі результати:

- чоловіки:

К_т (30с.) = 71.35% - середня точність сприймання часу,

К_т (60с.) = 95.4% - висока точність сприймання часу,

К_т (120с.) = 78.5% - середня точність сприймання часу.

- жінки:

К_т (30с.) = 92.9% - висока точність сприймання часу,

К_т (60с.) = 104% - висока точність сприймання часу,

К_т (120с.) = 97.4% - висока точність сприймання часу.

Обробивши результати, можна зазначити: жінки більш точно сприймають короткі проміжки часу, ніж чоловіки.

За даними С.Н.Беляєвої-Екземплярської, особистісний темп у жінок в деякій мірі швидший, ніж у чоловіків, але по швидкості психомоторних реакцій жінки поступаються чоловікам практично у будь-якому віці [5].

Результати досліджень під керівництвом В.П.Лісенкової показали, що статеві відмінності не носять глобального характеру. Але різниця темпів чоловіків і жінок по їх відношенню до об'єктивного плину часу є суттєвою. Згідно деяким науковим теоріям важливою ознакою нормативності вважається «життєвий контакт» з реальною дійсністю і цей контакт виражається у відповідності суб'єктивного переживання тривалості з об'єктивним часом процесів зовнішнього світу [1]. У процесі бесід з досліджуваними ми також визначили, що при оцінці особистого темпу і ритму можна виділити наступні

категорії людей: «поспішаючі», «завжди пунктуальні», «ті, що постійно запізнюються».

Результати представлено у таблиці 3

Таблиця 3

Категорія	Кількість (%)	Основні риси
«Поспішаючі»	28	Постійно квапляться, метушливі, швидкі.
«Завжди пунктуальні»	37	Ніколи не запізнюються, діють поступово та розважливо.
«Ті, що постійно запізнюються»	35	Повільні, їх постійно доводиться чекати.

М.І.Розенова проводила дослідження за допомогою методики семантичного диференціалу для визначення відношення до основних структурних компонентів психологічного часу у чоловіків і жінок. Ми також запропонували досліджуваним підібрати визначення часу [4]. Аналіз середніх значень показав, що для жінок модус минулого є найбільш «легким», «м'яким» і «спокійним». Теперішнє розцінюється жінками як «найшвидше».

У чоловіків минуле оцінюється як «найшвидше», «тепле», «чисте», «добре», але в той же час «невтримне». Теперішнє у них має характеристики найбільш «тяжкого», найменш «теплого», «чистого» і «доброго».

Але, в результаті бесіди з досліджуваними виявилися значні статеві розбіжності у відношенні «майбутнього». Жінки бачать його більш «гарним», «активним», «великим», «чистим», «добрим», але чоловікам воно уявляється найбільш твердим.

Те, що жінки більш оптимістичні по відношенню до свого майбутнього і мають більш високий «життєвий потенціал», можна пояснити з точки зору того, що вони більш адаптовані в соціумі, тобто менш критично приймають його норми і правила. Тому жінки мають більш точне уявлення про те, що вони можуть зробити і коли [1].

Для чоловіків більш зрозумілим є минуле, вони впевнені в ньому.

Жінки гірше розраховують час, що залишився до зіткнення об'єкту з ними, ніж чоловіки.

А.В.Козловою, А.Т.Терехіним і Т.Г.Савко був проведений аналіз залежності сприйняття часу від соціально-демографічного статусу індивіда і його індивідуально-психологічних особливостей і установок. Показано, що жінки у порівнянні із чоловіками запам'ятовують більше спільних подій [5].

В результаті нашої бесіди з досліджуваними ми зробили наступні висновки:

1. Емоційний стан людини визначає суб'єктивне сприйняття часу. Будучи найсильнішим об'єктивним фактором буття, час суб'єктивно для кожного тече по – різному. І неоднаково при різних подіях.

2. У жінок модуси «минулого» і «майбутнього» більш емоційно зафарбовані. Фактор «сили» виражений у більшій мірі у чоловіків по відношенню до «майбутнього». По фактору «активності» в «майбутньому» лідирують жінки.

3. В жіночій вибірці кількість пригаданих спільних подій більша, ніж в чоловічій.

Наше експериментальне дослідження показало, що жінки більш точно сприймають короткі проміжки часу, ніж чоловіки. Більш глибоке дослідження планується при підготовці курсової та кваліфікаційної робіт.

Список використаних джерел

1. Грошев И.В. Психофизиологические различия мужчин и женщин / И.В.Грошев. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2005. - С.147-156
2. Бендас Т.В. Гендерная психология / Т.В.Бендас.- М.: Изд. Питер Пресс, 2008.- 430с.
3. М'ясоїд П.А. Загальна психологія / П.А.М'ясоїд. - К.: Вища школа, 2004.- С.273-274.
4. Цуканов Б.Й. Психологія часу: здобутки і перспективи / Цуканов Б.И. – Психолог, 2002 - №7.-С.14-16.
5. Козлова А.В./ А.В.Козлова, А.Т.Терехін / Индивидуальные различия в восприятии времени / Вопросы психологии, 2009.-№6.-С.91-96
6. Петровський О.С. Загальна психологія / <http://www.readbookz.com>.
7. Елькін Д.Г. Вікіпедія / <http://www.ukrreferat.com>

Мамедова Г.А.

Дослідження рівня домагань як механізму саморегуляції та поведінки

Актуальність теми визначається низкою причин. Розбудова державності України, побудова нового гуманного, демократичного суспільства висуває на передній план проблеми, пов'язані з формуванням всебічно розвиненої особистості, здатної адекватно сприймати зміни в суспільному житті, проявляти свідому активність, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність до зовнішніх умов. Вирішення цих проблем з необхідністю привертає увагу до таких фундаментальних утворень особистості як самооцінка та рівень домагань[5].

У вітчизняній психології більшість досліджень, в яких прямо чи опосередковано вивчалися взаємовідносини самооцінка та рівень домагань, зосереджені в рамках окремих вікових періодів. Самооцінка та рівень домагань вивчалися у зв'язку з певною провідною діяльністю, з розвитком діяльності спілкування, саморегуляції, зі становленням окремих особистісних та соціально-психологічних особливостей. У роботах, присвячених вивченню рівня домагань та самооцінки, зазначається, що від їх характеру багато в чому залежить розвиток особистості, її здатність до саморегуляції (Л.І.Божович,

М.Й.Боришевський, Л.В.Бороздіна, І.В.Боязітова, Б.С.Братусь, Л.І.Гаврищак, О.І.Савонько та інші). Доведено, що невміння правильно співвіднести свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності призводить до різних негативних наслідків: виникнення афекту неадекватності (Л.І.Божович, О.О.Головко, М.С.Неймарк, Л.С.Славіна та інші), розвитку підвищеної тривожності (Л.В.Бороздіна, Л.Відінська, І.О.Меліхова, Г.М.Прихожан та інші), порушення у спілкуванні (Л.І.Гаврищак, Т.І.Юферева та інші) [1].

Підкреслюючи цінність цих досліджень, треба відзначити, що необхідність подальшого вивчення взаємовідносин між самооцінкою і рівнем домагань зумовлена не тільки їх складністю, впливом, який специфіка цих взаємовідносин чинить на розвиток особистості, самосвідомості, процесів саморегуляції поведінки й діяльності. Важливо, що в руслі сучасних наукових поглядів поглиблення уявлень про розвиток та функціонування самооцінки й рівня домагань передбачає рух в напрямку динамічного та структурного їх об'єднання в єдине ціле, в динамічну систему.

Отже, згідно з вищевикладеним, стає очевидною **актуальність** теми нашого дослідження як в соціальному, так і в науковому плані.

Предмет дослідження – рівень домагань особистості як механізм саморегуляції поведінки та діяльності ;

Об'єкт дослідження – особистісна сфера;

Гіпотеза дослідження – рівень домагань особистості у підлітковому та юнацькому віці є важливим механізмом саморегуляції та регуляції її поведінки, досягнень у майбутній професійній діяльності.

Відповідно завданнями дослідження є:

1. Теоретично обґрунтувати підхід до поняття рівня домагань, як до динамічної системи, розкрити природу і зміст її структурних компонентів;
2. Діагностувати рівень домагань у підлітковому та юнацькому віці;

Самооцінка та рівень домагань підлітка можуть виявлятися, як в зовнішньому вигляді, так і в формі внутрішніх переживань і між цими сферами (внутрішньої і зовнішньої психіки) може існувати дисгармонія і неузгодженість.

Мета дослідження – діагностика рівня домагань особистості з метою визначення їх впливу на поведінку підлітка;

Методи дослідження - для досягнення поставленої в роботі мети використовувався комплекс методів, вибір та поєднання яких залежали від змісту проблеми, яка вивчалася, а саме: теоретико-методологічний аналіз літератури; (спостереження за поведінкою); використано методику моторної проби Шварцландера.

Дослідження проводилося на базі середньої загальноосвітньої школи № 19, м. Кривий Ріг, 9 – А та 7-А класах, вибірка-10 досліджуваних.

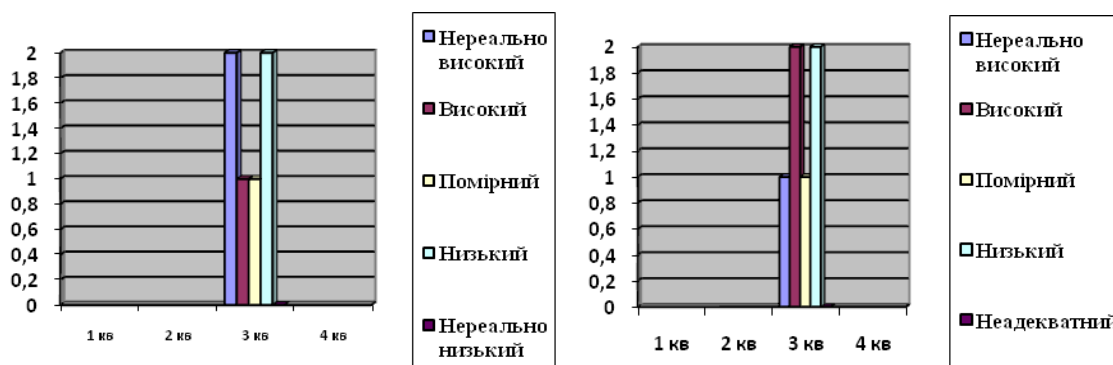
На формування самоповаги і самооцінки впливають багато чинників, що діють вже в ранньому дитинстві - ставлення батьків, ставлення педагогів. Порівнюючи думки про себе оточуючих людей, людина формує самооцінку,

причому цікаво, що людина спочатку учиться оцінювати інших, а потім уже - себе. І лише до 14-15 років підліток опановує метод самоаналізу, самоспостереження і рефлексії, аналізує досягнуті власні результати і тим самим оцінює себе, впливає на рівень домагань особистості, що характеризує ступінь важкості тих цілей, до яких прагне людина і досягнення яких здається їй привабливим і можливим. Рівень домагань - той рівень важкості завдання, який людина зобов'язується досягти, знаючи рівень свого попереднього виконання. На рівень домагань впливає динаміка невдач і удач на життєвому шляху, успіху і неуспіху в конкретній діяльності. Рівень домагань може бути адекватним (людина обирає цілі, яких реально може досягти, і які відповідають її здатностям, умінням, можливостям) або неадекватно завищеним, заниженим. Чим адекватніше самооцінка, тим адекватніший рівень домагань[2].

Дослідження проводилося у парі, що складалася з експериментатора та досліджуваного. Завдання давалося як тест на моторну координацію. Треба було за 10 секунд поставити якомога більшу кількість хрестиків у квадрати даної досліджуваним прямокутної секції. Про справжню мету дослідження досліджуваний не знав до його закінчення. Досліджуваних було мотивовано на визначення кількості хрестиків, яку вони здатні проставити за 8-10 секунд.

Для нашого дослідження, як вже зазначалося ми обрали 5 учнів підліткового віку та 5 учнів юнацького віку (9 та 7 класи).

Результати діагностики з використанням моторної проби Шварцландера, для учнів підліткового та юнацького віку представлені на малюнку 1.



Малюнок 1 Рівень домагань учнів підліткового віку та юнацького віку

Проаналізуємо результати діагностики учнів підліткового віку. Високий нереалістичний рівень показали два учні (2 бали); високий реалістичний рівень ми мали змогу спостерігати у одного учня (1 бал); помірний рівень домагань ми виявили також у одного учня (1 бал); низький рівень домагань був виявлений у двох учнів (2 бали).

Тепер проаналізуємо результати діагностики учнів юнацького віку. Високий нереалістичний рівень ми виявили у одного учня (1бал); високий реалістичний рівень ми виявили у двох учнів (2бали); помірний рівень був виявлений у одного учня (1бал); низький рівень показали два учні (2 бали).

Порівнявши результати дослідження, з результатами спостереження за поведінкою учнів, ми можемо зробити висновок, що рівень домагань у

юнацькому віці вищий за показники у підлітковому віці. Високий реалістичний рівень домагань людини може поєднуватися у неї із впевненістю у цінності власних дій, з прагненням до самоствердження, відповідальністю, корекцією невдач за рахунок власних зусиль, з наявністю стійких життєвих планів. Високий нереалістичний рівень домагань ми побачили навпаки у підлітковому віці. Якщо у людини високий нереалістичний рівень домагань, то, як правило, він супроводжується фрустрованістю, вимогливістю до оточуючих, екстрапунітивністю. Особи з таким рівнем домагань іпохондричні та відчують труднощі в реалізації власних життєвих планів.

Помірний рівень домагань був однаковий і у учнів підліткового віку і у учнів юнацького віку. Такий рівень домагань характерний для досліджуваних, що впевнені в собі, товариських, які не шукають самоствердження, налаштованих на успіх, тобто таких, що розраховують міру своїх зусиль та здатність зіставити міру своїх зусиль з цінністю досягнутого.

Низький рівень домагань ми можемо побачити у рівній кількості і у учнів підліткового віку і у учнів юнацького віку. Цей рівень домагань залежить у більшості від установки на невдачу. В осіб з нереалістично низьким рівнем домагань часто бувають неясними плани на майбутнє. Зазвичай вони орієнтовані на підлеглисть та часто проявляють безпомічність.

Неадекватного рівня домагань ми не спостерігаємо.

Корекція рівня домагань має бути направлена на узгодженість уявлень про бажаний результат із можливостями та здібностями людини. Закріплення цієї узгодженості в конкретній успішній діяльності підвищує адекватність рівня домагань.

Зважаючи на те, що результати спостереження за поведінкою учнів протягом навчального процесу практично співпали з результатами методики, можливо зробити висновок: визначивши рівень домагань учнів у майбутній професійній діяльності, ми можемо враховувати його у плануванні особистісно-орієнтованого підходу до учнів.

Список використаних джерел

- 1) Бороздина Л. В. Исследование уровня притязаний. Учебное пособие/ Л.В.Бороздина. – М., 1986. –103 с..
- 2) Семаго М. Интегративная оценка эмоционально-личностной среды у детей. / Школьный психолог / - № 2. - М. 2003.
- 3) Виготський Л.С. Педагогічна психологія / під редакцією В.В. Давидова/ Л.С.Виготський. – М.: Педагогіка, 1991. – 479с.
- 4) http://www.djereho.com/index.php?option=com_content&task=view&id=9393&Itemid=71. Пашукова Т. И., Допира А. И.,
- 5) <http://studentam.net.ua/content/view/3236/86/>. Пашукова Т. И., Допира А. И., Дьяконов Г. В. Психологические исследования: Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов. Учеб. пособие. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996.

Діагностика настрою студентів факультету іноземних мов під час навчального процесу (за допомогою тесту Люшера)

Настрій – це загальний емоційний стан, який своєрідно забарвлює на певний час діяльність людини, характеризує її життєвий тонус [1]. Емоційна сфера людини – це безмежне поле для діяльності, тому **метою** цієї роботи було дослідження змін настрою студентів факультету іноземних мов під час навчального процесу за допомогою тесту Люшера та пошуки шляхів оптимізації розвитку вмінь самоконтролю емоцій.

Традиційно вважається, що дослідженнями, які передбачили створення проєктивних тестів, були роботи В.Вундта і Ф.Гальтона (метод вільних словесних асоціацій). Над цією темою також працювали В.В.Абрамов, Т.Канн, Дж.Келли, Г.Кент, Д.Кроут, М.Люшер, Д.Рапапорт, А.Розанов, Г.Роршах, К.Г.Юнг.

Слід зазначити, що проєктивні методик – це сукупність методик, спрямованих на вивчення особистості, які сформовані у рамках проєктивного діагностичного підходу. Поняття проєкції для пояснення цих методик було вперше використано Л.Франком у 1939р[2]. У психодіагностиці проєкція розуміється як процес та результат взаємодії досліджуваного з об'єктивно нейтральним неструктурованим матеріалом, у ході якого здійснюється ідентифікація і власне проєкція, тобто наділення власними думками, почуттями, переживаннями. Таким чином, продукти діяльності досліджуваного несуть у собі відбиток його особистості[3].

Проєктивний метод для вивчення особистості являє собою стимулюючу ситуацію, заплановану або обрану тому, що буде означати для суб'єкта не те, що повинна була б означати у відповідності з довільним рішенням експериментатора, а скоріш те, що повинна означати для особистості. Вона надає їй власні унікальні значення та організацію. При детальному розгляді актуальних процедур, котрі можна назвати проєктивними, ми знаходимо одну загальну ціль використання великої кількості технік та матеріалів: виявити у суб'єкта те, що він не може або не стане розповідати, часто через незнання себе та неусвідомленого розкриття себе через проєкції[4].

Проєктивні методи дослідження особистості являються однією з найбільш складних сфер психологічної діагностики. Це стосується практично всіх аспектів: конструювання проєктивних тестів, їх адаптації, застосування, тощо. Але все одно психологи зберігають стійкий інтерес до проєктивних методик діагностики особистості вже понад півстоліття.

З цими методами пов'язав своє життя Макс Люшер – лікар та соціолог, доцент кафедри психотерапії швейцарського антропологічного інституту у Базелі. Його восьмикольоровий тест – надзвичайно цікава методика, оригінальна за вибором стимулюючого матеріалу, діючого як сильний акорд одночасно на різні сторони людської психіки.

Наукові розробки проблеми сприйняття кольору своїм корінням сягають початку ХХ століття і відображені в теорії трьох основних кольорів Юнга-Гельмгольца, у працях Хартіджа, які стосуються багатокольорового сприйняття. Важлива роль у вивченні кольорової перцепції як об'єднаного психологічного та фізіологічного процесу підкреслювалось багатьма дослідниками, зокрема Ю.Ф.Поляковим, А.М.Іваницьким та ін. Дослідження М.Люшера, котрі виявили діагностичне значення вибору кольору, привернули увагу великої кількості психологів та лікарів (Н.В.Агазаде, А.Амінев, Є.Ф.Бажанін, У.Гро, А.М.Еткінд, Х.Клар, К.Флінхауз, А.І.Юр'єв та багато інших) [5].

Розробка тесту Люшера базується на чисто емпіричному підході і з самого початку пов'язана з установкою на вивчення емоційного та фізіологічного стану людини у цілях диференційованого психотерапевтичного підходу та для оцінки ефективності корекційного впливу. Методика позбавлена скільки-небудь серйозного теоретичного обґрунтування, натяки на котре з'явилися лише у пізніх працях як самого Люшера, так і його послідовників. В основу цього підходу покладено соціально-історичну символіку кольорів, елементи психоаналізу та психосоматики[5].

Для того, щоб перевірити, що діагностика настрою студентів факультету іноземних мов третього року навчання під час учбового процесу за допомогою кольорового тесту сприяє аналізу своїх переживань та підвищенню рівня емоційного самоконтролю, було обрано тест, запропонований А.М.Лутошкіним. Його розроблено на основі кольорового тесту Люшера.

Цей тест проводився протягом п'яти днів (8.11.10 – 12.11.10), вибірка складала 10 осіб. Для його проведення знадобилися 8 кольорових карток та шкала кольорового діапазону настроїв, відображених у таблиці 1, яка допомагала у самоаналізі своїх настроїв у досліджуваних.

Таблиця 1.

Шкала кольорового діапазону настроїв.

Колір	Настрій
Червоний	Захоплений
Помаранчевий	Радісний
Жовтий	Приємний
Зелений	Спокійний, врівноважений
Блакитний	Сумний
Фіолетовий	Тривожний
Чорний	Вкрай незадовільний
Білий	Важко сказати

Кожного дня протягом п'яти днів досліджуваним пропонувалося обрати з кольорового набору той колір, який відповідав їхнім настроям. Рішення вони приймали, орієнтуючись на шкалу кольорового діапазону настроїв. Кожна відповідь записувалась до оперативної кольороматриці настроїв. Результат

узагальнено у таблиці 2, за допомогою якої можна було прослідкувати за змінами у настрої кожного дня.

Таблиця 2.

Оперативна кольороматриця настроїв.

№ п/п	Ім'я та прізвище досліджуваного	Дата дослідження (число і місяць)				
		8.11	9.11	10.11	11.11	12.11
1	Дар'я А.	фіол.	біл.	зел.	блак.	жов.
2	Тетяна Б.	фіол.	блак.	жов.	зел.	зел.
3	Валерія Б.	фіол.	біл.	блак.	зел.	зел.
4	Дар'я Г.	пом.	блак.	зел.	жов.	пом.
5	Ганна К.	біл.	чор.	зел.	блак.	зел.
6	Руслана К.	блак.	чор.	жов.	фіол.	біл.
7	Маша О.	жов.	блак.	жов.	жов.	зел.
8	Ольга Р.	чор.	чор.	біл.	чор.	блак.
9	Дар'я С.	жов.	чер.	жов.	зел.	жов.
10	Анастасія Ф.	зел.	чор.	жов.	чер.	зел.

Спробуємо дати психологічне обґрунтування отриманому результату. Це зручно простежити за допомогою діаграми (див. Рис.1).

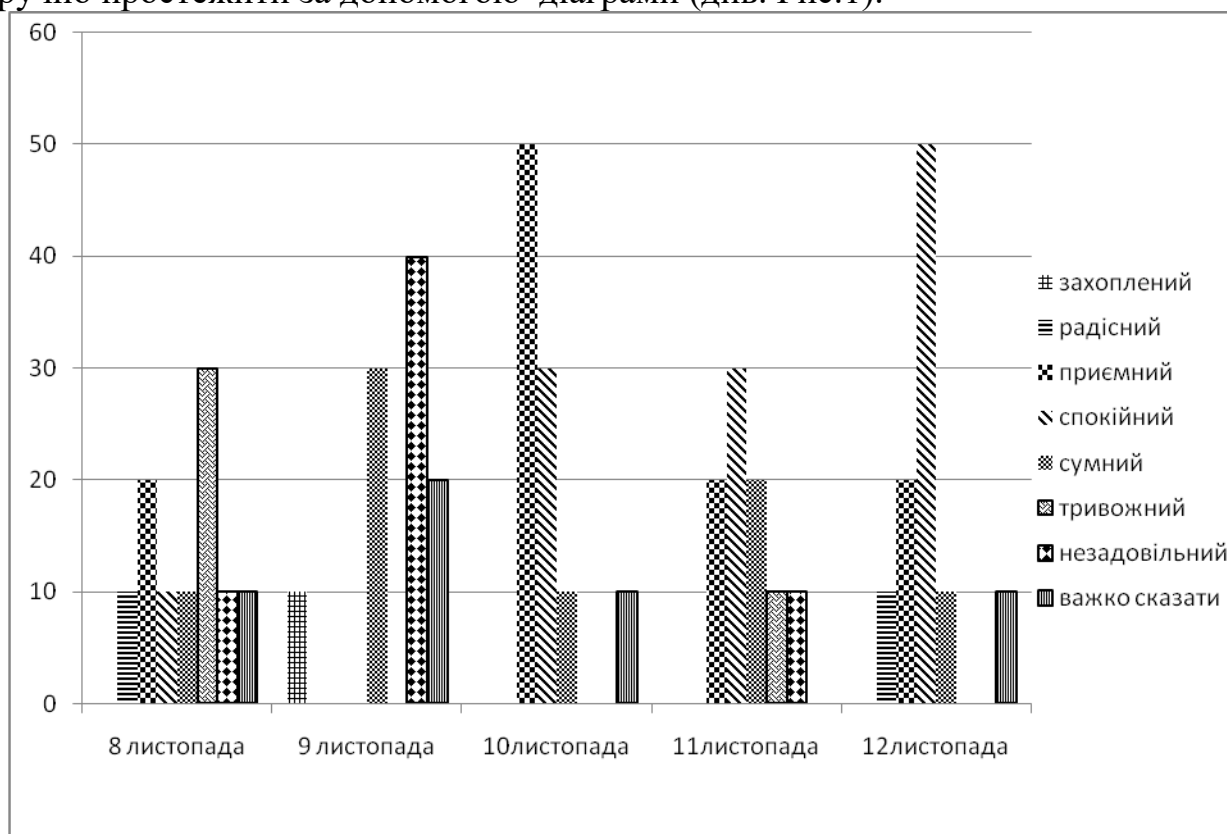


Рис. 1. Оперативна кольороматриця настроїв.

9 листопада четверо досліджуваних перебувало у вкрай незадовільному настрої, троє – були сумними, лише одна людина знаходилась у захопленому

стані, а двоє не змогли визначити свій настрій. Слідкуючи за подіями у житті досліджуваних, можна було помітити, що на настрої групи вплинули невдачі у навчанні.

10 листопада більшість досліджуваних перебували у приємному, спокійному настрої. Таку ситуацію спричинила перша пара, на якій була проведена навчальна дискусія. У ході цієї дискусії були розглянуті проблеми сім'ї та шлюбу. Ця тема зацікавила усіх студентів, тому вони приділили багато уваги при підготовці до заняття та, відповідно, отримали позитивні оцінки. Метод навчальної дискусії – це один з методів стимулювання навчальної діяльності студентів, формування у них знань, але не тільки. У процесі проведення такої дискусії створюється емоційно насичена атмосфера, і учасники отримують позитивні емоції.

Щоб проаналізувати, який настрій переважає у кожного з учасників дослідження треба скласти таблицю підсумкової кольороматриці настроїв (див. Таблицю 3).

Таблиця 3.

Підсумкова кольороматриця настроїв.

№ п/п	Ім'я та прізвище досліджуваного	Кількість днів				
		1	2	3	4	5
1	Дар'я А.	жов	зел	блак	фіол	біл
2	Тетяна Б.	жов	зел	зел	блак	фіол
3	Валерія Б.	зел	зел	блак	фіол	біл
4	Дар'я Г.	пом	пом	жов	зел	блак
5	Ганна К.	зел	зел	блак	чор	біл
6	Руслана К.	жов	блак	фіол	чор	біл
7	Маша О	жов	жов	жов	зел	блак
8	Ольга Р.	блак	чор	чор	чор	біл
9	Дар'я С.	чер	жов	жов	жов	зел
10	Анастасія Ф.	жов	жов	зел	зел	чор

У більшості досліджуваних ніяких відхилень від норми в переживаннях, в емоційних станах не спостерігалось. Свої переживання досліджувані пов'язують головним чином з навчанням: з початком навчального тижня, контрольною роботою, позитивною чи негативною оцінкою зробленої роботи, певними навчальними предметами тощо.

Загалом у групі протягом тижня панував приємний, спокійний та врівноважений стан, чому сприяв добрий емоційно-психологічний клімат у групі та успішний навчальний тиждень для досліджуваних. (див. Рис. 2).

Протягом проведення діагностики досліджувані намагалися проаналізувати свій настрій. У зв'язку з тим, що така методика застосовувалася вперше, їм було іноді важко визначитись зі своїм настроєм та подіями, які вплинули на нього. Але таке дослідження планується продовжитись, що допоможе досліджуваним навчитися контролювати свій емоційний стан.



Рис. 2. Підсумкова кольороматриця настроїв групи.

Аналіз наукової літератури та обробка результатів діагностики надала нам можливість розробити наступні рекомендації:

1. Послухайте улюблену музику. Краще всього вибрати активну бадьору музику, яка заряджає енергією.
2. Посміхайтесь. Встаньте перед дзеркалом і посміхніться своєму відображенню, навіть якщо вам посміхатися зовсім не хочеться.
3. Займіться шопінгом.
4. Займіться улюбленою справою.
5. Здійсніть зміни. Ви можете змінити зачіску, змінити маршрут до роботи, зробити перестановку в квартирі або кімнаті, записатися на курси або у фітнес-клуб.
6. Плануйте свій день. Своєчасне виконання роботи (зокрема підготовка до занять) сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню впевненості у собі.
7. Можливостей безліч, треба лише навчитися ними користуватися[6].

Список використаних джерел

1. [1] Вікіпедія /uk.wikipedia.org
2. [2] Бурлачук Л.Ф. Словарь – справочник по психологической диагностике /Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.; Отв. Ред.. Крымский С.Б. – Киев: Наук. Думка, 1999.
3. [3] Проективная психология/ Пер. с англ. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
4. [4] Лоуренс К. Франк «Проективные методы изучения личности» /lib.rus.ec/b/200738/read
5. [5] Л.Н. Собчик Метод цветových выборов /psyfactor.org/lib/sobchik.htm
6. [6] /how-to-do.org/yak-pidnyaty-sobi-natrij/

Мнемічні прийоми покращення процесів пам'яті в англійській мові

Сьогодні англійська мова вивчається протягом всього навчального процесу у школі: з першого до одинадцятого класу. Відповідно до цього дещо проблемним стає викладання навчального матеріалу, зокрема для покращення запам'ятовування іноземної лексики. Спостерігаються випадки, коли програма не відповідає зоні актуального розвитку учня, його вмінням і навичкам швидко запам'ятати, а потім, і відтворити вивчене. Та все ж проблема полягає не в самій пам'яті, а в невмінні правильно скорегувати роботу її процесів. Це стосується як педагога, так і учня. Оскільки ця проблема хвилює нас, як майбутніх вчителів іноземної мови, вона є **актуальною** та потребує її більш детального розгляду.

Актуальність даної роботи також полягає у необхідності постійно використовувати мнемонічні засоби запам'ятовування в школах та вищих навчальних закладах з метою активізації інтересу до вивчення англійської мови і покращення пам'яті, а відповідно і знань учнів.

Основними нашими завданнями являються описання мнемонічних прийомів удосконалення процесів пам'яті, які надають різні вчені, проведення діагностики за тестуванням «Якою є ваша пам'ять?» з метою визначення об'єма пам'яті підлітків, розроблення рекомендацій щодо удосконалення процесів пам'яті учнів.

Слід зазначити, що мнемотехніка – сукупність прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій. Вперше мнемотехніку описав невідомий римський вчений риторики. Жоден грецький чи римський оратор не виступав с конспектом в руках, тому мистецтво використовувати штучні засоби запам'ятовування було необхідним. Таким мистецтвом запам'ятовування була і залишається мнемотехніка [5].

Вчені вивчають мнемонічні проблеми на різних рівнях – молекулярному, клітинному, біохімічному, нейрофізіологічному, психологічному та ін. Так, на думку П.І.Зінченка, розкрити механізми пам'яті можливо лише об'єднавши зусилля всіх науковців. Мнемонічні проблеми розглядалися вченими у межах різних підходів – когнітивного (Р.Аткінсон, Р.Клацки, П.Ліндсей, Д.Норман та ін.), інформаційного (В.Ф.Прісняков, Л.М.Пріснякова, І.Л.Слободенюк та ін.), діяльнісного (С.Г.Бархатова, І.П.Зінченко, З.М.Істоміна, А.О.Смирнов та ін.), системного (С.П.Бочарова, Б.М.Величковський, Г.Г.Вучетич, Р.М.Грановська, В.П.Зінченко, Н.М.Корж, Б.Ф.Ломов та ін.), інтенціонального (Г.К.Середа, І.М.Мельник та ін.) та інші.

В.Хромов зауважив, що ефективність запам'ятовування й збереження в пам'яті певного предмета, тексту або явища залежить від особливостей їхньої побудови або організації, які зазвичай виявляє людина в процесі запам'ятовування. Саме організуюча розумова діяльність і емоційні прояви, що супроводжують сприйняття, лежать в основі запам'ятовування матеріалу і його

подальшого відтворення. Сучасна наука не розглядає запам'ятовування як відбиття. В.Хромов зазначив, що Сократ, що жив в V столітті до н.е., припускав, що в мозку людини існує якась воскова табличка, на якій при запам'ятовуванні виникає слід, як від персня з печаткою. Таке уявлення явно суперечить активній діяльності людей, тобто тій діяльності, що визначає ефективність власне мнемонічної дії [1].

Розробкою ефективних методів мнемотехніки займався В.А.Козаренко. Автор висуває сучасне трактування мнемотехніки, що на нашу думку являється актуальним в сучасному розумінні і сприйнятті людиною інформації. Отже, за В.А.Козаренко, мнемотехніка – це можливість накопичувати в пам'яті велику кількість точної інформації; це економія часу при запам'ятовуванні – процес запам'ятовування повністю контролюється; це збереження відомостей у пам'яті – те, що ви запам'ятали, вам більше не прийде вчити заново; це потужне тренування уваги й мислення; це реальний шанс швидко освоїти кілька нових спеціальностей і стати професіоналом у своїй області; це можливість користуватися інформацією: людина може застосовувати знання тільки тоді, коли вони перебувають у голові; це просто відмінна гімнастика для мозку – мозок потрібно тренувати, щоб він не атрофувався [2].

Головне і постійне завдання вчителя полягає в раціональному використанні методів навчання, щоб учні запам'ятовували великий об'єм матеріалу, розвивати в них довготривалу пам'ять, зацікавлювати їх своїм предметом. Безумовно, на ефективність оволодіння іноземними мовами впливають психологічні, вікові особливості суб'єктів навчання, але будь-яку пам'ять можна покращити, тому важливу роль відіграє застосування прийомів запам'ятовування та розвитку пам'яті.

Варто відмітити, що на сьогоднішній день існує безліч методів ефективного запам'ятовування потрібної інформації, але вони майже не використовуються в навчанні, тому ми розробили наступні рекомендації, актуальні і досить легкі у використанні.

Рекомендація 1. Щоб запам'ятати матеріал потрібно його в першу чергу зрозуміти. Механічне відтворення вивченого не приводить до бажаного результату. У підлітків уже розвивається образно-логічна пам'ять. Тому, поліпшуючи процеси пам'яті необхідно звертати увагу на логічне запам'ятовування. Саме логічне запам'ятовування сприяє найбільшій ефективності сприймання (а відповідно і запам'ятовування) матеріалу. Логічний спосіб викладення інформації втілюється за участю прийому асоціації. Подаючи нову лексику, вчитель порівнює англомовні слова з україномовними, проводячи між ними ланцюжок асоціацій. Наприклад, англійські слова *knight* і *night* (читаються як *найт*) – рицар і ніч, можна запам'ятати як зНАЙТи НАЙТ – знайти рицаря вночі. Можна використовувати наступні логічні тлумачення, запам'ятовуючи частини тіла:

Eye (ай) – око. Коли нам попаде щось в око – ми говоримо «ай!»

Head (хед) – голова, shoulders (шоулдерз) – плечі. Ми щодня чуємо ці слова з реклами відомого шампуню „Хед енд шолдерз”. Лупа, як правило, з

голови сиплеться на шию, а шампунь з цією проблемою веде боротьбу.

Chest (чест) – груди. Схоже на українське слово честь. А неодноразово кожен з нас даючи слово честі кладе руку саме на груди.

Arm (ам) – рука. „Ам” – казала мама в дитинстві, коли протягувала до нашого рота руку з ложкою каші.

Foot (фут) – нога. Саме слово говорить про своє значення у відомій грі – футбол, де foot – нога, ball – м'яч.

Рекомендація 2. Занотовувати по 3-4 слова на папері і розклеювати їх по всьому будинку.

Можливі додаткові малюнки незнайомого слова. Тримати доти, доки не запам'ятаються, потім змінювати на нові.

Рекомендація 3. Поєднувати нові слова в групи. Наприклад, при вивченні неправильних дієслів. Заучуючи їх в тому порядку як в книжці, навряд чи можна досягти бажаного результату. Сусідні слова списку мало чим відрізняються одне від одного, адже вони починаються з однієї літери. Це так звана гомогенна (однорідна) інтерферуюча діяльність. А для кращого запам'ятовування інформації бажано її згрупувати так, щоб сусідні слова починалися на різні літери (гетерогенна інтерферуюча діяльність). Наприклад, можна помітити, що в одному випадку в 2-х і в 3-х формах неправильних дієслів змінюється голосна всередині слова, в іншому випадку всі три форми співпадають тощо. Згрупувавши неправильні дієслова згідно з цими закономірностями, можна легко та швидко запам'ятати весь список за допомогою мнемотехніки [3].

Рекомендація 4. Ритмізація – переведення інформації у вірші, пісеньки, у рядки, пов'язані певним ритмом чи римою. Наприклад: onion(аньєн) – цибуля: «Городянин і селянин – всі вирощують АНЬЄН»

Рекомендація 5. Запам'ятовування термінів за допомогою асоціювання зі звучними словами. Наприклад: Leg (лег) – нога. Схоже до українського ЛЕГальний, а скоріше – неЛЕГальний, тому що неЛЕГал постійно на ногах, тікаючи від закону.

Рекомендація 6. Метод тренування здорової пам'яті – метод Айвазовського. Потрібно подивитися на предмет або пейзаж чи людину протягом 3 секунд, намагаючись запам'ятати все детально, потім заплющити очі на 1 секунду, доповнити образ, знову заплющити очі і спробувати добитися максимально яскравого зображення предмета, і таким чином повторити ще кілька разів.

Мнемічні дії виражають спосіб обробки матеріалу і цим впливають на ефективність довільного запам'ятовування: ґрунтування матеріалу за значенням та змістом; співвіднесення нового з уже відомим; класифікацію, систематизацію матеріалу, пошук асоціацій за схожістю, суміжністю, контрастом [4]. Слід відзначити, що одних знань про існування таких методи недостатньо. Для позитивного результату потрібно постійно проводити з учнями роботу по формування у них мнемонічних прийомів запам'ятовування.

Більшість школярів молодших і старших класів часто не осмислено запам'ятовують матеріал, а вдаються до механічного запам'ятовування (зазубрення). Першокласник приходить до школи, і з першої ж чверті він постає перед необхідністю запам'ятовувати значний обсяг інформації. Але необхідність механічно «зазубрювати» можна перетворити на цікаву і захоплюючу гру, як для вчителя, так і для учня. Пригадаймо Тома Сойера, який фарбування паркану, досить нудну і одноманітну роботу, перетворив на цікаву гру для хлопчаків. Вчитель, певною мірою, повинен бути Томом Сойером – захоплювати учнів навчання, розвивати у них творчу ініціативу, розв'язувати задачі нестандартно.

Тому, основна мета нашої дослідницької роботи – показати, що застосування мнемонічних засобів запам'ятовування сприяє покращенню пам'яті і збільшенню зацікавленості учнів до вивчення англійської мови, розвиває уяву і асоціативне мислення.

Під час педагогічної практики на другому курсі нами було проведено тест «Якою є ваша пам'ять?» для визначення об'єма пам'яті учнів. Тест складається з 10 запитань (Наприклад: Чи легко ви запам'ятовуєте п'ять різних номерів?), на які учень повинен відповісти позитивною або негативною відповіддю. За кількістю позитивних відповідей визначається рівень запам'ятовування інформації: високий рівень – 8-10 позитивних відповідей, середній – 5-7, низький – 1-4.

В дослідженні приймав участь 21 учень старшого підліткового віку середньої загальноосвітньої школи міста. Отримані результати можна поділити на: високий - 17% (3 учня), середній - 52% (11 учнів) і низький - 31% (7 учнів) рівні запам'ятовування інформації. Результати показали, що у більшості учнів об'єм пам'яті низький або середній. Поспілкувавшись з учнями і вчителями-предметниками, можна зробити висновок, що причиною цього є не погана пам'ять, а швидше всього – неухважність, розсіяність, метушливість, і найголовніше – небажання вчитись, покращувати пам'ять.

Спостереження за учнями на уроках і перервах показали, що основна частина учнів безвідповідальні, до уроків не готуються, нічого не пам'ятають і нічого не знають. Спілкуючись з підлітками, можна зробити висновок, що більшість не мають ніякого бажання вчити англійську мову, оскільки вона їм не цікава і незрозуміла. З життєвою позицією вони уже визначились. Більшість після закінчення 9-го класу підуть навчатися до ПТУ, і, як вони вважають, англійська мова їм взагалі не потрібна. Уроки вони відвідують через постійний контроль класного керівника, який одразу повідомляє батьків про відсутність учня. Друга частина учнів (17% учнів) мають досить високий рівень запам'ятовування, для підготовки домашнього завдання майже не затрачають вагомих зусиль, англійську мову вони вивчають регулярно, але без особливої зацікавленості, а через контроль і переконання батьків, які постійно їм стверджують, що англійська мова – це мова майбутнього. І лише одна учениця цього класу хоче пов'язати свою майбутню професію з англійською мовою, тому вона заздалегідь готується до вступу в ВУЗ. Причиною таких результатів

можна вважати не тільки небажання навчатися, а й невміння використовувати всі ресурси своєї пам'яті, а також незастосування на уроках мнемонічних засобів запам'ятовування. Тому ми вирішили порекомендувати учням як раціонально використовувати свою пам'ять і запропонували декілька мнемонічних прийомів запам'ятовування. Зокрема, вивчаючи нові слова проводити ланцюжок логічних асоціацій з уже відомими словами, або з українськими, римувати нові слова. Також робити аркуші-бірки з словами, які важко запам'ятати.

Слід зауважити, що більшість учнів зацікавилось подібних експериментом, уважно слухали, іноді занотовували. Повторне дослідження ми провели через пів року. Результати були дещо кращими: високий рівень запам'ятовування – 24%(5 учнів), середній – 57%(12 учнів), низький – 19%(4 учня). Порівняльне зображення попереднього і повторного дослідження можна побачити на рис.1.

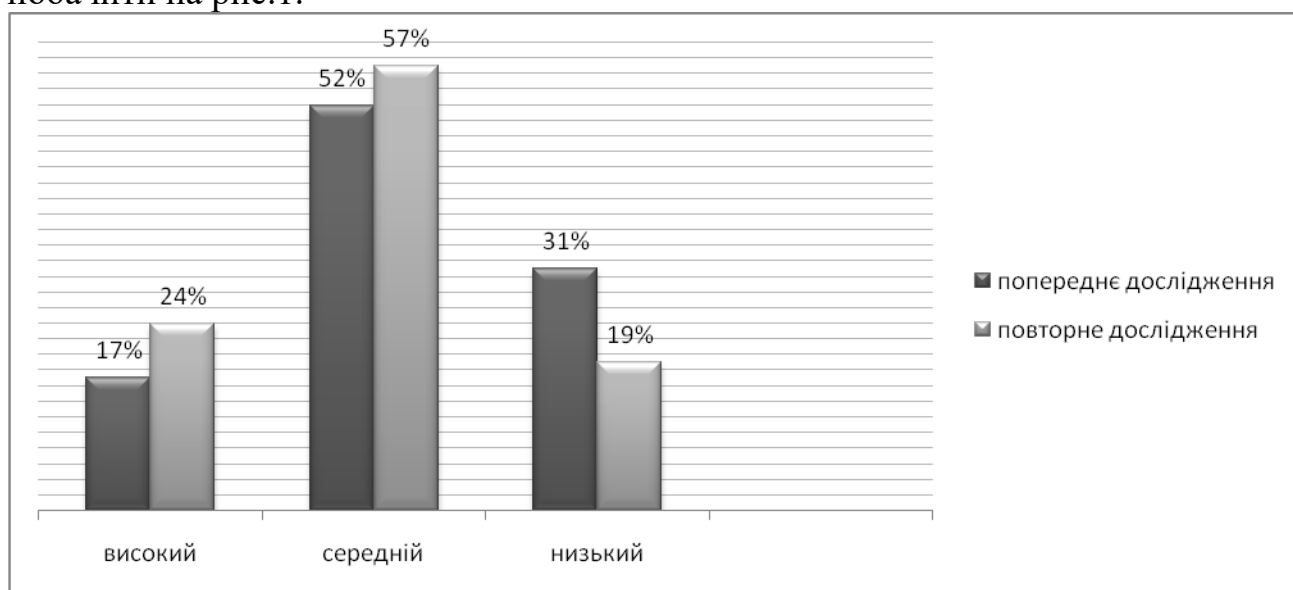


Рис.1. Рівні запам'ятовування інформації

Діти з зацікавленістю поставилися до запропонованого повторного тестування, їм не було байдуже. Під час бесіди з підлітками ми з'ясували, що вони вивчали задане домашнє завдання з інтересом і швидко його підготували. А це означає, що мнемонічні прийоми запам'ятовування ефективні, вони зацікавили учнів, допомогли запам'ятати заданий матеріал.

Отже, можна зробити висновок, що засоби мнемотехніки сприяють кращому запам'ятовуванню, розвивають увагу та підвищують інтерес учнів до вивчення англійської мови. Мнемотехніка призначена для запам'ятовування великої інформації цікавими і ефективними методами.

Результати досліджень будуть використані у написанні кваліфікаційної роботи та в подальшій професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Хромов В. Мистецтво запам'ятовування // www.mova.info/

2. Козаренко В. А. Учебник мнемотехники, 2002// <http://mnemotexnika.narod.ru/uchebnik.htm>
3. Суперпам'ять. Секрети запам'ятовування неправильних дієслів англійської мови// за ред. Васильєва Є.Є., Васильєв В.Ю. – 2006. - 224с.: http://vipua.at.ua/news/superpamjat_sekreti_zapam_jatovuvannja_nepravilnikh_diesliv_anglijskoji_movi/
4. Загальна психологія. Навч. посібник / О.Скрипченко, Т.Зелінська, Н.Співак, І.Булах, В.Василенко, О.Гоголь – К.; «А.П.Н.», 2002 – 464 с.
5. Алина Милюшина Чи буває пам'ять безмежною? [//www.kampus.com.ua/index](http://www.kampus.com.ua/index)

Базаджієва Д.М.

Характеристика підходів до вивчення проблеми розвитку художніх здібностей у шкільному віці

Проблема вивчення природи та розвитку здібностей є досить актуальною [3]. Теорія здібностей представлена в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Н.С. Лейтес, Г.С. Костюк, В.А. Крутецький, В.А. Моляко, Б.М. Теплов, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадриков, Дж. Гілфорд, К. Роджерс, С. Торренс та інші). Вони визначали здібності як психічні властивості індивіда, що регулюють досягнення людини у діяльності, реалізують окремі психічні функції та мають індивідуальну міру прояву і виявляються в успішності та якісній своєрідності засвоєння і реалізації досвіду [1], [6], [7].

Проблема здібностей у вітчизняній психології досліджується з різних наукових позицій в основному в рамках діяльнісного підходу. Одна з позицій пов'язана з визначенням здібностей як психічних якостей, які дозволяють засвоювати досягнення культури (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.Т. Кудрявцев, О.М. Леонтьєв) [7].

Ще один підхід до вивчення проблеми здібностей акцентує увагу на індивідуально-психологічних особливостях особистості (М.С. Лейтес, Б.М. Теплов та інші). Так, Б.М. Теплов називає три характерні риси здібностей: 1) те, що відрізняє одну людину від іншої; 2) те, що має відношення до успішності виконання дій; 3) легкість і швидкість оволодіння знаннями та навичками. Автор вирішує принципові питання проблеми здібностей до конкретних видів діяльності насамперед виявлення якісної своєрідності здібностей та їх прояву до одного і того ж виду діяльності [4], [5].

Представники іншого підходу вбачають у здібностях прояв потенційних можливостей особистості, як системи узагальнених дій, що є результатом розвитку психічних процесів (Г. Костюк, Б. Ломов, Б. Теплов, С. Рубінштейн) [7].

Мета нашої статті – визначення художніх здібностей, обґрунтування та пошук шляхів розвитку художніх здібностей дитини в процесі навчання в загальноосвітній школі, на основі теоретичного аналізу спеціальної літератури.

У сучасній теорії здібностей суперечними лишаються питання про структуру здібностей, співвідношення між задатками і здібностями. Більш поширеною є думка, про задатки як органічну успадковану передумову розвитку здібностей. Щоб задатки перетворилися на здібності, окрім природженої схильності, потрібно, щоб людина включилася до діяльності, виявила зацікавленість, бажання займатися нею, певні вміння та навички [3]. Адже часто буває і так, що маючи неабияку схильність до певного виду діяльності, людина не використовує цей природний дар, не розвиває свої здібності.

Істотним моментом у проблемі розвитку художніх здібностей є питання про взаємозв'язок між здібностями і досвідом. З одного боку, розвиток здібностей неможливий поза процесом оволодіння відповідними знаннями, вміннями та навичками. З іншого боку, процес формування знань і навичок залежить від індивідуальних особливостей людини, здібності дозволяють швидше, легше й глибше оволодіти відповідним знаннями, вміннями та навичками. Дехто з науковців, спираючись на положення про взаємозв'язок здібностей, умінь, водночас не вважає за необхідне їх диференціювати

(О.М. Ковальов, В.А. Крутецький). Більш доречним, на наш погляд, є визначення здібностей як особистісних категорій, а вмінь — діяльнісних. Проте і в тому, і в іншому випадку підлягає аналізу діяльність, особливості її виконання людиною, але під різним кутом зору (С. Гончаренко, Б.М. Теплов) [6], [7].

Художні здібності в творчій діяльності вчені аналізують як психологічні особливості дитини, які сприяють оволодінню цією діяльністю. Важливо визначитися, які вміння потрібно сформувати в учнів, щоб вони відчували свободу своїх дій у художній творчості, мали можливість проявити творчість, успішно здійснювати цю діяльність [5].

Справедливим, на нашу думку, є висновок учених про необхідність узгодження проблеми художніх здібностей з проблемою загального розвитку дитини. Оскільки художні здібності не можуть бути задані тільки зовні, вони обов'язково повинні бути обумовленими внутрішнім біологічним розвитком індивіда, як передумовою для їх органічного росту. Однак здібності не даються у готовому вигляді, до і за межами всілякого розвитку (С. Рубінштейн) [4].

Б. Теплов, слідом за С. Рубінштейном стверджує, що здібності завжди є результатом розвитку, адже здібність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю [2]. Здібності не тільки виявляються й існують у певній діяльності, вони в діяльності народжуються і розвиваються, так, наприклад, творчі мовленнєві здібності можуть розвиватися тільки в літературній діяльності, а художні здібності – у образотворчій діяльності.

Різноманітність визначення здібностей зумовила появу різноваріантних типологій, які відрізняються критеріями, що лежать в їх основі. Так, за критерієм виду психічних функціональних систем здібності поділяють на сенсомоторні, перцептивні, атенціональні, мнемічні, імажитивні, розумові, комунікативні; за критерієм основного виду діяльності — наукові (математичні, лінгвістичні і таке інше), творчі (музичні, літературні, художні). Крім того,

вчені виокремлюють поняття "загальні" і "спеціальні" здібності, водночас підкреслюючи їх взаємопов'язаність: розвиток спеціальних здібностей можливий лише за умови наявності в людини загальних здібностей. С. Рубінштейн стверджує, що загальні — це здібності до навчання і праці, а спеціальні — це лише різні прояви, різні сторони загальної здібності до засвоєння досягнень людської культури та її подальшого руху [7], [6], [2].

У сучасній вітчизняній та світовій психології проблема творчих здібностей розвивається в декількох напрямках. Це має відношення і до художніх здібностей.

Вчені одного напрямку співвідносять творчі здібності з максимальним рівнем розвитку розумових здібностей. (Г. Айзенк, Л. Венгер, М. Веракса, М. Лейтес, М. Поддьяков, Д. Векслер, Р. Стернберг) [6], [7].

Ще одна група вчених розглядають творчі здібності як інтегральну якість особистості, що об'єднує когнітивну і особистісну сфери і виявляється при дозріванні багатьох психічних структур особистості (Д. Богоявленська, Г. Костюк, А. Маслоу, В. Шадриков, В. Ямщицький) [6]. Деякі учені наполягають саме на розвитку творчої особистості, не обмежуючись творчими здібностями. В основі творчості, на думку В. Д. Шадрикова, лежить особлива категорія здібностей — духовні здібності, в яких він убачає "цілісну сутність", "інтегральний прояв інтелекту і духовності людини" [7]. У цій сутності інтелект має інструментальний характер. Автор виводить, що в духовних здібностях проявляється особистість, "сутність індивідуальності людини" [7].

Отже, визначення критеріїв оцінки творчих, в тому числі художніх здібностей залишається відкритою проблемою, яка частково розв'язується в межах досліджень, присвячених окремим питанням проблеми дитячої творчості.

Проблема розвитку творчих і художніх здібностей учнів вивчається в межах творчої діяльності, пов'язаної зі сприйманням художніх творів, їх творчим виконанням і відтворенням здобутих вражень та уявлень у власній творчості.

Експериментальне підтвердження цих висновків знаходимо в дослідженнях Г. Кудіної, О. Мелік-Пашаєва, З. Новлянської, Є. Макарової [5]. Для розуміння умов розвитку творчих художніх здібностей, важливе значення мають сензитивні періоди їх становлення, тобто врахування сенситивності [5], [6]. Вивчення проблеми, що розглядається нами, привело нас до такого уявлення, що важливими компонентами структури здібностей до художньої діяльності школярів яка розвивається, є такі:

1) художньо-естетичне сприймання, що передбачає емоційну чутливість художнього витвору та відчуття засобів художньої виразності;

2) чуття художності, що характеризується адекватним сприйманням, засвоєнням, виробництвом і відтворенням художніх засобів;

3) художня координація, яка представляє здібність усвідомлено відбирати необхідний художній матеріал відповідно до задуму і жанру самостійного творчого проекту;

4) творча уява, що проявляється у створенні дітьми художніх образів на основі комбінування уявлень.

Характеризуючи розвиток художніх здібностей, учені підкреслюють пріоритетність естетичної вразливості над формуванням "техніки" мистецької діяльності. Так, Д.І. Писарев зазначає, що вміння передавати художню образність складає технічну сторону мистецтва і здобувається відповідними вправами. Здібність сприймати або вразливість складає належність людського характеру художника. Ця здібність виходить із будови нервів, народжується разом із людиною і, звичайно, розвивається чи притупляється обставинами життя [6].

Педагог має розвивати не технічну сторону учнівської художньої творчості, а формувати в учнів художньо-естетичне сприйняття прекрасного і дивного в навколишньому, допомагати відчутти красу світу. Такої самої позиції дотримуються Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, О. Дронова, Т. Комарова. Так, Т. Комарова переконливо доводить існування закономірності: якщо не поспішати з показом учням способів дії (техніки), проте піклуватися про набуття ними сенсорного досвіду, розвиток сприймання, тоді дитина раніше починає виявляти самостійність у творчій діяльності [6], [2].

Натомість Б. Теплов, підкреслюючи величезну роль сприймання, наполягає на цінності раннього включення учнів саме у творчу діяльність, оскільки це сприяє їхньому загальному художньому розвитку, бо творчість відповідає природним потребам та можливостям дитини [2].

Таким чином, художні здібності – це рівень прояву психологічних особливостей, що забезпечує успіх у складанні художніх творів, у змістовному образному вираженні своїх думок та вражень. Починати розвивати дані здібності потрібно вже з дошкільного віку, і продовжувати таку діяльність у шкільному віці, бо саме в цей період відбувається розвиток всіх психічних процесів (сприймання, мовлення, мислення, творчої уяви). Прагнучи розвинути художні здібності дитини, необхідно дбати про формування усього комплексу компонентів, без яких неможлива творчість. Безперечну користь для розвитку художніх здібностей може принести використання спеціальних творчих завдань. Для успішного вирішення цієї проблеми необхідно шукати принципово нові методи навчання.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Лекции по психологии. – М., Психология, 1999.
2. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. — К.: Пед. думка. 1998.
3. Кабши І. Ю. Розвиток художніх здібностей молодшого шкільного віку. // Радянська школа. – 1981 - №3.
4. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. / М.: Просвещение. 1976.
5. Комарова Т.С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей//Дошкольное воспитание. 1998. - № 10.
6. Портал «Psychology.ru»: <http://www.psychology.ru>
7. Розумові здібності дитини // Психологічний інструментарій. – К.: 2004.

Розділ II. Особливості психічного розвитку особистості на різних етапах онтогенезу

Карандашев Ю.Н.

Структура возраста взрослости

Введение. Психология развития, кроме всего прочего, рассматривает возрастные периоды. Существует много периодизаций развития, и каждая из них вводит свой способ деления онтогенеза на периоды. Издавна существует желание найти общий знаменатель всех теоретических подходов. Правда, найти его, не создав теории, затмевающей все остальные способностью описывать, объяснять, прогнозировать, управлять, а также моделировать явления развития, – вряд ли возможно. Поэтому остается уповать на то, чтобы это осуществилось. Разрабатываемая мною теория онтогенетического развития приближает нас к задаче найти общий знаменатель в делении и описании возрастных периодов. *Целью* настоящей статьи является описание и объяснение возраста взрослости. Что касается детских возрастов, я их уже описывал и объяснял, а вот что до взрослости – она до сих пор представляется нам белым пятном, на котором еще нет схемы происходящих там процессов. Не спору, есть попытки описать взрослость, но они не вызывают вдохновения ни своей теоретической обоснованностью, ни детальностью предсказаний.

Модель

Предлагаемая здесь *структура взрослости* опирается на следующее понимание природы развития:

$$S(i+1)=S(i)*R(i+1)+S(i) .$$

Ниже дается объяснение приведенной формулы развития.

формация i+1	развитие	формация i	генерация	отношения i+1	интериоризация	формация i
S(i+1)	=	S(i)	*	R(i+1)	+	S(i)

где:

индекс i: порядковый номер уровня организации

формация i: основной элемент уровня i

отношения i+1: это связи, с помощью которых формация i превращается в формацию i+1

генерация: $s(i+1)=S(i)*R(i+1)$

интериоризация: $S(i+1)=s(i+1)+S(i)$

Изложенная модель показывает, что развитие совершается, во-первых, путем перехода от данного уровня организации к следующему путем интеграции элементов предыдущего уровня посредством отношений следующего уровня (генерация) и, во-вторых, превращение этого еще пустого нового уровня организации в полный уровень путем интериоризации элементов предыдущего уровня.

Уровни организации

Здесь будут рассматриваться только уровни, относящиеся к возрасту взрослости. Без сомнения, предыдущие уровни также имеют значение, но они носят вторичный, фоновый характер. Итак, мы рассматриваем следующие уровни:

институциональный
когнитивный
атрибутивный
перцептивный

Названия уровней определяются типом отношений, которые образуют данный уровень. Слово «институциональный» происходит от слова «институция», которое переводится как «учреждение». Основным качеством институции является ее законный, официально признанный характер. Это качество институции придает ее учредитель, который и несет за нее ответственность. Вникая в понятие ответственности, мы начинаем понимать, что речь идет о правах и обязанностях. В принципе здесь достаточно одного слова «обязанность», потому что любая обязанность одного лица оказывается правом другого. Поэтому с полным основанием можно говорить о взаимных обязанностях, отражением которых становятся взаимные права.

Однако права и обязанности отражают только статику процесса. Динамика же его, формирующая эту пару, определяется следующей парой понятий: притязания и признания. В ходе их устанавливаются взаимные права и обязанности. Этим же механизмом они потом модифицируются. Главным же в институциональных отношениях является фактор устойчивости, стабильности взаимных обязанностей. Конечно, они могут меняться, но их изменения определяются процедурально. Каждая из сторон может инициировать процедуру изменений, но она в результате этого, как правило, теряет что-то. Тем самым модификация состояния, не инициируемая характером самих обязанностей, всегда убыточна.

Естественно, напрашивается множество примеров из общественно-политической жизни. Здесь и вся государственная машина с ее учреждениями, и негосударственные учреждения в лице общественных организаций, предприятий, фирм и так далее. Таким учреждением, институцией, является также и отдельный человек. И хотя официальные документы называют его физическим лицом, а организации юридическим, на самом деле он является лицом юридическим, т.е. наделенным всевозможными правами и обязанностями. Поэтому переход от детства к взрослости мы связываем с институциональными отношениями, а уровень организации, который соответствует возрасту взрослости, называем *институциональным*.

Следующим уровнем организации, на который в своем становлении опирается институциональный уровень, является *когнитивный* уровень. Он зарождается в начале дошкольного возраста, а в конце младшего школьного заканчивает свое самостоятельное развитие, уступая место институциональному уровню организации. Суть когнитивного уровня не сводится к обычным познавательным процессам, известным как ощущения,

восприятия и так далее. Роль когнитивных отношений, на которых он базируется, состоит в интеграции разных функционально-знаковых ситуаций и превращения их в позиции, по отношению к которым ситуации выступают как составные части. Поэтому когнитивный уровень организации является по сути своей позиционным уровнем. Этого можно было бы не добавлять, потому что само слово «когнитивный» переводится как происходящий от слова «знание», которое, в свою очередь, связано не с личным мнением, а с признанной, научно доказанной официальной позицией. Просто данный факт часто опускается из виду, и «когнитивный» начинает трактоваться как «познавательный», а потому сводимый к простейшим формам отражения действительности.

Следующий уровень организации называется *атрибутивным*. Это слово происходит от «атрибуция», что значит «приписывание». Речь идет о том, что атрибутивные, «приписывающие» отношения возникают только между объектами. Например, в одном случае объект выступает знаком, указывающим на другой объект, т.е. выполняет функцию отсылания, референции, наконец, просто сигнала. Во втором случае объект становится знаком своей собственной функции: карандаш требует, чтобы им писали. В третьем случае, структура одного объекта переносится на другой объект, и последний переопределяется в первый. И тогда мы говорим о символах, основой которых является меньшее или большее подобие оригиналу. Таким образом, атрибутивные отношения связывают отдельные объекты в ситуацию.

И последний из рассматриваемых уровней называется *перцептивным*. Это слово происходит от слова «перцепция», что значит «восприятие». Смысл же восприятия по отношению к предшествующему уровню ощущений заключается в том, чтобы собрать последние в образ объекта, имеющий внутреннюю структуру. Иначе говоря, перцептивные отношения интегрируют образы ощущения в образы восприятия, где появляется внутреннее дифференцированное отражение и выделение фона, на котором выступает объект.

Формации уровней

Формацией уровня организации называется основной его элемент, который возникает благодаря отношениям этого уровня, интегрирующим элементы предыдущего уровня. Пользуясь традицией, ведущей начало от Л.С. Выготского, можно было бы назвать его новообразованием данного уровня. Однако, во-первых, слово «новообразование» присутствует как в русском, так и в иностранных языках в значении раковой опухоли, во-вторых, оно переводится словом «формация», а потому больше смысла воспользоваться иностранным аналогом и, в третьих, от слова «новообразование» нельзя отделить слово «образование», которое уж совсем теряет исходный смысл. В то же время слово «формация» с указанием уровня организации позволяет его использовать как в значении «новообразование» (неоформация), так и в значении «формация». Для системного мышления предпочтительно использовать наиболее универсальные обозначения, а не обязывать себя региональными аналогами.

Формацией институционального уровня организации является понятие *личности*. Ввиду, с одной стороны, его частого использования в разных значениях, так называемой «заезженности», и, с другой, отсутствия возможности избежать его, мы будем использовать его только в том значении, которое припишем. Соответственно, личность – это формация институционального уровня организации, представляющая собой его основной элемент, выражающийся в институциональной организации всех предыдущих уровней. Иначе говоря, основой личности, в нашем определении, является система взаимных обязанностей, интегрирующая предшествующие уровни организации. При этом речь идет не столько об объективной стороне дела, сколько о том, в какой степени эта объективная сторона отображена в сознании человека, являющегося носителем личности.

Формацией когнитивного уровня организации является понятие *позиции*. Согласно определению, позиция является когнитивной интеграцией ситуаций. Как уже говорилось выше, когнитивные отношения соотносят между собой ситуации и объединяют их в позиции. Таким образом, позиция выступает трансформируемой точкой зрения, способной совместить разрозненные ситуации в одно целое.

Формацией атрибутивного уровня является понятие *ситуации*, которое связывает входящие в нее объекты отношениями функционально-знакового характера. При этом, как указывалось выше, деление на знаковые (жест и слово) и функциональные (назначение объекта) отношения носит принципиальный характер. Оно не позволяет свести атрибутивный уровень к знаковому.

Формацией перцептивного уровня является понятие *объекта*, которое, будучи представлено образом восприятия, связывает входящие в него ощущения в целостный образ предмета или явления. Формацией сенсорного уровня является раздражитель как источник ощущения. И тогда интеграция ощущений, как отдельных образов раздражителей, порождает образ восприятия, в котором представлен объект.

Начальные функции

Слово «начальный» ассоциируется с понятиями «первый», «исходный», «главный». Это значит, что начальной функцией каждого уровня организации должна быть функция, определяющая этот уровень. Но если понятие формации дает нам представление о главном действующем элементе уровня, то понятие начальной функции дает представление о целостном процессе развития в рамках данного уровня организации. Начальная функция данного уровня охватывает целый период развития: от уровня, предыдущего данному, и до уровня, следующего за ним. Иначе говоря, она определяется как процесс становления и развертывания системы данного уровня организации.

Начальной функцией институционального уровня организации является функция *персонализации*. Последняя определяется как становление и развертывание системы институциональных отношений, организующих когнитивные позиции в одно целое. Можно было бы вместо «персонализации»

использовать слово «институционализация», но тогда терялся бы основной смысл, состоящий в становлении и развертывании личности. Что до институционального характера понятия личности, о нем мы писали выше. Можно сократить это понимание личности до следующей тезы: нет видения себя в структуре взаимных обязательств – нет и не может быть личности! Естественно, все остальные определения личности, предполагающие, например, личность трехлетнего ребенка, заявляющего протест матери, нами не рассматриваются и не принимаются во внимание.

Начальной функцией когнитивного уровня организации является функция *рационализации*. Последняя понимается, как правило, в связи с обоснованием какого-либо утверждения, основаниями для его существования, объяснением какого-либо факта или явления. Благодаря рационализирующей приставке «потому что» первое утверждение подтверждается вторым. В нашем случае первым утверждением выступает первая ситуация как формация атрибутивного уровня, а вторым – вторая ситуация, объясняющая первую через когнитивное отношение к ней, а потому превращающаяся в позицию как формацию когнитивного уровня.

Начальной функцией атрибутивного уровня организации является функция *репрезентации*. Последняя понимается как вторичное представление чего-либо; отсюда, собственно, и приставка «ре». И это понятно: каждый объект, входящий в ситуацию как формация атрибутивного уровня организации, задается в ней не сам по себе, а через его значение по отношению к другим элементам ситуации, т.е. вторично, опосредованно. Поэтому, собственно, мы говорим об атрибутивном, приписываемом отношении между объектами, в котором один объект представлен (*презентирован*) через (*ре*) другой.

Начальной функцией перцептивного уровня организации является функция *идентификации*. Последняя понимается как процесс отождествления структуры образа со структурой объекта. Такова конечная цель, из которой вытекает название этой функции. Что касается процедуры, то она опосредуется интеграцией ощущений от отдельных раздражителей в целостный образ восприятия, отображающий объект в его структуре.

Функции когнитивного уровня

Наша следующая задача – показать, из каких функций состоит взрослый возраст. Начинать следует с верхнего, институционального уровня организации, потому что начальная функция персонализации охватывает весь взрослый возраст, а остальные функции должны рассматриваться как ее составляющие. Однако поскольку мы уже определили функцию персонализации как ведущую функцию возраста взрослости, то нет смысла возвращаться к этому снова. Потому что кроме функции персонализации на институциональном уровне организации мы ничего не найдем. Соответственно можно сразу же перейти к функциям когнитивного уровня организации.

Начальная функция персонализации представлена на когнитивном уровне последовательно функциями самоактуализации и самореализации. Функция *самоактуализации* представляет собой генерацию (см. модель) функции

персонализации, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилировав когнитивный уровень. Поэтому первая половина взрослого возраста носит непозиционный характер, т.е. институционально человек еще не в состоянии представить себя в позиции другого человека. Нет сомнения, познавательно он способен это сделать, но институционально – еще нет.

Взрослый возраст, т.е. возникновение личной институциональности, начинается в среднем в возрасте 11-12 лет. О верхней границе мы пока не говорим; она очень размыта и статистически не определена. Однако верхняя граница первой половины взрослого возраста вполне известна. Она составляет возраст около 28 лет, который считается кризисным и называется некоторыми авторами возрастом супружеского развода. Именно в это время начинается переход ко второй половине взрослого возраста.

Функция *самореализации* представляет собой интериоризацию (см. модель) функции персонализации, т.е. состояние, в котором последняя уже ассимилирует когнитивный уровень. Поэтому вторая половина взрослого возраста носит позиционный характер, т.е. институционально человек уже в состоянии представить себя в позиции другого человека. Эта вторая половина взрослости начинается примерно в 28 лет и длится до конца жизни. Это не значит, что ее окончательное оформление наступает только к концу жизни; оно наступает значительно раньше.

В этой связи следует отметить, что развитие человека на протяжении всей его жизни носит двойственный характер. Все те формы, которые мы рассматриваем здесь, являются именно *формами* существования личности, но не его содержанием. Точно так же, как в кувшин можно налить воду, молоко или вино – в одной и той же форме личности (у разных людей) могут находиться разные содержания. И когда развитие формы личности достигает своего максимума (о нем позже), содержание личности продолжает развиваться в рамках той же самой формы.

Функции атрибутивного уровня

Каждая из функций когнитивного уровня (речь о взрослости) в некотором смысле аналогична начальной функции персонализации. Они также делятся на два периода, в первом из которых имеет место генерация (см. модель) функции когнитивного уровня, а во втором – ее интериоризация.

Функция самоактуализации представлена на атрибутивном уровне последовательно функциями самовыделения и самоопределения. Функция *самовыделения* представляет собой генерацию (см. модель) функции самоактуализации, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилировав атрибутивный уровень. Поэтому первая половина первой половины (иначе – первая четверть) взрослого возраста носит неатрибутивный характер, т.е. человек еще: а) не в состоянии представить себя в институциональной позиции другого человека и б) не в состоянии представить институциональную ситуацию, содержанием которой являются взаимные обязательства людей. Этот период взрослости называется юношеским

возрастом, начинается в 11-12 лет и завершается в возрасте 20 лет, который также считается кризисным и называется возрастом самоопределения.

Функция *самоопределения* (точное соответствие с названием кризиса) представляет собой интериоризацию (см. модель) функции самоактуализации, т.е. состояние, в котором последняя уже ассимилирует атрибутивный уровень. Поэтому вторая половина первой половины (иначе – вторая четверть) взрослого возраста носит атрибутивный характер, т.е. человек уже в состоянии представить себя в институциональной ситуации. При этом не забываем, что способность к институциональной позиционности еще отсутствует. Эта вторая четверть взрослости начинается примерно в 20 лет и длится до приблизительно 28 лет. Называется данный период возрастом ранней взрослости. Часто употребляется выражение «возраст ранней зрелости», но мы стараемся его избегать по той причине, что понятия «взрослость» и «зрелость» далеко не идентичны. Если в первое понятие мы вкладываем смысл становления институциональных отношений, то понятие зрелости, даже человека, вызывает исключительно зерновые ассоциации.

Функция самореализации представлена на атрибутивном уровне последовательно функциями самоутверждения и саморазвития. Функция *самоутверждения* представляет собой генерацию (см. модель) функции самореализации, т.е. состояние, в котором она существует сама по себе, еще не ассимилировав атрибутивный уровень. Поэтому первая половина второй половины (иначе – третья четверть) взрослого возраста носит неатрибутивный характер, т.е. человек: а) уже в состоянии представить себя в институциональной позиции другого человека, но б) в ее рамках еще не может представить институциональную ситуацию, содержанием которой являются взаимные обязательства людей. Этот период взрослости называется возрастом средней взрослости, начинается после 28 лет и завершается в возрасте приблизительно 36 лет, который также считается кризисным и в литературе называется бальзаковским.

Функция *саморазвития* представляет собой интериоризацию (см. модель) функции самореализации, т.е. состояние, в котором последняя уже ассимилирует атрибутивный уровень. Поэтому вторая половина второй половины (иначе – четвертая четверть) взрослого возраста носит атрибутивный характер, т.е. человек уже в состоянии представить себя в институциональной ситуации. При этом важно отметить, что все это происходит в рамках институциональной позиционности. Эта четвертая четверть взрослости начинается примерно в 36 лет и длится до приблизительно 44 лет. Называется данный период возрастом поздней взрослости.

Особо следует отметить, что приводимые нами возрастные границы весьма условны. Наводить какую-либо описательную статистику средних величин нет смысла, потому что ориентироваться следовало бы здесь скорее на наиболее ранние появления того или иного новообразования (как это делает в психологии развития), чем на процедуру усреднения. Отягощающим исследование фактором является то, что далеко не все люди доходят во

конечного периода развития. Многие останавливаются в предыдущих возрастных периодах, не переходя в следующие. Если в детском возрасте такого рода явления называются задержками развития, то во взрослых возрастах к ним относятся как к индивидуальному типу развития, хотя это на самом деле это самые настоящие задержки развития.

Функции перцептивного уровня

Каждая из функций атрибутивного уровня выступает на нижележащем, перцептивном уровне в виде двух функций, происхождение которой определяется опять же механизмами генерации и интериоризации (модель). Имея четыре функции атрибутивного уровня, мы получаем на перцептивном уровне уже восемь функций. Не входя в детали их выведения из вышележащих функций, мы сразу перейдем к их определению, связывая с возрастными периодами.

Функция самовыделения (юношеский возраст) делится на две функции перцептивного уровня: автономизации и персонификации. Функция *автономизации* представляет собой начало институционализации, а значит и начало становления личности. Здесь еще нет позиционности, нет знакового отражения ситуации, равно как отсутствует отражение институционального объекта. Эти три «отрицания» приводят к тому, что первая половина юношеского возраста определяется институционально исключительно отрицательно, т.е. не через показ того, кем Я являюсь, а через демонстрацию того, кем Я не хочу быть. Собственно, все наблюдения и эмпирические исследования указывают на эту специфику подросткового возраста, которым является первая половина юношества.

Функция *персонификации* представляет собой вторую половину юношеского возраста. Свойственный подростковому возрасту внешний способ самовыделения (автономизация, т.е. отделение себя от других) перерастает во второй половине юношества во внутренний способ самовыделения. Этот внутренний способ состоит в приписывании себя определенных институциональных черт. Существует много исследований, в которых показано, что именно в этом возрасте мы примеряем на себя героические роли, отождествляя себя с персонажами книг, фильмов, а также и жизненными примерами. Название функции персонификации как раз и отражает этот аспект называния, приписывания себе черт и ролей институциональных героев.

Из факта перехода ко второй половине юношества вовсе не вытекает, что функция автономизации прекращает свое существование. Она переносится из подросткового возраста во вторую половину юношеского, но при этом обогащается содержанием персонификации. В некотором смысле состояние институциональной системы личности в первой половине юношества можно ассоциировать с ограждением собственной территории. Что на ней ничего нет, пока еще нас не волнует. Главное – это то, что территория есть, а значит есть границы, которые мы защищаем. Что касается второй половины юношества, здесь функция защиты территории по-прежнему сохраняется, однако она становится более осмысленной благодаря тому, что на этой территории есть Я в роли смелого д'Артаньяна, в роли хитроумного Ришелье, в роли благородного

Атоса. И нападая, посягая на меня, вы посягаете на них, а они этого не терпят. Поэтому нам уже есть, что защищать, а потому функция автономизации продолжает оставаться актуальной. Что до функции персонификации, она наполняет нас своей значимостью, мотивирует на подвиги и достижения. Мы мечтаем о первом и втором, а тем самым готовимся к реальным делам.

Функция самоопределения является ведущей для возраста ранней взрослости. От юношеского возраста ранняя взрослость отличается появлением институциональной ситуационностью. Это значит, что юношеские мечты, ранее не опиравшиеся на реальные действия, приземляются и начинают выступать в различного рода попытках институциональной деятельности. Иными словами, беспозиционно-бесситуативная институциональность перестает быть бесситуативной. Начинается деятельное существование личности. Основными сферами жизнедеятельности выступают здесь, с одной стороны, освоение (учеба) и реализация себя в профессии как способе, по меньшей мере, обеспечить свое существование и, с другой, освоение и реализация себя в семейной сфере, т.е. создание семьи и воспитание детей.

На перцептивном уровне функция самоопределения представлена последовательно функциями самоориентации и самодетерминации. Функция *самоориентации* является началом этого процесса. Ее феноменологический смысл заключается в том, чтобы провести поисковую деятельность в профессиональной и семейной сферах. Нужно знать, какие профессии существуют, оценить их экономически, оценить, насколько они соответствуют нашим возможностям и, наконец, попробовать себя в этих профессиях. Только тогда можно определиться с выбором. Аналогично обстоит дело с семейной сферой: оценка возможных вариантов будущего супруга, оценка экономической стороны выбора, оценка своих личных предпочтений и, наконец, более детальное ознакомление с предметом вплоть до гражданского брака.

С теоретической точки зрения функция самоориентации выступает как генерация (смотри модель) ситуационной составляющей в рамках институциональной системы личности. Эта ситуационная составляющая образует предметную сторону жизнедеятельности, ограниченную уже описанными условиями, а именно, институциональностью, отсутствием позиционности и началом ситуационности. Само выражение «генерация ситуационной составляющей», если перевести его с теоретического на менее универсальный, но более доступный язык, означает процесс возникновения деятельности, который на начальном этапе соответствует еще приготовлениям к ней, а потому функция, определяющая этот период, называется самоориентацией. С формальной точки зрения мы должны заявить, что возникновение институциональной ситуации определяется отсутствием объекта (речь об объекте как формации), т.е. ситуация, как таковая, еще не имеет объектного наполнения, т.е. самой деятельности еще нет.

Функция *самодетерминации* отличается от функции самоориентации переходом от поисковой деятельности к деятельности резольютивной,

исполнительной. Здесь институциональная ситуация уже наполняется объектным содержанием, которого не было на предыдущем этапе. Феноменологически этот период характеризуется принятием окончательных, т.е. уже не поисковых, решений с последующей их реализацией. Это, с одной стороны, окончательный выбор профессии, совершаемый уже на фоне предыдущих проб и ошибок, и, с другой, окончательный выбор будущего супруга, также совершаемый на фоне предыдущих проб и ошибок. Все эти решения и их реализации носят институциональный характер, т.е. являются внешне юридическими актами, а внутренне системой взаимных обязательств различного характера. Относятся эти решения и их реализации к ситуационной составляющей личности, т.е. к ее деятельностной стороне на этапе ее окончательного оформления.

Функцией, определяющей вторую половину взрослости, является самореализация. Относясь к когнитивному уровню организации, она предшествует самоактуализации. Согласно регламенту данного уровня, самоактуализация характеризуется беспозиционностью, а самореализация – позиционностью. Это значит, что вся вторая половина взрослости проходит под знаком позиционной институциональности. Феноменологически это означает, что во главу угла развивающейся личности становится собственная позиция в системе институциональных отношений. Если в первой половине взрослости, состоящей из юношеского возраста и возраста ранней зрелости, во главу угла ставились по очереди собственная автономия, социально значимые качества, поиски своей жизненной стези и разрешение проблем профессии и семьи, то вторая половина взрослости проходит под знаком позиционной институциональности.

Функция самореализации на атрибутивном уровне организации делится на функции самоутверждения и саморазвития. Переход от первой половины взрослости ко второй ее половине, проходящий под знаком возникающей позиционности, в самый раз соответствует названию функции *самоутверждения*. Само-утвердиться – это значит занять в системе институциональных отношений определенную позицию (объективно она существовала, так или иначе изменяясь, еще от начала взрослости), а главное – чтобы другие видели и признавали нас в этой позиции. Прилагая всяческие старания к этому, мы не только утверждаемся в этой позиции, но и самоутверждаемся.

С формальной стороны функция самоутверждения характеризуется институциональной позиционностью в варианте бесситуативности. Это значит, что ситуационная, деятельностная сторона институциональной позиции здесь не берется во внимания. Главным становится сама позиция, а не то, что за нею стоит, т.е. деятельностное содержание, ее наполняющее. Что до функции *саморазвития*, то она уже предполагает ситуационную, деятельностную наполненность институциональной позиции. Как говорят философы, единство формы (позиции) и содержания (ситуация) здесь выполняется в полной мере.

Функция самоутверждения, как уже писалось, составляет содержание возраста средней взрослости (около 28 – 36 лет). На перцептивном уровне она

делится на две функции: самоосознание и самоотношение. Критерием различения этих функций является отсутствие объектности в первой функции и ее присутствие во второй. Функция *самоосознания*, относящаяся к первой половине возраста средней зрелости, определяется как осознание своей институциональной позиции. Как если бы человек с подростничества сидел в кресле, но относился к нему как к сидению, а в какой-то момент вдруг осознал, что кресло это не простое, а волшебное, и что наделяет оно человека, в нем сидящего, властью над другими людьми. Вот этот момент осознания институциональных свойств виртуального кресла, являющимся неотъемлемой частью нашего Я в его представленности социальной среде, – и составляет содержание функции самоосознания. В некотором смысле функция самоосознания напоминает функцию автономизации (подростковый возраст). Если там речь шла об установлении и защите своих институциональных границ, обеспечивающих независимость, – то здесь речь идет об установлении и защите границ своей институциональной позиции. Например, обращаясь к лицу, находящемуся в этом периоде личностного развития, с домашней просьбой подмести пол, мы можем услышать ответ, что он (или она) не уборщица, а инженер. Иначе говоря, предметом притязаний тут становятся границы институциональных позиций.

Функция *самоотношения*, определяющая вторую половину возраста средней зрелости, отличается от функции самоосознания тем, что здесь появляется объектность. По аналогии с функцией персонификации (вторая половина юношеского возраста) мы вправе предположить, что внешняя определенность институциональной позиции меняется на внутреннюю. Как в персонификации мы приписываем себе смелость д'Артаньяна и благородство Атоса, так в самоотношении мы приписываем себе качества умного, рационального, выдержанного начальника или же заботливой, все знающей, всем помогающей мамы большого семейства. И не факт, что данными свойствами наш герой не обладает – главное состоит в том, что он примеривает эти свойства на себя как костюм, который может сидеть хорошо или плохо. Если какое-то качество «сидит» плохо, его меняют на другое, но тоже позитивное. Таким образом, в отличие от самоосознания, где была только внешняя представленность позиции, здесь мы имеем ее представленность в виде номинирования позиционных черт, свойств, особенностей.

Переход к возрасту поздней зрелости совершается благодаря появлению функции саморазвития. И снова, в понимании каждого термина, каждого слова в его научном употреблении, мы должны исходить не из его определения по толковому словарю, а из системы модельных отношений, в которой данный термин определяется. В нашем случае функция саморазвития определяется как ситуационность в рамках институциональной позиционности. Появление ситуационности, по сравнению с предыдущим возрастом средней зрелости, свидетельствует о содержательном наполнении позиционности. Точно так же, как при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному, пустая, т.е. направленная только на себя, позиционность сменилась на позиционные,

проективные представления, точно так здесь при переходе к возрасту поздней взрослости институциональная позиция наполняется деятельностным содержанием. Это значит, что предметом притязаний человека в этом периоде становится не сама институциональная позиция, а то содержание, та деятельностная основа, которая образует эту позицию и благодаря которой эта позиция возникла или была создана. В свете вышесказанного становится понятно, почему функция, определяющая возраст поздней взрослости, называется функцией саморазвития. А именно потому, что добавлением ситуационной, деятельностной составляющей, развитие личности выходит на широкий простор семейной, профессиональной, общественной, политической и других видов самостоятельности.

Функция саморазвития на перцептивном уровне организации делится на функции самоподтверждения и самосовершенствования. Критерием деления выступает здесь отсутствие объектности в первой половине возраста и ее присутствие во второй половине. Как уже было видно раньше, отсутствие объектности выступает как отрицательное, внешнее определение ситуации, заданной рамками институциональной позиционности. Понятно, что при этом внутреннее содержание деятельности выходит за рамки внимания. Важно, чтобы эта деятельность была, и что эта деятельность в рамках заданной институциональной позиции отличается ее от других видов деятельности. Но вовсе не важно, в чем эта деятельность состоит, каково ее предметное содержание. Данное здесь определение наводит мысль на представление о высоко сидящем государственном чиновнике, который, безусловно, институционален, позиционен, ситуационен, но не предметен. Поэтому его можно перебрасывать с одной отрасли в другую. По нынешним временам такого рода специалисты называются топ-менеджерами. Однако это уже профессионально застывшие формы развития личности.

Согласно вышесказанному, функция *самоподтверждения* заключается в том, чтобы успехи и достижения, достигнутые в прошлой жизни, подтвердить в жизни нынешней. При этом сохраняется деятельностный характер позиции, но предмет деятельности уже не имеет значения. На первый план выдвигается желание успехов и достижений, но не ниже, чем это было раньше. И не важно, что это относится к другой сфере деятельности – важно, что человек снова оказывается на высоте: на той же или более высокой институциональной позиции, в той же или более значимой области деятельности. Таким образом, объектная «обездоленность» первой половины возраста поздней взрослости выступает, с одной стороны, как стремление самоподтверждения, а с другой, как подготовка к предметной наполненности этой новой институциональной позиции.

Переход к функции *самосовершенствования* связан с появлением этой объектной наполненности, с появлением предметного содержания деятельности. В результате личность выступает во всей полноте ее потенциальных возможностей. Во-первых, она институциональна, т.е. представлены социальной системой взаимных обязательств. Во-вторых, она позиционна, т.е. она видит себя в этом своем социальном положении. В

третьих, она ситуационна, т.е. занимаемая ею позиция носит деятельностный характер. И наконец, в-четвертых, она объектна, т.е. деятельность, которой она занимается, носит для нее предметный характер, а не представлена только внешне. Разумеется, можно перейти к пункту пятому, но на нем мы не вводили деление на функции, а потому оставляем эту возможность как чисто теоретическую.

Схема развития

Объединяя все изложенное в одно целое, можно показать структуру возраста взрослости в виде следующей таблицы:

Персонализация							
самоактуализация				самореализация			
самовыделение		самоопределение		самоутверждение		саморазвитие	
автономизация	персонафикация	самоориентация	самодетерминация	самоосознание	самоотношение	самоподтверждение	самосовершенствование
юношество		ранняя взрослость		средняя взрослость		поздняя взрослость	

Разумеется, данная схема не является периодизацией развития (слишком мало системообразующих параметров), однако она описывает возраста и периоды образующими их ведущими функциями развития.

Устименко С.Ф.

Особливості когнітивної діяльності студентів при опануванні навчального матеріалу

Аналіз публікацій з проблеми вивчення когнітивної діяльності переконує в тому, що на сьогоднішній день в психологічній науці відсутній єдиний підхід до пояснення природи когнітивних стилів, їх класифікацій, опису основних характеристик та визначення суті. Відомо, що когнітивний стиль розглядається в широкому і вузькому смислі. В першому разі він визначається як особливості пізнавальної діяльності взагалі, а в другому як індивідуально-своєрідні способи сприйняття, розуміння і інтерпретації інформації про зовнішній світ [8, с.287]. Отже, когнітивний стиль пов'язується з індивідуальними відмінностями в системі перцептивних, мнемічних і розумових дій, які забезпечують отримання, переробку і інтерпретацію інформації. Предметом дискусій у другій половині ХХ століття були питання щодо того, є когнітивний стиль проявом динамічних особливостей індивіда чи має суто діяльну природу; являє собою спеціальну інтелектуальну здібність, що описується в термінах психометричного інтелекту, чи має відношення до регуляції інтелектуальної діяльності; пов'язаний лише з пізнавальними процесами чи виявляється і в сфері соціальних взаємин; має біполярну чи квадриполярну природу [6].

В дослідженнях, проведених під керівництвом В.С.Мерліна, з'ясовано, що когнітивний стиль впливає на індивідуальні особливості і вибір способів спілкування. Найбільшою мірою, як свідчать дані, отримані Є.І.Маствіліскер, когнітивний стиль виявляється в соціальній перцепції і залежить від сформованості перцептивних здібностей і мотивів особистості [3].

Значно меншою мірою відображено в психологічній літературі взаємозв'язок між когнітивним стилем і успішністю у навчальній діяльності. В той же час, як виявилось в дослідженнях Г.Уіткіна, представники полнезалежного когнітивного стилю активніше включаються в процес навчання і відрізняються перевагою внутрішньої мотивації над зовнішньою порівняно з поле залежними, які є пасивними у навчанні і потребують для успішного засвоєння знань зовнішнього підкріплення [8,с.290-291]. В цілому ПНЗ навчаються успішніше, вони ефективніше здійснюють перенос знань, більше орієнтовані на раціональні прийоми запам'ятовування і відтворення матеріалу. В.Колгою з'ясувався зв'язок між понятійною диференційованістю і шкільною успішністю. Виявилось, що цей зв'язок має неоднозначний характер, оскільки висока ПД співвідноситься як з пониженою, так і підвищеною успішністю учнів, з високим рівнем розвитку вербально-логічного інтелекту, що забезпечує успішність засвоєння знань з гуманітарних предметів. За такими показниками когнітивного стилю як ригідність-гнучкість в цих дослідженнях виявилось, що ригідність співвідноситься з низькою продуктивністю запам'ятовування, а відтак і з більш низькою успішністю. В дослідженнях виявились також індивідуальні відмінності в особливостях збереження матеріалу в пам'яті в залежності від таких стильових характеристик як "згладжування-загострення" [8, с.298].

Представники першого стилю спрощують матеріал, ігнорують його деталі, а представники другого- навпаки, виокремлюють деталі того матеріалу, що запам'ятовується, що також може позначатися на якості засвоєння навчального матеріалу, хоча і неоднозначно. Ці характеристики співвідносяться з такими параметрами когнітивного стилю як "аналітичність-синтетичність". В.Колгою виявлено, що аналітичність пов'язана з пізнавальною ригідністю, низьким темпом навчальності і низькою успішністю у навчанні. В той же час синтетичність пов'язана зі здатністю оперувати більш широкими узагальненнями [8, с.295]. І.П.Шкуратовою, І.В.Абакумовою було проаналізовано особливості обробки наукових текстів студентів вузів і виявлено існування індивідуальних відмінностей в стилях розумової діяльності по оволодінню навчальним матеріалом, що, на думку авторів, характеризує їх здатність до переробки і структурування інформації[1].

Отже, наведені дані свідчать про наявність зв'язку між індивідуальними характеристиками когнітивного стилю і способами оволодіння навчальним матеріалом, навчальними діями, що виявляється в умінні переструктурувати складно організований, інколи малодоступний для розуміння науковий матеріал, прикладом якого може бути текст будь-якого наукового видання, монографічна література, текст лекцій тощо.

В своєму дослідженні ми спробували проаналізувати особливості когнітивної діяльності студентів при засвоєнні наукової інформації і з'ясувати, які прийоми і способи вони використовують при конспектуванні першоджерел і лекцій. Для реалізації цієї мети нами було проаналізовано конспект лекції з соціальної психології і конспект статті Г.С.Костюка "Принцип розвитку в

психології”. Аналізу піддавались конспекти 50 студентів фізико-математичного факультету методом контент-аналізу. Показниками здатності до переробки інформації в даному дослідженні виступали наступні прийоми, які ми віднесли умовно до системи перцептивних і розумових дій. Умовність такого поділу пов’язана з тим, що здійснення діяльності по переробці інформації одночасно спирається і на перцептивні, і на мнемічні, і на розумові дії. До складу перцептивних прийомів ми віднесли ті, які забезпечували виділення предмета сприйняття, того, що має важливе значення серед іншого матеріалу, його графічне структурування і схематичне відображення в тексті конспекту. Друга система прийомів спрямована на згортання інформації, її узагальнення і систематизацію. До першої групи прийомів нами було віднесено наступні:

- підкреслення слів і речень;
- виділення окремих слів, уривків тексту кольором;
- використання графічних символів;
- схематичне зображення.

До другої групи прийомів відносились такі:

- скорочення слів;
- виділення абзаців;
- передача змісту своїми словами;
- схематична передача змісту (як засіб узагальнення).

Крім того, схематичне зображення дає змогу виділити суттєве в матеріалі, структурувати матеріал, позначити відношення між поняттями.

Одиницями аналізу виступали кількість слів в конспекті, кількість скорочень слів в тексті, кількість символічних зображень, кількість виділень слів або речень кольором, кількість передач змісту своїми словами, кількість підкреслень і кількість виділених абзаців.

Обробка результатів здійснювалась таким чином: спочатку в кожному конспекті прораховувалась кількість виділених одиниць аналізу, потім знаходилося середнє значення і співставлявся індивідуальний варіант з середнім значенням по виборці, а потім підраховувався відсоток студентів, які мають вищі і нижчі за середнє значення показники.

Наведемо приклади конспектів двох студенток (М. Ломачевської та М. Лінецької), в яких яскраво проявляються прийоми обробки навчального матеріалу. В першому прикладі – це фрагмент конспекту лекції з теми “Закономірності спілкування і взаємодії людей”.

Засоби комунікації

Вербальна комунікація:

- ✓ говоріння - кодування і повідомлення інформації;
- ✓ слухання - декодування і сприйняття інформації

нерефлексивне	рефлексивне	емпатичне
↓	↓	↓
слухання мовчки	уточнення смислу	виявлення особистого значення повідомлення
ага, угу, так, і	уточнюючі питання	

парафраз

Невербальна комунікація:

1. Візуальні засоби

- Кінесика (рух голови, ніг, тулуба, рук)
- Вираз очей
- Поза, постань
- Візуальний контакт
- Шкіряні реакції
- Допоміжні засоби підкреслення або приховування особливостей фігури(ознак віку, статі, раси)
- засоби перетворення статури (одяг, зачіска, пірсинг, татуаж)

2. Акустичні засоби

Паралінгвістичні (якість, діапазон голосу, тембр, ритм)

Екстралінгвістичні (паузи, сміх, плач, кашель тощо)

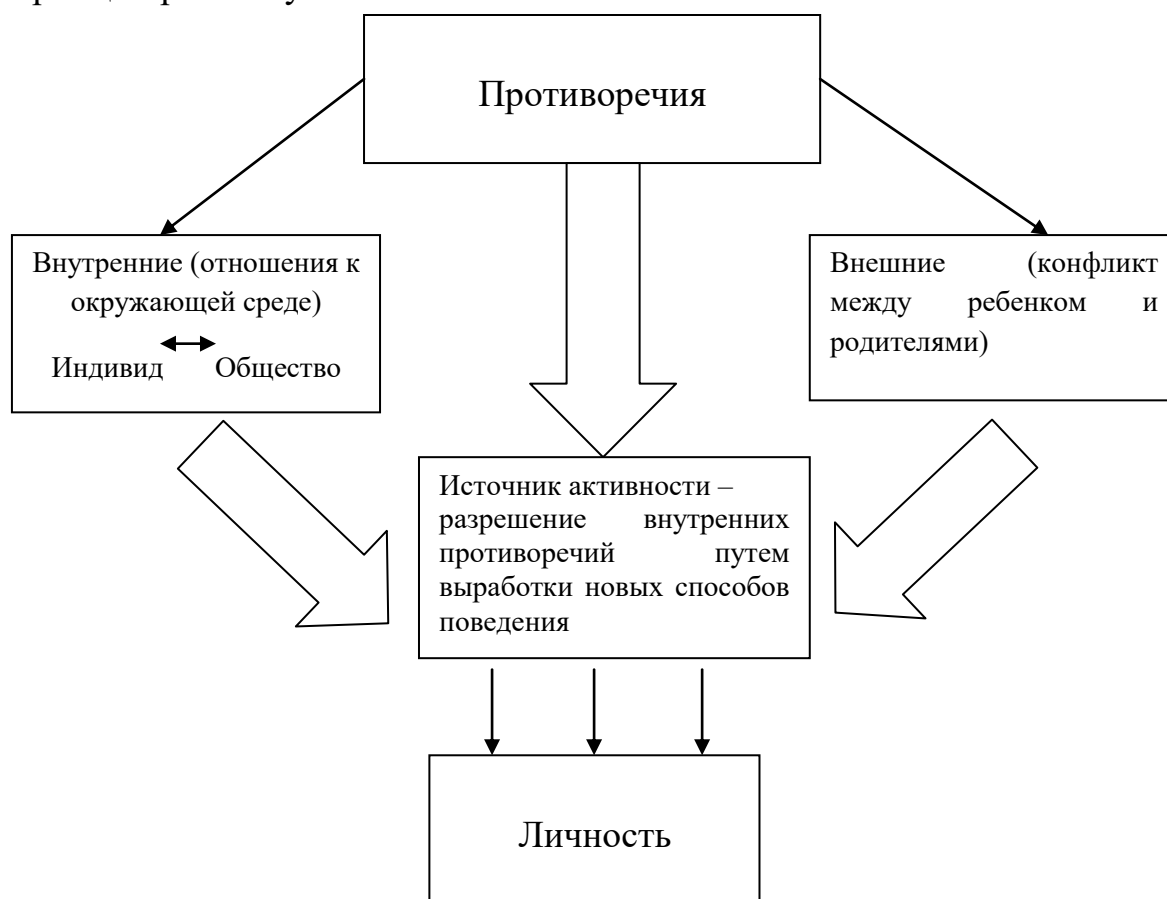
3. Такесика (дотик, пожаття руки, обійми, поцілунки)

4. Проксеміка (просторова і часова організація спілкування)

Просторові зони:

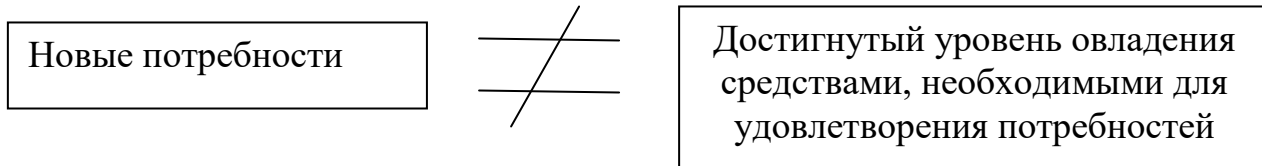
- ✓ публічна (4м. і більше)
- ✓ соціальна (1,2м -4м)
- ✓ особиста (45-50 – 1,2м)
- ✓ інтимна (15см – 45-50 см)

В другому прикладі представлений конспект статті Г.С. Костюка «Принцип розвитку в психології».



Развитие познавательной деятельности хар-ся диалектическими переходами от чувственных к понятийным ее формам.

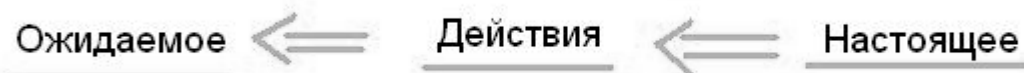
Одно из основных внутренних противоречий:



В связи с возникновением у развивающ. личности перспективных целей и идеалов, вступают в действие новые внутренние побуждения к акт., направленные на их достижение.

Перспективная цель – источник ожиданий личностью будущей радости, ради которой она готова жертвовать радостями настоящего.

Идеал – это предвосхищение личностью своего будущего, к которому она стремится.



«Свобода действий» личности постепенно формируется в результате осознания ею необходимости, более глубокого проникновения в объективные условия:

1. Способность подчинять личные побуждения.
2. Способность задерживать акты поведения, не соответствующие обществу.

✓ Развитие личности хар-ся борьбой множества противоположно направленных тенденций.

✓ Возникают противоречия между тенденцией к инертности–стереотипии, устойчивости и тенденцией к подвижности–изменчивости.

✓ Противоречия между ИНС и ПНС решаются путем взаимодействий индивида с окружающей средой, хар-ся динамической стабильностью.

<i>Инертная НС</i>	<i>Пластичная НС</i>
Павлов: «мы без нее жили бы секундами, у нас не было бы никакой памяти, выучки, привычки»	Проявляется в образовании свойств личности

Итог: Воспитание ставит перед личностью новые цели и задачи которые осознаются и принимаются ею, становятся целями и задачами ее собственной деятельности. Возникают расхождения между ними и наличным у личности уровнем овладения средствами их достижения, побуждающие ее к самодвижению. Обучение и воспитание успешно формируют новые действия и необходимые для них мотивы, помогают личности находить стремления к самостоятельности, самоуважению.

Найбільш поширеними серед графічних символів були в конспектах студентів наступні: - ; • ; * ; → ; ∞ ; √

Результати проведеного аналізу кількості слів, використаних в конспектах лекції і статті представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Джерело інформації	Кількісні показники	
	Загальна кількість слів	Кількість слів в конспекті (сер.зн.)
1.Лекція	980	216
2.Стаття	806	274

Таким чином, як видно з наведених в таблиці даних, кількість слів, використаних студентами, і при записі лекції, і при складанні конспекту статті в 3,6 та 3,7 разів менша, ніж в джерелі інформації, тобто незалежно від каналу доступу інформації (слуховий і зоровий) приблизно в однаковій мірі скорочується кількість вживаних слів.

Співставлення відсоткового відношення студентів з більшими та меншими за середнє значеннями кількості використаних слів виявило незначну перевагу при конспектуванні статті. Так, кількість студентів, які при записі лекції, мають дещо нижчі за середні показники становить 55,6%, а тих, хто має показники більші за середні -44,4%. Аналогічна тенденція проявляється і при конспектуванні статті: кількість студентів, які мають при конспектуванні статті нижчі за середні значення склала 54,5%, тих, хто має вищі за середні значення, складає 45,5%. Тобто, отримуючи інформацію і при слуховому і при зоровому сприйнятті, більшість студентів схиляється до зменшення кількості слів, скорочення запису, що свідчить про те, студенти другого курсу вже виробили певні прийоми обробки навчального матеріалу і використовують їх для засвоєння матеріалу з психології.

З метою виявлення найбільш вживаних прийомів обробки навчальної інформації співставлялись кількісні показники їх використання студентами. Результати представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Прийоми обробки навчального матеріалу

Прийоми обробки інформації	Кількісні показники (у %)	
	Кільк-ть вживань	Відсоткове відношення
1.Підкреслювання слів,речень	21	42,0
2.Виділення кольором	20	40,0
3.Виділення абзаців	11	15,7
4.Використання графічних символів	18	36,0
5.Скорочення слів	9	18,0
6.Схематичне зображення	6	12,0

7.Передача змісту своїми словами	2	4,0
----------------------------------	---	-----

Високі відсотки пояснюються тим, що студенти використовували одночасно декілька прийомів. Як свідчать дані таблиці 2, найбільш поширеними прийомами обробки навчальної інформації є підкреслення слів, речень – 42% студентів використовують саме цей прийом; виділення важливої інформації кольором – 40% студентів; використання графічних символів властиве 36% студентів. В той же час меншою мірою використовуються студентами такі прийоми як передача змісту своїми словами -4% студентів; схематичне зображення -12% студентів; виділення абзаців -15,7% .

Таким чином, співставлення кількісних показників, використаних при обробці інформації прийомів, свідчить про те, що студенти надають перевагу системі перцептивних прийомів обробки інформації і мало користуються розумовими діями, спрямованими на узагальнення, згортання, систематизацію і узагальнення інформації, її логічну обробку.

Результати порівняльної характеристики студентів у відповідності до кількості використаних кожним прийомів представлені в таблиці 3.

Таблиця 3

Кількісні показники використаних прийомів обробки інформації

Кількість прийомів	Кількісні показники (у %)	
	Кількість студентів	Відсоткове відношення
1. 6 і більше	3	6,0
2. 5	4	8,0
3. 4	8	16,0
4. 3	15	30,0
5. 2	16	32,0
6. 1	4	8,0

Як видно з таблиці 62% студентів, що складає переважну більшість, обмежується 2-3 прийомами; 8% студентів – лише одним прийомом (переважно підкреслюванням або виділенням кольором) і найменший відсоток, а саме -6% мають в своєму арсеналі і використовують значну кількість прийомів обробки матеріалу як перцептивних, так і розумових. Спираючись на отримані кількісні дані, можна виділити певні рівні сформованості когнітивних умінь, пов'язаних з обробкою інформації. Високий рівень у кількісному відношенні характеризується використанням 5-6 і більше прийомів; середній рівень виявляється у використанні 3-4 прийомів , низький відповідно використанням 1-2 –х прийомів. Відтак, згідно даних таблиці 3, високий рівень використання прийомів обробки навчальної інформації демонструють 14% студентів, середній – 46,0% студентів, а низький – 40% студентів. В той же час одних кількісних показників недостатньо для характеристики когнітивного стилю пізнавальної діяльності студентів.

Отже, проведене дослідження дозволило виявити деякі особливості когнітивної діяльності студентів педвузу:

- наявність у студентів власної системи прийомів і способів обробки слухової і зорової інформації, що свідчить про певний рівень адаптації до навчання за вузівською системою і є наслідком перенесення значної частини навчальної інформації на самостійне опрацювання, яке сприяє формуванню індивідуального стилю розумової діяльності студентів;

- перевагу серед прийомів обробки навчальної інформації перцептивних, спрямованих на виділення важливої інформації, її графічне представлення над прийомами її логічної обробки ;

- перевагу середнього і низького рівнів використання прийомів обробки навчальної інформації при сприйнятті слухового і зорового матеріалу, роботі з науковими текстами;

- використання значної кількості прийомів обробки навчального матеріалу і особливо прийомів логічної обробки співвідноситься більшою мірою з полнезалежними студентами, які легше виділяють смислові одиниці, схематично позначають зв'язки між ними, графічно структурують текстовий матеріал.

Отримані дані є підставою для висновку про необхідність більш цілеспрямованого ознайомлення першокурсників з прийомами опрацювання наукового матеріалу. В методичних рекомендаціях, розроблених Макаренко Н.М., пропонуються варіанти написання конспекту лекцій і першоджерел. Наведемо деякі уривки з цих рекомендацій щодо роботи з текстами першоджерел. Спочатку автором пропонується здійснити бібліографічний опис статті, яка підлягає конспектуванню, указавши прізвище та ініціали автора статті, її назву, вихідні дані. Наступним кроком є визначення мети конспекту і вибір його форми. Слід пам'ятати, що конспект – це не суцільний запис тексту статті, а короткий запис у вигляді:

- плану, який може бути простим, що містить основні питання і розгорнутим, в якому розкриваються основні ідеї статті;

- виписок, що являють собою передачу думок автора або стислий переказ уривку тексту;

- тез, в яких викладено основні положення тексту, основну інформацію (2,с.18-20).

Таким чином, ознайомлення студентів з раціональними прийомами обробки наукової навчальної інформації, сприятиме формуванню у них індивідуального когнітивного стилю та когнітивних умінь.

Список використаних джерел

1. Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара /Под ред..В.А.Колги, Таллинн, 1986.-246с.

2. Макаренко Н.И.,Щибренко М.Ю. Раціональне конспектування як передумова засвоєння знань з психології (методичні рекомендації)-Кривий Ріг, 2009.-30 с.

3. Палей А.И. Модальная структура эмоциональности и когнитивный стиль//Вопросы психологии,1982,№1,с.118-126.

4. Стернберг Р., Григоренко Е. Стили мышления в школе // Вестник Московского ун-та, серия 14. Психология, 1996, №2, с. 34-42.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта.-К.: УМК ВО, 1990,-272с.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили как квадриполярное измерение// Психологический журнал, 2000.Т.21, №4, с.46-56.
7. Холодная М.А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или другие способности / Психологический журнал, 1996.Т.17, с.61-69.
8. Холодная М.А. Психология интеллекта.-СПб, 2000,-292 с.

Шамне А.В.

Використання «f» та «q»-даних у дослідженні особливостей саморегуляції поведінки та діяльності в підлітково-юнацькому віці

Вступ. Реалізація особистісно–розвиваючих моделей навчання і виховання потребує поглибленого вивчення особистісного розвитку дітей в період їх переходу від дитинства до дорослості. Актуальним у зв'язку з цим є вивчення умов та особливостей їх переходу до нових рівнів психічного відображення та регуляції поведінки. **Метою** роботи був системний аналіз показників становлення особистісного рівня регуляції поведінки та діяльності в підлітково-юнацькому віці на основі використання різних джерел інформації про розвиток особистості. Перевірялося **припущення** про те, що в кінці підліткового віку система психологічних новоутворень “знімається” і інтегрується в якісно новому типі внутрішньої регуляції поведінки – особистісному рівні саморегуляції.

Проблема становлення саморегуляції поведінки та діяльності постійно актуалізується вченими різних галузей психологічної науки. Вивчення цієї проблеми знайшло відображення у вихідних положеннях загальної психології, де аспект регуляції поведінки представлено як структурний компонент особистості та її діяльності (Л.С.Виготський, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Г.С.Костюк, С.Л. Рубінштейн). У віковій і педагогічній психології увага дослідників була сконцентрована навколо таких питань як: ціннісна саморегуляція (І.С.Кон, В.Є.Семенов, В.А.Ядов), мотиваційна (О.Г.Ксенофонтова, А.А.Файзуллаєв), емоційна (Я.Рейковський, О.Я.Чебикін), вольова (В.А.Іванніков, В.І.Селіванов), моральна (Б.С.Братусь, П.М.Якобсон), особистісна саморегуляція (К.О.Абульханова-Славська, І.І.Чеснокова).

Значну цінність у дослідженні проблем регуляції й саморегуляції поведінки мають праці зарубіжних вчених (Д.Аткінсон, Д.Роттер, Х.Хекхаузен, Г.Шерінгтон), предметом вивчення яких були мотиваційні установки: життєві цілі, локус контролю, прагнення до успіху, когнітивний дисонанс.

В роботах К.А.Абульханової, П.К.Анохіна, В.І.Моросанової, Б.В.Зейгарник саморегуляція розглядається як інтегральна характеристика особистості, результат взаємодії регуляторних систем різного рівня, наприклад,

психічного і особистісного (К.А.Абульханова), психічного, операційно-технічного, особистісно-мотиваційного (Б.В.Зейгарник); довільного, мимовільного (Л.Г.Дика), діяльнісного (суб'єкт-об'єктного) і особистісного (суб'єкт-суб'єктного) [1;3]) тощо.

За аналогією з елементами (механізмами) системи саморегуляції діяльності, виділеними О.О.Конопкіним [1], М.М.Пейсахов [3], виділяє етапи (механізми) особистісної саморегуляції (самоуправління): *аналіз протиріч життєвої ситуації, прогнозування* (модель-прогноз майбутніх дій і подій), *цілепокладання* (суб'єктивна модель бажаного на основі створення системи стратегічних і тактичних цілей життя), *планування* (модель засобів досягнення мети – розробка стратегічних, тактичних, оперативних планів), *критерій оцінки якості* (оцінка успіхів в реалізації плану), *прийняття рішення* (перехід від плану до дій), *самоконтроль* (інформація про виконання планів в реальному спілкуванні, поведінці, діяльності), *корекція* (зміна реальних дій, поведінки, спілкування, а також, за необхідністю, самої системи самоуправління). В сукупності ці послідовні етапи складають повний цикл самоуправління як цілеспрямованих змін, мету яких ставе сама людина, яка самостійно керує своїми формами активності. Ступінь розвитку кожного з восьми ланцюгів процесу самоуправління (визначених за методикою М.М.Пейсахова) виступають в якості емпіричних корелятивів рівня сформованості основних механізмів системи особистісної саморегуляції.

Значна частина робіт присвячена вивченню особливостей саморегуляції поведінки зростаючої особистості (Л.І.Божович, І.В.Дубровіна, Б.Г.Круглов, Л.П.Осьмак, Г.О.Цукерман, Д.Й.Фельдштейн та ін.). Докладніше даний аспект вивчався у старшому дошкільному (В.К.Котирло) та юнацькому віці (О.Г.Ксенофонтова, Ю.А.Миславський). Проблемі саморегуляції поведінки у перехідному віці присвячені роботи М.Й.Боришевського, в яких доводиться, що раціональне управління психологічними механізмами саморегуляції поведінки підлітків визначає їх особистісний розвиток.

У той же час, незважаючи на численність досліджень з проблематики регуляції поведінки, психологічні особливості становлення особистісного рівня регуляції поведінки та діяльності в складний період переходу від дитинства до дорослості не були предметом спеціального дослідження. Саме цю прогалину ми прагнули заповнити шляхом методично вивіреного вивчення особливостей розвитку особистісної саморегуляції у підлітково-юнацькому віці.

Методи дослідження. Інформація про особистість може бути отримана з принципово різних джерел. Після робіт Р. Кеттела в області дослідження особистості прийнято виділяти три типи емпіричних даних (джерел інформації), а саме «L»-дані, «Q»-дані і «Т»-дані.

«L»-дані отримуються шляхом реєстрації реальної поведінки досліджуваних у повсякденному житті, які, зазвичай, є результатом формалізації оцінок експертів, які спостерігають поведінку досліджуваного у певних ситуаціях протягом певного часу. Принципово важливим тут є те, що оцінка реальної поведінки досліджуваних здійснюється незалежними

експертами, а не випробовуваними або тими, хто проводить експеримент. «Q»-дані отримуються шляхом використання опитувальників і інших методів самооцінки. Це найпростіший шлях збору інформації, який займає центральне місце у психологічних дослідженнях. Кількість методик для збору «Q»-даних представлена майже неосяжною кількістю тестів, опитувальників, самозвітів тощо), але, використовуючи ці дані дослідник має пам'ятати, що вимірюючи самооцінку, він отримує суб'єктивне уявлення людини про саму себе, а не об'єктивну структуру його психіки. «Т»-дані є результатом використання об'єктивних тестів в контрольованій експериментальній ситуації. Для реєстрації цих даних створюються спеціальні мікроситуації, які сприяють прояву тих або інших властивостей особистості. Робота з «Т»-даними виправдана лише тоді, коли є об'єктивний спосіб отримання оцінок по реакції випробовуваних на стимульну ситуацію [2].

Оскільки досліджувана нами система особистісної саморегуляції є гіпотетичним конструктором високого ступеня інтегрованості, яку дуже важко відтворити у психологічному експерименті та на основі використання об'єктивних тестів в контрольованій експериментальній ситуації («Т»-дані), то можливим шляхом дослідження є вивчення її опосередкованим шляхом – в формі проєкції її компонентів або в область самосвідомості, рефлексії (самооцінки) досліджуваними своїх саморегулятивних можливостей («Q»-дані), або в формі проєкції у площину діяльності і поведінки (функціонування) («L»-дані). Виходячи з цього ми використовували обидва з цих аспектів аналізу через використання різних методів дослідження: методу тестування («Q»-дані) та методу експертних оцінок («L»-дані).

З метою отримання «Q»-даних використовувалися шкала Qz (високий самоконтроль–низький самоконтроль) методики Кеттела, шкала „очікування внутрішнього-зовнішнього контролю” шкали СПА як показник рівня розвитку внутрішнього контролю (самоконтролю), а також шкали методики “Здатність самоуправління”, розробленої в лабораторії психологічних проблем вищої шкали Казанського університету під керівництвом М.М. Пейсахова. З метою отримання «L»-даних використовувалися результати експертного опитування вчителів – предметників (по 5-6 у кожному класі) і класних керівників. По кожній віковій виборці (5, 7, 9, 11 класи) з метою збору «L»-даних учнів оцінювало по 7-8 експертів. У дослідженні прийняли участь 50 п'ятикласників, 49 семикласників, 52 дев'ятикласника і 42 одинадцятикласника (учні ЗСШ №57, №111 м. Кривого Рогу). В тестуванні (отримання «Q»-даних) приймали також участь представники ранньої дорослості- студенти старших курсів КДПУ (67 досліджуваних).

Аналіз отриманих результатів. Аналіз отриманих за допомогою методики М.М.Пейсахова даних дозволив виявити, що від молодшого підліткового віку до дорослості відбуваються динамічні зміни у розвитку механізмів особистісної саморегуляції, діахронічне становлення яких відбувається в умовах зниження абсолютних показників рівня розвитку таких механізмів як “Планування” (від 5 до 9 класу), “Критерій оцінки якості”,

“Самоконтроль” (від 5 до 9 класу), “Корекція”(таблиця №1). Є певні підстави думати, що при переході від дитинства до дорослості поступово підвищується самокритичність досліджуваних у оцінці власних можливостей здійснення всіх етапів повного циклу самоуправління. Середньогруповий бал показника “Загальна здатність самоуправління” від 5 класу до дорослих поступово знижується (від 26,6 в 5 класі до 24,381 у студентів), зростає відсоток досліджуваних, які оцінили свої саморегулятивні здібності як низькі (від 16% у 5 класі до 40% у дорослих).

Таблиця 1

Середній бал рівня сформованості механізмів саморегуляції поведінки і діяльності

Вікові групи	Загальна здатність до саморегуляції	Етапи (механізми) саморегуляції поведінки і діяльності							
		Аналіз протиріч	Прогнозування	Цілепокладання	Планування	Критерій оцінки якості	Прийняття рішення	Самоконтроль	Корекція
5 клас	26,600	3,580	2,940	3,640	3,200	3,680	3,020	3,400	3,340
7 клас	26,367	3,367	3,388	3,714	3,000	3,388	3,388	3,000	3,224
9 клас	25,212	3,500	3,327	3,654	2,750	3,096	3,327	2,942	2,808
11 клас	25,675	3,075	3,400	3,625	3,275	2,625	3,500	3,350	2,850
Дорослі	24,381	3,357	3,252	3,476	3,190	2,929	3,229	3,510	2,738

Додаткові дані, отримані за допомогою шкали Q3 16-факторного опитувальника Кэттела (самоконтроль поведінки) і шкали 4 методики СПА (очікування власного або зовнішнього контролю) в цілому підтвердили ці дані. У 7 класі виявлено самий низький середній показник по шкалі контролю СПА (12,3 бали), найвищий показник (14,2 і 14,5) виявлено у одинадцятикласників і студентів. Дані молодших і старших підлітків займають проміжні позиції. За шкалою Q3 опитувальника Кэттела досліджувані розподілялися на групи по відношенню до середнього отриманого по групі показника (5 клас – 5,9 стевів, 7 клас – 6, 9 клас – 5,1, 11 клас – 6,2, студенти – 6,4). Порівняно з іншими віковими групами низький самоконтроль виявлено, передусім, у старших підлітків (54 відсотка з них показали результат нижчий за середньогруповий показник).

Дослідження механізмів особистісної саморегуляції на основі використання «Q»-даних дозволило виявити наступні тенденції її розвитку: 1) в період переходу від дитинства до дорослості відбуваються якісні зміни (реорганізація) структури особистісної саморегуляції; 2) цей процес супроводжується відносним зниженням в періоди середнього і старшого підліткового віку рівня розвитку окремих її компонентів (планування, самоконтроль, корекція); 3) нерівномірність і діахронічність становлення окремих механізмів особистісної саморегуляції відбувається на фоні поступового підвищення рівня зв'язаності (інтеграції) її

компонентів; 4) в ранньому юнацькому віці починається якісно новий етап розвитку (інтеграції) функціонально-структурних механізмів свідомої саморегуляції поведінки і діяльності (функціонування її в якості цілісного механізму регуляції поведінки і діяльності).

Наскільки дані, засновані на вербальних оцінках досліджуваних, співвідносяться з реальними їх можливостями щодо регуляції власної поведінки і діяльності ми намагалися перевірити за допомогою методу експертних оцінок та отримання «L»-даних. Експерти оцінювали досліджуваних за 20 поведінковими реакціями по 5-бальній шкалі. При обробці отриманих даних вираховувався середній бал, який заносився у протокол індивідуальних показників вікової виборки. Ступень узгодженості експертів перевірялася за допомогою коефіцієнта конкордації (коефіцієнта внутрішньокласової кореляції χ -каппа).

В якості критеріїв оцінювання експертами особливостей функціонування досліджуваних було обрано поведінковий симптомокомплекс характеристик особистісно зрілої поведінки: довільність поведінки та діяльності, відповідальність, самостійність, суб'єктна активність. Обираючи ці показники, ми базувалися на дослідженнях [4], в яких виділено і обґрунтовано характеристики особистісно зрілої поведінки.

Виділення комплексу якостей і форм поведінки, об'єднаних в комплекс “Відповідальність” базувалося на дослідженнях (Дригус М.Т., Муздибаєв К.та ін.), в яких відповідальність розглядається як базисна засада трансформації зовнішніх впливів у внутрішні регулятори активності особистості, є засобом внутрішнього контролю (самоконтроля) і внутрішньої регуляції (саморегуляції) діяльності та поведінки особистості. Враховувалося, що відповідальність є єдністю взаємопов'язаних сторін (відповідального відношення до себе, інших, діяльності тощо).

Комплекс якостей і форм поведінки, об'єднаний у комплекс “Самостійність” ми розглядали як інтегральну “діяльнісну” характеристику суб'єкта (“ефективна самостійність” [1]), що відображує наявність у нього високого рівня розвитку саморегуляції. Ми розрізняли ініціативну і результативну самостійність як притаманний людині стиль довільної поведінки.

Виділення комплексів якостей і форм поведінки “Довільність і “Суб'єктна активність” базувалося на теоретичному розрізненні саморегуляції діяльності та саморегуляції поведінки як діяльнісного (суб'єкт-об'єктного) і особистісного (суб'єкт-суб'єктного) рівнів саморегуляції (в іншій інтерпретації – рівнів психічної регуляції діяльності і особистісної саморегуляції як самодетермінації [1;3]).

Саморегуляція діяльності (довільність психічних процесів, актів, дій) виявляється в феноменології предметних перетворень, має прагматичну функцію і покликана забезпечувати досягнення бажаного для суб'єкта результату. Саморегуляція поведінки (особистісна саморегуляція) пов'язана переважно з активно дійовим ставленням людини до себе та інших, визначає активну, цілеспрямовану, конструктивну позицію людини як у повсякденному

житті, так і в перспективі її розвитку. Комплекс “Довільність”, таким чином, складала властивості і форми поведінки, які визначають здатність людини до довольної, опосередкованої активності (здатність до саморегуляції психічних процесів, до вольових і цілеспрямованих дій, контроль за діями тощо).

Комплекс якостей і форм поведінки “Суб’єктна активність” був найбільш складноструктурований. У нього входили компоненти особистісно зрілої поведінки, які виявлені в спеціальному експериментальному дослідженні старшокласників[4]: емоційна зрілість, здатність до планування процесу своєї життєдіяльності, до цілепокладання, самоствердження, активність, наявність інтернального локуса контролю за подіями життя тощо. Ми виходили з того, що цей поведінковий симптомокомплекс буде емпіричним корелятом рівня сформованості особистісної саморегуляції поведінки особистості як суб’єкта життєдіяльності.

На основі системи показників, отриманих за допомогою середньогрупових балів всіх виставлених експертами по кожному класу оцінок (від 0 до 4 балів), досліджуваних кожної вікової групи було поділено на тих, що на основі даних поведінкового симптомокомплексу мають низький рівень розвитку якостей особистісної саморегуляції (0 – 1,5 бали), середній рівень (1,6 – 2,4) або високий рівень (2,5 – 4 бали). Підраховувалися також середньо групові показники рівня розвитку рис особистісної саморегуляції, що дозволило виявити тенденцію їх зниження від молодшого до старшого підліткового віку і підвищення в період ранньої юності. За допомогою критерія Крускала – Уолліса ми визначили, що різниця між даними 5 і 7 класів і 9 класів не є випадковою. Достовірно (на рівні $p < 0,0008$, Немп. = 7,77) середньогрупові оцінки старших підлітків (9 кл.) нижчі, ніж оцінки п’ятикласників і семикласників. Іншими словами, тенденція зниження значень поведінкових ознак особистісної саморегуляції від вибірки 5 класу до вибірки 9 класу не є випадковою.

Більш детальний аналіз виявленої тенденції дозволяє зробити порівняння вікової динаміки розподілу досліджуваних на групи низького, середнього і високого рівня розвитку ознак особистісної саморегуляції. Співставляти вибірки різних вікових груп по рівню вираженості досліджуваних ознак дозволяє багатофункціональний критерій кутового перетворення φ^* Фішера.

Основні відмінності вікових груп в поведінкових ознаках особистісної саморегуляції зафіксовано в даних щодо наявності учнів з низьким і високим рівнями її розвитку (таблиці 2-5). Виявлено, що 5 і 7 класи не відрізняються між собою по кількості учнів з високим рівнем розвитку довольності поведінки (33-44%), суб’єктної активності (14-20%), відповідальності (39-44%) і самостійності (31-32%). По ознакам “Довільність поведінки”, “Суб’єктна активність”, “Самостійність” від даних 5 і 7 класів статистично не відрізняються показники 11 класу. По всім з виділених ознак від високих показників 5 і 7 класів статистично достовірно відрізняються дані 9 класу. Серед старших підлітків, за даними експертних оцінок, достовірно менше ніж в 5 класі ($\varphi^* = 3,5$ при $p < 0,001$) і менше, ніж в 7 класі ($\varphi^* = 2,36$ при $p < 0,01$) тих,

хто здатен до довільної, опосередкованої поведінки; достовірно менше тих, хто виявляє ознаки суб'єктної активності ($\varphi^* = 2,63$ при $p < 0,001$; $\varphi^* = 1,8$ при $p < 0,05$); менше тих, хто виявляє відповідальне ставлення до своїх обов'язків, доручень ($\varphi^* = 3,75$ при $p < 0,001$; $\varphi^* = 2,8$ при $p < 0,001$); достовірно меншою є кількість самостійних у своїх діях, вчинках і рішеннях ($\varphi^* = 1,72$ при $p < 0,05$; $\varphi^* = 1,67$ при $p < 0,05$).

Згідно експертних оцінок, в ранній юності поведінковий симптомокомплекс ознак особистісної саморегуляції є більш виразним: серед одинадцятикласників достовірно більше, ніж серед старших підлітків, здатних до довільної, опосередкованої поведінки ($\varphi^* = 2,39$ при $p < 0,01$), здатних виявляти суб'єктну активність ($\varphi^* = 2,83$ при $p < 0,001$) і бути самостійними у вчинках і рішеннях ($\varphi^* = 1,9$ при $p < 0,05$). Майже не змінюється кількість здатних до відповідальної поведінки в 11 класі (11%) порівняно з 9 класом (12%). Отже, виявлено тенденцію зниження кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку поведінкових ознак особистісної зрілості в старшому підлітковому віці.

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості ознаки “Довільність поведінки” (у відсотках).

Вікові групи	Низький рівень (0-1,5 бали)	Середній рівень (1,6-2,4 бали)	Високий рівень (2,5-4 бали)
5 клас	12	44	44
7 клас	33	34	33
9 клас	38,5	48	13,5
11 клас	21,6	41,3	37,1

Таблиця 3

Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості ознаки “Суб'єктна активність” (у відсотках).

Вікові групи	Низький рівень (0-1,5 бали)	Середній рівень (1,6-2,4 бали)	Високий рівень (2,5-4 бали)
5 клас	20	60	20
7 клас	35	51	14
9 клас	42	54	4
11 клас	29	46	25

Таблиця 4

Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості ознаки “Відповідальність” (у відсотках).

Вікові групи	Низький рівень (0-1,5 бали)	Середній рівень (1,6-2,4 бали)	Високий рівень (2,5-4 бали)
5 клас	24	32	44
7 клас	41	24	35

9 клас	46	42	12
11 клас	36	53	11

Таблиця 5

Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості ознаки “Самостійність” (у відсотках).

Вікові групи	Низький рівень (0-1,5 бали)	Середній рівень (1,6-2,4 бали)	Високий рівень (2,5-4 бали)
5 клас	24	44	32
7 клас	29	41	31
9 клас	33	50	17
11 клас	26	38	36

Таблиця 6

Середньогруповий бал поведінкових ознак особистісної зрілості

Вікові групи	Довільність поведінки	Суб’єктна активність	Відповідальність	Самостійність
5 клас	2,33	2,04	2,26	2,09
7 клас	2,04	1,84	2,06	2,09
9 клас	1,8	1,66	1,74	1,82
11 клас	2,27	2,13	1,98	2,31

Конкретизувати отримані дані дозволив аналіз змін кількості досліджуваних з низьким рівнем розвитку ознак особистісної саморегуляції. Виявлена відсутність статистично значущих відмінностей між 7 і 9 класом: в цих вікових групах однаково значні відсоткові долі досліджуваних, які отримали низькі бали по ознакам “Довільність поведінки” (33–38,5%), “Суб’єктна активність” (35 – 42%), “Відповідальність” (41 – 46%), “Самостійність” (29 –33%). В усіх цих ознаках (крім останньої) між 5 і 7 класом, 5 і 9 класом виявлена статистично значуща різниця в кількості досліджуваних з низьким рівнем розвитку особистісної саморегуляції: в 7 і 9 класах достовірно більше, ніж серед молодших підлітків, тих, хто характеризується експертами як нездатні до довільної поведінки (відповідно $\varphi^* = 2,56$ і $\varphi^* = 3,14$ при $p < 0,001$), тих, хто схильний до низької суб’єктної активності (відповідно $\varphi^* = 1,68$ при $p < 0,05$, $\varphi^* = 2,43$ при $p < 0,01$); тих, хто схильний безвідповідально ставитися до своїх обов’язків і доручень (відповідно $\varphi^* = 1,8$ при $p < 0,05$, $\varphi^* = 2,35$ при $p < 0,01$).

Досліджуваних раннього юнацького віку експерти оцінюють в цілому більш позитивно, свідченням чого є менша (порівняно з середнім і старшим підлітковим віком) кількість тих, кого охарактеризовано як тих, що має низький рівень розвитку ознак особистісної саморегуляції. Статистично достовірною ця тенденція зменшення є в ознаках “Довільність поведінки” і “Суб’єктна активність” ($p < 0,05$).

Отже, φ – критерій Фішера дозволив виявити V- образну тенденцію динаміки поведінкового симптомокомплексу ознак особистісної зрілості. Найбільші якісні зміни, згідно експертних даних, відбуваються в “типово” підлітковому і старшому підлітковому віці; в ці періоди розвитку спостерігається суттєве збільшення відсоткової долі досліджуваних, які охарактеризовані як ті, що мають низький рівень розвитку особистісної саморегуляції (при переході від молодшого підлітково до “типово” підліткового віку), а також значне зменшення відсоткової долі досліджуваних з високим рівнем розвитку особистісної саморегуляції (при переході від “типово” підліткового до старшого підліткового віку). В період ранньої юності спостерігається тенденція стабілізації показників, більшість юнаків, згідно оцінок експертів, виявляють здатність до особистісно зрілої поведінки.

Підтвердити виявлені зміни рівня особистісної саморегуляції в середньому і старшому підлітковому віці дозволило використання критерія Колмогорова-Смірнова. За всіма ознаками особистісно зрілої поведінки показники 9 класу відрізняються від даних 5 класу і 11 класу, але ні по одній з цих ознак не відрізняються від даних 7 класу, який в цілому займає проміжне положення, оскільки за характером функціонування не відрізняється достовірно і від даних 5 класу.

Отже, на основі використання «L» та «Q»-даних в період старшого підліткового віку (9кл.) зафіксоване: 1) різномодальне зниження ефективності функціонування компонентів системи особистісної саморегуляції; 2) “погіршення” поведінкового симптомокомплексу старших підлітків, які в цілому охарактеризовані експертами як такі, що мають найгірші показники особистісно зрілої поведінки (порівняно з іншими віковими групами).

Отже, різнобічне дослідження особливостей становлення нових форм і механізмів внутрішньої регуляції поведінки і діяльності в підлітково-юнацькому віці показало, що тенденції, виявлені різними методами, в цілому подібні. В середньому підлітковому віці (7 кл.) режим функціонування змінюється, набуває нових якісних характеристик, (що наближує його до особливостей функціонування старших підлітків), хоча генетично ще відтворює модель функціонування молодшого підліткового віку (5 кл.). В період старшого підліткового віку (9 кл.) відбувається єдиний за змістом психологічних трансформацій процес зміни характеру функціонування, який відрізняється від моделей його в попередньому і наступних вікових періодах.

Виявлені тенденції є емпіричним корелятом складного процесу реорганізації структур вікового розвитку, пов’язаного з виникненням ряду психологічних новоутворень як якісно нових внутрішніх регуляторів поведінки і діяльності. Таким чином, становлення важливих новоутворень підліткового віку–нових форм самосвідомості (почуття дорослості та ін.), виникнення пізнавального і афективного компонентів ціннісних орієнтацій відбувається в в періоди одночасно з суттєвими зрушеннями в системі внутрішньої регуляції поведінки і діяльності.

Процес “зняття” новоутворень в якісно новому рівні психічної регуляції (особистісній саморегуляції) і пов’язана з цим реорганізація структур розвитку, супроводжуються в старшому підлітковому віці явищами тимчасової і закономірної дестабілізації поведінкового симптомокомплексу підлітків як суб’єктів різних форм діяльності і спілкування, що виявляється у зниженні їх здатності демонструвати стабільну відповідальну, самостійну, довільну поведінку.

Список використаних джерел

1. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности:[Монография]. – М.:Просвещение, 1980. – 185 с.
2. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: [Учеб.пособие]. – М.:Просвещение, 1985.– 319 с.
3. Пейсахов Н.М. Закономерности динамики психических явлений: [Монография]. –Казань: КГУ,1984. – 321 с.
4. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: Дис... канд. психол. наук:19.00.07. – Луцьк, 2001. –205 с.

Шило О. С.

Дослідження готовності та реалізованості потреби у саморозвитку майбутніх вчителів

Сучасні соціально-економічні та політичні умови актуалізували потребу в людях, здатних до продуктивної самореалізації через самопізнання, самовизначення, тобто здатних до активного саморозвитку. Це ставить перед освітньою системою питання про стимулювання саморозвитку особистості, що знайшло відображення в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»). Дуже важливим є те, щоб саморозвиток й особистісне становлення стали життєвими орієнтирами для самої людини – освіта створює умови розвитку і саморозвитку особистості, скористатися наданими ресурсами може лише сама людина. Саме тому в сучасній психолого-педагогічній науці загострюється інтерес до суб’єктності людини; відбувається перегляд, переосмислення впливових факторів її розвитку і саморозвитку.

В умовах поширення свободи і відповідальності особистості саморозвиток стає не тільки необхідним засобом самоствердження, а й незамінним суб’єктивним фактором становлення та розвитку, соціалізації й індивідуалізації особистості.

Питання саморозвитку особистості, усвідомлення його форм привертала до себе увагу ще з античності, але предметом пильного аналізу стала переважно у другій половині ХХ століття. Найбільші зусилля в її дослідженні докладалися представниками психолого-педагогічного напрямку.

Проблему саморозвитку особистості досліджували багато науковців, але розмаїття їх підходів та методів не дає однозначного визначення дефініції «саморозвиток». Наприклад, «Енциклопедичний словник» подає таке

визначення саморозвитку – здатність системи до подолання протиріч свого розвитку власними зусиллями, здатність до самоврядування; «Тлумачний словник Єфремової» – 1) Розумовий або фізичний розвиток людини шляхом самостійних занять, вправ, 2) Розвиток власними силами, без сприяння будь-яких зовнішніх сил; «Тлумачний словник Ушакова» – 1) Розвиток власних сил, фізичних і розумових, на основі самодіяльності, самостійних занять, 2) Розвиток, що відбувається силою внутрішніх причин, незалежно від зовнішніх чинників, саморух; у «Психологічній енциклопедії» знаходимо – 1) зростання «Я», рух до емоційної і когнітивної зрілості, 2) В моделі Маслоу - стадіальний рух до самоактуалізації – свідомо зміна або збереження в незмінному вигляді Я-самості, обраними особистістю способами

Тобто, незважаючи на певні розбіжності, у всіх визначеннях підкреслюється, що саморозвиток відбувається за рахунок власних зусиль, у самостійно організованій діяльності, завдяки свідомому вибору особистості. Але представники різних психологічних шкіл розглядають цей процес з різних сторін, виокремлюючи певні його компоненти, чинники, складові, рушійні сили.

Проведений теоретичний аналіз показав різноплановість і широку варіативність наявних у психологічній літературі трактувань саморозвитку. З огляду на рушійні сили саморозвитку, його розуміють як спонтанний природообумовлений процес (К.Роджерс, А.Маслоу, Ф.Перлз); соціокультурний процес свідомої самопобудови (А.Адлер, В.Франкл, Р.Бернс, Е.Еріксон); саморух, що є наслідком внутрішніх протиріч (Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, Д.І.Фельдштейн). Саморозвиток пов'язують з суб'єктною активністю людини, що проявляється через самопізнання і самоперетворення (Н.В.Богданович, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко, В.Г.Моргун); пошуком власного місця у суспільстві, розвитком загальнолюдського в конкретному індивіді (Б.Г.Ананьєв, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов, В.А.Петровський); створенням власної індивідуальності, самопобудовою (В.П.Зінченко, І.С.Кон, Г.А.Цукерман, В.Г.Маралов, Л.М.Куликова). Засобом та одночасно результатом саморозвитку особистості вважають її моральне, духовне, творче зростання (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, І.С.Булах, О.П.Колісник).

У більшості проаналізованих джерел поняття саморозвитку використовується як тотожне, синонімічне поняттям особистісного розвитку, самовдосконалення, особистісного зростання.

Деякі сучасні вчені (Е.А.Коваленко) розводять поняття некерованого (неусвідомленого, мимовільного) саморозвитку, коли індивід не ставить за мету змінити себе власними зусиллями, що здійснюється у стихійних формах (імітація, стихійна адаптація, гра) та керованого (усвідомленого) саморозвитку, в якому особистість виступає одночасно і суб'єктом цілеспрямованої діяльності, і об'єктом, який необхідно змінити за допомогою цієї діяльності, відбувається у формах (самовиховання, самоосвіта, самостворення, самовдосконалення).

Теорія особистісного росту й саморозвитку, яка набула поширення в сучасному освітньому середовищі, заснована на тезах про позитивну природу людини, цінність кожної особистості, спонукає до усвідомленого прагнення до максимально повного розкриття та реалізації власних потенційних можливостей, здатності самостійно визначати свій життєвий шлях і досягати поставлених цілей.

Аналізуючи дослідження психологів гуманістичного напрямку (А.Маслоу, К.Роджерс), можна стверджувати, що саморозвиток з їхньої точки зору – самореалізація, спрямована на власне зростання. Тобто саморозвиток розглядається як один з типів самореалізації (самоактуалізації) особистості.

Певні розбіжності дослідників існують стосовно чинників саморозвитку та впливу навчання на цей процес. Так, лінія розведення процесів саморозвитку і навчання простежується в дослідженнях Ж.Піаже, К.Роджерса, А.Маслоу та ін. Але, виходячи з визначення освіти, як процесу розвитку і саморозвитку особистості, що пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом людства, втіленим в знаннях, уміннях, творчій діяльності і емоційно-ціннісному ставленні до світу, про протиставлення цих процесів (навчання і саморозвиток) говорити досить складно. Крім того, на сучасному етапі гуманізації освіти в центр уваги ставиться учень як суб'єкт життя, як вільна і духовна особистість, що має потребу в саморозвитку.

Саме тому в значному масиві робіт навчання показано як вагомий чинник саморозвитку (Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, М.Й.Боришевський та ін.). П.Я.Гальперін, Г.К.Селевко, О.Г.Кучерявий, І.Ф.Харламов, А.Я.Арет, О.І.Кочетов, Л.І.Рувинський та ін. вважають, що процес навчання є способом організації розвитку і саморозвитку учнів.

У сучасній школі особливо важливо створити середовище, де активними суб'єктами розвитку виступатимуть не тільки безпосередньо учні, а й оточуючі їх дорослі: вчителі, наставники, батьки (Б.Д.Ельконін, О.С.Газман, С.В.Кульневич). Загальні підходи до організації такого середовища розглянуто в роботах багатьох науковців (Л.С.Виготський, Б.Д.Ельконін, Г.А.Цукерман, Л.М.Куликова, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, М.Й.Боришевський). Майбутня професія вчителя вимагає від студентів усвідомлення необхідності безперервного особистісного зростання.

Проведений аналіз моделей саморозвитку в працях Н.В.Богданович, В.Г.Маралова, Л.М.Куликової, Г.К.Селевка, В.А.Семиченко, О.Л.Мерзлякової та ін. дозволив виділити такі його ключові етапи: самопізнання, самопроекування та самореалізація.

Таким чином, саморозвиток особистості зазвичай розділяють на 3 послідовних етапи, які логічно змінюють один одного. Усе починається з самопізнання («який я є зараз»), потім вже йде планування діяльності, самопроекування («яким я хочу бути»). Практичні психологи наголошують на тому, що важливо спочатку розібратися, **куди** хочеш потрапити і **навіщо**, а потім вже починати активну діяльність. За умови правильного напрямку і плану

діяльності, цілі досягатимуться легко, а сам процес досягнення викликатиме приємні емоції.

Етап 1: Пізнай себе

Будь-які зміни починаються з розуміння себе: які у мене зараз проблеми, що відбувається зараз в моєму житті, чого я хочу.

Самоприйняття і саморозуміння є дуже важливими на цьому етапі. Важливо побачити правду про себе, зрозуміти і прийняти те, якими ви є сьогодні.

Ефективний саморозвиток особистості може розпочатися тільки після тотального самоприйняття з усіма достоїнствами, недоліками.

Етап 2: Змінюйся

Аби стати більш упевненою, сильною, щасливою людиною і таким чином змінити своє життя на краще необхідно змінити свою поведінку, свої думки, інколи навіть свої переконання.

Фокусування на тому, чого ти хочеш, на своїх цілях і прагнення це отримати, постійний самоконтроль поведінки, думок, відмова від стереотипів, що склалися протягом попереднього життя – ось запорука ефективного саморозвитку особистості, що, в свою чергу є ключем до успіхів особистості в будь-якій діяльності.

Неможливо отримати щось видатне і нове, зберігаючи колишній устрій життя, звички і реалізуючи ті ж дії, які ти здійснював раніше.

Етап 3: Формуй нові ефективні стратегії

Аналізуючи свій і чужий успішний досвід, необхідно відмітити, що було загального, які дії привели до бажаного результату. Потім зазвичай складається план дій, які можуть допомогти в досягненні мети.

Вчитися на своїх помилках, вивчати свій успішний досвід і успішний досвід інших людей – ось гасло цього етапу.

Отже, процес саморозвитку тісно пов'язаний з вольовими зусиллями. Потребує певного рівня мотиваційної та функціональної готовності, розвитку рефлексії та самоконтролю.

З метою з'ясування особливостей процесу саморозвитку майбутніх педагогів було проведено дослідження готовності до саморозвитку та реалізованості потреби у ньому. Важливою умовою саморозвитку є сформованість у студентів готовності до цього процесу. Низький рівень готовності до саморозвитку свідчить про відсутність потреби у самопізнанні та низьке усвідомлення можливостей самовдосконалення; середній рівень готовності притаманний студентам з недостатньо розвиненими самопізнавальним або функціональним компонентами; і лише наявність бажання пізнати себе і володіння засобами самовдосконалення характеризують високий рівень готовності до саморозвитку.

Експериментальне дослідження проводилося у листопаді 2009 – квітні 2010 років. У дослідженні взяли участь 68 студентів I-II курсу фізико-математичного та історичного факультетів КДПУ, віком 17-18 років.

Дослідження проводилося за допомогою методик «Готовність до саморозвитку», що включає в себе 2 компоненти: самопізнання («хочу знати себе») та функціональний («можу змінити себе»), та «Реалізація потреби у саморозвитку», яка визначає три рівні задоволеності потреби у саморозвитку: високий (розроблена та здійснюється чітка система заходів щодо саморозвитку), середній (саморозвиток відбувається час від часу, за рахунок зовнішніх впливів, чіткої системи не має) та низький (процес саморозвитку призупинений) [4].

Результати наочно представлені на рис. 1 та 2.

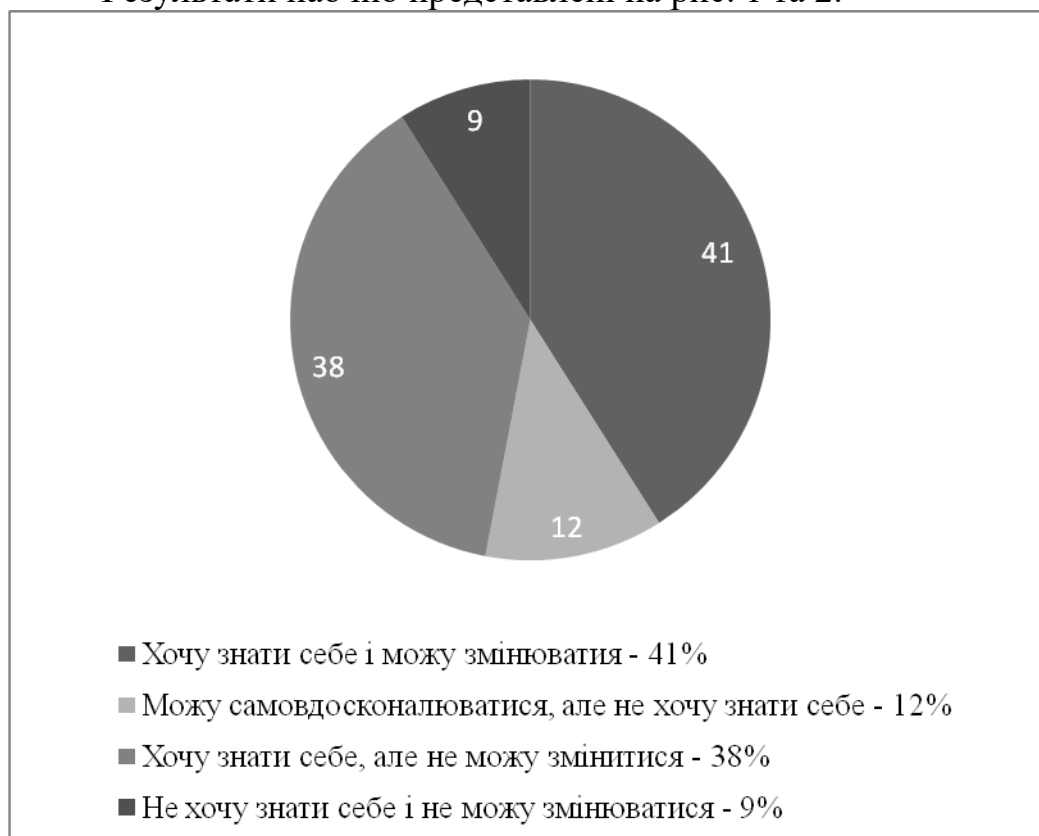


Рис.1. Розподіл студентів по групах за результатами методики «Готовність до саморозвитку»

Таким чином, проаналізувавши результати, ми встановили, що лише 9% опитаних студентів мають низький рівень готовності до саморозвитку, тобто в них відсутня потреба у самопізнанні та їм характерне низьке усвідомлення можливостей самовдосконалення. 50% студентів мають середній рівень готовності до саморозвитку, причому 12% властивий недостатній розвиток компоненту самопізнання (бажання знати себе), а 38% мають недостатній розвиток функціонального компоненту (можливості саморозвитку). Решта – 41% респондентів – демонструють наявність бажання пізнати себе і володіння засобами самовдосконалення, саме такі результати і характеризують високий рівень готовності цих студентів до саморозвитку.

Розглянемо результати вивчення ступеня реалізації потреби у саморозвитку (рис. 2).

Більшість студентів – 54% – знаходяться, як видно з діаграми, на середньому рівні реалізації потреби у саморозвитку, тобто не мають системи в

цій діяльності, їхній саморозвиток відбувається неорганізовано, багато в чому залежить від ситуацій, в які вони потрапили. Насправді усвідомленим саморозвитком відзначаються 44% опитаних студентів, що свідчить про наявність в них сформованої системи заходів щодо саморозвитку, крім того саморозвиток для них – цілеспрямована діяльність, яку вони виконують систематично.

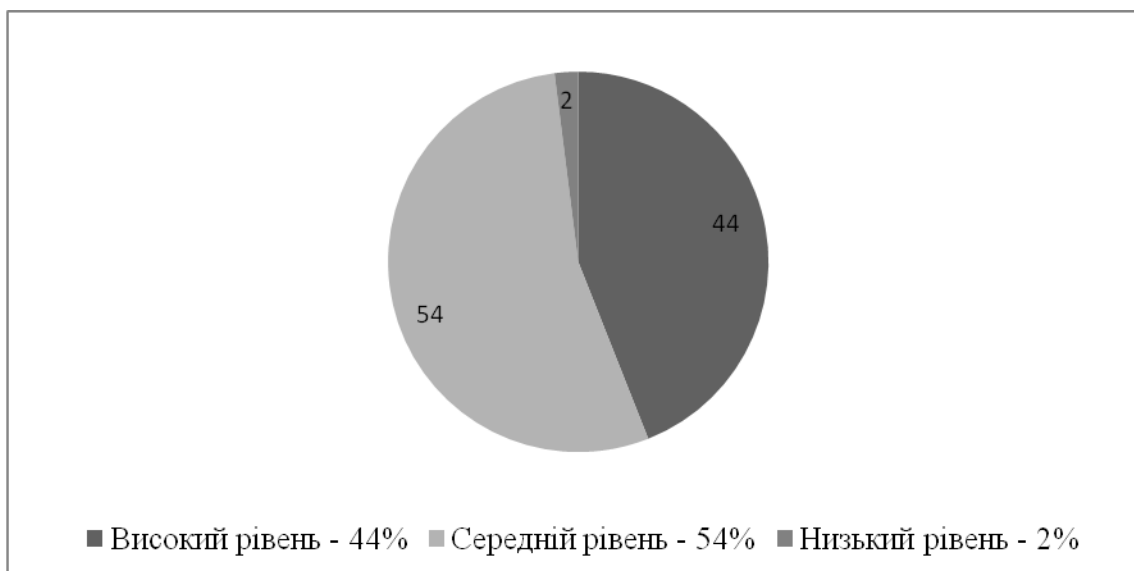


Рис. 2. Розподіл студентів по групах за результатами методики «Реалізація потреби у саморозвитку».

Низький рівень саморозвитку, фактично зупинений саморозвиток, продемонстрував 1 студент, що складає майже 2% опитаних.

Розглянемо співвідношення результатів обох діагностичних процедур, це дозволить нам простежити залежність між отриманими даними, віднайти та зрозуміти можливу залежність між ними. Наочно результати дослідження подані на рис.3.

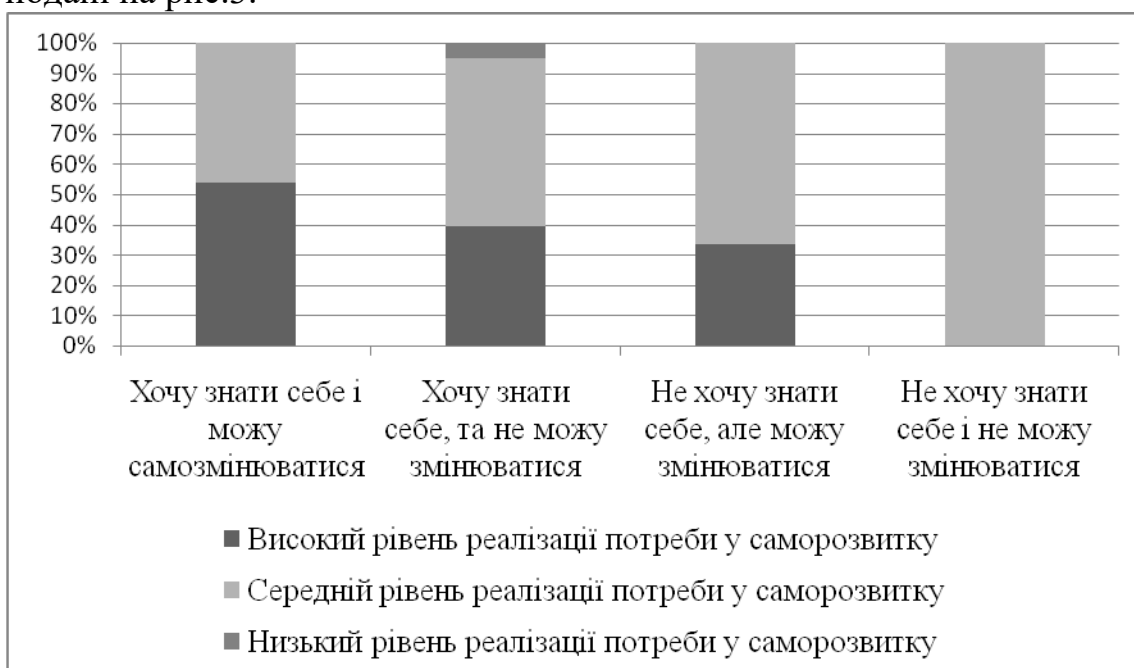


Рис. 3. Співвідношення даних дослідження за методиками «Готовність до саморозвитку» та «Реалізація потреби у саморозвитку».

Високий рівень готовності до саморозвитку продемонстрували 41% опитаних студентів, з них насправді активним (усвідомленим) саморозвитком, сформованою системою заходів щодо саморозвитку, а отже реалізованою на високому рівні потребою у саморозвиткові відзначено 54%, що складає 20% усієї вибірки. Тобто лише 20% майбутніх вчителів насправді готові до саморозвитку, роблять певні кроки в цьому напрямку і, вочевидь, задоволені своєю діяльністю щодо особистісного саморозвитку. Решта 46% студентів, що мають високий рівень готовності до саморозвитку, не мають такої системи, тому їхній саморозвиток відбувається стихійно, уривками, пасивно в залежності від умов, що склалися.

38% досліджуваних показали відсутність саме функціонального компоненту («хочу знати, та не можу змінюватися»). Цікавим видається той факт, що серед студентів, які потрапили до категорії тих, хто не може змінити себе 42% мають високий рівень реалізації потреби у саморозвиткові, тобто систематично працюють над собою, хоча, вочевидь, не задоволені результатом своїх зусиль. 54% – не мають певної системи, тому і вважають себе неспроможними до особистісного зростання. А один студент (2% респондентів) взагалі заходиться в стадії зупиненого саморозвитку.

Щодо 12% студентів зі зниженим компонентом самопізнання («можу змінитися, але не хочу знати себе»), то серед них також є ті, що реалізують потребу у саморозвитку – 25%, а також ті, що не виробили певної системи дій в цьому напрямку – 75%.

Низький рівень готовності до саморозвитку (відсутність мотивації саморозвитку та низьке усвідомлення можливостей самовдосконалення) продемонстрували лише 9% досліджуваних і всі вони знаходяться на середньому рівні задоволення потреби у саморозвитку, тобто цей процес відбувається безсистемно, хаотично, довільність та самокерованість відсутні.

Детальний аналіз отриманих результатів дозволяє говорити про два типи саморозвитку, які притаманні студентам: пасивного саморозвитку (стихійного, некерованого особистістю, залежного від зовнішніх, а не внутрішніх умов) та активного саморозвитку (усвідомлена мета, спланована діяльність, можливості самозвіту та самоконтролю).

Наостанок, хочеться відзначити кілька ключових положень щодо особистісного саморозвитку. Особистісна готовність до саморозвитку є універсальним видом готовності, початковою умовою для будь-якого виду діяльності, зокрема й до професійної. Вона закономірно проявляється і в інших видах діяльності: чи то діяльність з самопізнання, побутовій діяльності, творчій і т. д.

Важливою умовою саморозвитку особистості є контроль і самоконтроль, який виконує роль зворотного зв'язку.

Роль саморозвитку зростає у міру дорослішання і підвищення рівня організації людини: від індивіда до індивідуальності. Самореалізація тісно пов'язана з унікальністю та неповторністю людини.

Саморозвиток – усвідомлений і довільний процес. Без усвідомленого, вольового саморозвитку особистості не може бути досягнуто цілісності, соціальної зрілості особистості.

Очевидно, що, нажаль, далеко не всі майбутні педагоги знаходяться на шляху активного саморозвитку. Більшість (переважна) залишила цю діяльність на відкуп ситуації, умовам, які, крім того залежать більше не від них, а від оточуючих людей. Звичайно, враховуючи таке ставлення до власної особистості, очікувати, що прийшовши до школи, такий вчитель зможе надихнути вихованців на саморозвиток було б недоцільно.

Більш детальні, можливо лонгітюдні, дослідження можуть розкрити закономірності (як вікові, так і особистісні) становлення процесу саморозвитку особистості майбутнього вчителя. Тому проблема потребує подальшого вивчення.

Список використаних джерел

1. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання. / Олена Леонідівна Мерзлякова / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук, Київ – 2010
2. Коваленко Е. А. Ціннісна природа усвідомленого саморозвитку особистості: соціально-філософський аналіз. / Едуард Анатолійович Коваленко / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук, Харків – 2005
3. Садова Мирослава Анатоліївна УДК 159.923.2 психологічні складові потенціалу самореалізації особистості. / Мирослава Анатоліївна Садова / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня Кандидата психологічних наук, Луцьк – 2010
4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов / - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с.

Ігнатенко О.В.

Ціннісні сімейні та репродуктивні орієнтації сучасної молоді

Проблеми, пов'язані з людськими цінностями, посідають одне з найважливіших місць в науках, які займаються вивченням особистості і суспільства. Тому важливого значення набуває дослідження проблем сімейних цінностей, що допоможе розкрити механізми впливу на становлення особистості й адаптуватися їй в нових умовах соціально-економічних відносин. Концептуальні, змістові та технологічні аспекти підвищення ефективності

цього процесу в сучасних умовах досліджувалися у працях М. Й. Варія, Г. П. Васяновича, А. В. Галімова, Д. В. Іщенко, В. С. Маслова, М. І. Нещадима, Б. М. Олексієнка, О. І. Пометун, В. М. Синьова, Г. Д. Темка, В. В. Ягупова. [1;2]

Об'єкт дослідження – ціннісні та репродуктивні орієнтації та сімейні цінності у студентської молоді. **Теоретичну основу дослідження** становлять висновки та положення: педагогічної (Г. П. Васянович, В. П. Кравець, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, М. М. Фіцула) і психологічної наук (І. Д. Бех, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн), щодо розвитку якостей особистості. Для вирішення поставлених завдань застосовувалися теоретичні **методи дослідження**: аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, синтез, порівняння, узагальнення використовувалися для вивчення психолого-педагогічної літератури та визначення концептуальних засад та емпіричні методи.

Сім'я є одним з найважливіших соціальних інститутів, що вимагає постійного наукового вивчення. Це допомагає, по - перше, мати уявлення про реально існуючий стан внутрішньо сімейного життя і його зовнішні зв'язки, по - друге, прогнозувати його розвиток, надавати необхідну допомогу, координувати його взаємодію з іншими соціальними структурами держави. Нова сучасна ситуація неминуче позначається і на сучасній сім'ї. Високий рівень розлучень, тенденція консенсуального співжиття роблять актуальним пошук шляхів стабілізації сім'ї та відповідного підходу до її утворення, формування у молоді уявлень про майбутню сім'ю. Особливо велике значення ця робота набуває у період юності, тому що саме в цьому віці виникають психологічні передумови для створення сім'ї (потреба в коханні, сексуальна орієнтація, незалежність від батьків у виборі подружжя і рішення одружитися), та відповідно питання і проблеми, які потребують рішення і науково обґрунтованих відповідей, які юнаки і дівчата мають навчитися знаходити в подальшому самостійно.

В. Ядов вважав, що ціннісні орієнтації, як вищий рівень диспозиційної системи, повністю залежать від цінностей соціальної спільноти, з якою себе ідентифікує особа.[8;c.123] А. Асмолов вважав їх одиницями динамічної організації особистості[4], Д. Леонт'єв наділяв орієнтації транситуативним та наддіяльним характером. Можна зустріти в літературі і деякі спроби ототожнення ціннісних орієнтацій з переконаннями (Г. Залеський, М. Рокіч), мотивами (А. Маслоу), потребами (В. Василенко, Є. Головаха, А. Маслоу), установками (І. Істомін), ідеалами (І. Нарський) тощо.

Гендерні відмінності направленості та ієрархії ціннісних орієнтацій у юнацькому віці вивчалися нами за допомогою **методик М. Рокіча та М. Мацьковського**, які включають в себе список термінальних цінностей (Т-цінностей) та інструментальних цінностей (І-цінностей).

Хоча вивчення гендерних відмінностей у ієрархії ціннісних орієнтацій (**ЦО**) юнаків та дівчат Нас зокрема цікавило яке місце у ієрархії цінностей посідають сімейні цінності та діти. У відповідності з цілями дослідження було поставлено декілька задач: по-перше, визначити ієрархічну структуру ЦО

юнаків та дівчат окремо від Т- цінностей та І-цінностей; по-друге, визначити гендерні особливості диференціації цінностей у юнацькому віці; по-третє, визначити узгодженість ієрархій цінностей між групами юнаків та дівчат; в четвертих, проаналізувати місце сімейних цінностей та цінностей дітей у структурі ціннісних орієнтацій юнаків та дівчат.

Ми користувалися схемою інтерпретації, що запропонована І.В. Дубровіною та співавторами. Дослідники виходили з положення, про те, що цінності, які потрапили у вищій щабель цієї структури, визначають ведучу, основну орієнтацію юнаків та дівчат на ті чи інші цілі діяльності, що дозволяє змістовно охарактеризувати направленість особистості досліджуваних. Цінності, що розміщуються у нижній частині, також характеризують направленість особистості, тому що вказують на незначущість цілей для особистості. Цінності, що відносяться до середнього рівня ієрархічної структури, хоча і мало інформативні, але разом з тим, дають додаткову інформацію до загальної оцінки змістовної сторони ЦО особистості. [6;7]

Отримані нами дані дозволяють представити ієрархічну структуру основних Т- та І – цінностей юнаків та дівчат.

Для юнаків вищі бали серед Т- цінностей отримали «здоров'я» (4, 86 – тут і далі середній бал), «наявність гарних друзів» (4,60), «цікава робота» (4,55). Середину ієрархії (ранги з 8-го по 13-й) цінностей у юнаків зайняли такі з них, як «щасливе сімейне життя» (4,36), «свобода, самостійність» (4,34), «життєва мудрість» (4,29), «можливість розширення кругозору» (4,26), «розвиток, робота над собою» (4,21), «кохання» (4,01). Завершують ієрархію Т- цінностей «спостереження прекрасного у природі та мистецтві» (3,64) та «можливість творчої діяльності» (3, 62). У ієрархії Т-цінностей дівчат «здоров'я» також займає перше місце, його середній бал складає 4,77. наступний у ієрархії по їх «вазі» поставлені «щасливе сімейне життя» (4,76) та кохання (4,66). У середині ієрархії Т- цінностей у дівчат знаходяться «свобода, незалежність самостійність» (4, 37), можливість розширення кругозору (4,10), «розваги» (4,08), «розвиток, робота над собою» (4,05). Закривають список (ранги 16-18) – «можливість творчої діяльності» (3,77), загальне визнання (3,74) та «спостереження прекрасного у природі та мистецтві» (3, 50). Аналогічно Т-цінностям були розподілені по 18 – ступінчатій ранговій шкалі та І- цінності досліджуваних. У юнаків очолюють ієрархію такі цінності, як «уміння здорово міркувати», «відповідальність», та «освіченість» (відповідно – 4,45, 4,44 та 4,36). Середні позиції у структурі І- цінностей юнаків займають «чуйність» (4,30), «чесність, відкритість» (4,28), «уміння настоювати на своєму» (4, 27), «охайність» (4,26), «працьовитість, продуктивність у роботі» (4,25), «старанність, дисциплінованість» (4,13), «уміння зрозуміти думку іншого» (4, 16). У дівчат перші три позиції у ієрархії І-цінностей займають «охайність», «вихованість», «чуйність» (- 4, 58, 4, 45 та 4, 40). Середні позиції ієрархії І-цінностей у дівчат займають такі з них як «сміливість відстоювати свої погляди» (4,28), «освіченість» (4,26), «вміння настоювати на своєму» (4,21), «незалежність» (4,19) «життєлюбство» (4,18), «старанність, дисциплінованість»

(4,13). І, нарешті, закінчують ієрархію І – цінностей у юнаків та дівчат цінності «терпимість» (юнаки – 3,72; дівчата – 4,06), «великі запити» (3,66 та 3,74 відповідно) та «терпимість до своїх недоліків та недоліків інших» (3,64 та 3,23 відповідно). Як бачимо з приведених нижче даних, малоцінним та незначущим є і для юнаків і для дівчат однакові цінності.

Спробуємо на основі отриманих даних сконструювати ціннісно орієнтаційний портрет досліджуваних груп юнаків та дівчат.

Для юнаків він буде виглядати наступним чином. головне у житті - здоров'я та наявність гарних друзів, при умові, що маєш цікаву роботу, непогано бути впевненим у собі. Але цього можна досягнути лише за умови, що будеш продуктивним та діяльним. Можливо, що все це може складати основу матеріального благополуччя. Хоча щасливе сімейне життя приваблює, але свобода цінується більше. Деяким чином згодні з тим, що хочуть зустріти кохання. Зовсім не потрібно витратити час на спостереження прекрасного у природі та мистецтві. Головними цілями – засобами повинні стати вміння міркувати та відповідальність, та для цього необхідно отримати освіту. Непогано бути незалежним та сміливим у відстоюванні своїх поглядів, але при цьому зберегти життєрадісність при умові, що усе під контролем. Вихованість та відповідальність, є важливими якостями успішного у своїй справі людини, але можливо обійтися і без них, тим більш, що твої запити невеликі. І вже зовсім не потрібно обтяжувати себе нестримністю до недоліків як своїх так і чужих, а також терплячістю.

Ціннісно-орієнтаційний портрет дівчат виглядає ось так. Головне у житті - здоров'я та щасливе сімейне життя, що ґрунтується на любові. Робота також є важливою, тому що воно дає, можливість забезпечити себе матеріально. При цьому непогано, якщо поряд завжди будуть друзі. Міркувати про щастя та благополуччя інших – важливо, але поки з цим можна не поспішати, тим більш не слід перейматися про суспільне призначення чи витратити час на спостереження прекрасного у природі та мистецтві. Засоби-цілі, на які орієнтовані дівчата, можна представити наступним чином. Головне – охайність та вихованість, але при цьому бути чуйним та відповідальним. Вміння міркувати, завзятість – все це може сприяти успіху, але при цьому непогано було б отримати освіту. Не слід обмежувати себе зайвим самоконтролем, терпимістю до своїх недоліків інших, але ж і терплячим до них також не слід бути. Слід відмовитися від високих запитів та не втрачати час на спостереження прекрасного у природі та мистецтві. Статистична значущість розбіжностей встановлювалась за допомогою t- критерія Стьюдента, крім того, використовуючи бісеріальний коефіцієнт кореляції, перевірялася гіпотеза про те, що існуючі розбіжності пов'язані зі статтю досліджуваних. У направленості термінальних цінностей були визначені наступні розбіжності. Так, юнаки більш орієнтовані на такі цінності, як «активне діяльне життя» (розбіжності достовірні: $t = 4,48$; $p < 0,001$; пов'язані зі статтю $R_{\text{емпбіс}} = 0,38$, $T_{\text{ф}} = 6,07$; $p < 0,001$), «життєва мудрість» (розбіжності достовірні: $t = 2,93$; $p < 0,001$; пов'язані зі статтю $R_{\text{емпбіс}} = 0,36$; $T_{\text{ф}} =$, $p < 0,001$), «продуктивне життя» (розбіжності

достовірні: $t=3,97$; $p<0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,47$; $T_{\phi}= 7,53$; $p<0,001$). Дівчата у більшій мірі орієнтовані на такі цінності, як «коханія» (розбіжності достовірні: $t=6,96$; $p<0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,41$; $T_{\phi}= 4,30$; $p<0,001$) та «сімейне життя» (розбіжності достовірні: $t=4,65$; $p<0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,54$; $T_{\phi}= 8,44$; $p<0,001$). У направленості інструментальних цінностей були виявлені наступні відмінності. Юнаки, у більшій мірі, ніж дівчата, орієнтовані на цінності «непримиримість до недоліків у себе та інших» (розбіжності достовірні: $t=3,72$; $p<0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,39$; $T_{\phi}= 6,16$; $p<0,01$) та «самоконтроль» (розбіжності достовірні: $t=3,42$; $p<0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,32$; $T_{\phi}= 5,11$; $p<0,001$), а дівчата – «охайність» (розбіжності достовірні: $t=6,97$; $p<0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,45$; $T_{\phi}= 7,14$; $p<0,001$), «вихованість» (розбіжності достовірні: $t=3,21$; $p<0,01$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,42$; $T_{\phi}= 6,66$; $p<0,01$) та «терпимість» (розбіжності достовірні: $t=3,40$; $p<0,01$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,38$; $T_{\phi}= 6,10$; $p<0,001$). Виявлені розбіжності можуть свідчити про більшу «інструментальну» направленість юнаків, яка припускає їх більшу активність, раціональність та агресивність, та деяку більшу «експресивну направленість дівчат», що виражається у їх більшій орієнтованості на інших, що узгоджується з традиційним поняттям мужності та жіночності.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що юнаки переважно орієнтовані на традиційно чоловічі, для нашої культури, цінності, а дівчата – на цінності, як традиційно жіночі, так і традиційно чоловічі. Для юнацького віку характерна належність «...особливої соціальної ситуації, взаємодії двох люблячих осіб протилежної статі, яка спрямована, у кінцевому рахунку, на створення власного продовження кожного з учасників – появу нової людської істоти». [3;101]

Формування особистісного та професійного самовизначення, соціальної та гендерної ідентичності, досвід взаємодії з протилежною статтю, освоєння ролі сексуального партнера, розширення репертуара гендерних ролей, визначають значущість юнацького віку як періоду становлення репродуктивних установок та ціннісно-рольових орієнтацій на реалізацію батьківства.

Актуальним у зв'язку з цим є вивчення гендерних аспектів ціннісних орієнтацій сучасної молоді в контексті представленості в них репродуктивних установок та сімейних цінностей, специфіки направленості, та ієрархії ціннісних орієнтацій, аналіз їх гендерних відмінностей, що пов'язане з реалізацією репродуктивної установки у цілому.

Метою роботи було виявлення загальної направленості ціннісних орієнтацій юнаків та дівчат, місце у ній сімейних цінностей, а також емпірична перевірка припущення про те, що репродуктивні установка у свідомості хлопців і дівчат представлена основними елементами (батьківськими сценаріями, установками і очікуваннями у подружніх відносинах, гендерними ідеалами), серед яких є і сімейні цінності.

У відповідності з **метою** дослідження було поставлено наступні **задачі**: по-перше, визначити ієрархічну структуру ЦО юнаків та дівчат окремо від Т

(термінальних) - цінностей та І (індивідуальних)- цінностей; по-друге, визначити гендерні особливості диференціації цінностей у юнацькому віці; по-третє, визначити узгодженість ієрархій цінностей між групами юнаків та дівчат; в-четвертих, проаналізувати місце сімейних цінностей у структурі ціннісних орієнтацій юнаків та дівчат. Представлений матеріал є частиною результату загального емпіричного дослідження.

Практичне значення дослідження полягало в аналізі значущості юнацького віку як етапу становлення материнства та батьківства. Отримані результати можуть бути використані при розробці програми з ЕПСЖ зокрема теми «Репродуктивні установки та усвідомлене батьківство». Дослідження проводилося у групах студентів IV-V курсів історичного, географічного та факультету іноземних мов КДПУ (всього 254 респондента).

Спробуємо на основі отриманих даних сконструювати ціннісно-орієнтаційний портрет досліджуваних груп юнаків та дівчат. Для юнаків він буде виглядати наступним чином. Головне у житті - здоров'я та наявність гарних друзів, при умові, що маєш цікаву роботу, непогано також бути впевненим у собі. Але цього можна досягнути лише за умови, що будеш продуктивним та діяльним. Можливо, що все це може складати основу матеріального благополуччя. Хоча щасливе сімейне життя приваблює, але свобода цінується більше. Деяким чином згодні з тим, що хочуть зустріти кохання. Зовсім не потрібно витрачати час на спостереження прекрасного у природі та мистецтві.

Ціннісно-орієнтаційний портрет дівчат виглядає ось так. Головне у житті - здоров'я та щасливе сімейне життя, що ґрунтується на любові. Робота також є важливою, тому що воно дає, можливість забезпечити себе матеріально. При цьому непогано, якщо поряд завжди будуть друзі. Міркувати про щастя та благополуччя інших – важливо, але поки з цим можна не поспішати, тим більш не слід перейматися про суспільне призначення чи витрачати час на спостереження прекрасного у природі та мистецтві.

Статистична значущість розбіжностей встановлювалась за допомогою t-критерія Стьюдента, крім того, використовуючи бісеріальний коефіцієнт кореляції, перевірялася гіпотеза про те, що існуючі розбіжності пов'язані зі статтю досліджуваних. У направленості термальних цінностей були визначені наступні розбіжності. Так юнаки більш орієнтовані на такі цінності, як «активне діяльне життя» (розбіжності достовірні: $t = 4,48$; $p < 0,001$; пов'язані зі статтю $R_{\text{емпбіс}} = 0,38$, $T_{\phi} = 6,07$; $p < 0,001$), «життєва мудрість» (розбіжності достовірні: $t=2,93$; $p < 0,001$; пов'язані зі статтю $R_{\text{емпбіс}} = 0,36$; $T_{\phi} =$, $p < 0,001$), «продуктивне життя» (розбіжності достовірні: $t=3,97$; $p < 0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}} = 0,47$; $T_{\phi} = 7,53$; $p < 0,001$). Дівчата у більшій мірі орієнтовані на такі цінності, як «кохання» (розбіжності достовірні: $t=6,96$; $p < 0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}} = 0,41$; $T_{\phi} = 4,30$; $p < 0,001$) та «сімейне життя» (розбіжності достовірні: $t=4,65$; $p < 0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}} = 0,54$; $T_{\phi} = 8,44$; $p < 0,001$). У направленості інструментальних цінностей були виявлені наступні відмінності. Юнаки, у більшій мірі, ніж дівчата, орієнтовані на цінності

«непримиримість до недоліків у себе та інших» (розбіжності достовірні: $t=3,72$; $p<0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,39$; $T_{\phi}= 6,16$; $p<0,01$) та «самоконтроль» (розбіжності достовірні: $t=3,42$; $p<0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,32$; $T_{\phi}= 5,11$; $p<0,001$), а дівчата – «охайність» (розбіжності достовірні: $t=6,97$; $p<0,001$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,45$; $T_{\phi}= 7,14$; $p<0,001$), «вихованість» (розбіжності достовірні: $t=3,21$; $p<0,01$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,42$; $T_{\phi}= 6,66$; $p<0,01$) та «терпимість» (розбіжності достовірні: $t=3,40$; $p<0,01$; пов'язані зі статтю: $R_{\text{емпбіс}}= 0,38$; $T_{\phi}= 6,10$; $p<0,001$). Виявлені розбіжності можуть свідчити про більшу «інструментальну» направленість юнаків, яка припускає їх більшу активність, раціональність та агресивність, та деяку більшу «експресивну направленість дівчат», що виражається у їх більшій орієнтованості на інших, що узгоджується з традиційним поняттям мужності та жіночності. Розглянемо, наскільки узгоджуються ЦО юнаків та дівчат з традиційними уявленнями про те, що притаманне чоловікам, а що жінкам.

Для юнаків головне – робота, активна та продуктивне життя, тобто все те, що є за межами сімейного кола. І методи, гідні поставлених цілей вибираються ними: розсудливість та відповідальність. При цьому сім'я виступає для них як традиційний «тил», який досить гармонійно вписується у традиційну схему чоловічої успішності. Дівчата на перший погляд, також традиційні, висловлюючи думку про те, що сім'я та кохання являються пріоритетними, але при цьому цінність роботи для них не нижча ніж у юнаків. Якщо взяти до уваги що до традиційних для жінок цілями-засобами вихованості й чуйності вони додають відповідальність та вміння розмірковувати, то стане зрозуміло, що вони зовсім не вписуються у традиційну схему «сім'я- чоловік-дитина». Тобто, що вони готові будувати своє життя самі, а не чекати допомоги від чоловіків. У підтвердження виказаних положень слід звернутися до розгляду узгодження ієрархії ЦО юнаків та дівчат. Використання коефіцієнта конкордації Кендала (для Т- цінностей він склав $W = 0,93$ при $X^2 \text{ факт.} = 35,60$, а для І – цінностей – $W = 0,93$ при $X^2 \text{ факт.} = 35,60$) дозволяє стверджувати, що ієрархії термальних та інструментальних цінностей юнаків та дівчат узгоджені між собою при $p < 0,1$. Інакше кажучи, виявлені відмінності не дозволяють говорити про те, що ієрархії ціннісних орієнтацій юнаків та дівчат принципово відрізняються між собою. Це, на наш погляд, може свідчити про те, що базові принципи соціалізації хлопчиків (юнаків) та дівчаток (дівчат) вже в повній мірі не враховують традиційних соціокультурних стереотипів про те, що соціально для чоловіків та жінок.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що юнаки переважно орієнтовані на традиційно чоловічі, для нашої культури, цінності, а дівчата – на цінності, як традиційно жіночі, так і традиційно чоловічі. Хоча цінність сім'ї досить висока і для юнаків і для дівчат, орієнтація на неї побудована на фоні загальної домінуючої у молодих людей направленості на цінності індивідуальні. Ментальна репрезентація репродуктивних установок, яка згодом знаходить вихід у батьківстві в юнацькому віці, у її доступній для

спостереження і вивчення вербальної проєкції, відображає не тільки вікові і гендерні особливості молодих людей, але і ті зміни, які відбулися в гендерній стратифікації суспільства, в змісті його гендерних норм, зокрема, і в їх відношенні до сімейних гендерних ролей. Разом з тим існують гендерні відмінності в ментальній репрезентації батьківства у юнацькому віці, які виявляються на всіх рівнях особистісних диспозицій юнаків і дівчат. На рівні ціннісних орієнтації, в спрямованості термінальних цінностей, хлопці більшою мірою, ніж дівчата, орієнтуються на цінності соціальної успішності, а дівчата на цінності створення сім'ї; у направленості інструментальних цінностей дівчата більшою мірою, ніж хлопці, орієнтуються на цінності міжособистісних відносин.

На основі попередніх даних [5;56-59], які в цілому узгоджуються з результатами даного дослідження, ми показали, що у своїх сімейних цінностях хлопці більшою мірою орієнтуються на автономію від сім'ї, а дівчата, - на створення міцних внутрішньосімейних емоційно забарвлених відносин. Окрім того, цінність виховання дітей у хлопців не пов'язана з іншими сімейними цінностями.

У своїх сімейних ідеалах хлопці орієнтуються на більшу кількість дітей у сім'ї, ніж дівчата; у гендерних ідеалах хлопців чоловічі образи маскулінні, а жіночі — фемінні, в той час, як у дівчат чоловічі образи менш маскулінні, а жіночі, - менш фемінні, ніж у хлопців. Сценарії реалізації батьківства хлопців і дівчат розрізняються між собою на всіх трьох рівнях (соціальному, соціально-психологічному та особистісно-змістовному) рівнях. На соціальному рівні хлопці, у більшій мірі, ніж дівчата, припускають бути для дитини провідниками в світ соціальних статусів, а дівчата - виховувати його, передавати колективний досвід; на соціально-психологічному рівні хлопці, більшою мірою, ніж дівчата, припускають захищати дитину, а дівчата - з нею спілкуватися; на особистісно-змістовному рівні юнаки, більшою мірою, ніж дівчата, розглядають народження дитини як зміну свого соціального статусу, а дівчата - як придбання нової соціально-психологічної якості (відповідальності).

Таблиця 1

Ієрархія сімейних цінностей хлопців і дівчат %

Тип сімейних цінностей	Юнаки експериментальна група	Юнаки контрольна група	Дівчата експериментальна група	Дівчата контрольна група
Направленість на суспільство	23,33	24,1	16,56	16,34
Направленість на сім'ю та наявність у ній дітей	34,39	35,17	38,32	38,49
Направленість на особистість	40,46	41,25	40,46	41,07

Як бачимо з поданої таблиці, в структурі сімейних цінностей, цінності, що відбивають спрямованість сім'ї на особистість, мають найбільш питому вагу, а цінності, що відображають спрямованість сім'ї на суспільство, - найменший. Це може свідчити про те, що в своїх уявленнях про ідеальну сім'ю,

хлопці і дівчата керуються, перш за все, своїми індивідуальними потребами та установками і, перш за все, потребами в особистому психологічному комфорті. Крім того, виявлений факт може Свідчити про триваючу (та закріплену) тенденцію, - еволюцію сім'ї від соціального інституту, з жорстко заданою структурою і системою ролей, до психологічної групи, з переважанням в ній функцій, що забезпечує психологічний комфорт її членів.

Молоді люди цінують, перш за все, самостійність і незалежність від батьків. Найменш значущими для них виявилися цінності, пов'язані з відданістю національним традиціям, а також, цінності статусу, приналежності до однакового соціального статусу, тобто, заперечується «вихід» на найширший соціальний контекст.

Теоретичне вивчення питання, отримані емпіричні дані, результати їх статистичної обробки й інтерпретації свідчать про наступне:

- у структурі сімейних цінностей молодих людей найбільш питому вагу займають сімейні цінності в їх спрямованості на особистість. Разом з тим, сімейні цінності в їх спрямованості на сім'ю (соціально-психологічна складова сімейних цінностей) і у хлопців, і дівчат, внутрішньо суперечливі, що може свідчити про те, що вони ще знаходяться в процесі свого формування і структуризації;

- аналіз виявив узгодженість соціальних і соціально-психологічних сімейних цінностей хлопців і дівчат, та їх відсутність в тій частині, яка носить індивідуально-психологічний сенс, а це може свідчити про те, що хлопці і дівчата, будучи згідними у загальних принципах організації сімейного союзу і норм, регулюючих взаємовідношень подружжя у шлюбі, мають різне бачення майбутніх «перспектив» для себе від включення в нього: хлопці в своїй майбутній сім'ї сподіваються зберегти особисту автономію, а дівчата - знайти духовну і психологічну єдність.

Список використаних джерел:

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. - № 5. – С. 63-70.
2. Бех І.Д. Проблема особистісних цінностей: стан і орієнтири дослідження // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.). – В 3-х томах – К.: Вид-во ДОК-К, 1996. – Т. 1. – 431 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Наукова монографія.- К.:Видавництво ТОВ «КММ»,2006,- 240с.
4. Максименко С.Д. Теоретичні основи побудови принципів та критеріїв психологічної організації навчання // Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння. – К., 1996.
5. Щур О.В. “Психосемантический аспект семейно-ориентированной материнской и отцовской направленности в юношеском возрасте”, блок 5 “Психология материнства и отцовства”. //В сб. "Психология и семья", кафедры прикладной психологии, БДПУ от 25 сентября 2006 года.

6. В.Е.Семенова. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1979. – С.106-120.
7. Allport G.W. Pattern and growth in personality. – New York: Holt, Rinehart and Winston, 1999. – 593 p.
8. Bovee Courtland L., Thill John V. Marketing. – N.Y., etc: Mc Graw Hill, 2002.

Алека І.А.

Прояви креативного мислення у школярів та ліцеїстів

У класичній системі освіти учбові програми побудовані, як правило, на запам'ятовуванні, накопиченні фактів та інших нетворчих формах діяльності. Тому більшість учнів чинять серйозний опір, якщо подальше навчання або робота вимагають від них прояву творчих здібностей. Це пов'язано з тим, що прояв таких здібностей у праці для учнів є новизною, і не кожен учень з легкістю пристосовується до нових умов і вимог діяльності. Уникнути таких конфліктів можна, якщо заохочення творчої діяльності почнеться на ранніх стадіях навчально-виховного процесу, ще з дошкільних установ, і продовжуватиметься впродовж всієї трудової, творчої діяльності особистості.

Останнім часом явище, позначене терміном обдарованість (феномен креативного розвитку), привертає все більшу увагу професіоналів з області педагогіки і психології. Тому на сьогоднішній день гостро постає питання розвитку креативного мислення у підростаючого покоління. Адже, без усвідомлення законів дидактичного впливу на особистість, без розвитку творчої думки, повного сприйняття світу важко виховати гармонійно розвинену людину.

Проблема розвитку розумових здібностей особистості досить широко розроблена видними вченими психологами, соціологами (В.Д.Дружинін, Д.Я.Богоявленська, Н.В.Хазратова, С.Меднік, В.Н.Пушкін, Н.Коган, Е.Гозієв, Г.Шоумаров, М.Г.Давлетшин, Є.П.Торренс, Дж.Гілфорд, Р.Стернберг).

Одне з можливих трактувань поняття креативного мислення дає Дж. Брунер. Він розглядає розвиток креативного мислення як три одночасні процеси: здобуття нової інформації; перетворення (трансформація), пристосування інформації до вирішення завдань і перевірка, контроль, оцінка.

Проте, сам учбовий матеріал або отримувана інформація ще не може забезпечити креативне мислення учнів в потрібній системі, для здійснення якої необхідні певні педагогічні умови, а саме:

- а) ретельний відбір і оптимальне дозування матеріалу на уроці або позакласних заняттях;
- б) особистісна значущість наочного вмісту діяльності учня;
- в) вихідний тип мотиваційної структури;
- г) специфіка учбового предмету і вид учбового завдання.

У зв'язку зі всіма цими труднощами, які необхідно здолати, що б стимулювати креативне мислення особистості, вивчення даного питання є досить таки актуальним у наш час, питанням, що вимагає глибшого вивчення, особливо, якщо це стосується розвитку підростаючого покоління. Тому

сьогодні, як ніколи, загострилася проблема оцінки рівня креативності мислення. Існують найрізноманітніші тестові завдання, орієнтовані на вимір рівня розвитку уяви, асоціативного і критичного мислення. В нашому дослідженні використовувалось тестування, що є спрощеним варіантом тесту С. Медніка (тест віддалених асоціацій). Дане дослідження проводилося впродовж другого семестру 2008-2009 навчального року серед учнів восьми класів Середньої загальноосвітньої школи №120 (СЗШ №120) і Криворізького природничо-наукового ліцею (КПНЛ). У тестуванні брали участь 10 учнів 8-в класу СЗШ № 120 і 10 учнів 8-в класу КПНЛ. Для більшої об'єктивності результатів дослідження нами були вибрані діти з однаковими досягненнями в навчанні, тобто діти, успішність яких, з більшості предметів, оцінюється, як добре і відмінно. Таким чином, в експерименті брали участь діти з приблизно однаковою науковою базою, але способи пізнання отриманих ними знань могли відрізнятися, оскільки одна група дітей вчилася в школі, а друга вивчала предмети з більш досвідченими вчителями і за нестандартними методиками.

Даний тест призначений для діагностики вербальної креативності, яка визначається, як процес перекомбінування елементів ситуації. В ході тестування учням були запропоновані трійки слів, елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних областей. Учням було необхідно встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке об'єднувало б елементи так, щоб з кожним з них воно утворювало деяку словосполуку. Як стимулюючий матеріал в тестуванні було використано 40 трійок слів. Розроблена методика направлена на виявлення і оцінку в учнів, часто прихованого, креативного потенціалу. Проведення тестування складалося з трьох етапів, таких як:

1. Проведення вправ розминок, які необхідні для полегшення процесу входження учасників тестування в діяльність і адаптацію до неї. Суть вправи розминки полягала в тому, що учням були запропоновані двійки слів-якостей двох різних значень омоніма, необхідно підібрати відповідне кожній двійці спільне слово;

2. Проведення першої серії основних завдань, суть кожного з яких приблизно така ж, що і в завданнях розминки. Тепер лише були запропоновані не два, а три слова. Учні підбирали до них таке четверте, яке б личило до кожної трійки слів, що є стимул-реакціями, тобто могло б скласти словосполуку з кожним запропонованим словом. Наприклад, швидкий, зелений, повний, словом-відповіддю могло бути слово поїзд. Також було дозволено змінювати слова граматично, використовувати прийменники;

3. Проведення другої серії, завдання якої учням було запропоновано виконати через 3 дні після першої частини випробувань. Відмінною рисою другої серії завдань було те, що самі завдання для виконання практично нічим не відрізнялися від першої частини, але установка, мотивація і спрямованість на творчість були різними. У другій серії завдань учням було запропоновано, що б вони постаралися, і асоціації, які приходили до них в голову, були як можна

більш оригінальними, яскравими, надзвичайними, можливо навіть нереальними. Таким чином, у цій частині учні були максимально вмотивовані до творчої діяльності, на відміну від першої серії завдань. Крім того, важливо відзначити, що тестування проводилося анонімно і учні не були обмежені в часі для вирішення тестових завдань, кожен з них знаходився за окремою партою, що унеможливило їх спілкування один з одним і максимально сприяло прояву творчого потенціалу.

Оскільки тестування проводилося анонімно і нам не важливі індивідуальні якості окремих учнів, а важлива загальна картина рівня розвитку вербальної креативності учнів школи і учнів ліцею, то оцінка результатів дослідження була складена у вигляді порівняльної характеристики, яка будується за декількома критеріями оцінювання:

- 1) кількість асоціацій;
- 2) індекс оригінальності;
- 3) індекс унікальності відповідей.

Для кожного з критеріїв оцінювання був проведений якісний аналіз, і оцінка отриманих результатів.

Розглянемо по черзі кожен з критеріїв оцінювання.

1. Кількість асоціацій. Отримані нами результати вказують на те, що у групи школярів при виконанні такого ж завдання, як і у групи ліцеїстів, виникла менша кількість асоціацій, як в першій частині тестування, так і в другій. Крім того, в другій частині тестування у ліцеїстів спостерігається стрімкіша динаміка зростання середньої кількості асоціацій, що виникають на одиничну стимул-реакцію, чим у школярів. Підтвердженням цьому є проведені розрахунки середньої кількості асоціацій серед всіх школярів і всіх ліцеїстів. Для школярів середня кількість асоціацій при першому і другому тестуванні дорівнює 1,3 і 1,5 відповідно, а для ліцеїстів ці показники дорівнюють 1,6 і 2,2. Виходячи з даних результатів і враховуючи той факт, що умови для виконання завдань були поставлені однакові, учні отримали однакові інструкції і були однаково мотивовані, можна зробити висновок, що за даною класифікацією, учні ліцею проявляють вищий рівень вербальної креативності, ніж учні школи. Наглядно показники кількості асоціацій представлено у вигляді діаграм (рис 1,2).

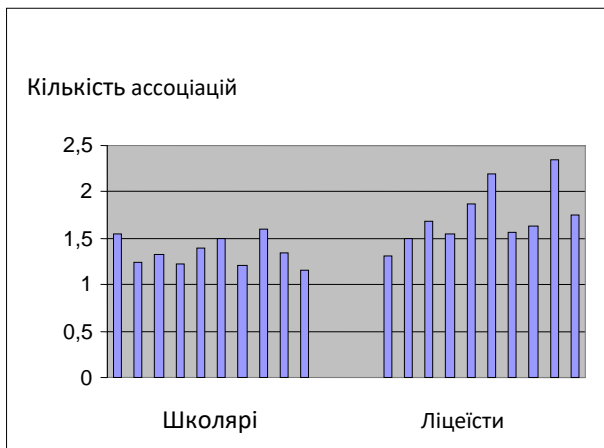


Рис. 1. Показники кількості асоціацій (перше випробування)

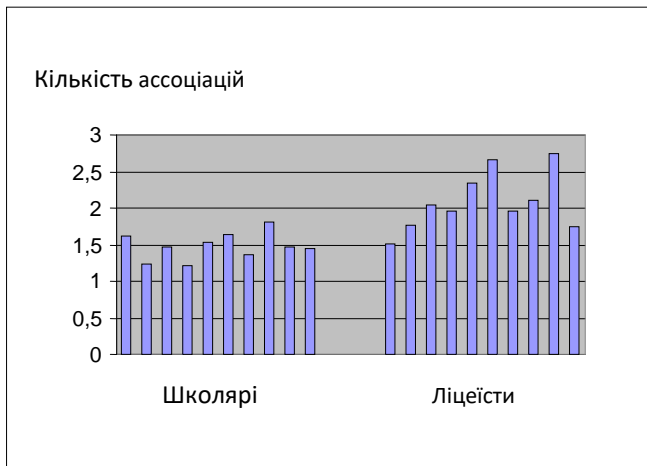


Рис. 2. Показники кількості асоціацій (друге випробування)

2. Індекс оригінальності. Для якісної оцінки здібностей учнів за даним критерієм, також були розраховані середні значення індексів оригінальності серед учнів школи в першому і в другому випробуванні, які склали 0,77 і 0,96 балів відповідно, а також середні значення цих індексів серед учнів ліцею, які склали 0,85 і 1,08 бали. Виходячи з отриманих результатів, можна прослідити таку ж закономірність, як і при першому критерії оцінювання – кількості асоціацій, а саме: учні, які вчаться в ліцеї і в першому і в другому випробуванні показують вищий рівень вербальної креативності, ніж учні, які вчаться в школі. Числові результати, які були отримані під час розрахунку індексів оригінальності, представлено у вигляді діаграм (рис 3,4).

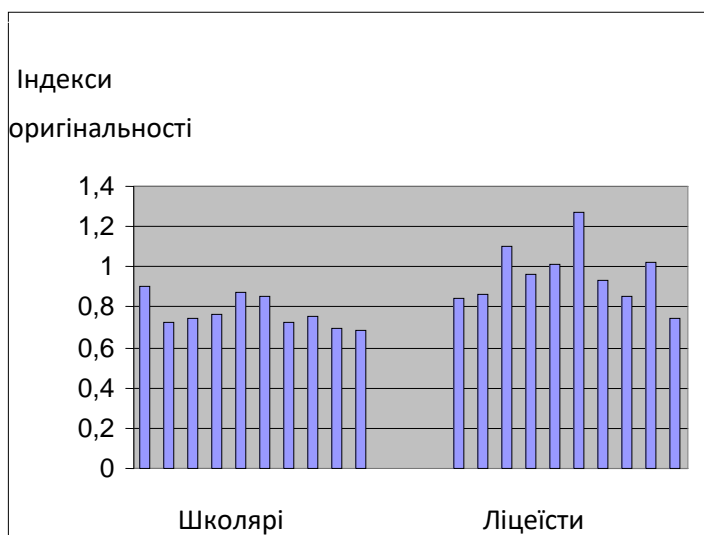


Рис. 3. Рівень індексу оригінальності (перше випробування)

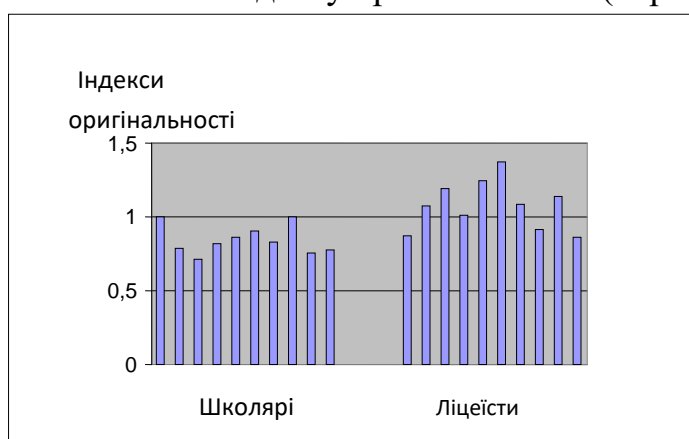


Рис. 4. Рівень індексу оригінальності (друге випробування)

3. Індекс унікальності. Як і в попередніх критеріях, нами було розраховано середнє значення індексів унікальності відповідей для учнів школи, вони дорівнюють 0,51 і 0,74, і для учнів ліцею, їх значення складають 0,57 і 0,78. Результати розрахунків наочно показані на діаграмах індексів унікальності відповідей (рис 5,6). Таким чином ми спостерігаємо майже однакові показники рівня унікальності відповідей школярів і ліцеїстів. Такі результати отримані як в першому, так і в другому випробуванні, є результатом того, що існує велика кількість слів і різних асоціацій, які міг уявити учені при підборі відповіді на поставлену перед ним трійку слів, і тому велика кількість відповідей учнів є унікальними.

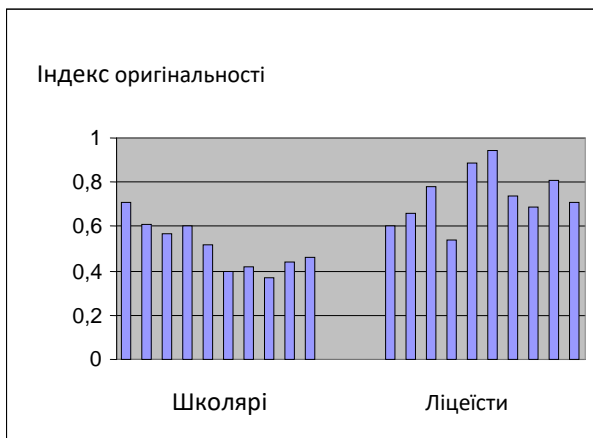


Рис. 5. Рівень індексу унікальності (перше випробування)

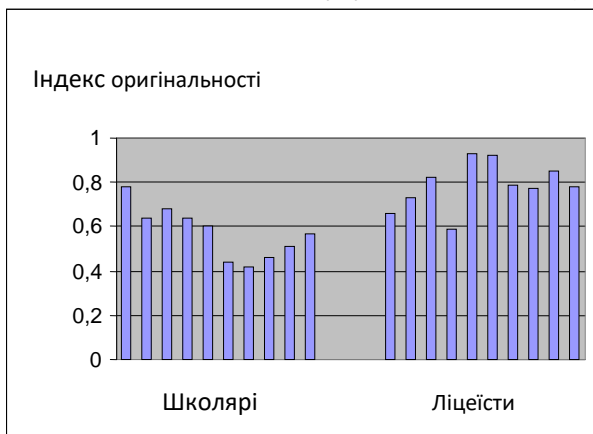


Рис. 6. Рівень індексу унікальності (друге випробування)

Проведене дослідження, його аналіз і оцінка за декількома критеріями, дало нам можливість прослідкувати схожість і відмінності в креативному розвитку дітей одного і того ж віку, які вчать в різних учбових установах. З результатів тесту ясно видно, що діти, які навчаються в ліцеях, тобто спеціалізованих учбових закладах, мають вищий рівень розвитку вербальної креативності. Це свідчить про те, що безумовно, головними чинниками і першопричинами, які стимулюють розумовий розвиток учнів, є вчителі і те навколишнє учбове оточення, в якому знаходиться учень. Саме у цьому, як правило, і є відмінність між школою і ліцеєм – в різному рівні професіоналізму викладачів і різному рівні організації учбової діяльності. В ході аналізу отриманих результатів тестування було виявлено, що при більшій, цілеспрямованій стимуляції учнів до творчої діяльності, результати їх діяльності значним чином покращуються, стають якіснішими, а сама діяльність - продуктивнішою.

Список використаних джерел

1. Гатанов Ю.Б. Курс развития творческого мышления (по методике Дж. Гилфорда и Дж. Рензулли): Первый год обучения (для детей 6-10 лет). — СПб: ГП «Иматон», 1996. - 84 с.
2. Гордон У. Синектика: развитие творческого воображения. - М., 1961.

3. Клышев Н.Ю. Креативность: научный конструкт или жизненная необходимость// Проблемы воспитания. - 2004. - №6(41). - С.30.
4. Лейтес Н.С. Способность и одаренность в детские годы. — М., 1984. - 96 с.
5. Понасенкова С.В. Одаренные дети: формирование и развитие способностей (психологический аспект) // Проблемы воспитания. — 2003. — №2. — С.21-35. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. — М.: Знание, 1990. - 122 с.
6. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. — М.: Знание, 1990. - 122 с.
7. Психология Одаренности детей и подростков. / Под. ред. Лейтеса Н. С. М. : Академия, 1996
8. Богоявленская М. Е. Природа проблем одаренных. // Одаренный ребенок, №4- 2004. с. 58-60.
9. Доровский А. И. Некоторые аспекты перевода потенциальной одаренности в явную. // Одаренный ребенок, №1-2005. с. 28-29.
10. Толмачева Н. А. Одаренность как педагогический и психологический феномен. // Одаренный ребенок, №4-2004. с. 58-60.
11. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. - СПб. : Питер, 2004.
12. Доровский А. И. Дидактические основы развития одаренности учащихся. - М. : Российское педагогическое агентство, 1998.

Остапчук М.В.

Вибір механізмів психічного захисту у юнацькому та зрілому віці

Предметом науково-дослідної роботи є вибір механізмів психологічного захисту у юнацькому та зрілому віці.

Метою роботи є визначення переваг у виборі психологічного захисту та з'ясування причини вибору проєкції як провідного виду психологічного захисту у юнацькому та зрілому віці.

Завданням є визначення теоретичних засад дослідження проблеми пізнання психологічних захистів та виявлення ролі психологічного захисту у поведінці людей у юнацькому та зрілому віці.

Об'єктом дослідження є сфера несвідомого людини.

Цікавою та актуальною ця проблема є для нас, майбутніх педагогів, особливо при визначенні переважаючих видів захисту, їх ролі у формуванні Я-концепції. Увагу багатьох психологів привертають питання, пов'язані з вибором механізмів психологічного захисту. Численні роботи Р.М.Грановської, Л.Д.Деминої, Ю.Б.Захарової, Т.С.Яценко, А.Фрейд, З.Фрейда, присвячені цій темі.

Серед вчених, які займалися проблемою психологічних механізмів, немає єдиної думки щодо їх кількості. Погляди на захисні механізми є неоднозначними і персонально специфічними. Немає єдності і в дефініціях.

Проте існування захисних механізмів вважається незаперечним і експериментально підтвердженим[2]. І першим про них заговорив відомий австрійський психолог Зигмунд Фрейд у роботі «Нейропсихологія захисту».

Автор вважає, що психологічний захист – це система стабілізації особистості, спрямована на те, щоб уберегти свідомість від неприємних, травмуючи думок, а також – узагальнена назва для будь-яких технік, які Его може застосовувати при конфлікті[3]. Ліквідація тривоги та позбавлення від страху – також функція психологічного захисту, за З.Фрейдом[3]. З самого початку дослідник вважав механізми психологічного захисту вродженими, такими, що починають свою дію при конфлікті, як засоби вирішення конфлікту між свідомим і несвідомим. У сучасній психології представлення про зв'язок захисту з екстремальними ситуаціями та про пом'якшення з його допомогою конфліктів збереглося, а от твердження про вродженість механізмів психологічного захисту піддалися корекції, зокрема у наукових дослідженнях Анни Фрейд «Психологія Я та захисні механізми»[3].

Розширення уявлень про захист пов'язано з ім'ям дочки З.Фрейда – Анною. Вона систематизувала та узагальнила знання про механізми психологічного захисту, які накопилися до середини 40-х років 20ст. У праці «Психологія Я та захисні механізми» (1936) вона розглядає захисні механізми як один із способів адаптації та інтеграції особистості; як несвідомі, набуті в процесі розвитку особистості засоби досягнення Я-компромісу між протидіючими силами Воно та Над-Я і зовнішньою дійсністю. Дослідниця визначає, що механізми психологічного захисту спрямовані на зменшення тривоги, викликані інтрапсихічним конфліктом. Як і З.Фрейд, А.Фрейд вважала, що захисний механізм ґрунтується на двох типах реакцій: блокуванні вираження імпульсів у свідомій поведінці та викривленні їх до такої міри, щоб початкова їх інтенсивність помітно знизилась чи відхилилась убік [3]. А.Фрейд сформувала уявлення про те, що набір психологічних захистів є індивідуальним і характеризує рівень адаптації особистості. Вона внесла певні корективи в базову концепцію свого батька: захисні механізми розглядала не лише як вроджені задатки, але й як продукти індивідуального досвіду і мимовільного навчіння.

Ф.У.Бассін визначає психологічний захист як нормальний механізм, спрямований на попередження розладів поведінки не тільки в рамках конфліктів між свідомістю і несвідомим, але і між різними емоційно забарвленими установками. Ця особлива психічна активність реалізується у формі специфічних прийомів переробки інформації, які можуть охороняти особистість від сорому і втрати самоповаги в умовах мотиваційного конфлікту. Психологічний захист проявляється в тенденції людини зберігати звичну думку про себе, зменшувати дисонанс, відторгаючи або спотворюючи інформацію, яка розцінюється як несприятлива і руйнує первинні уявлення про себе та інших[4].

Р.М.Грановська зазначає, що захисні механізми починають свою дію, коли досягнення мети нормальним способом неможливо або коли людина

вважає, що воно неможливе. Важливо підкреслити, що це не способи досягнення бажаної мети, а способи організації часткової і тимчасової душевної рівноваги для того, щоб зібрати сили для реального подолання труднощів, які виникли[1].

Функцію «психологічного захисту» в більшості літературних джерел описано як низку специфічних прийомів, які використовує особистість для того, щоб знизити рівень неприємних переживань. Психологічний захист має допомогти суб'єктові зберегти душевну рівновагу.

На думку В.Л. Зливкова, зміст феномену психологічного захисту в тому, що він є захистом особистості від усвідомлення неприємних висновків, тобто неприємні висновки витісняються у підсвідоме за його допомогою.

Інколи «психологічний захист» розуміють тільки як фільтр свідомості (зокрема, у працях Т.С. Яценко) [5].

Не існує єдиної точки зору щодо чіткої класифікації та кількості видів психологічного захисту. Як правило, у літературі описують заперечення, витіснення, проекцію, ідентифікацію, раціоналізацію, включення, заміщення, відчуження і т.д.

Автори додержуються однакової думки у питанні про неоднозначність ролі захисту. Адже, з одного боку, механізми такого захисту оберігають особистість від негативних переживань, сприйняття психотравмуючої інформації, знімають тривогу і допомагають зберегти в ситуації конфлікту самоповагу, а з іншого, викривляють сприйняття реальності самообманом, спотворюють інформацію задля збереження в собі відчуття послідовності та логічності своєї поведінки, а також позитивної оцінки оточення. Загальними наслідками такого психологічного захисту є упередженість в оцінках, ігнорування нового досвіду, патологічне бажання нав'язати свою думку. І попри всі ці відхилення від істини, людина переконана у своїй об'єктивності й неупередженості.

Таким чином, можна погодитися з тим, що механізм психологічного захисту формується поза досвідом і спрацьовує поза сферою свідомості. В основі його формування - потреба індивіда в самоствердженні за будь-яку ціну. Психологічний захист порушує раціональність і послідовність поведінки суб'єкта, посилюючи протиріччя в стосунках між ним та соціальною групою, до якої він входить.

Нами було проведено дослідження, метою якого було визначити види психологічного захисту, які обираються юнаками та їхніми батьками. Ми використали опитувальник Плутчика-Келлермана-Конте (Life Style Index). Ця методика спрямована на визначення вибору та особливостей психологічних захистів. Вибірка становила 35 студентів груп АНФ-08-1/2 та 35 батьків, тобто в опитуванні брало участь 70 осіб. У результаті проведення діагностики ми отримали такі результати, узагальнені в таблиці 1:

Таблиця 1.

**Вибір психологічного захисту
(за методикою Плутчика-Келлермана-Конте):**

№п /п	Вид психологічного захисту	Кількість осіб, які обрали даний захист		Результати у %	
		Студенти	Батьки	Студенти	Батьки
1.	Витіснення	0	0	0	0
2.	Регресія	1	1	3	3
3.	Заміщення	0	0	0	0
4.	Заперечення	2	2	6	6
5.	Проекція	20	18	57	51
6.	Компенсація	1	1	3	3
7.	Гіперкомпенсація	3	4	8	11
8.	Раціоналізація	8	9	23	26

Аналіз отриманих даних показав, що досліджувані студенти та їх батьки вибирають у більшості проекцію як основний вид психологічного захисту. Такий вибір спостерігається у 57% юнаків та 51% у людей зрілого віку. На другому місці – раціоналізація – 23% у студентів і 26% у батьків. На третьому місці – гіперкомпенсація – 8% у юнаків та 11% у їхніх батьків. Четверте місце належить запереченню – 6%. П'яту сходинку розділили регресія та компенсація – 3%. Такі види психологічного захисту як витіснення та заміщення не були ніким вибрані.

Графічно результат відображено на рис.1.

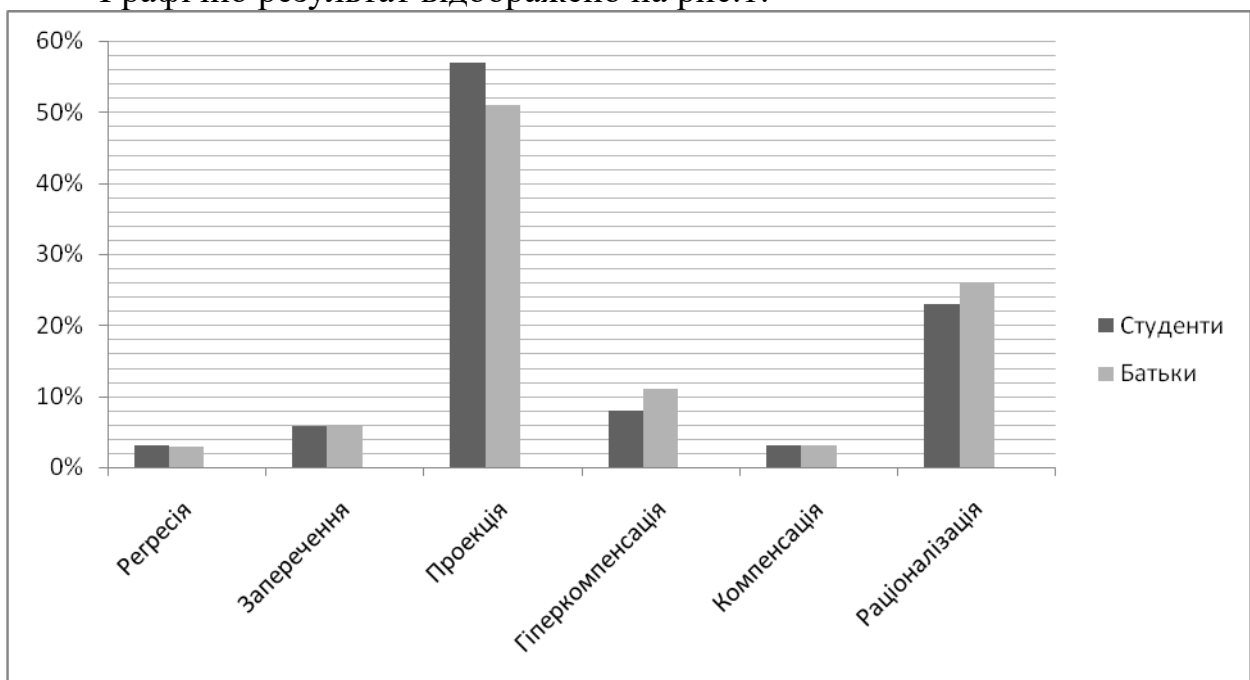


Рис.1 Переваги у виборі психологічного захисту

На нашу думку, вибір проекції є таким поширеним з наступних причин.

Проекція — приписування іншим людям небажаних властивостей і рис, яких у самому собі людина не визнає. Класичними прикладами проекції є приписування невстигаючим студентом вини викладачеві, звинувачення його в нечесності й необ'єктивності. Проекція буває і більш примітивна, порівняно з

наведеним прикладом, (звинувачення комп'ютера в невдачах виконання завдання) і більш складна, що пояснює соціальні стереотипи, расові та етнічні конфлікти. Наділяючи оточуючих своїми власними негативними рисами, мотивами, бажаннями, сама людина не несе за них відповідальності.

Вибір даного психологічного захисту – свідчення низької самооцінки, рівня домагань, зовнішнього локусу контролю, неадекватного ставлення до самого себе (неадекватної рефлексії), одним словом – порушеної Я-концепції. Люди, які обрали цей вид психологічного захисту, зазвичай екстернали, тобто звинувачують у всьому обставини, оточуючих, а не себе. Оскільки екстернал не відчуває себе здатним впливати на своє життя, контролювати розвиток подій, він знімає із себе усяку відповідальність за все, що з ним відбувається і проєктує свої невдачі на інших. Схильність до зовнішнього локусу контролю виявляється разом з такими рисами, як невпевненість у своїх можливостях, неврівноваженість, прагнення відкласти реалізацію намірів на невизначений термін, тривожність, підозрілість, конформність та агресивність. За неможливості впливу на перебіг подій, у осіб із зовнішнім локусом контролю переважно формується безпорадність та зниження пошукової активності. Як наслідок – несвідомий вибір проєкції як провідного виду психологічного захисту. Вибір механізмів психологічного захисту - це особистісна риса, яка свідчить про внутрішній світ досліджуваного.

Слід зазначити, що спілкуючись зі студентами третього курсу, спостерігаючи за їхньою поведінкою, дійсно можна робити висновок про те, що в більшості з них саме проєкція є провідним механізмом психологічного захисту. Тобто результати діагностики відповідають реальній ситуації. Наприклад, під час конфлікту чи суперечки студенти часто приписують один одному свої негативні риси. Студенти, які прагнуть бути авторитетними бачать у своїх однокурсниках конкурентів, наділяючи їх тими ж самими мотивами. І, будучи жадібними, юнаки приписують товаришам такі ж якості. Досліджуваними часто вживаються фрази на кшталт: «На злодії і шапка горить», або «У кого, що болить, той про те і говорить». Тобто особливості проєкції проявляються на рівні життєвої, побутової психології. Адже по тому як людина дорікає іншим можна судити, про те, що вона з себе представляє. Таким чином, проєкція у своїй захисній функції наділена на те, щоб відкинути на зовні щось, що не визнано в самому собі, адже легше захиститися від зовнішньої небезпеки, ніж від внутрішньої.

На нашу думку, такі механізми психологічного захисту як регресія, заперечення та компенсація співпали у студентів і їхніх батьків, через те що вони проживають разом, спілкуються і їхні погляди, світосприйняття, механізми захисту не можуть не вплинути одне на одного. Фактори спадковості як біологічний чинник без сумніву відіграють важливу роль у процесі розвитку особистості. Тобто можна припустити, що психологічні механізми могли бути успадкованими студентами від батьків.

Список використаних джерел

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М.Грановская.— Л., 2001.— 560 с.
2. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д.Демина, И.А.Ральникова.— Барнаул, 2000. – 123с.
3. Никольская И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская.— СПб.: Речь, 2000. —507с.
4. Шерток Л. Непознанное в психике человека / Л.Шерток. —М., 1992.
5. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: Феноменологія, теорія і практика / Т.С.Яценко. —К.: Вища школа, 2006.— 382 с.

Кобильник Я.Г.

Динаміка розвитку інтернет-залежності у підлітковому та юнацькому віці

Досягнення науково - технічного прогресу змінюють навколишній світ. Ці зміни можуть носити позитивний чи негативний характер, але вони завжди незворотні. Так з появою Інтернету людство вступило на новий етап розвитку цивілізації. Швидкий розвиток сучасних інформаційних технологій зумовив появу нової для нашого суспільства проблеми – проблеми залежності від Інтернету, про яку ще кілька років тому ніхто не знав. Лікарів, учених – психологів, та і простих користувачів проблема глобальної інтернетизації турбує вже не перший рік. У зв'язку з цим, визначення особливостей формування залежності від Інтернету, вивчення психологічних особливостей особистості, що є характерними для осіб, залежних від Інтернету, проведення заходів, спрямованих на запобігання подальшому зростанню адитивної поведінки, розробка ефективних стратегій подолання Інтернет - залежності є надзвичайно актуальним.

Враховуючи зазначене, метою нашого дослідження було обрано вивчення явища та симптомів Інтернет - залежності у підлітковому та ранньому юнацькому віці, визначення особливостей мотиваційної сфери Інтернет – залежних у підлітковому та ранньому юнацькому віці.

Для досягнення даної мети ми поставили ряд наступних **завдань**:

- розглянути дослідження явища Інтернет – залежності у психологічній літературі;
- визначити психологічний портрет Інтернет - залежного;
- дослідити особливості мотиваційної сфери у підлітковому та ранньому юнацькому віці із залежністю від мережі Інтернет;
- розглянути можливості використання профілактичних заходів щодо попередження Інтернет -залежності.

Об'єктом дослідження ми вважали – Інтернет - залежність та причини її виникнення. **Предметом** - особливості мотиваційної сфери у підлітковому та ранньому юнацькому віці із залежністю від мережі Інтернет.

Інформаційна мережа Інтернет надає великі можливості для діяльності та самовираження людини, які не можуть бути реалізовані в реальній дійсності. Але у певній категорії користувачів оперування її ресурсами забирає все більше

і більше часу та стає настільки домінуючим, що згодом у них прогресує зниження здатності до вольового контролю над власною активністю у віртуальному просторі, виникає ціла низка особистих та соціальних негараздів, соціальна дезадаптація. Такий вид психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища, отримав назву - Інтернет-залежність, який ввів у 1996 році Айвен Голдберг [6].

Вчені дослідили, що виникнення Інтернет-адикції не підпорядковується закономірностям формування залежностей, які встановлені на підставі спостережень за курцями, наркоманами, алкоголіками або патологічними гравцями. Якщо для формування традиційних видів залежностей потрібні роки, то для Інтернет-залежності цей термін різко скорочується: за даними К.Янг, 25% адиктів набули залежності протягом півроку після початку роботи в Інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – через рік. Окрім того, якщо довгострокові наслідки залежності від алкоголю або наркотиків добре вивчені, то Інтернет-адикція ще не стала об'єктом тривалого спостереження [5; 7].

Формування залежності від Інтернету можна розділити на 4 стадії:

Перша стадія – людина сідає і починає працювати в мережі; **Друга** – вона проявляє зацікавлення і намагається використовувати Інтернет для роботи і розваг; **Третя** – найстрашніша: людина увесь час проводить в Інтернеті, втрачає відлік часу, відходить від комп'ютера тільки для того, щоб поїсти і поспати; **Четверта стадія** – це стадія спокійного ставлення до Інтернету, коли його використовують тоді, коли є потреба [4; 7]. Більшість людей проходить швидко усі ці три стадії і переходять на четверту. Але деякі користувачі можуть зупинитися на третій стадії, і тоді їм потрібна допомога спеціалістів.

За даними сайту Netaddiction.com, залежність буває п'яти видів: **кіберсексуальна залежність** - невизначений потяг до відвідування порносайтів і заняття кіберсексом; **потяг до віртуальних знайомств** - відсутність друзів в інтернет-мережі; **нав'язлива потреба в інтернет-мережі** - гра в азартні онлайн-ігри, постійна відвідуваність аукціонів, здійснення покупок через Інтернет; **інформаційне перенавантаження** - нескінченні подорожі мережею, пошук інформації, бажання відкрити щось нове; **комп'ютерна залежність** - гра в комп'ютерні "іграшки" типу Doom, Quake, Unreal, Star Craft, Lineage II [7].

Для перевірки існуючого рівня Інтернет – залежності у підлітковому та ранньому юнацькому віці, ми провели лонгітюдне психологічне тестування на базі Криворізької загальноосвітньої середньої школи № 19, в 9 - 11 класі з поглибленим вивченням інформатики на протязі трьох років. Вибірку дослідно - експериментальній роботі склали 23 учні.

На пілотажному етапі дослідження було проведено опитування, що дозволило виявити пріоритетні інтереси учнів в мережі Інтернет. **43,48%** підлітків – респондентів більшість часу в Інтернеті проводять граючи в on-line ігри («Геймери»), **56,52%** респондентів використовує Інтернет переважно для спілкування («Комунікатори»), що узгоджується із віковими особливостями становлення школярів даної групи. На кінцевому етапі дослідження відбули зміни у виявлених групах. **69,56%** «Комунікаторів» та **30,43%** «Геймерів».

Для діагностики Інтернет – залежності у підлітковому та ранньому юнацькому віці, ми використали методики розроблені К. Янг та С. А. Кулаковим.

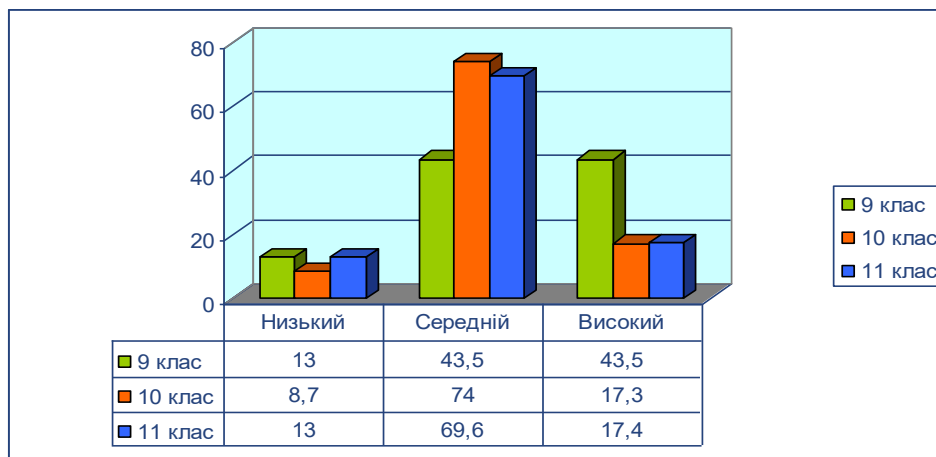


Рис. 1. Результати тестування на визначення Інтернет - залежності за К.Янг

Аналізуючи отримані результати ми дізналися, що в 9 класі з низьким рівнем Інтернет залежності - 13% учнів, із середнім - 43,5%, з високим – 43,5%. В 10 класі з низьким рівнем Інтернет залежності – 8,7% учнів, із середнім – 74%, з високим – 17,3%. В 11 класі з низьким рівнем Інтернет залежності – 13% учнів, із середнім – 69,6%, з високим – 17,4%. З отриманих результатів видно, що значно скоротився відсоток учнів з високим рівнем Інтернет залежності та збільшився із середнім відповідно.

С. А. Кулаков наводить більш детальний тест на виявлення Інтернет – залежності. При сумі балів 50-79 слід враховувати сильний вплив Інтернет – мережі на життя школярів. При обробці результатів було встановлено, що в 9 класі з низьким рівнем Інтернет залежності - 8,7% учнів, із середнім - 65,2%, з високим – 26,1%. В 10 класі з низьким рівнем Інтернет залежності – 4,4% учнів, із середнім – 73,9%, з високим – 21,7%. В 11 класі з низьким рівнем Інтернет залежності – 13,1% учнів, із середнім – 65,2%, з високим – 21,7%.

При аналізі двох методик по виявленню Інтернет – залежності за К.Янг, та С. А. Кулаковим, було виявлено, що в учнів 9 - 11 класах домінуючим є середній рівень Інтернет – залежності.

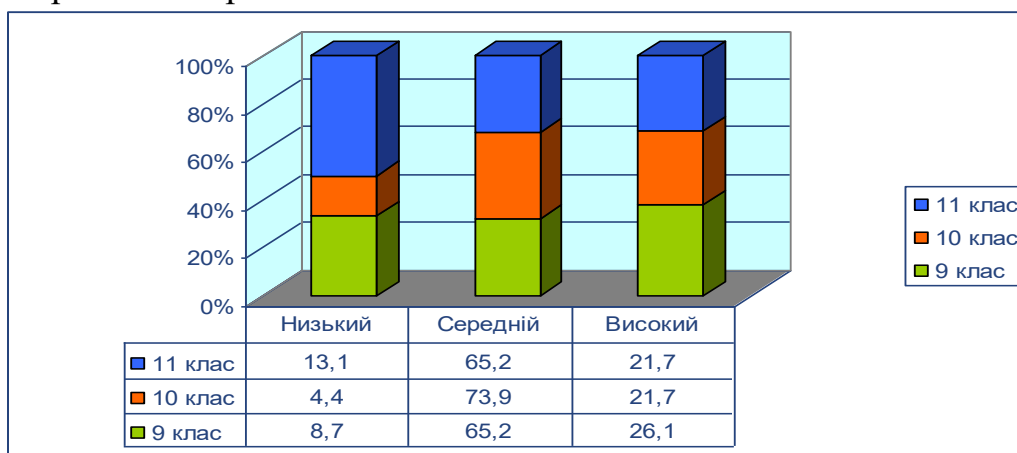


Рис. 2. Результати тестування на визначення Інтернет - залежності за С. А. Кулаковим

Для визначення мотиваційної сфери у підлітковому та ранньому юнацькому віці нами було використано 4 методики: «Необхідність в спілкування», за Ю. М. Орловим, «Потреба пошуках відчуттів», за М. Цукерманом, «Мотивація афіліації», за А. Меграбяном, модифікації М. Ш. Магомед – Емінова та «Мотивація успіху і страху невдач», за А. А. Реаном. Результати дослідження мотиваційної сфери представлені у гістограмах:

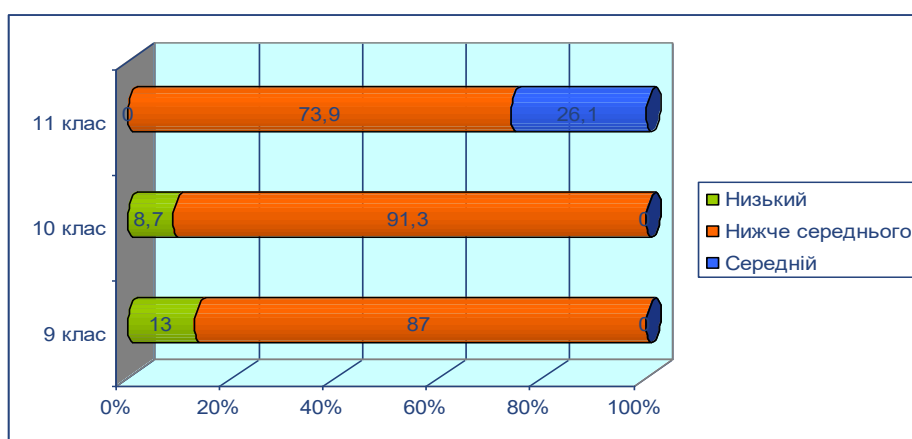


Рис. 3. Результати тестування «Необхідність у спілкуванні», за Ю. М. Орловим

Аналізуючи отримані дані, ми з'ясували що необхідність в спілкування в 9 класі, знаходиться на двох рівнях: низькому 87% і нижче середнього 13%. В 10 класі також на двох рівнях: низькому 8,7% і нижче середнього 91,3%. В 11 класі вже представлений нижче середнього рівень 73,9% та середній рівень 26,1%.

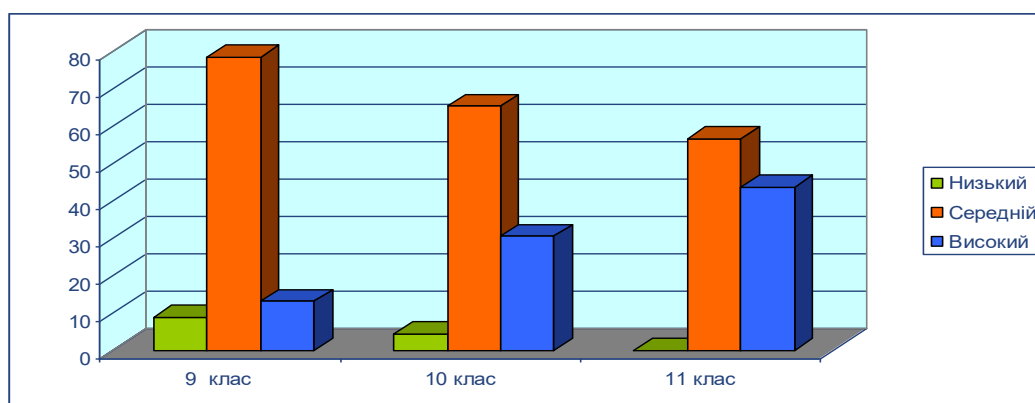


Рис.

4.

Результати «Необхідність в пошуках відчуттів», за М. Цукерманом

При обробці результатів було встановлено, що в 9 класі з низьким рівнем Інтернет залежності - 8,7% учнів, із середнім - 78,3%, з високим – 13%. В 10 класі з низьким рівнем Інтернет залежності – 4,4% учнів, із середнім – 65,2%, з високим – 30,4%. В 11 класі з низьким рівнем Інтернет залежності – 0% учнів, із середнім – 56,5%, з високим – 43,5%.

На основі проведеного експерименту видно, що домінуючим рівнем є середній, це говорить про вміння контролювати необхідність в пошуках відчуттів, про вміння її задовольняти, тобто, з однієї сторони – про відкритість до нового досвіду, з іншого - про стриманість і розважливість в певні моменти життя.

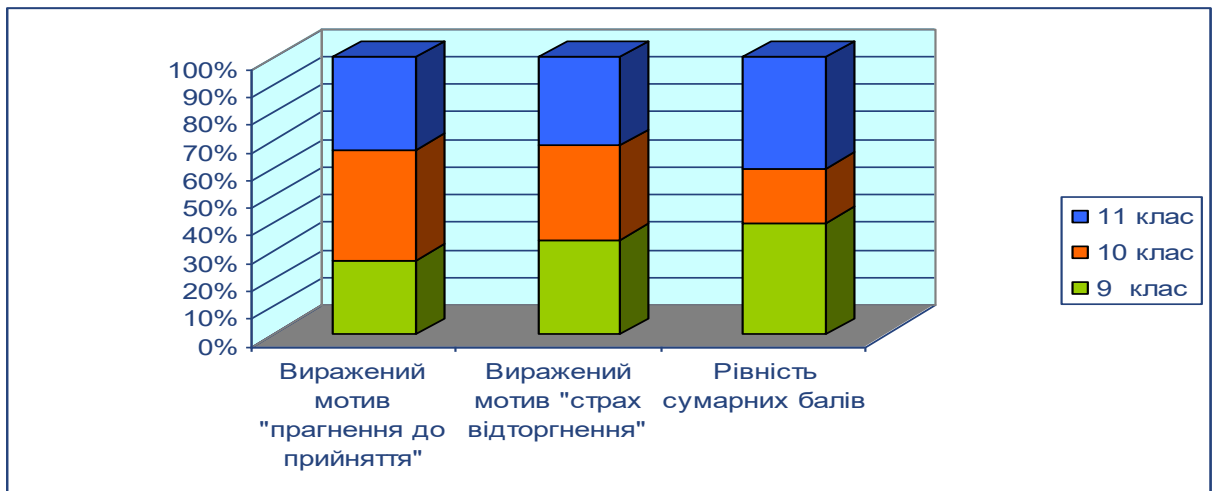
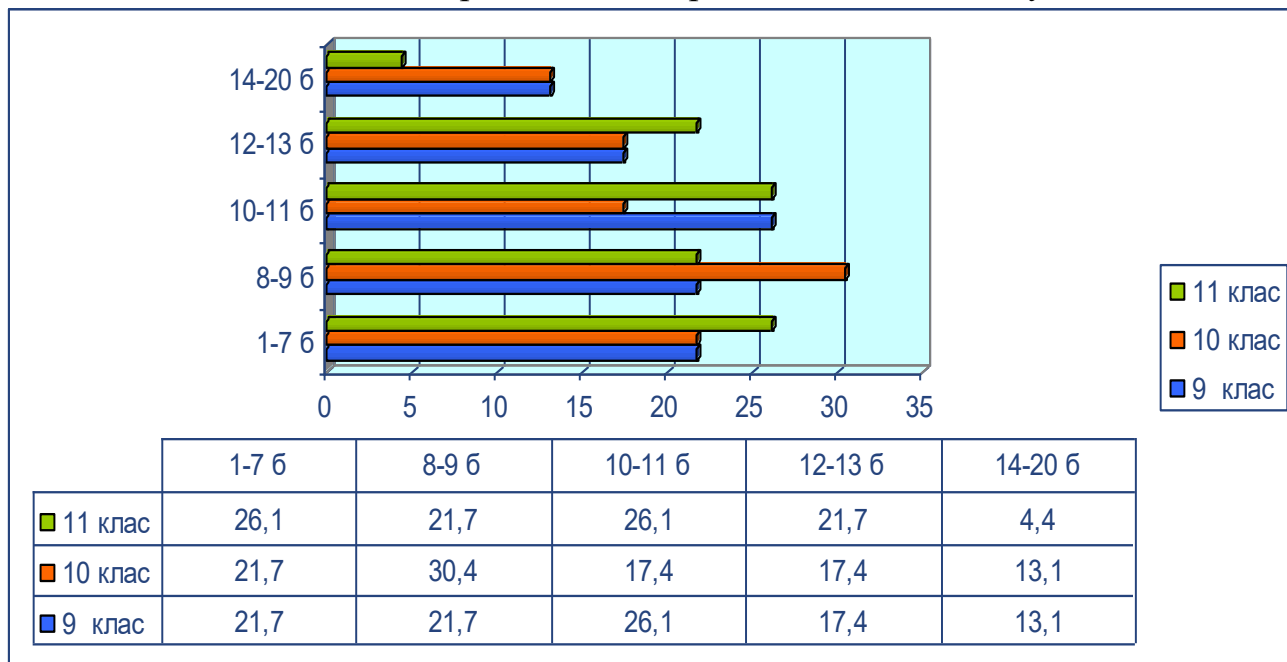


Рис. 5. Результати «Мотивація аффіліації», за А. Меграбяном, в модифікації М. Ш. Магомед – Емінова

На основі проведеного експерименту видно, що у більшості учнів виражений мотив «Страх відторгнення», також серед учнів виявлений мотив «Прагнення до прийняття», рівності сумарних балів, по обом шкалам, говорить про дискомфорт, напруженість, так як страх відторгнення перешкоджає задовольнити потребу бути суспільстві других людей. При обробці результатів було встановлено, що в 9 класі мотив «Прагнення до прийняття» виявлено у 17,4% учнів. Мотив «Страх відторгнення» - 65,2%. Рівність сумарних балів у 17,4%. В 10 класі мотив «Прагнення до прийняття» виявлено у 26,2%. Мотив



«Страх відторгнення» - 65,1%. Рівність сумарних балів у 8,7%. В 11 класі мотив «Прагнення до прийняття» виявлено у 21,7%. Мотив «Страх відторгнення» - 60,9%. Рівність сумарних балів у 17,4%.

Рис. 6. Результати «Мотивація успіху і страху невдач», за А. А. Реаном

За результатами тестування **1-7 балів** - у 9 класі 21,7%, у 10 класі - 21,7%, в 11 класі - 26,1%, діагностується мотивація на невдачу (страх невдачі). **8-9 балів** у 9 класі - 21,7%, в 10 класі 30,4%, в 11 класі - 21,7% - то мотивація ближче до уникнення невдачі, якщо **12-13 балів** в 9 класі - 17,40%, в 10 класі - 17,4%, в 11 класі - 21,7% - ближче до прагнення до успіху. Якщо кількість набраних балів в межах **від 8 до 13** - в 9 класі - 26,10%, в 10 класі - 17,4%, в 11 класі - 26,1%, то слід вважати, що мотиваційний полюс не виражений. **Від 14 до 20 балів** - в 9 класі - 13,1%, в 10 класі - 13,1%, в 11 класі - 4,4%, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх).

Для визначення залежностей між мотиваційною сферою «Геймерів» та «Комунікаторів», були визначені середні дані. Мотив необхідності в спілкуванні проявляється однаково, що в «геймерів», що в «комунікаторів». Мотив необхідності в пошуках відчуттів домінуючим є в «геймерів». Однаково проявляється виражений мотив «Страх відторгнення» в «геймерів» та «комунікаторів». Мотивація успіху і страху невдач домінуючою є для

«геймерів». «Комунікатори» більш Інтернет - залежні, мають вищий рівень залежності ніж «геймери». Проте обидві групи учнів потребують психолого – педагогічної допомоги.

Для того, щоб попередити формування Інтернет — залежності у підлітковому та ранньому юнацькому віці необхідно систематично проводити психологічні тестування на виявлення Інтернет — залежності, стежити за симптомами прояву Інтернет - залежності, роз'яснювати значущість шкідливого впливу нерегульованої роботи за комп'ютером, зокрема сидячого положення протягом тривалого часу під час пубертатного розвитку школярів, перевантаження суглобів, кісток, впливу електромагнітного випромінювання монітора, стомлення очей, навантаження на зір, стреси при втраті інформації задля досягнення рівноваги між часом, проведеним в Інтернеті і поза ним. Найважливіший етап профілактики інтернет-залежності - це залучення дитини в процеси, не пов'язані з комп'ютерами, щоб електронні ігри не стали заміною реальності. Необхідно показати підлітку, що існує багато цікавих розваг крім комп'ютера.

Ми живемо в епоху швидких змін. Світ трансформується у нас на очах. Те, що вчора неможливо було уявити, завтра втілюється в реальність. Інтернет став інструментом обробки та передачі різних видів інформації. Для того, щоб запобігти більшості негативних ефектів, необхідно проводити планомірну та послідовну підготовку у підлітковому та молодшому юнацькому віці до оволодіння новим світом та інформаційною культурою Інтернет.

Список використаних джерел

1. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета //Гуманитарные исследования в Интернете. – М., 2000. – 150 с.
2. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. — СПб.: Питер, 2003.
3. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернета. – М., 2000. – №2. С. 36 – 43.
4. <http://bucket.ck.ua>
5. <http://psynet.carfax.ru>
6. <http://user.lvs.ru>
7. [http://www. Netaddiction.com](http://www.Netaddiction.com)
8. <http://www.psychology.ru>

Лопушанська А.Г.

Особистісні та вікові властивості підлітків та юнаків з інтернет та ігровою залежністю

Починаючи з ХХ ст. явища інформатизації набували все більшого поширення у сучасному суспільстві. Однак найбільший стрибок у її розвитку відбувся після виникнення всесвітньої інформаційної мережі Інтернет, котра і досі перебуває у процесі інтенсивного розвитку, постійно ускладнюючись і урізноманітнюючись.

Нині система Інтернет забезпечує існування цілих співтовариств, котрі не могли б навіть виникнути без тих технічних можливостей, які надала ця глобальна інформаційна мережа. На основі цих спільнот вже сформувались особливі віртуальні соціуми із своїми власними законами, звичаями, життям.

Новітня інформаційна система представила нові, великі простори для людської діяльності та самовираження, котрі в принципі не могли бути реалізовані в реальному суспільстві. Нова реальність швидко стала настільки привабливою для певної категорії користувачів, що оперування її ресурсами почало відтягувати на себе все більшу частину їх життєвого часу; причому через деякий час у цих індивідів було відмічено прогресивне зниження здатності до вольового керування власною активністю у віртуальному середовищі, що не могло не викликати проблеми у їх реальному житті-труднощі у особистій та професійній сферах, зниження адаптованості в суспільстві тощо. Очевидним було виникнення нового виду психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища, котра в процесі її дослідження отримала назву «Інтернет - залежності».

Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам виділити різні аспекти її виявлення, зокрема, проблему симптомів Інтернет – залежності. І. Голберг, наприклад, вирізняє такі елементи поведінки людини, що свідчать про залежність від системи Інтернет: 1) Зниження емоційної чутливості до ефектів, пов'язаних з роботою в Інтернет (кількість часу, який потрібно провести в Інтернет, щоб досягнути задоволення, помітно зростає; якщо людина не збільшує кількість часу, котрий вона проводить в Інтернет, рівень задоволення помітно знижується); 2) Поява «синдрому відмови» (припинення або скорочення часу, котрий проводиться в Інтернет; два або більше із наступних симптомів: психомоторне збудження; тривога; нав'язливі думки про те, що зараз відбувається в Інтернет; фантазії або мрії про Інтернет; довільні або мимовільні рухи пальцями, що нагадують друкування на клавіатурі); 3) Інтернет часто використовується протягом великого проміжку часу або частіше, ніж було задумано; 4) Існує постійне бажання або безуспішні спроби припинити або почати контролювати використання Інтернет; 5) Величезна кількість часу витрачається на діяльність, пов'язану з використанням Інтернет; 6) Значуща соціальна, професійна діяльність, відпочинок припиняється або редукуються в зв'язку з використанням Інтернет; 7) Використання Інтернет продовжується, незважаючи на знання про періодичні або постійні фізичні, соціальні, професійні або психологічні проблеми, котрі спричинені використанням Інтернет [4]. На думку І. Голберга, за наявності 3 - х і більше симптомів з приведенного списку можна констатувати наявність у індивіда Інтернет - залежності.

Зрозуміло, що залежність від віртуального середовища може суттєво ускладнити процес особистісного та соціального самовизначення особистості.

Тому об'єктом нашого дослідження обрано феномен психологічної залежності людей від віртуального інформаційного середовища.

Предметом дослідження стали особистісні та вікові властивості гімназистів підліткового та юнацького віку з ознаками Інтернет та ігрової залежності. Основна мета дослідження полягала у вивченні індивідуальних та вікових особливостей особистісної саморегуляції гімназистів Криворізької педагогічної гімназії підліткового та раннього юнацького віку з ознаками психологічної залежності від віртуального середовища та комп'ютерних мереж. Вікові межі досліджуваної виборки визначені згідно з періодизацією Д. Б. Ельконіна.

У дослідженні були використані методики: « Діагностика залежності від комп'ютерних ігор », « Діагностика віртуальної залежності. », « Здатність до самокерування » (М. М. Пейсахова).

У експерименті приймали участь учні 7 – 8 та 11 класів. У загальній кількості 59 осіб. Експеримент було проведено у вересні – жовтні 2010 року. Експериментальне дослідження здійснювалося у двох аспектах: віковому та індивідуальному. Віковий аспект полягав у порівнянні гімназистів підліткового та раннього юнацького віку за такими ознаками як рівень розвитку саморегуляції та Інтернет та ігрової залежності. Індивідуально – психологічний підхід був реалізований у порівняльному аналізі гімназистів з наявністю Інтернет та ігрової залежності та без неї.

Методика « Діагностика віртуальної залежності » представляє собою опитувальник, який складається з 20 питань. Ключ до методики дозволяє розподілити учнів на три групи з ознаками залежності. Методика « Діагностика ігрової залежності » представляє собою опитувальник, який складається з 16 питань. Ключ до цієї методики також дозволяє після того як діти відповіли на усі питання, скласти отримані числа. Чим більша підсумкова цифра, тим сильніше виражена залежність від Інтернет (комп'ютерних ігор) і серйозніші проблеми, викликані використанням комп'ютера.

Методика « Здатність до самоуправління » складається з 48 закритих питань. Вона розроблена у лабораторії психологічних проблем вищої школи Казанського університету під керівництвом М. М. Пейсахова.

Оскільки здатність до саморегуляції є ключовою властивістю особистості, основні етапи дослідження полягали у наступному:

1. За допомогою вище названих методик виявити учнів підліткового та раннього юнацького віку з ознаками віртуальної та ігрової залежності, та особливості їх особистісної саморегуляції.

2. Визначити рівень сформованості у досліджуваних основних етапів самоуправління (аналіз протиріч, прогнозування, цілепокладання, планування, критерії оцінки якості, прийняття рішення, самоконтроль, корекція), а також загального показника здатності до управління.

3. Порівняти отримані дані з метою визначення особливостей здатності до саморегуляції гімназистів підліткового та раннього юнацького віку з Інтернет та ігровою залежністю.

Результати усіх трьох методик представлені у таблицях, а дані обчислені у відсотках. На основі використання зазначених методик ми отримали такі дані.

Таблиця 1

Результати анкетування досліджуваних за методикою «**Діагностика віртуальної залежності**»

Клас	Низький	Середній	Високий
7–8	52,2%	37,8 %	10 %
11	48,1 %	34,2 %	17,7 %

Результати методики «Діагностики віртуальної залежності» показали, що серед учнів 7 – 8 класів з низьким рівнем Інтернет - залежності виявлено 52,2 %, відповідно з середнім рівнем виявлено 37,8 %, серед них виявлено 10 % дітей, які мають високий рівень Інтернет залежності. Серед учнів 11 класів виявлено 48,1 % з низьким рівнем Інтернет - залежності, 34,2 % - з середнім рівнем залежності, та 17,7 % - з високою Інтернет - залежністю.

Порівняння даних двох вікових категорій дозволяє простежити чітку тенденцію-зі збільшенням віку, збільшується вдвічі кількість учнів з високим рівнем віртуальної залежності від 10% (7 – 8) класи до 17,7% в 11 класі.

Таблиця 2

Результати анкетування досліджуваних за методикою «**Діагностика залежності від комп'ютерних ігор**»

Клас	Низький	Середній	Високий
7–8	48,8 %	33,1%	18,5 %
11	64,1%	33,5%	2,4 %

За результатами методики «Діагностика залежності від комп'ютерних ігор» ми бачимо, що низький рівень ігрової залежності має 48,8 % учнів, з середнім рівнем – 33,1 %, а з високим рівнем ігрової залежності виявлено 18,5 % дітей.

Відповідно серед учнів 11 класів низький рівень залежності від комп'ютерних ігор має 64,1 % учнів, з середнім – 33,5 % та з високим – 2,4%.

Порівнявши за даними таблиці підлітків та юнаків ми бачимо помітну різницю, щодо високого рівня залежності від комп'ютерних ігор, адже серед учнів юнаків виявлено 2,4 %, а серед підлітків - 18,5 %. Співставлення отриманих даних дозволяє виявити не тільки кількісні відмінності як при аналізі результатів попереднього анкетування, а і якісні, які свідчать про зниження кількості старшокласників, залежних саме від комп'ютерних ігор, це дає змогу припустити, що вони починають використовувати комп'ютер з іншою метою, можливо спілкування, корисної інформації тощо.

Таблиця 3

Результати анкетування досліджуваних підліткового віку за методикою М. М. Пейсахова «**Здатність до самоуправління**»

7 – 8кл.	Низький	Нижче за середній	Середній	Вище за середній	Високий
Хлопчики	14,7 %	31,5 %	18,7 %	21,8 %	13,3 %
Дівчата	7,9 %	33,5 %	11,4%	20,5 %	26,7 %

При аналізі результатів методики М. М. Пейсахова ми поділили учнів на дві категорії: хлопчики та дівчата. В ній приймали участь 59 підлітків. Результати були переведені у відсотки. З даної таблиці помітно, що є відмінності між дівчатами та хлопчиками. Ми виявили, що хлопчики мають - 14,7 % низького рівня, натомість дівчата – 7,9 %. Нижче за середній рівень дівчата та хлопці набрали майже однакову кількість відсотків (31,5 % та 35,5 %). На середньому рівні дівчата набрали – 11,4 %, а хлопчики – 18,7% тут, а також у рівні вище за середній ми не бачимо помітної різниці: хлопчики – 21,8 %, дівчата – 20,5 %. Але у останньому стовпчику ми помічаємо, що рівень у дівчаток на половину перевищує результати хлопчиків. Тобто, на даному етапі, дівчата мають більше здатності до самоуправління ніж хлопчики. Але при цьому ми помітили, що як у хлопчиків так і у дівчат переважає рівень нижче за середній.

Таблиця 4

Результати анкетування досліджуваних раннього юнацького віку за методикою М. М. Пейсахова «Здатність до самоуправління»

11кл.	Низький	Нижче за середній	Середній	Вище за середній	Високий
Хлопчики	17,1 %	23,7 %	28,2 %	17,3 %	13,7%
Дівчата	10,3%	24%	28,5%	17,9%	19,3%

Результати показали, що у юнаків переважає середній рівень здатності до самоуправління: у хлопців – 28,2 %, у дівчат – 28,5 %. Ми бачимо, що на низькому рівні відмінності є: дівчата – 10,3 %, а хлопці – 17,1 %. У нижче за середньому рівні дівчата набрали – 24 %, а хлопці – 23,7 %. У вище за середньому рівні відмінність становить лише 0,4%. На високому рівні дівчата переважають (19,3 %), а хлопці мають (13,7 %).

Таким чином, хоча в цих двох вікових категоріях переважає середній рівень здатності до самоуправління, показник високого рівня цієї здатності переважає у дівчат підліткового віку вдвічі, а у старшокласниць незначно (на 5,6%) більше, що свідчить про більшу здатність дівчат порівняно з хлопцями до саморегуляції.

Отже, за результатами дослідження ми отримали важливі та практично значущі результати щодо взаємозв'язку особистісної саморегуляції гімназистів підліткового та раннього юнацького віку з наявністю в них Інтернет та віртуальної залежності. Виявлено, що існують особливості розвитку у Інтернет та віртуально залежних гімназистів: а саме діти з недостатньо розвиненим рівнем саморегуляції легше і скоріше підпадають під вплив Інтернет –

середовища, не можуть чинити супротив та обмежувати час перебування в Інтернеті та кількість віртуальних ігор. Недостатність розвитку особистісних структур (волі, цілеспрямованості тощо) робить їх вразливими щодо впливу Інтернет та ігрового середовища.

Можна, таким чином, припустити, що тривалість перебування в Інтернет – середовищі та психологічна залежність від нього у підлітково – юнацькому віці впливають на розвиток особистості, деформуючи її базисну саморегуляцію, як здатність до вольових дій, планування та самоконтролю.

Серед підлітків та юнаків без Інтернет та ігрової залежності менше тих, хто має низький рівень саморегуляції та більше тих, хто має вище за середній та високий рівень саморегуляції (майже 40 %). Щоб зробити остаточний висновок необхідні додаткові експериментальні дослідження, які дозволять визначити сутність причинно – наслідкової залежності між розвитком (деформацією) особистості та силою Інтернет та віртуальної залежності у підлітковому та ранньому юнацькому віці.

Отже, проблематика психологічної залежності особистості від комп'ютера та від інформаційних систем є досить новою й потребує значних зусиль для вивчення та вироблення засобів протидії такій залежності [4]. Проте, нині можна прогнозувати, що процеси віртуального спілкування неодмінно будуть ускладнюватися практично неконтрольованістю комп'ютерного інформаційного середовища як з юридичного, так і з суспільного боку. Механізми регламентації цього нового явища у житті суспільства перебувають ще на стадії зародження і неодмінно будуть мати надзвичайну специфіку, що буде вимагати від людства значної переоцінки цінностей, насамперед у нематеріальній сфері. Тому дана проблема потребує подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Гуманитарные исследования в Интернете / Под. ред. А. Е. Войскунского. – М. : АСТ , Вече, 2000. – 372 с.
2. Носов Н. А. Виртуальная психология. – М. : Аграф, 2000. – 311 с.
3. Ю. В. Фомичева, А. Г. Шмелев, И. В. Бурмистров Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер 14. Психология. 1991. - С. 15-17
4. Д. Б. Эльконин Психология игры. М. : Просвещение, 1978. – 385 с.

Стешенко А.А.

Тривога як запорука адаптації молодших підлітків до нових умов навчання

Основну частину свого життя кожна людина перебуває в колективі. Для неї важливе вміння спілкуватися з оточуючими та положення в суспільстві, що визначається адаптацією дитини, насамперед, в шкільному колективі, адже громадське життя учнів розпочинається з їх пристосування до умов навчання.

Актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємин в соціальній групі присвячені чисельні роботи вітчизняних (В.Л.Кікоть, В.О.Петровський, А.В.Симоненко, Т.В.Середа, М.І.Лісіна та ін..) і зарубіжних вчених (Е.Еріксон, Д.Клаузен, З.Фройд та ін..). Значна увага також приділяється науковцями питанням адаптації учнів до нових умов навчання. Це, наприклад, наукові пошуки таких вчених, як Т.Алексеева, Ю.Бохонкова, В.Демченко О.Кузнецова, Л.Литвінова, В.Скрипнік та інші. Основну увагу вчені зосереджують на вивченні різноманітних факторів, у тому числі і особистісних властивостей, які викликають процес дезадаптації учнів. Це особливо важливо, оскільки у випадку дезадаптації особистості порушується не тільки її особистісно-професійний розвиток, але й знижуються психофізіологічні можливості організму, що спричиняють різноманітні порушення здоров'я.

Особливої значущості дана проблема набуває при переході дитини з початкової до середньої школи. Адже індивідуальні особливості дитини, до яких пристосовується вчитель початкової школи, досить часто набувають масштабів проблеми у середній школі та становлять ризик шкільної дезадаптації. Задача вчителя на даному етапі – визначити стан проблеми, спрогнозувати та попередити дизфункції адаптації, надати своєчасну допомогу школярам у подоланні проблем соціалізації.

За Ж.Піаже, соціалізація - це процес адаптації до соціального середовища, який полягає в тому, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною до співпраці з іншими людьми завдяки розподілу і координації своєї точки зору і точок зору інших людей. Соціалізація обумовлює вирішальний поворот в психічному розвитку дитини - перехід від егоцентричної позиції до об'єктивної. Соціальне життя, як його розуміє Ж.Піаже, починає відігравати прогресивну роль в розвитку розуму досить пізно, лише на тих етапах, коли складаються стосунки кооперації, і зокрема – в умовах навчання у школі.

Термін «шкільна адаптація» традиційно використовується для опису різних проблем і труднощів, що виникають у під час навчання дитини у школі. Із цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності: ускладнення в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптованості повинне бути спрямоване на усунення причин, що її викликають.

Психологи стверджують, що період адаптації до школи триває в середньому від 10-18 днів до 1-3 місяців і супроводжується зростанням внутрішньої напруженості дитини, підвищенням рівня тривожності і зниженням самооцінки [5;6] . У сприятливих умовах емоційне самопочуття і самооцінка дитини стабілізуються, але, якщо процес адаптації дитини ускладнюється, то особистісний розвиток дитини може деформуватися. Особливо значущою дана проблема є у підлітків: підлітковий вік досить суперечливий, оскільки маса нових вражень, переживань, висока активність та імпульсивність призводить до нестійкості поведінки школярів даного віку. Таке явище може бути одним із чинників тривоги, негативних емоцій, що загалом

призводить до великих стресів та перешкоджає дитині у навчанні та адаптації в цілому.

Джерела тривоги у підлітків:

- тривога через потенційну фізичну шкоду. Цей вид занепокоєння виникає в результаті асоціювання деяких стимулів, що загрожують болем, небезпекою, фізичним неблагополуччям.
- Тривога через втрату любові (любіві матері, прихильності однолітків).
- Тривога може бути викликана відчуттям провини, що звичайно виявляється не раніше 4 років. У більш старших дітей почуття провини характеризується почуттям самоприниження, роздратованості щодо себе.
- Тривога через нездатність опанувати середовище. Вона виникає якщо людина відчуває, що не може впоратися з проблемами, що висуває середовище. Тривога пов'язана з почуттям неповноцінності але не ідентична їй.
- Тривога може виникнути у стані фрустрації. Фрустрація визначається як переживання що виникає за наявності перешкоди на шляху досягнення бажаної мети або сильної потреби. Не існує цілковитої залежності між ситуаціями, що викликають фрустрації і тими, що призводять до стану тривоги (втрата любові батьків тощо).

Тривога властива кожній людині тією чи іншою мірою. Незначна тривога мобілізує досягнення мети. Сильне ж почуття тривоги може «емоційно калічити» і призвести до розпачу. Тривога для людини представляє проблему, з якою необхідно впоратися [1, с. 71- 72].

У контексті означених проблем метою нашого дослідження було обрано визначення рівня тривожності молодших підлітків у період їхньої адаптації до умов навчання.

Механізм, який запускає тривожність, є емоції. У молодшому підлітковому віці, коли відбувається перехід з початкової школи до середньої, діти стикаються з багатьма труднощами, новими вимогами та потребами, як результат - негативні емоції, сильніші та довготриваліші, ніж позитивні, що загалом і позначається на навчанні дитини [2, с.71 - 72].

Показником успішної адаптації ми вважали продуктивність у навчальній діяльності, позитивне емоційне самопочуття, відсутність внутрішньої напруженості, пригніченості. Ефективність процесу шкільної адаптації значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного і психічного здоров'я дитини. Більшість дітей адаптується до школи досить швидко, із задоволенням відвідує заняття, виконує завдання і вимоги вчителів та батьків. У деяких дітей процес адаптації сильно затягується, що приводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки, конфліктних стосунків, ускладнень в особистісному розвитку, проблем у навчальній діяльності. [2].

Вибірку дослідження склали 30 учнів 5 класу (10-11 років) Токівської середньої загальноосвітньої школи. Дослідження проводилося в середині навчального семестру, коли умови навчання вважаються оптимальними.

Задля досягнення мети нами була використана методика – «Шкала тривожності», розроблена за принципом «Шкала соціально-ситуативної тривоги» Кондаша (1973). Автор поділяє тривожність на такі субшкали: шкільна, самооціночна, міжособистісна, загальна.

Узагальнені результати психодіагностичного вимірювання наведені у таблиці:

Назва субшкали	Рівні тривожності (%)			
	Нормальний	Підвищений	Високий	Надмірна спокійність
Шкільна	75	25	-	-
Самооціночна	75	12,5	-	12,5
Міжособистісна	75	18,75	6,25	-
Загальна	87,5	6,25	6,25	-

За отриманими даними ми визначили, що у молодших підлітків переважно нормальний рівень тривожності(75%), але дещо підвищений рівень шкільної тривожності(25%), який включає в себе реакції, пов'язані зі школою та спілкуванням із вчителями. Адже, підлітки переживають потребу в емоційному резонансі, в особистій території авторитету, деякі – у творчості тощо.

Таким чином, як показало дане дослідження, по всім трьом шкалам тривожності у підлітків домінує нормальний рівень, але наявний також підвищений рівень міжособистісної та шкільної тривоги, що в умовах соціально – психологічної невизначеності може перешкоджати нормальній життєдіяльності та успішному навчанню молодших підлітків. А отже означена проблема потребує уваги практичних психологів та педагогів, які мають сприяти зниженню шкільної тривожності та забезпеченню адаптації школярів до умов навчання.

Список використаних джерел

1. Баришполь С.В. Посібник практичного психолога: психодіагностика, тестування, розробки уроків психічного розвитку .- Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 267 с.
2. Грибан В.Г. Валеологія : Навчальний посібник . – К.: Центр навчальної літератури , 2005ю – 256 с.
3. Обухова Л.Ф.Детская психология. Теории, факты, проблемы.- М.:Тривола,1995
4. Ж. Пиаже Психология интеллекта. Избранные психологические труды. - М., 1969.

5. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. - Тернопіль: Економічна думка, 2003. - 64с
6. Шкільний світ. Вікові особливості учнів.,2008 .№ 33. с.12-15.

Заїкіна М.К.

Психологічні особливості девіантної поведінки в підлітковому віці

Підлітковий вік — один з найбільш складних періодів розвитку людини. Не дивлячись на відносну короткочасність, він практично визначає все подальше життя особистості. Саме в підлітковому віці переважно відбувається формування характеру і інших засадових якостей особистості. Перехід від дитинства до дорослості, зміна звичайного для молодших класів шкільного навчання на більш інтенсивну за навантаженням учбову програму старшої школи, а також бурхлива гормональна перебудова організму – роблять підлітка особливо уразливим і схильним до негативних впливів. Крім того, необхідно враховувати властиве підліткам прагнення звільнитися від опіки і контролю рідних, вчителів та інших вихователів. Таке прагнення може приводити до заперечення духовних цінностей і стандартів життя старшого покоління. З іншого боку, все більш очевидними стають дефекти у виховній роботі з підлітками. Особливо значущими в цьому відношенні є неправильні взаємостосунки в сім'ї.

Девіантна поведінка — система вчинків, що відхиляється від загальноприйнятої, або яка розуміється як норма. Це може бути норма психічного здоров'я, права або моралі. Девіантна поведінка підлітка може носити характер як соціальної, так і шкільної дезадаптації. Серед різноманітних, взаємозв'язаних чинників, що обумовлюють прояви девіантної поведінки, можна виділити такі, як:

- індивідуальний чинник, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які ускладнюють соціальну адаптацію особистості;
- психолого-педагогічний чинник, що виявляється в дефектах шкільного і сімейного виховання;
- соціально-психологічний чинник, що розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього зі своїм найближчим оточенням в родині, в колі однолітків, в навчальному закладі.

Витоки навчальної неуспішності і аномальної поведінки лежать в педагогічній і соціальній занедбаності, різних відхиленнях в стані фізичного і психічного здоров'я. Цей взаємозв'язок був помічений ще в минулому столітті але не втратив актуальності і в сучасних реаліях. Здебільшого відхилення в поведінці обумовлюються не природженими фізіологічними і психічними дефектами, а наслідками невідповідного виховання в сім'ї та школі. Тому набуває особливої актуальності дослідження девіантної поведінки неповнолітніх і шляхи її корекції з огляду на тенденцію зниження вікових меж її прояву. Найчастіше коріння агресивності і підвищеного рівня тривожності простягається в раннє дитинство, закріплюючись або згладжуючись в

подальшому. Нижня вікова межа відхилень в поведінці дуже рухома і причини відхилень глибоко індивідуальні. Ранні її прояви відмічаються в дошкільному віці і характеризуються відсутністю контакту з однолітками на підставі невміння вирішувати конфлікти “мирним” шляхом, прагнення дезорганізувати колективну гру, пізнавальну діяльність дітей, якщо в ній не задовольняються егоїстичні інтереси, відсутність елементарних навичок і звичок культурної поведінки, образливість, прояви агресивної поведінки.

Серед форм агресивних реакцій, що висвітлені в різних наукових джерелах привертають увагу наступні:

- фізична агресія (напад) — використання фізичної сили проти інших осіб;

- непряма агресія — дії, які обхідним шляхом направлені на іншу людину (плітки, злобні жарти), так і ні на кого не направлені вибухи люті (крик, тупання ногами, биття кулаками по столу, ляскання дверима та ін.);

- вербальна агресія — вираз негативних відчуттів через словесну форму (крик, лемент, сварка), так і через словесні відповіді (погрози, прокляття, лайка);

- схильність до роздратування – проявляється в готовності при щонайменшому збудженні до проявів запальності, різкості, грубості.

Негативізм — опозиційна манера поведінки, зазвичай направлена проти авторитету або керівництва. Може наростати від пасивного опору до активної боротьби проти сталих законів та звичаїв.

Агресивні підлітки, при всій відмінності їх особових характеристик і особливостей поведінки мають деякі загальні риси. До таких рис відносяться бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, обмеженість і нестійкість інтересів. У цих дітей, як правило низький рівень інтелектуального розвитку, підвищена навіюваність, схильність до копіювання, недорозвиненість етичних уявлень. Їм властива емоційна грубість, жорстокість направлена як проти однолітків, так і проти дорослих. У таких підлітків спостерігаються крайні прояви самооцінки, вона або максимально завищена, або навпаки максимально негативна. Крім того проявляється високий рівень тривожності, страху перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід в психологічно напружених ситуаціях, переважають механізми захисних реакцій над іншими, регулюючими поведінку, механізмами. Разом з тим серед агресивних підлітків зустрічаються і діти добре інтелектуально і соціально розвинені. Для них агресивність виступає засобом підняття власного престижу, демонстрації дорослості. Часто такі підлітки знаходяться по відношенню до офіційного керівництва школи в деякій опозиції, яка виражається в їх підкресленій незалежності від вчителів. Вони претендують на неформальну але авторитетнішу владу спираючись на свою реальну фізичну силу. Ці неформальні лідери володіють достатньо розвиненими організаторськими здібностями і використовують для досягнення успіхів привабливу мотивацію досягнення справедливості. Не випадково біля них збираються не дуже розбірливі в цілях і засобах компанії підлітків.

Поєднання несприятливих біологічних, психологічних, сімейних та інших соціально-психологічних чинників спотворює весь спосіб життя підлітка. Характерним для них стає порушення емоційних відносин з оточуючими людьми. Підлітки попадають під сильний вплив підліткової групи, що нерідко формує асоціальну шкалу життєвих цінностей. Сам спосіб життя, середовище, стиль і коло спілкування сприяють розвитку і закріпленню девіантної поведінки. Таким чином, негативний мікроклімат, що має місце в багатьох родинах обумовлює виникнення відчуженості, грубості, неприязні певної частини підлітків, прагнення робити все на зло, всупереч волі тих, хто про них піклується, що створює об'єктивні передумови для виникнення демонстративної непокори, агресивності і руйнівних дій. Інтенсивний розвиток самосвідомості і самокритичності призводить до того, що дитина в підлітковому віці виявляє суперечності не тільки в навколишньому світі, але і у власному уявленні про себе.

На першій стадії підліткового періоду (10-11 років) дитина характеризується вельми критичним ставленням до себе. Близько 34% хлопчиків і 26% дівчаток за даними Фурманова І.О. [4] дають собі повністю негативні характеристики, відзначаючи перевагу негативних рис і форм поведінки, зокрема грубості та неохайності. При цьому у дітей цього віку переважає фізична агресивність і найменше виражена агресивність непряма. Вербальна агресія і негативізм знаходяться на одному ступені розвитку. Ситуативно негативне відношення до себе зберігається і на другій стадії підліткового віку (12-13 років), що в значній мірі обумовлюється оцінками оточуючих як дорослих так і однолітків. У цьому віці найбільш вираженим стає негативізм, наголошується зростання фізичної і вербальної агресії, тоді як непряма агресивність хоч і дає зрушення в порівнянні з молодшими підлітками в бік зростання але не носить вираженого характеру.

На третій стадії підліткового віку (14-15 років) спостерігається потреба в порівнянні підлітком властивостей власної особистості, форм поведінки з певними існуючими нормами, прийнятими в референтних групах. При цьому на перший план виходить вербальна агресія, що на 20% перевищує показники 12-13 років і майже на 30% в 10-11 років. Агресивність фізична і непряма підвищуються неістотно, також як і рівень негативізму.

Компанії підлітків складаються стихійно і об'єднують однолітків близьких по рівню розвитку та інтересів. Група закріплює і навіть культивує девіантні цінності і способи поведінки, активно впливає на особистісний розвиток підлітків, стаючи регулятором їх поведінки. Відчуття дистанції, що втрачається підлітками, відчуття допустимого і неприпустимого приводить до непередбачуваних подій. Існують особливі групи, для яких характерна установка на негативне задоволення бажань, на пасивний захист від труднощів, прагнення перекладати відповідальність на інших. Підлітків в цих групах відрізняє зневажливе відношення до навчання, низький рівень навчальної успішності, демонстративне ігнорування обов'язків. Всіляко уникаючи виконання будь яких обов'язків і доручень з боку родини чи школи, подібні

підлітки набувають непереможну кількість “зайвого часу”. “Зайвий час” поєднується з невмінням змістовно проводити дозвілля. У більшості таких підлітків відсутні будь-які індивідуальні захоплення, не викликає захоплення групова, творча діяльність, вони майже не читають, а зміст прочитаних книг не виходить за рамки пригодницько-детективного жанру. Час, що беззмістовно проводиться, штовхає підлітків на пошук нових “гострих відчуттів”. Алкоголізація і наркотизація найтіснішим чином вплітаються в структуру девіантного способу життя підлітків. Часто підлітки розпиванням спиртного наміряються відзначити свої перемоги, вдалі з їх точки зору пригоди, хуліганські вчинки, бійки, дрібні крадіжки. Пояснюючи свої асоціальні вчинки, демонструють хибне уявлення про моральність, справедливість, сміливість, хоробрість.

Діти підліткового віку особливо залежні від мікросередовища і конкретної ситуації. Одним з визначальних елементів мікросередовища, що істотно позначається на формуванні особистості підлітка є відносини в сім’ї. При цьому вирішальним є не її склад — повна, неповна, чи така що розпалася — а етична атмосфера, взаємовідносини які складаються між дорослими членами родини, між дорослими та дітьми. Психологічні дослідження [5] доводять, що рівень фізичної форми агресивної поведінки найбільш виражений у дітей з робітничого середовища, а найбільш агресивними є діти з середовища сільських механізаторів. Разом з тим у підлітків цієї групи виявляється мінімальний рівень негативізму. Вербальні форми агресивної поведінки типові для більшості підлітків з сім’ї службовців середньої ланки. В той же час ці підлітки відрізняються порівняно невисоким рівнем фізичної форми агресивної поведінки. По рівню непрямой агресії на першому місці підлітки з сімей підсобних працівників і сімей керівних службовців. Підвищеним негативізмом відрізняються підлітки з середовища керівних працівників і сімей інтелігенції (лікарі, педагоги, інженери). Найменш виражену агресивність в поведінці демонструють підлітки з середовища торгових працівників. Можна припустити, що в цьому випадку позначається не тільки матеріальний добробут але і вироблене в цьому середовищі прагнення уникати конфліктів, згладжувати виникаючі суперечності, не загострювати ситуацію.

У педагогічній практиці багато років не враховувалися статеві відмінності дітей. Статеві відмінності не обмежуються статевими характеристиками і особливостями психосексуального розвитку. Психофізіологічне дозрівання дівчаток відбувається раніше ніж у хлопчиків. У підлітковому віці процес психосексуального розвитку дівчаток починається приблизно на 2 роки раніше, ніж у хлопчиків і триває 3-4 роки, а не 4-5 років. Хлопчики в цьому віці володіють більшою чутливістю до фізичних дій, їх “жадання перемоги” часто призводить до демонстративних асоціальних вчинків. Особливо підсилюють подібні намагання наявність психічних чинників. Невипадково у хлопчиків підліткового віку частіше ніж у дівчаток виникають психічні розлади. Поруч з біологічними передумовами в розвитку статевих відмінностей значну роль грають соціальні і культурні стереотипи,

які насамперед пов'язані з уявленнями дорослих про поведінку дівчат та хлопців і базуються на існуючих в оточуючому підлітків середовищі стереотипах фемінінності та маскулінності.

Найбільші показники агресивних тенденцій виявляють підлітки-хлопчики 10-11 років, у яких переважає здебільшого фізична агресія. З віком у хлопчиків відбувається згасання фізичної агресії, а у дівчаток спостерігається зростання цієї форми агресивності. При спаді непрямой агресії у хлопчиків, спостерігається значне збільшення її у дівчаток. У віці 12-13 років відбувається зниження вербальної агресії у хлопчиків при постійному наростанні цього виду агресії у дівчаток. Впродовж 14-15 років у хлопчиків аналогічно відбувається сплеск вербальної агресії. Негативізм значно сильніше виявляється у хлопчиків протягом всіх вікових етапів підліткового періоду. У дівчаток негативізм поступово згасає при переході з 13 до 14-15 років. На підставі аналізу наведених дослідних даних виникає необхідність подальшого вивчення динаміки агресивних форм поведінки у дівчаток-підлітків. За зовнішньою грубістю хлопчиків-підлітків та індивідуалізмом дівчаток лежить складна картина гендерних, вікових відмінностей їх розвитку, зокрема розвитку і прояву різних форм агресивної поведінки.

Формування девіантної поведінки може починатися з прояву однієї певної властивості, що залучена до структури девіантності. Так якщо в ранньому дитинстві дитина набуває досвід жорстокого відношення до себе і це спричиняє тяжкі страждання без адекватної допомоги зовні, у неї формується вороже ставлення до людей, що спонукає до недовіри та захисної агресії. При наявності несприятливих обставин, ця набута властивість може посилитися і зайняти значне положення в структурі особистості, підпорядковуючи собі інші особистісні властивості і психічні процеси — сприйняття, мислення, переконання, цінності, відносини, самооцінку.

Список використаних джерел

1. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод.пособие / Под ред. М. И. Рожкова. – М., 2001.
2. Невский И. А. Подростки группы риска в школе. / Невский И.А., Колесова Л.С. – М., 1997.
3. Прихожан А. М. Подросток в учебнике и в жизни / Прихожан А. М., Толстых Н. Н. – М., 1990.
4. Фурманов И. А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция / Фурманов И. А. – Минск, 1996.
5. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Шнейдер Л. Б. – М., 2006.

Браткова Л.О.

Вплив стійкості уваги на успішність навчання у молодшому шкільному віці

Психологічна наука в нашій країні нині вступає в якісно новий етап свого розвитку. Зростає значення психодіагностичних досліджень, орієнтованих на вивчення і виявлення вікових та індивідуально-психологічних властивостей особистості, тих особливостей, без врахування яких неможливе навчання та виховання. Однією з неодмінних умов успішного навчання в школі є розвиток уваги в дошкільному віці. Школа висуває вимоги до довільності дитячої уваги в плані уміння діяти без відволікань, дотримуватись інструкцій і контролювати одержуваний результат. Діти, які розпочали навчання в школі, зазвичай потерпають через неухважність або через недостатній розвиток своєї уваги. Розвивати й удосконалювати увагу так само важливо, як і вчити письму, рахуванню, читанню. Увага виражається в точному виконанні пов'язаних з нею дій. Образи, одержані під час уважного сприйняття, вирізняються ясністю і виразністю. За наявності уваги розумові процеси протікають швидше і правильніше, рухи виконуються акуратніше й чіткіше.

Увага, як організуючий механізм роботи всіх пізнавальних процесів, має беззаперечне значення у функціонуванні особистості в цілому. Особливо помітний цей вплив на продуктивність пізнавальної діяльності.

Отже **метою** нашого дослідження є визначення впливу стійкості уваги на успішність у навчанні.

Гіпотеза: при зниженні стійкості уваги погіршується успішність у навчанні молодших школярів.

Об'єкт: властивості уваги як форми функціонування пізнавальних процесів.

Предмет: стійкість уваги молодших школярів та її вплив на успішність у навчанні.

Задачі:

1) Обробка та узагальнення теоретичних джерел щодо особливостей розвитку уваги в молодшому шкільному віці.

2) Проведення експериментального дослідження з метою визначення впливу порушень уваги на успішність у навчанні.

Увага - це зосередженість, спрямованість свідомості людини на конкретні предмети і явища. Увага сама по собі не є особливим пізнавальним процесом. Вона притаманна будь-якому пізнавальному процесу (сприйняттю, мисленню, пам'яті) і здатна організувати цей процес. Увага - дуже важливий психічний процес, який є умовою успішного здійснення будь-якої діяльності дітей а її продуктом є її якісне виконання [1], [2].

Механізм появи уваги описаний С.Л. Рубінштейном у роботі «Загальні основи психології». Під увагою він розуміє зміну будови психічних процесів, що приводить у результаті до сенсубілізації [цит. по 5]. Звідси випливає, що увага не існує самотійно, без сприйняття, запам'ятовування, мислення, більше того - самі ці психічні процеси «включаються» тільки, якщо виникла увага.

Увага відіграє істотну роль у регуляції інтелектуальної активності. На думку П. Я. Гальперіна, «увага не буває самотійним процесом, вона відкривається

як спрямованість, настроєність і зосередженість будь-якої психічної діяльності на своєму об'єкті, лише як сторона чи властивість цієї діяльності» [цит. по 5].

Одна з істотних властивостей уваги, що є необхідною умовою всіх видів діяльності людини (трудової, учбової, спортивної) – це стійкість.

Стійкість уваги — її тимчасова характеристика — це тривалість утримання уваги до одного і того самого предмета чи діяльності. Стійкість визначається типом нервової системи, темпераментом, мотивацією (новизна, значимість потреби, особисті інтереси), а також зовнішніми умовами діяльності людини. Стійкість уваги має особливе значення для досягнення успіху в будь-якій діяльності, вона характеризує глибину, тривалість, інтенсивність психічної діяльності людини. Саме стійкість відрізняє людей, пристрасно захоплених справою, які вміють заради основного відключитися від численних побічних подразників [3], [4].

Експериментальні дослідження у психології показали, що увага піддається періодичним довільним коливанням. Періоди таких коливань складають як правило дві-три секунди і доходять до 12 секунд.

Інтенсивність уваги характеризується відносно великою витратою нервової енергії під час виконання певного виду діяльності [3].

Якщо увага нестійка, то якість роботи різко знижується. На стійкість уваги впливають наступні чинники:

- ускладнення об'єкта (складні об'єкти викликають складну активну мисленнєву діяльність, з чим пов'язана тривалість зосередження);
- активність особистості;
- емоційний стан (під впливом сильних подразників може виникнути відволікання уваги на сторонні об'єкти);
- ставлення до діяльності;
- темп діяльності (для стійкості уваги важливо забезпечити оптимальний темп роботи: за надто низького чи надто високого темпу нервові процеси іррадіюють (захоплюють непотрібні ділянки кори головного мозку), утруднюється зосередження і переключення уваги.

Стійкість уваги не означає її статичності. Стійкість тісно пов'язана з динамічними характеристиками уваги, наприклад з її коливаннями (пунктуаціями). Динаміка уваги виявляється у зсувах стійкості упродовж тривалого періоду роботи, що підрозділяється на наступні стадії зосередження:

- первісне входження в роботу;
- досягнення зосередження уваги, потім її мікроколивання, які долаються шляхом вольових зусиль;
- зниження зосередженості і працездатності та посилення втоми [1], [2], [3].

Особливості уваги молодшого школяра залежать від розвитку його нервової системи. Зміна процесів збудження та гальмування у корі великих півкуль у молодших школярів відбувається швидко. Цим пояснюється те, що діти цього віку дуже чутливі до зовнішніх вражень, легко звертають увагу на кожний подразник. Тому нове джерело збудження, яке виникає в корі мозку, спонукає дитину відволікатися від того, на чому вона зосереджена.

Стійкість уваги дітей молодшого шкільного віку ще недостатньо розвинута. Іноді незначний подразник зовнішнього середовища веде до відволікання уваги [5].

Опрацювання наукових, теоретичних джерел спонукали нас до експериментального дослідження проблеми.

Дослідження проводилося на базі Криворізької ЗОШ №15. В дослідженні брали участь учні четвертих класів у кількості 38 чоловік: 18 хлопців та 20 дівчат, у віці 9--11 років. Для проведення експерименту ми обрали методику «Корректура проба» Бурдона, яка спрямована на оцінку уваги молодшого школяра. Для проведення дослідження необхідно: стандартний бланк тесту «Корректура проба» і секундомір. На бланку у випадковому порядку надруковані деякі літери російського алфавіту, в тому числі літери «д» і «р», всього 2000 знаків, по 50 літер у кожному рядку. Учням потрібно за фіксований час викреслювати названі літери. Результати діагностики представлено у табл.1.

Таблиця 1

Рівень навчальної успішності та ступінь розвитку стійкості уваги

№	П.І.Б.	Успішність (середні показники)	Стійкість уваги	№	П.І.Б.	Успішність (середні показники)	Стійкість уваги
1	М.В.М	10	32	20	Л.Т.К.	8,5	20
2	Ю.К.Г.	7	20	21	М.Н.Г.	9	26
3	О.Ю.Є.	9	26	22	М.А.В.	11	30
4	Ш.І.І.	6,5	16	23	К.В.Д.	10,5	36
5	О.Н.М.	8,5	26	24	П.Д.М.	6	16
6	Б.І.П.	10,5	30	25	Т.А.Б.	6,5	16
7	Б.Є.В.	9	24	26	В.В.О.	8	22
8	С.О.В.	7	14	27	М.В.Н.	9,5	24
9	Т.І.Н.	7,5	22	28	Т.Д.В.	7,5	20
10	Б.К.Н.	8,5	26	29	Ф.М.Н.	9	18
11	Ж.В.С.	11,5	32	30	Б.І.В.	9	26
12	Я.С.Г.	8	22	31	Г.Д.І.	7,5	18
13	І.А.О.	9	28	32	Н.Н.О.	7	16
14	Д.Л.Б	10,5	32	33	Ш.К.П.	7	16
15	В.Н.П.	6,5	14	34	О.В.Є.	6,5	16
16	Ч.Н.О.	6	14	35	С.С.М.	11	34
17	Ш.Р.К.	7,5	20	36	М.Н.М.	10	30
18	У.О.С	9	24	37	К.О.С.	9,5	24
19	З.Я.Д.	10,5	30	38	В.О.Д.	9	24

Після проведення діагностики визначено середні показники успішності, стійкості уваги, підраховано середнє квадратичне відхилення.

Узагальнено результати представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівень навчальної успішності та ступінь розвитку стійкості уваги

Успішність (середні показники)	Серед.кв.відх.показ н. успішності	Стійкість уваги (середні показники)	Серед.кв.відх.показ н. стійкості уваги
8,5	1,3	23	5,5

В ході проведення дослідження ми визначили середній бал успішності для кожного з досліджуваних. Враховувалися оцінки які дитина отримала на протязі першої чверті (див табл.1). Ми визначили індивідуальний показник стійкості уваги за методикою „Коректурна проба” (див.табл.1). Показник стійкості уваги є інтегральною величиною, і обчислюється за формулою:

$$A = B + C,$$

де B і C бальні оцінки продуктивності та точності відповідно.

A також нами було проведено кореляційний аналіз, з метою з'ясування наявності зв'язку між стійкістю уваги та успішністю навчальної діяльності.

Коефіцієнт кореляції (r) – це математичний показник сили (щільності) зв'язку між двома ознаками, що співставляються (r=0,55).

В результаті математичної обробки отриманих даних було з'ясовано, що щільність зв'язку між стійкістю уваги та успішністю навчальної діяльності дорівнює (r<0,55) отриманий показник є середній за градацією сили кореляційного взаємозв'язку. Також необхідно зазначити, що зв'язок який відображає отриманий коефіцієнт є прямим. При зростанні показників стійкості уваги зростатимуть показники успішності навчальної діяльності, і навпаки.

Увага, беззаперечно є необхідною умовою успішності у навчальній діяльності. Висока стійкість уваги забезпечує можливість дитині якісного набуття знань, прискорює швидкість та якість перебігу пізнавальних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення. Як відомо для успішного навчання необхідно „повнокровне” функціонування всіх без винятку пізнавальних процесів, і увага в цьому випадку виступає системно організуючим фактором.

Вчителі не одноразово підкреслюють, що діти, які є більш уважними якісніше опановують навчальний матеріал, але оцінити та дати характеристику такій особливості уваги як її стійкість за допомогою лише тільки спостереження не завжди представляється можливим. Тим більш складно, якої сили вплив спричиняє стійкість уваги на успішність у навчанні.

Як було показано нами у ході виконання експерименту та доведено за допомогою математико–статистичної обробки отриманих даних – стійкість уваги безумовно впливає на якість навчання у молодших школярів. Ми побачили, що діти з більш високими показниками стійкості уваги значно переважають по показниках успішності навчання дітей, увага яких є менш стійкою.

Отже зважаючи на все вище сказане можна вважати, що гіпотеза доведена та поставлені задачі виконано.

Отримані у дослідженні результати плануємо використовувати у подальшій діяльності.

Список використаних джерел

1. Дормашев Ю.Б. Психология внимания /Ю. Б. Дормашев, В.Я Романов. М., 1995. – 347 с.
2. Хрестоматия по вниманию Под редакцией А.Н.Леонтьева /А.Н.Леонтьев, А.А. Пузырся, В.Я.Романова – М., 1976. – 296 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология : Учеб. пособие для вузов /Анатолий Геннадьевич Маклаков – СПб: «Питер», 2010. –582с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология/ В.С.Мухина. – М.,1997. – 401 с.
5. Г.В.Разумова Особенности внимания младших школьников// Начальная школа: плюс до и после. – 2005. – №4. –С.35—38.
6. Рогов Е.И.Настольная книга практического психолога в образовании /Евгений Иванович Рогов. – М.: «Владос», 1996. – 528с.

Москаленко К.О.

Мотивація навчання у вищі

Як ми знаємо, все у світі взаємопов'язане, а отже, зміна якогось одного явища може призвести до суттєвих змін у інших сферах життєдіяльності суспільства. А якщо ця сфера була суттєвою, то, напевне, і змін треба чекати глобальних. Під час пошуку матеріалу до даної теми, було знайдено значну кількість літератури, що досліджувала мотиви навчання, мотивацію вступу до ВНЗ, рекомендації щодо посилення цієї мотивації. У чому причини такої зацікавленості? Напевно, у високій актуальності цієї теми, недостатній її вивченості і, звісно, важливості. Молоді люди, що входять до категорії студентства, є нічим іншим як майбутнім нашої країни, її «золотою основою» та фундаментом, на якому розвиватимуться сила і могутність, передові технології і духовна наповненість країни. Тим часом, сучасну ситуацію розвитку можна охарактеризувати лише зростом соціально-економічних і політичних проблем, втратою життєвих цінностей і орієнтирів, що в свою чергу впливає і на мотивацію навчання у вищі. Тяжке положення системи освіти призвели до зміни мотивів вступу у вищі навчальні заклади. Цінності знань, умінь та навичок підмінено бажанням отримання диплому. Це свідчення не лише позитивної, а й негативної мотивації навчання.

Як відомо, успішність навчальної діяльності значною мірою залежить від сформованості навчальної мотивації. Відсутність належних мотивів учіння призводить до відставання у засвоєнні знань. А що як не знання є двигуном прогресу? Рівень розвитку мотиваційної сфери студента залежить від способів, вимог і засобів вузівського навчання, розуміння особистого сенсу учіння, предметно-рефлексивного відношення до навчання, суб'єктивної активності та

суб'єктивного відношення. Глибинне пізнання та розуміння мотиваційної сфери може забезпечити успіх, направити активність особистості студента у необхідне русло її розвитку.

Мотивація до навчання – це система природних, соціальних і особистісних чинників, що спонукають студента відвідувати інститут, виконувати його вимоги, включаючись у процес навчання, докладати зусиль для подолання труднощів, реалізовувати у процесі навчання власні схильності, розвивати здібності, брати участь у навчальному спілкуванні тощо [5].

Проблему мотивації вивчали такі вчені, як Є.Ільїн, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, В.Шпалінський, Д.Аткінсон, А.Маслоу, Д.Халл, Х.Хекхаузен. У навчальній діяльності їй також приділяли увагу такі дослідники, як М.Алексєєв, Л.Божович, А.Маркова, Г.Саранцев, Г.Щукіна, Г.Розенфельд, Л.Фрідман [2], [3]. Зокрема Г.Розенфельд, наприклад, створив наступну класифікацію мотивів навчання: навчання заради навчання; навчання без особистісних інтересів та зиску; навчання заради успіху або через побоювання; навчання за примусом або під тиском; навчання, яке базується на поняттях та моральних зобов'язаннях або на загальновідомих нормах; навчання для досягнення цілі у повсякденному житті; навчання, яке базується на соціальних цілях, вимогах та цінностях [цит. по 2].

П.М.Якобсон пов'язував позитивну мотивацію із самим процесом учбової діяльності, а негативну із такими намірами студента, які можуть виникнути у тому разі, якщо навчання здійснюється без інтересу до отримання освіти або ж за примусом. Мотиви учбової діяльності він поділяв на:

1. «Негативні» мотиви, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути у тому разі, якщо він не буде вчитися – погрози і незадоволення батьків і т.д. Це навчання без інтересу як до отримання освіти, так і до відвідування самого навчального закладу. Звісно, цей мотив не може привести до успіхів у навчанні, і його виконання потребує насилля над собою;

2. Мотиви, пов'язані із позаучбовою ситуацією, яка має позитивний вплив на навчання: почуття обов'язку, в т. ч. стати повноцінним громадянином, бути корисним своїй країні, сім'ї. У студента немає інтересу до учбової діяльності, але є розуміння, що без знань у майбутньому не вдасться досягнути бажаного положення.

3. Мотиви, пов'язані з самим процесом учбової діяльності. Спонукає до навчання потреба у знаннях, допитливість, прагнення дізнатися нове [1], [6].

М.М.Ліпкин, А.Н.Яковлева досліджували залежність успішності учбової діяльності від мотивації. А.К. Маркова – стійкість учбової мотивації [4]. Тож як бачимо, досить актуальною проблемою сучасної освіти є побудова такого процесу учіння, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери студента. Чому? Бо структура мотивів студента, сформована у час навчання, стає стрижнем особистості майбутнього фахівця. А отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід'ємна складова частина виховання особистості студента.

Ітак, **об'єктом** нашого дослідження є мотиваційна сфера студента. **Предметом** – мотивація навчання у вищому навчальному закладі. **Мета:** дослідити мотивацію навчання студентів у виші та розробити рекомендації щодо перетворення негативної мотивації у позитивну, яка б сприяла зацікавленості студентів у отриманні освіти та спонукала до успіхів у навчанні. **Гіпотеза:** провідною мотивацією навчання у виші є отримання диплому, на другому місці – оволодіння професією і на третьому – здобуття знань.

Як відомо, у розмаїтті мотивів, які спонукають студента вчитися, найголовнішими є, звичайно, потяг до знань та інтерес до процесу їхнього здобуття. У той же час, він перебуває одночасно під впливом комплексу різних мотивів, одні з яких є домінантними, інші – другорядними, одні – усвідомленими, другі – неусвідомленими. Мотив розкриває для людини психологічний зміст, сенс і значущість її дій, він лежить в основі накреслення нею цілей діяльності. Навчання у вищому закладі являє собою налагоджений процес, який сприяє накопиченню студентами великого об'єму інформації та оволодінню професійними вміннями і навичками. З метою визначення ступеню усвідомленості студентами важливості формування відповідального ставлення до навчання було проведено дослідження.

У дослідженні брали участь студенти 2-го курсу педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету. Вибірка складала 40 студентів, віком 18-20 років (студенти-психологи та студенти факультету іноземних мов). Особливістю вибірки було, те, що до її складу переважно входили особи жіночої статі (70%). Дослідження проводилося на початку другого семестру (лютий 2011 року) за методикою Т.І.Львіної «Вивчення мотивації навчання у ВНЗ». Методика представляє із себе опитувальник з 50 тверджень, на які необхідно було відповісти згодою (знаком «+»), або незгодою («-»). Характерною особливістю даної методики було те, що для маскуванню мети («що власне вона визначає?») автор включив ряд фонових тверджень, які у подальшому обробці не підлягали. При обробці результатів, відповіді розподілялися за трьома шкалами: «Здобуття / засвоєння знань», «Оволодіння професією», «Отримання диплому». Бали, які було набрано за кожною шкалою, вказували на те, яка мотивація до навчання у студентів переважає.

У результаті проведення експерименту було отримано такі результати:

- у 42,5% досліджуваних переважав мотив отримання диплому ;
- у 40% - мотив здобуття знань;
- у 17,5% - мотив оволодіння професією.

Що свідчить про те, що 57,5% студентів зробили адекватний вибір професії і, власне, задоволені цим. 42,5% керувалися мотивом отримання диплому, що, в свою чергу, не спонукає їх до отримання знань і є «негативною» мотивацією у навчанні (за П.М.Якобсоном). Також, цікавим фактом є те, що більшість студентів на питання: «Які якості, з наявних у вас, більше всього заважають вам вчитися?», відповіли, що це присутність лінощів (60%),

невпевненості у собі та власних можливостях (15%), неухважність (7,5%), виснаженість, розсіяність, підвищена емоційність та любов до інтернету (по 2,5%). А на питання: «Які якості допомагають у навчанні?», – визначили: цілеспрямованість (15%), наполегливість (12,5%), совість та допитливість (7,5%), ті ж лінощі (7,5%), працелюбство й сила волі (5%), завзятість, натхнення, бажання та пристрасність (по 2,5%). Дані результатів експерименту представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Мотивація навчання у виші студентів 2-го курсу

Мотиви	Студенти (%)		Середній показник (%) (n=40)
	Факультет іноземних мов (n=20)	Педагогічний факультет (n=20)	
1.Здобуття знань	30	50	40
2. Оволодіння професією	10	25	17,5
3. Отримання диплому	60	25	42,5

З результатів, представлених у таблиці, можна побачити, що кожен із факультетів має свою специфіку. Для студентів з педагогічного факультету характерним є більше прагнення до здобуття знань та оволодінням основами професії, ніж отриманням диплому, що зумовлено специфікою самого факультету. Для студентів факультету іноземних мов на першому місці, навпаки, стоїть отримання диплому, і лише 40% керуються позитивними мотивами у навчанні. Надамо коротку характеристику нашим мотивам та їх впливу на мотиваційну сферу студента.

Шкала «Здобуття знань» характеризує студентів як таких, що прагнуть до накопичення знань, умінь та навичок, до розширення меж власного досвіду. Таким учням властива жага до пізнання нового, такого, що виходить за межі тільки професійного спрямування. Вони прагнуть пізнати і ті речі, які лежать і поза гранями дисципліни, приділяють багато часу самовихованню, що лише додає позитивного досвіду. Треба сказати, що така мотивація є найліпшою у навчанні, бо налаштовує студента на успіх та сприяє росту його професіоналізму.

Шкала «Оволодіння професією» характеризує студентів, які спрямовані на здобуття професійних знань, а також прагнуть сформувати у себе професійно-важливі якості. Це також позитивна мотивація у навчанні, але вона обмежена суто можливостями даної професії і не надає більш широкого кола знань, які б можна було застосувати як у тому ж навчанні, так і у подальшому

житті. Це шкала людей-практиків, що максимально підходять до власного майбутнього.

Шкала «Отримання диплому» характеризує тих студентів, які спрямовані на придбання диплому при формальному засвоєнні знань, шукають обхідних шляхів при здачі заліків та екзаменів. Зазвичай це студенти, які продовжили навчання, через престижність диплому про отримання вищої освіти, чи можливість подальшого спілкування з однолітками, чи за вимогами батьків. Звісно, така мотивація не сприяє становленню справжнього, дійсно кваліфікованого спеціаліста, не сприяє успішному засвоєнню знань, та й взагалі не говорить про те, що у майбутньому ця людина може бути корисною власному суспільству.

Як бачимо з отриманих даних, наша гіпотеза підтвердилася, хоча й частково. Дійсно, домінує все ж таки частка тих студентів, чия мотивація вступу до вищого навчального закладу є негативною, і така позиція, як відомо, не сприяє успішності їх навчання. Але частина студентів, які націлені на здобуття знань (40%) та хорошої кваліфікації (17,5) все ж таки достатньо велика (разом 57,5%) і, на наш погляд, при достатній увазі щодо цього процесу може у подальшому демонструвати позитивну динаміку.

Які ж рекомендації можна надати для переорієнтації власних мотивів у навчанні? А.І.Гебос виділяв такі фактори, які впливають на формування у студентів позитивного мотиву навчання:

- розуміння найближчих та кінцевих цілей освіти;
- усвідомлення теоретичної та практичної значимості засвоєваних знань;
- емоційна форма викладу учбового матеріалу;
- показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість учбової діяльності;
- вибір завдань, які створюють проблемні ситуації у структурі учбової діяльності;
- наявність допитливості та «пізнавального психологічного клімату» в учбовій групі [1].

Результати дослідження М.М. Ліпкіна та Н.В. Яковлева продемонстрували, що хорошій успішності у виші сприяє поєднання високих рівнів пізнавального і змагального мотивів, тоді як переважання аверсивних тенденцій при одночасно низькому рівні змагального мотиву приводить до низьких результатів навчання. Ю.М.Орлов зазначав: «...найбільший вплив на академічні успіхи надає підсвідома потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях» [цит. по 3].

Звісно, для цього необхідно, щоб професія, яку обирає студент була йому дійсно близькою і цікавою. Вона має відповідати здібностям і можливостям, бажанням та прагненням, не залежати від таких факторів, як престижність, доступність, кваліфікованість викладачів і, власне, їх особистісних характеристик та якостей, не будуватися на романтичних уявленнях. Треба пам'ятати, що та професія, яку ми обрали, буде частиною нашого життя. Від того, наскільки ми вмотивовані у її успіху, у успішності нас, як частини

великого, буде залежати наше майбутнє, задоволеність життям, власною самоактуалізацією у ньому. Чи готові ми до звершень? Чи готові ми бути власним майбутнім? Для цього необхідно починати з малого... То чи вмотивовані ви на здобуття знань заради успішного майбутнього?..

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: Учебное пособие/Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, - 2006. – 512с. (Серия «Мастера психологии»).
2. Феодосеев С.Є. Проблеми мотивації навчальної діяльності // Вісник Міжнародного дослідного центру: «Людина: мова, культура», - К., 2008. – Т.18. – С.76-83.
3. Кузьменко Н.В. Формування професійної мотивації студентів// Педагогіка вищої та середньої школи: Зб.наук.праць// редкол. Буряк В.К., Кондрашова Л.В., Штельмах Г.Б. – Кр.Ріг, 2010. – Вип.27. – С.191-196.
4. Изучение мотивов учебной деятельности студентов// Практикум по возрастной психологии под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. - СПб: РЕЧЬ, - 2008. – С.491-500.
5. Р.И.Цветкова. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства её формирования // Психология, наука и образование/Раиса Ивановна Цветкова. - 2006.- №4. – С.76-81.
6. Руденко Н.Н., Шишкина О.Н., Смирнова И.И. Исследование мотивов учебной деятельности студентов// Педагогіка вищої та середньої школи. – Кр.Ріг, 2004. – Вип.9. – С.45-47.

Пасічна М.А.

Мотивація навчальної діяльності у студентів третього року навчання

Передумовою нашого дослідження є неадекватне відношення студентів вузів до навчання, яке спостерігається протягом останнього періоду. На жаль, у наш час цінність вищої освіти як способу отримати глибокі знання і стати висококваліфікованим фахівцем різко знизилася. Навпаки, все частіше провідною серед студентів стає мотивація набувати освіти заради диплома. Дуже багато студентів реально не усвідомлюють мети свого навчання у вузі і називають різні мотиви здобування освіти. Саме про цю різноманітність мотивів і піде мова.

Актуальність роботи полягає у тому, що дане дослідження не обмежується обсягом даної статті, тому що час постійно міняється, а це означає, що постійно міняються і цінності молоді, а разом з ними - і мотиви здобування освіти. Проблема, що розглядається нами, буде актуальною завжди. Але нашим завданням буде вивчення її на сучасному етапі. Дана робота має і певне практичне значення.

Перш за все, визначимо, що є предметом нашого дослідження.

Мотивація - це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, задають кордони і форми діяльності і

додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певної мети [2].

Мотив (від лат. moveo - рухаю) - матеріальний або ідеальний предмет, досягнення якого виступає сенсом діяльності. Мотив представлений суб'єктові у вигляді специфічних переживань, що характеризуються або позитивними емоціями від чекання досягнення даного предмету, або негативними, пов'язаними з неповнотою справжнього положення [2].

На думку Л.Д. Столяренко: "Мотив - це збудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби суб'єкта". Під мотивом також найчастіше розуміють причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта [3].

Увагу багатьох науковців привертають питання вивчення мотивів вступу до вузу. Досить назвати такі прізвища, як І.І.Вартанова, М.В.Вовчик-Блакитная, Е.П.Ільїн, Г.А.Мухіна, Ф.М.Рахматулліна, П.М.Якобсон, В.А.Якунін. Серед вчених, які займаються цією проблемою немає єдиної концепції щодо визначення, класифікації мотивів. Кожен автор пропонує свій варіант класифікації мотивів.

Перший підхід реалізований у роботі Ільїна. Серед основних мотивів він називає наступні: бажання знаходитися в колі студентської молоді, велике суспільне значення професії і широка сфера її використання, відповідність професії інтересам і схильностям і її творчі можливості. Є відмінності в значущості мотивів у дівчат і хлопців [1].

За А.Н.Печніковим, Г.А.Мухіною провідними учбовими мотивами у студентів є «професійні» і «особистого престижу», менш значимі «прагматичні» (отримати диплом про вищу освіту) і «пізнавальні» [1].

Але на різних курсах роль домінуючих мотивів міняється. На першому курсі провідний мотив - «професійний», на другому - «особистого престижу», на третьому і четвертому курсах спостерігаються обидва мотиви, на четвертому додається ще і «прагматичний».

П.М.Якобсон виділяє три групи мотивів: «негативні» мотиви, мотиви пов'язані з позанавчальною ситуацією, і мотиви, пов'язані з самим процесом навчальної діяльності [6].

Проте, у всіх авторів просліджуються три основні лінії мотивації вступу до вузу: пізнавальна, професійна і прагматична.

Р.С.Вайсман спостерігав динаміку зміни мотивів від 1-го до 4-го курсу: творчого досягнення, «формально-академічного» досягнення і «потреби досягнення» у студентів психологічного факультету. Р.С.Вайсман виявив, що мотив творчого досягнення і потреба досягнення збільшуються від 3-го курсу до 4-го курсу, а мотив «формально-академічного» досягнення знижується від 2-го до 3-го курсам. При цьому мотив творчого досягнення на всіх курсах значно превалував над мотивом «формально-академічного» досягнення [1].

Студентський вік припадає на період ранньої юності і зрілості. Це вік, коли завершується дозрівання особи, формується світогляд, ціннісні орієнтації, установки. По суті, це період, в якому здійснюється перехід від дитинства до

початку дорослого життя, відповідної міри відповідальності, самостійності, здібностей, до активної участі в житті суспільства і в своєму особистому житті, до конструктивного вирішення різних проблем, професійного становлення. Юнацький вік, по Еріксону, будується довкола процесу ідентичності, що складається з серії соціальних, і індивідуально-особових виборів, ідентифікації, професійного становлення. І поряд з таким складним особовим розвитком, велике місце займає саме професійне становлення студентів, яке здійснюється в рамках учбової діяльності [3].

Становлення майбутнього фахівця як висококваліфікованого фахівця, на думку В.А.Якуніна, Н.В.Нестерової, можливо лише при сформованому мотиваційно-ціннісному відношенні в його професійному становленні.

Н.Б. Нестерова, аналізуючи психологічні особливості розвитку учбово-пізнавальної діяльності студентів, розділяє весь період вчення на три етапи, які відображено у таблиці 1 [4].

Таблиця 1

Мотивація навчальної діяльності (за Н. Нестеровою)

Етап	Курс	Основні мотиви
I	I	Характеризується високими рівневими показниками професійних і учбових мотивів, керуючих учбовою діяльністю. В той же час вони ідеалізуються, оскільки обумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особового.
II	II, III	Відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів. Пізнавальні і професійні мотиви перестають управляти учбовою діяльністю.
III	IV-V	Характеризується тим, що зростає міра усвідомлення і інтеграції різних форм мотивів навчання

На основі оброблених наукових джерел було проведено відповідне дослідження.

Основна мета нашого дослідження - вивчити основні мотиви професійної діяльності у студентів, експериментальним шляхом визначити ведучий мотив у отриманні вищої освіти, а також провести аналіз отриманих результатів.

Нами було проведено анкетування за методикою, описаною в “Практикумі з вікової психології” під редакцією Л.А.Головей, Є.Ф.Рибалко, по визначенню мотивації навчання у вищому навчальному закладі [5]. Результати можна побачити на діаграмі (рис.1).

Слід зазначити, що опитування проводилося серед студентів 3го курсу факультету іноземних мов. В опитуванні взяли участь 20 студентів. Особливістю вибірки було, те, що її склали переважно особи жіночої статі (90%), що в цілому відображає специфіку факультету. Дослідження проводилося в середині першого семестру.

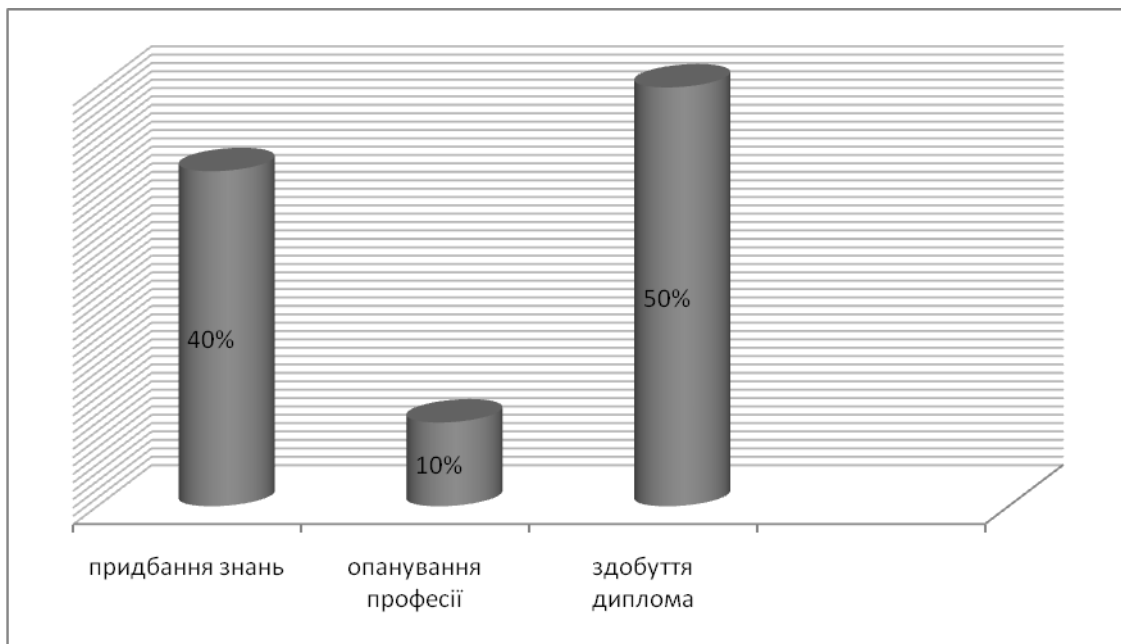


Рис. 1 Вибір мотиву навчання у вузі (за методикою «Мотивація навчання»).

Примітки:

Шкала «Придбання знань» - 8 чоловік, що складає 40%

Шкала «Опанування професії» - 2 чоловіка, що складає 10%

Шкала «Здобуття диплома» - 10 чоловік, що складає 50%

На діаграмі видно що 10% опитуваних провідним має мотив «Опанування професії» і 40%-«Придбання знань». Звичайно, хотілося б, щоб для всіх випробовуваних ці мотиви були домінуючими. Адже саме вони є однаково важливі і мають бути пріоритетними при виборі вищої освіти. Проте провідним мотивом навчальної діяльності відповідно до цієї методики для більшості опитуваних (50%) є, на жаль, мотив здобуття диплома.

Результатом даного спостереження став висновок про те, що сенсом вчення у багатьох студентів 3го курсу є отримання диплому. Проте проведення якісного аналізу відповідей студентів окремо, ми виявили, що у деяких з них при домінуючому мотиві «Здобуття диплома» мотив «Придбання знань» є досить високим.

Ми вважаємо, що у зв'язку з цим фактом можливе проведення дослідження на вибірці ще більшого об'єму і на різних курсах з метою визначення динаміки мотивації.

Отримавши подібні результати, обробивши наукові джерела, ми визначили шляхи підвищення мотивації до набуття знань, які плануємо представити у курсовій та кваліфікаційних роботах.

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. - СПб: Питер,2006. - 512 с.
2. Глоссарий психологических терминов/Под ред. Н.В.Губина.- М.: Наука,1999.

3. Бибрих Р.Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р.Бибрих, И.А.Васильева// Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 1987.
4. Якунин В.А. Педагогическая психология / В.А.Якунин. - СПб: Питер, 1998.
5. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие// Под ред. Л.А.Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Речь, – 2008.
6. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека/
7. В.К. Вилюнас. - М., 1990

Корупятник І.В.

Стилі міжособистісних відносин та характеристики Я-реальне – Я-ідеальне старшокласників

У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими і виробляє певні форми для оцінки своєї поведінки й поведінки інших людей. Цей процес пов'язаний також з усвідомленням власної цінності й компетентності. Молодій людині важливо уникнути головної небезпеки – розмивання почуття свого «Я», унаслідок розгубленості, сумнівів у можливості направити своє життя у визначене русло.

У ранній юності відбувається поступова зміна “предметних” компонентів Я-концепції, зокрема, співвідношення тілесних і морально-психологічних компонентів свого “я”. Юнак звикає до своєї зовнішності, формує стійкий образ свого тіла, приймає свій вигляд і відповідно стабілізує пов'язаний із нею рівень домагань. Поступово на перший план виступають тепер інші властивості “я” – розумові здібності, вольові і моральні якості, від яких залежить успішність роботи і відносини з оточуючими.

Мета роботи полягала у з'ясуванні особливостей стилю міжособистісних відносин та відношення до самого себе у ранньому юнацькому віці.

Об'єкт дослідження: процес особистісного розвитку в ранньому юнацькому віці.

Предмет: стилі міжособистісних відносин (домінування, доброзичливість) та структура «Я-концепції» старшокласників.

Гіпотеза дослідження: в період раннього юнацького віку існують якісні розбіжності у співвідношенні бажаного та реального стилю міжособистісних відносин, що впливає на характеристики «Я-реального» – «Я-ідеального» старшокласників.

Аналіз проблеми самовизначення особистості досить широко представлено у філософській (Н.Д.Зотов, О.О.Гусейнов, О.Г.Дробницький, О.Г.Здравомислав, Д.Ж.Валеев), соціологічній (К.О.Альбуханова-Склавська, І.С.Кон, Л.Н.Коган, М.Х.Титма) і психологічній літературі (Е.Еріксон, Л.І.Божович, М.Гінзбург, В.Л.Лебедева, Є.С.Кузьмін, В.С.Мерлін та ін.), яка характеризує проблему самовизначення як одну з найбільш актуальних.

Серед детермінт самосвідомості людини варто зазначити опанування рольовою поведінкою, багатство соціальних зв'язків індивіда, а також необхідність самовизначення через діяльність і спілкування в соціальному світі. Самосвідомість розвивається по мірі того, як дитина стає особистістю, яка свідомо виділяє себе зі світу інших людей. У загальній структурі особистості самосвідомість є складною інтегративною якістю її психічної діяльності. Самосвідомість впливає на подальший розвиток особистості і встановлює рівновагу між зовнішнім впливом, внутрішнім станом особистості та її поведінкою, оскільки вона є однією з необхідних умов неперервності процесу розвитку [3].

Когнітивна складність і диференційованість елементів образу Я послідовно зростають від молодших вікових груп до старших, не мають відчутних перерв і криз [5]. Дорослі розрізняють у собі більше якостей, ніж юнаки, юнаки – більше, ніж підлітки, підлітки – більше, ніж діти. За даними досліджень Бернштейна (1980) здатність старших підлітків реконструювати особисті якості полягає в розвитку з віком більш фундаментальної когнітивної здібності – абстрагування [1].

Дослідження змісту образу Я, проведені під керівництвом І. В. Дубровіної, показали, що у кордоні підліткового та раннього юнацького вікових груп у розвитку когнітивного компонента Я-концепції відбуваються істотні зміни, що характеризують перехід самосвідомості на новий більш високий рівень [7].

Становлення нового рівня самосвідомості у ранній юності йде у напрямках, виділених ще Л.С.Виготским, - інтегрування образу самого себе, “переміщенню” його “ззовні всередину” [2; с. 229-230]. В цілому у цей віковий період відбувається зміна деякого “об'єктивістського” погляду “ззовні” на суб'єктивну, динамічну позицію “з середини”.

У 15-16 років надто актуалізується проблема розбіжності реального Я та ідеального Я. На думку І. С. Кона, ця розбіжність є цілком нормальним, природним результатом когнітивного розвитку [5]. При переході від дитинства до отрочтва і далі самокритичність зростає. Так, наприклад, у вивчених Є. К. Матлиним творах десятикласників, що описують власну особистість, в 3,5 рази більше критичних висловлювань, ніж у п'ятикласників [4].

Розбіжність Я-реального і Я-ідеального образів – функція як віку, так й інтелекту. У інтелектуально розвинених юнаків розбіжність між реальним Я та ідеальним Я, тобто між тими властивостями, які індивід собі приписує, і тих, які йому хотілося б мати, значно більше, ніж в їхніх однолітків із середніми інтелектуальними здібностями [5].

В емпіричному дослідженні був використаний **тест Т. Лірі** – методика діагностики міжособистісних відносин. При розробці методики автор виходив з концепції Г. Саллівена (1953 р.). Теоретичний підхід Г. Саллівена до розуміння особистості виходить з визначального значення оцінок і думок значущих для даного індивіда оточуючих, під впливом яких і відбувається його

персоніфікація, тобто формування особистості. В процесі взаємодії з оточенням особистість виявляє себе певним стилем міжособистісної поведінки.

За тестом Лірі, кожному із 8 октантів відповідає тип міжособистісної взаємодії. Перші чотири типи міжособистісних відносин – I, II, III, IV характеризується переважанням неконформних тенденцій і схильністю до диз'юнктивних (конфліктних) проявів (III, IV), незалежністю поглядів, наполегливістю у відстоюванні власної думки, тенденціями до лідерства і домінування (I, II). Інші чотири октанти – V, VI, VII, VIII показують протилежну картину: переважання конформних установок, конгруентність в контактах з оточуючими (VII, VIII), невпевненість в собі, піддатливість до поглядів оточуючих, схильністю до компромісів (V, VI). Тому варто визначити (за спеціальними формулами) показники з двох основних факторів: домінантність ((I – V) +0,7x (III+II-IV-VI)) і доброзичливість ((VII-III) +0,7x (VIII-II-IV+VI)) [6].

З метою більш детального вивчення структури «Я» варто проводити дослідження в два етапи – по-перше, вивчення «Я-реального» (такий, яким я є насправді), по-друге, - «Я-ідеального» (тобто образу «я», до якого слід прагнути), оскільки образ актуального та ідеального «Я» є невід'ємною частиною структури цілісного «Я».

Комплексне дослідження проводилося в 2008 –2009 н. р. в 11-му класі середньої школи №89 м. Кривого Рогу (загальною кількістю 32 обстежених). При обробці отриманих даних використовувалися якісні і кількісні, статистичні методи (кореляційний аналіз).

Перш за все, необхідно підкреслити відмінності у зв'язках «всередині» шкал тесту «Лірі» при порівнянні «Я-реального» в «домінуючих» та «доброзичливих». У «домінуючих» повторюються всі тенденції, виявлені у загальній виборці (n=32), передусім, «дзеркальність» I – IV та V – VIII октантів. У групі «доброзичливих» ці зв'язки наче б то «розсипаються», кількість і міцність зв'язків суттєво зменшується. Найменше це стосується VIII октанту (5 зв'язків «дзеркального» характеру), найбільше – III (тільки один значущий зворотній зв'язок з октантом «покірно-сором'язливий»; $r=-0,73$) та IV октант (теж один значущий зв'язок – зворотній з VIII октантом; $r=-0,52$). Щодо останнього: альтруїзм, безумовно, несумісний із скептицизмом, недовірливістю, критичністю, негативізмом тощо. Октант «співпрацюючий» має зв'язок з «альтруїстичним» (відповідальним) ($r=0,67$) та зворотній з «егоїстичним» ($r=-0,54$). Всі інші октанти мають по 3 зв'язки, що значно менше норми (7 зв'язків). Отже, «жорсткість» зв'язків у «доброзичливих» значно менша, що можна інтерпретувати як більшу варіативність виявлення в них різних особистісних якостей в процесі спілкування. Можливе і альтернативне пояснення: у цьому виявляється «слабкість», «амбівалентність», менша структурованість особистості та особистісних якостей представників стилю «доброзичливих».

Зіставивши кореляційний аналіз у загальній виборці (n=32) «Я – реального» та «Я – ідеального» (методика «Лірі») можна побачити, що

всередині методики «Лірі» у «Я - ідеальному» менше статистично-значущих зв'язків (в «Я-реальному» було 25, а в «Я-ідеальному» - 20). А те, що в «Я-реальному» зворотній зв'язок між двома основними факторами «домінування» - «доброзичливість», при $r = -0,76$, в «Я-ідеальному» зменшується ($r = -0,4$) може свідчити про те, що юнаки, у яких переважають незалежність, домінантність та агресивність, в ідеалі прагнуть бути ближче до оточуючих і більше контролювати свою безпосередню, спонтанну поведінку та міжособистісне спілкування.

Аналіз фактору «доброзичливість» всередині методики «Лірі» «я-ідеальне» ($n=17$) показав нам наступне: було виявлено 6 статистично-значущих зворотних зв'язків: I октанту («авторитарний») із IV («недовірливо-скептичний») ($r = -0,58$), V («покірливо-сором'язливий») ($r = -0,65$) та VI («залежно-слухняний») ($r = -0,51$); II октант («егоїстичний») із III («агресивний») ($r = -0,48$), V («покірливо-сором'язливий») ($r = -0,64$); V із VIII («альтруїстичний») ($r = -0,51$).

Таким чином, з теоретичного аналізу літератури ми бачимо, що для раннього юнацького віку характерним є зростання усвідомлення своєї унікальності, власного світосприймання, оформлюється "Я-концепція" в трьох компонентах: як суб'єктивне уявлення про самого себе, емоційно-ціннісне ставлення до себе та поведінковий компонент, що характеризує виявлення "Я-образу" та ставлення до себе в поведінці серед оточуючих людей. Самовизначення набуває дійового характеру: юнак починає діяти, реалізовувати плани, стверджуючи той чи інший образ життя, починає активно готуватись до засвоєння обраної професії (факультативи, гуртки, репетитори, самоосвіта тощо). Самооцінка набуває більшої стійкості у відношенні своєї цінності як особистості, але вона може змінюватись при оцінці своїх здібностей, нахилів, можливостей.

А на основі даних отриманих на емпіричному етапі дослідження ми бачимо, що проявляється загальна картина, тобто перші чотири октанти (I, II, III, IV), які характеризуються переважанням не конформних тенденцій, більшою незалежністю поглядів, проявляють зворотній зв'язок із 4 останніми (V, VI, VII, VIII), які більш невпевнені у собі, схильні до компромісів. Крім того, бачимо, що в ідеалі старшокласники не прагнуть розвивати той чи інший стиль міжособистісних відносин, що вже притаманний їм (оскільки простежуються зворотні зв'язки між тотожними октантами, наприклад, між II і III, V і VIII).

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 420 с.
2. Выготский К.С. Педология подростка: проблемы возраста / К. С. Выготский. – М., 1983. Т.4. – 1983. – 420 с.
3. Галаган Л. В. Взаємозв'язок рівня самосвідомості та ефективності професійного самовизначення старшокласників / Л. В. Галаган // Науковий часопис НПУ ім. М. Д. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Зб.

наукових праць. – К.: НПУ ім. М. Д. Драгоманова, 2007. - №17 (41). – Част. I. – С. 155 – 159.

4. Калинина Н.В. Некоторые аспекты изучения поведения подростков и молодежи в кризисных ситуациях / Н.В.Калинина, М.И.Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 2000. - № 3. – С. 16 – 26.

5. Кон И.С. Психология ранней юности/ Игорь Семенович Кон. – М.,1989. – 426 с.

6. Методика диагностики межличностных отношений. «Тест Т. Лири» // Практикум по основам психологии: Тексты и хрестоматия. Учеб. пособ. для ст-ов мед. ин-ов./ сост. В. А. Мельников. – Симферополь: Сонат, 1997. – С. 179 – 192.

7. Формирование личности переходной период от подросткового до юношеского возраста / под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1983. – 386 с.

Кучерган Є.Д.

«Я-концепція» як чинник особистісного самовизначення у ранньому юнацькому віці

Внутрішній світ особистості, її самосвідомість завжди привертала увагу філософів, учених і художників. Свідомість і самосвідомість - одна з центральних проблем філософії, психології і соціології. Її значення обумовлене тим, що вчення про свідомість і самосвідомість складає методологічну основу вирішення не тільки багатьох найважливіших теоретичних питань, але і практичних завдань у зв'язку із формуванням життєвої позиції, Я-концепції особистості.

Я - концепція виникає у людини в процесі соціальної взаємодії як унікальний продукт її психічного розвитку, як відносно стійке і в той же час схильне до внутрішніх коливань і змін психічне новоутворення.

Періодом виникнення свідомого "я" вважаються підлітковий і ранній юнацький вік. Ріст самосвідомості і інтересу до власного «Я» у підлітків веде до змін в характері становлення і структурі «Я - концепції». У ранньому юнацькому віці (15-17 років) в рамках становлення нового рівня самосвідомості відбувається формування стійкого уявлення про себе.

Складність і багатогранність особових змін в ранньому юнацькому віці, його визначальний вплив на хід подальшого розвитку особистості обумовлюють актуальність обраної теми дослідження.

Мета дослідження: виявити особливості Я-концепції юнаків, що орієнтуються на професію військовослужбовця.

Об'єкт дослідження: самосвідомість юнаків у віці 15- 17 років.

Предмет дослідження: особливості Я-концепції юнаків, спрямованих на професію військовослужбовця.

Гіпотеза дослідження: Я – концепція майбутніх військовослужбовців має характерні ознаки, що позначаються на професійному самовизначенні.

У дослідженні приймали участь учні КЗО «Криворізького ліцею з посиленою військово – фізичною підготовкою» у віці 15 – 17 років (130 осіб, учні 10 класу).

Для досягнення мети та перевірки гіпотези нами були обрані такі психодіагностичні методики:

- методика «Багатофакторного дослідження особистості» Р.Кеттела;
- методика «Інтерперсональна» Т.Лірі;
- методика ціннісних орієнтацій М. Рокіча.

На основі факторного аналізу ми визначились із зрізом змістовних характеристик особистості. Судячи із чинників, що ми отримали, для хлопців-ліцеїстів найбільш значущим для особистісного самовизначення є загальне світоглядне переконання в тому, що людині дана можливість контролювати своє життя.

Щоб розкрити змістовні характеристики Я – концепції, що впливають на особове самовизначення ліцеїстів нами були створені моделі їхньої особистості на підставі аналізу інформації, отриманої за допомогою методики **Р. Кеттела**. Узагальнені результати діагностики можуть бути виражені кількісно:

1. Чинник А – товарицькість 71%
2. Чинник В – інтелект абстрактний 72%
3. Чинник З – емоційна стабільність 62%
4. Чинник Е – домінантність 81%
5. Чинник F – експресивність 62%
6. Чинник G – **висока нормативність поведінки 77%**
7. Чинник Н – сміливість 62%
8. Чинник І – жорсткість 71%
9. Чинник L – підозрілість 69%
10. Чинник М – мрійливість 62%
11. Чинник N – прямолінійність 66%
12. Чинник О - урівноваженість 52%
13. Чинник Q1 – консерватизм 76%
14. Чинник Q2 – нонконформізм 77%
15. Чинник Q3 - **високий самоконтроль 57%**
16. Чинник Q4 – спокійне відношення до обставин 67%

Таким чином ми маємо нагоду вибудувати модель змістовних характеристик особистості ліцеїста що зробив вибір в професії військовослужбовця поставивши всі значимі якості з правого боку.

Комплекс якостей що ввійшли в особистісну модель ліцеїста так наприклад чинник домінування що набрав найбільшу кількість процентів також підтверджено і в наступнім дослідженні.

За допомогою методики **Т.Лірі** ми з'ясували, що ліцеїсти більш схильні приписувати собі героїчні риси, орієнтацію на себе, схильність до суперництва, домінування – узагальнені результати діагностики наведені у таблиці 1.

Таблиця 1.

«Модель особистості ліцеїста»

Процентне взаємовідношення		10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100 %	Якостей особистості		
A	Скритий											Відкритий	A	
B	Конкретно мислячий											Абстрактно мислячий	B	
C	Емоційно нестійкий											Емоційно стійкий	C	
D	Покірливий											Домінуючий	D	
F	Серйозний											Легкодумний	F	
G	Ощадливий ловкач											Добросовісно виконуючий	G	
H	Обережний											Шукаючий - пригод	H	
I	Чуттєвий											Грубий	I	
L	Довірливий											Підозрілий	L	
M	Практичний											Мрійник	M	
N	Відвертий											Хитрий	N	
O	Тривожний											Самовпевнений	O	
Q ₁	Люблячий експериментувати											Консервативний	Q ₁	
Q ₂	Незалежний від людей											Залежний від людей	Q ₂	
Q ₃	Некерований											Керований	Q ₃	
Q ₄	Розслаблений											Напружений	Q ₄	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Недостатність вираження якостей							Норма			Перевищення виразності				

Як ми можемо спостерігати за таблицею, у відповідях ліцеїстів найбільше виділяються автократичні взаємовідносини (35% відповідей), на другому місці стоїть доброзичливість – 20%. Інші типи міжособистісних стосунків у респондентів не мають суттєвого вираження у поведінці.

На завершальному етапі дослідження ми провели обстеження ціннісних орієнтацій за методикою **М. Рокича**. Узагальнені результати діагностичного дослідження наведені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Виділення типів міжособистісних стосунків за методикою Т.Лірі

40%									
30%									
20%									
10%									
Всього	35%	9%	5%	7%	6%	10%	20%	8%	
Відношення	Автократичний	Егоїстичний	Агресивний	Підозрілий	Підпорядкований	Залежний	Доброзичливий	Альтруїстичний	

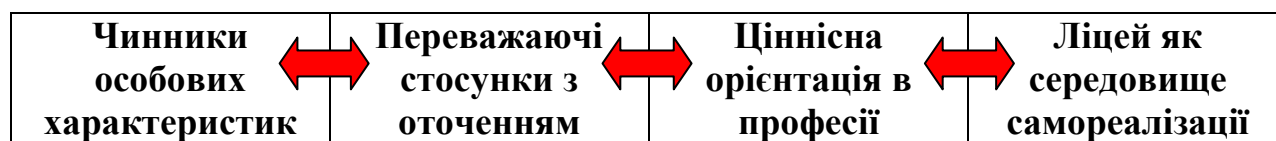
За отриманими даними ми можемо говорити про те, що в системі ціннісних орієнтацій хлопців на першому місці знаходиться: *кар'єра* як форма суспільного визнання, пошана тих, хто їх оточує (51% респондентів наголошує на її цінності). Значущою цінністю є також *робота* – цікава, творча, продуктивна діяльність, максимально повне використання своїх сил і здібностей (19% виборів).

Таблиця 3.

Виділення ціннісних орієнтацій за методикою М. Рокича	
Категорії цінностей	Кількість респондентів у %
Гроші	3%
Сім'я	4%
Пізнання	4%
Робота	19%
Щастя інших	7%
Саморозвиток	4%
Кар'єра	51%
Друзі	2%
Задоволення	6%

На основі вище викладеного ми можемо сказати, що просліджується прямий взаємозв'язок:

1. Чинників особових характеристик Я-концепції з показниками переважаючого типу стосунків до людей
2. Показниками переважних стосунків до людей та самооцінці і взаємо оцінці особового самовизначення.
3. Оцінка та взаємо оцінка особового самовизначення дає в кінцевому результаті професійне визначення як ціннісна орієнтація.
4. Сутність ліцею як середовища реалізації самовизначення.



Малюнок 1. Взаємозв'язок змісту «Я – концепції» та особистим самовизначенням ліцеїста

Таким чином, основна наша гіпотеза про те, що існує прямий зв'язок між змістом «Я – концепції» і особистим самовизначенням в ранній юності хлопців що бажають стати військовослужбовцями підтвердився.

Дане дослідження має практичну цінність. Так отримавши модель як зразок визначальних чинників «Я - концепції» ми в подальшому можемо проводити корекцію за індивідуальним тестуванням тих якостей особистості, котрі зменшують в ліцеїстів ступінь самореалізації; Розвивати світоглядну систему взаємовідношень з оточуючими людьми та загалом з суспільством;

Удосконалювати ліцей як середовище початкової спеціалізації, за допомогою якого реалізується цей вибір.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. Пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – 4-е узд., стереотип.- Издательский центр «Академия», 1999.-672 с.
2. Кон И.П. Психология ранней юности / И. П. Кон. – СПб.: Питер, 1999.- 405 с.
3. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с. – (Серия « Учебник нового века»).
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1989.- 463.

Єрмоленко М. В.

Особливості самооцінки та її вплив на прояви агресивної поведінки у підлітковому віці

У підлітковому віці одним із центральних новоутворень постає самооцінка, як основний компонент самосвідомості, а в поведінці досить часто спостерігаються прояви агресивності. Тому актуальним є дослідити взаємозв'язок між самооцінкою і агресивною поведінкою підлітків.

Нашою метою є теоретичний розгляд поняття самооцінки і девіантної поведінки, а точніше її форми – агресивності спираючись на результати дослідження взаємозв'язку між рівнем самооцінки і проявами агресивності у підлітків.

У зв'язку з визначеною проблемою передбачається розглянути поняття самооцінки та девіантної поведінки; визначити поняття агресивності як форми девіантної поведінки; прослідкувати особливості самооцінки у підлітків; дослідити шляхом методів математичної статистики взаємовплив і взаємозв'язок самооцінки і агресивності у підлітковому віці.

Самооцінка є невід'ємною частиною особистості людини, а саме одним із найважливіших, центральних компонентів самосвідомості («Я-концепції»). Вона виражається в оцінці індивідом самого себе загалом, або певних якостей своєї особистості, або діяльності.

У Психологічному словнику поняття самооцінки визначається як «компонент самосвідомості, який поряд із знаннями про себе містить оцінку людиною своїх фізичних характеристик, здібностей, моральних якостей і вчинків» [6].

Г.К. Валіцкас надає дещо інше визначення: «Самооцінка – це продукт відображення інформації суб'єктом про себе у співвідношенні з певними цінностями і еталонами, що існує в єдності усвідомленого і неусвідомленого, афективного і когнітивного, загального і окремого, реального і демонструючого компонентів» [10].

У вітчизняній психології (А.В. Захарова, В.П. Зінченко, А.І. Липкіна, Е.Т. Соколова, В.В. Столін) склалася традиція аналізу самооцінки як комплексного особистісного утворення. Саме таке значення ми і будемо мати на увазі в нашій дослідній роботі.

У підлітковому віці самооцінка проходить період свого формування та активного розвитку, тому, на думку більшості дослідників, їй притаманна ситуативність, нестійкість, схильність до зовнішніх впливів у молодшому підлітковому віці та більша стійкість, багатогранність охоплення різних сфер життєдіяльності у старшому підлітковому віці. С.Л.Рубінштейн зазначав, що процес розвитку самосвідомості у підлітків проходить ряд ступенів – від наївної поведінки по відношенню до себе до все більш визначеної, а іноді і різко змінної самооцінки.

Молодші підлітки, учні середніх класів, характеризуються недостатньою самокритичністю, нестійкою і не завжди адекватною самооцінкою. Їх оцінки стосуються уміння дружити, своєї поведінки серед інших, поваги до себе, сприймання себе однокласниками, що показує деяке збагачення досвіду соціальної поведінки, але не мають більш глибоких особистісних ознак.

В самооцінці старших підлітків спостерігається «перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносно повної, всеохоплюючої Я-концепції» [9]. Тобто вони усвідомлюють в два рази більше якостей, ніж молодші школярі. Це можна прослідкувати в самооцінці якостей, розглядаючи підлітка як суб'єкта діяльності. Насамперед це рішучість, сміливість, витримка, почуття власної гідності тощо.

В результаті цього важливими факторами розвитку правильної самооцінки є сприятливе становище серед ровесників, позиція позитивної рівноваги у стосунках, активна участь у громадському житті класу, групи, успішність, а також самовиховання. Проте вона не завжди є адекватною і часто спостерігається завищена, занижена або крайня самооцінка (максимально завищена чи максимальна занижена). Саме остання є центральною в нашому дослідженні.

Крайній рівень самооцінки характеризується підвищеною тривожністю, страхом перед широкими соціальними контактами, егоцентризмом, невмінням знаходити вихід із важких ситуацій. Дані ознаки говорять про схильність до проявів агресивності, як однієї із форм девіантної поведінки.

Девіантною поведінкою вважають «активність людини, в якій проявляється стійка тенденція відхилення від соціальної норми» [2], яка класифікується як різного роду девіації, зокрема і девіації агресивної орієнтації.

Проблему вивчення агресії й агресивності автори у своїх дослідженнях розглядають по-різному. Так, Лоренд та Андрі визначають агресію як уроджену реакцію людини для “захисту займаної території”, у дослідженнях Морісона агресивність розглядається як прагнення до панування, К. Хорні і Е. Фром вважали, що агресивність є реакцією особистості на ворожу для людини навколишню дійсність.

Ми в своєму дослідженні виходимо з такого визначення: «Агресія – індивідуальна або колективна поведінка чи дія, спрямована на спричинення фізичної чи психічної шкоди або навіть на знищення іншої людини чи групи» [4]. Вона виявляється як спосіб задоволення потреби в спілкуванні; самовираження і самоствердження; від реагування на несприятливу обстановку в сім'ї і на жорстоке ставлення з боку батьків; досягнення значущої мети тощо.

Виділяють такі форми агресивної поведінки:

1. Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи.
2. Непряма агресія – агресія, що обхідним шляхом спрямована на іншу особу (злісні плітки, жарти) та агресія ні на кого не спрямована (зриви люті, лемент).
3. Роздратування – готовність до прояву негативних почуттів при найменшому роздратуванні (запальність, брутальність).
4. Негативізм – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти сталих звичаїв і законів, проти керівництва.
5. Образа – заздрість і ненависть до оточення за дійсні та вигадані дії.
6. Підозрілість – виявляється в діапазоні від недовіри й обережності щодо людей до переконання в тому, що інші люди мають намір нанести шкоду.
7. Вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (лемент, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокльони, погрози).
8. Аутоагресія – агресія спрямована на самого себе.

Проте серед негативних тенденцій агресивності – ворожості, неслухняності, опору можна виділити і позитивні – здатність агресивності розвинути ініціативність, настирливість. Також вона може мати захисний характер, коли мета агресивного суб'єкта є нейтральною, а сама агресія використовується як засіб досягнення цієї мети.

Процес формування агресивної поведінки складний і багатогранний, на який впливає низка чинників, серед яких є і ті, які впливають на формування самооцінки. Передусім це вплив сім'ї та стосунків між її членами, а також взаємовідносини із ровесниками, психічні особливості тощо.

Як відомо, агресія – це поведінка, що керується самосвідомістю на яку впливає її компонент самооцінка. Тому, беручи до уваги фактори, що сприяють формуванню крайньої самооцінки, можна визначити наскільки є вираженою агресія. Для того щоб перевірити це на практиці було проведено психологічне дослідження учнів 9 класу однієї зі шкіл міста Кривого Рогу.

Для вивчення самооцінки було проведено тест-опитувальник самовідношення В.В.Століна і С.Р.Пантелєєва, який допомагає виявити три рівня самовідношення, що відрізняються за ступенем узагальненості: глобальне самовідношення; самовідношення, диференційоване по самоповазі, ауто симпатії, самоінтересу і очікуваним відношенням до себе; рівень конкретних дій (готовності до них) по відношенню до свого «Я». Нас зацікавив саме показник глобального самовідношення, результати якого і будуть розглянуті в подальшому.

З метою визначення проявів агресивності у підлітків було використано опитувальник агресії Баса-Даркі за допомогою якого можна визначити рівень прояву конкретної форми агресії.

Провівши діагностичні процедури, ми отримали наступні результати, які наочно подані на рис.1.

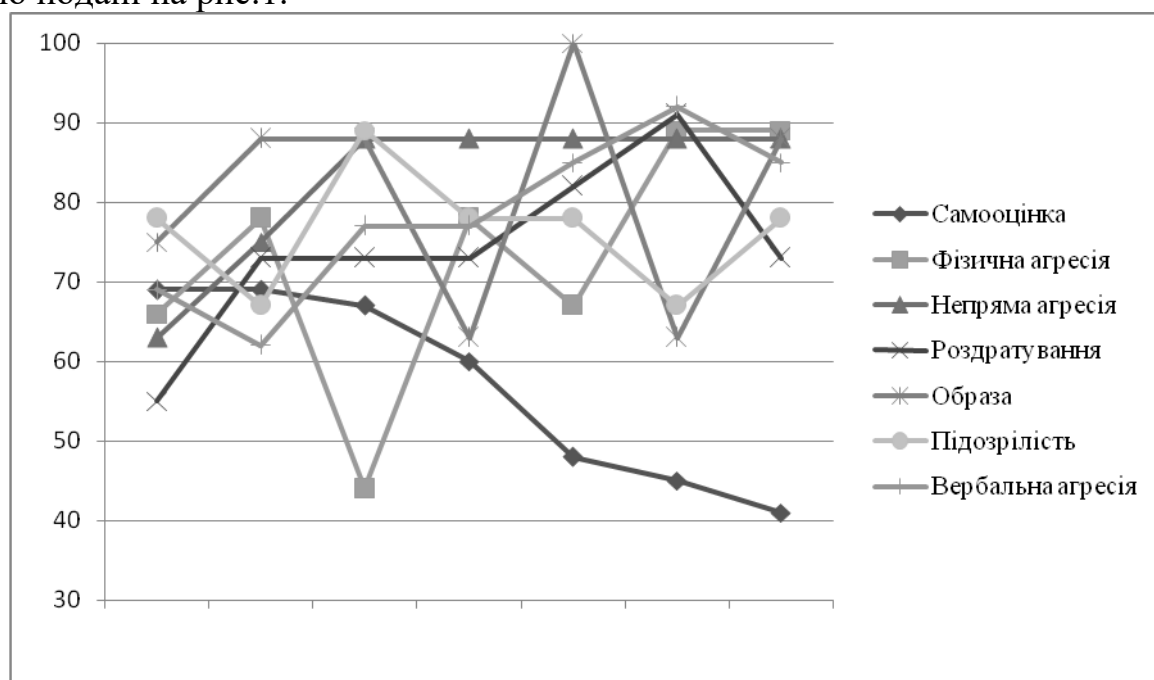


Рис. 1. Результати діагностики самооцінки та агресивності підлітків

Далі, щоб прослідкувати взаємозв'язок між досліджуваними явищами результати було піддано кореляційному аналізу (коефіцієнт кореляції Пірсона) (дані наведено нижче в таблиці 1).

Таблиця 1.

Кореляційні зв'язки між показниками самооцінки та видами агресії підлітків

	Фізична агресія	Непряма агресія	Роздратування	Негативізм	Образа	Підозрілість	Вербальна агресія	Почуття провини
Самооцінка	-0.6063	-0.6348	-0.6464	-0.0306	-0.0381	0.1997	-0.8800	0.0998

На основі отриманих даних можна прослідкувати залежність рівня самооцінки і агресивності.

Спостерігається обернена залежність між величиною самооцінки та рівнем прояву деяких видів агресивності підлітків. Особливо яскраво це видно на таких видах агресивної поведінки, як вербальна агресія (-0.8800), роздратування (-0.6464), непряма агресія (-0.6348) та фізична агресія (-0.6063). Тобто, чим нижчий рівень самооцінки підлітків, тим вище показники вербальної, непрямой, фізичної агресії та роздратування.

Отже, зі зниженням самооцінки у підлітків зростає готовність до прояву негативних почуттів при найменшому роздратуванні, імовірність вираження негативних почуттів через форму або зміст словесних висловлювань або використання фізичної сили проти іншої особи, можливість прояву безадресної (ні на кого конкретного не спрямованої) агресії – емоційні зриви, лють, а також агресії, що обхідним шляхом спрямована на іншу особу (злісні плітки, жарти).

Залежності між рівнем самооцінки та негативізмом, образою, почуттям провини та підозрілістю нами не встановлено. Напевно, це характеристики, які є віковими особливостями підлітків, і не залежать від особистісної самооцінки (принаймні така залежність зовсім незначна).

Отже, самооцінка – одне з центральних компонентів самосвідомості, що починає функціонувати у підлітковому віці та полягає в оцінці загального потенціалу суб'єкта чи його окремих якостей (властивостей), досягнень, тощо. У підлітковому віці вона ситуативна, нестійка і досить часто неадекватно занижена. Саме це породжує агресивну поведінку – поведінку спрямовану на спричинення фізичної чи психічної шкоди іншим особам, а подекуди і собі.

У ході практичного дослідження було доведено залежність проявів агресивності, насамперед вербальної агресії, роздратування, непрямой агресії та фізичної агресії від рівня самооцінки підлітка. А саме, чим нижче самооцінка підлітка, тим йому притаманний більш яскравий прояв агресивної поведінки та різноманітність її форм.

Таким чином, зв'язок між самооцінкою і агресивністю у підлітків є очевидно зворотнім. Тому розвиток адекватної самооцінки є одним із перших засобів запобігання проявам агресії в підлітковому віці.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва В.В. Вплив сім'ї та школи на девіантну поведінку підлітка // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2008. - №4. – С. 43-51
2. Власова Е.В. Педагогічна психологія: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2005. – С. 290-298.
3. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Либідь, 2005. – С. 308-310.
4. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. - №5. – С. 14-16.
5. Коровкіна Ю.С. Девіантна поведінка та особистість підлітка // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2005. – вип.12. – С. 208-264.

6. Психология. Словарь / Под общ. Ред.. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Розов В. Методики оцінки і самооцінки адаптації індивідуально-психологічних особливостей особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - №6. – С. 42-43.
8. Рубінштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1988.
9. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навч.посіб. К.:Академвидав, 2005. – С. 208-209.
10. Самооценка в подростковом возрасте // Психология подростка. – М., 2003. – С. 94-99.
11. Сидоров К.Р. Самооценка в психологии // Мир психологии. – 2006. - №2. – С. 226-232.

Чупрій Н. О.

Відмінності переживання кохання у старшому підлітковому та юнацькому віці

Проблема кохання на сьогоднішній день є надзвичайно актуальною. Зрештою, це питання привертало увагу людства ще з давніх-давен. Так, численні роботи філософів Б.Спінози, Д. Юма, А. Шопенгауера («Крейцерова соната»), Е. Фромма («Мистецтво любити»), В.Соловйова («Зміст любові»); психологів З. Фрейда, К.Ізарда, Л. Каслера, Джона Алана Лі, Р. Стернберга, Р. Мея, Д. Майерса, І.Кона та інших вчених присвячені саме цьому питанню [3], [4], [5], [6]. Серед вчених, які займаються даною проблемою, і досі немає єдиної думки щодо правильного визначення поняття кохання, змісту цього почуття та його проявів.

Існує також багато підходів щодо класифікації типів кохання, визначення розбіжностей у переживанні цього почуття людьми різного віку.

Тому **мета** нашого дослідження – проаналізувати відмінності переживання кохання між старшими підлітками та юнаками.

Основна **гіпотеза** дослідження, на наш погляд, наступна: формування статевої ідентичності у підлітків підвищує зацікавленість у фізичній стороні кохання; особливості соціальної ситуації розвитку у юнацькому віці реалізують потребу у коханні-дружбі.

Нами було проведено діагностику серед учнів 10-ого класу СЗШ № 130 (старших підлітків) та студентів 3-ого курсу КДПУ (юнаків) з метою визначення пріоритетного стилю кохання та його проявів серед молодих людей віком у 15 та 19 років.

В діагностиці приймали участь 38 досліджуваних: 19 учнів та 19 студентів.

Використовувалася методика, розроблена Клайдом і С'юзан Хендрик «Шкала установок в коханні», спрямована на визначення міжособистісної атракції, що певним чином є свідченням переваги у виборі типу, стилю кохання. Опитувальник складається з 42-х стверджень, на які учасники

опитування відповідають за шкалою від 1-ого до 5-ти балів, в залежності від того, наскільки ствердження відображають їх переконання стосовно міжособистісних відносин. Після цього підраховуються результати і визначаються стилі кохання, яким надають перевагу учасники опитування.

Внаслідок проведення анкетування, ми отримали результати, які викладені в табл.:

Таблиця 1

Переваги у виборі стилю в коханні серед підлітків та юнаків

Стиль кохання	Вибір підлітків		Вибір юнаків	
	(%)	к-сть	(%)	к-сть
Ерос	51	10	22	4
Людус	15	3	0	0
Сторге	5	1	11	2
Прагма	0	0	0	0
Манія	5	1	15	3
Агапе	24	4	52	10

Результати можна також зобразити за рейтингом вибору стилів кохання:

Підлітки :

1. Ерос
2. Агапе
3. Людус
4. Сторге і Манія
5. Прагма

Юнаки:

1. Агапе
2. Ерос
3. Манія
4. Сторге
5. Людус і Прагма

Додатково було проведено опитування, результати якого є досить очікуваними. Це можливо пояснити тим, що центральний психофізіологічний процес підліткового і юнацького віку – це статеве дозрівання. Саме в період підліткового віку провідною діяльністю є інтимно-особистісне спілкування. Це період формування статевої ідентичності, активного самопізнання і період зародження статевого потягу. Тема сексуальних відносин серед підлітків чи не найбільш популярна за рахунок безпосередньої її популяризації у суспільстві. Підлітки переживають гостру потребу кохати і бути коханими, але кого кохати – вже справа іншого значення. Вони прагнуть пізнати представника протилежної статі та оволодіти відповідними способами міжособистісної взаємодії. Тому діти підліткового віку схильні звертати увагу лише на зовнішність обранця, ідеалізуючи його якості та не звертаючи увагу на недоліки. Кохання в цьому віці скороминуче і поверхнєве, оскільки почуття часто засноване лише на сильному сексуальному потязі, який підлітки плутають зі справжніми почуттями. Основні мотиви відносин в цьому віці: прагнення оволодіти відповідними способами міжособистісної взаємодії, набуття сексуального досвіду, кохання без обов'язків, можливість розважитися, підвищити статус у групі ровесників.

Так, Г.С.Абрамова дає поняття «псевдокохання». Чому підліткові важко відрізнити справжнє почуття від несправжнього? Тому що вступаючи в цей вік, людина стикається з загадкою свого мінливого Я, яке постійно від неї самої тікає[1].

Д. Дж. Маєрс говорив про «ерос» (або кохання-пристрасть) як про психологічний стан, який є наслідком біологічного збудження, викликаного привабливою для нас людиною. Та якщо розглянути фізіологічні прояви цього почуття (сильне серцебиття, страх, знервованість тощо), то в ейфоричній ситуації збудження може означати радість, у ворожій – гнів, а в романтичній – пристрасне кохання [5]. Наведені приклади поведінки в сфері міжособистісних відносин підтверджують пріоритетність вибору «еросу» серед підлітків (10 чол.). Адже, сильний фізичний потяг, ідеальність сприйняття партнера, переважно не довга тривалість – характерні ознаки саме цього стилю кохання (за теорією кохання Дж. Лі) [6].

Проте потрібно наголосити на тому, що на другому місці за рейтингом обраних стилів стоїть «агапе» (4-ро учнів надало перевагу саме цьому типу). Це пояснюється тим, що 15-16 років – перехідний період у житті підлітків, згідно з думками деяких вчених, це вже період ранньої юності. В учнів відбувається переосмислення цінностей, остаточне формування світогляду, і, як наслідок, перегляд змісту і значення міжособистісних відносин, співвідношення значення інтимного та душевного зв'язку, коли важливою стає не зовнішність, а особистість партнера. Підлітки відчувають потребу у близькому другові, потребу у піклуванні за партнером та встановленні глибоко особистісних стосунків і, можливо, навіть у виборі дружини або чоловіка.

Для підліткового віку характерний ігровий характер залицяння (цей факт підтверджує вибір також стилю «людус» серед учнів). Для старшокласників першочергові власні переживання, які сприймаються з точки зору стереотипної статевої ролі, стають важливішими за сам об'єкт прив'язаності. Звідси постійний огляд на думку однолітків при виборі партнера, наслідування, хвастощі «перемогами» на любовному фронті. Закоханість часто нагадує епідемію: з появою однієї закоханої пари, одразу всі інші закохуються. До того ж часто закохуються в одну й ту ж дівчину чи хлопця, які користуються популярністю в класі. А спілкування з популярною дівчиною чи хлопцем підвищує авторитет серед однокласників. Зрештою, часто і інтимна близькість є засобом самоутвердження в класі [3], [4].

Погляди юнаків на кохання та особливості міжособистісних стосунків майже принципово відрізняються від точок зору підлітків, адже результати опитування діаметрально протилежні. Переважна більшість опитуваних (10 чол.) надала перевагу стилю «агапе» - альтруїстичному, жертвовному коханняю. Так, період 18-19-ти років – це період активної соціалізації особистості, зародження серйозних стосунків та навіть шлюбів. Юнаки переживають потребу в підтвердженні реальності свого власного Я, у них з'являється готовність до встановлення особливих відносин з іншими. Г.С.Абрамова пов'язує ці відносини з дружбою [1]. Якщо в підлітковому віці головним

конфідентом був представник своєї статі, то в юнацькому віці це місце вже не компенсується одностатевою дружбою. Дружба стає основою міжособистісних стосунків. Моральна культура особистості набуває практичного вираження.

Кохання для юнаків – це спосіб прояву себе в піклуванні за партнером. Відмінними рисами любовних стосунків цього віку, на відміну від підліткового, є взаємопідтримка, взаєморозуміння, пошук спільних інтересів, задоволення від пізнання особистості партнера. У зрілому юнацькому віці формується емпатія — здатність емоційно відгукуватися на переживання іншої людини, що виявляється у співчутті, співпереживанні, співстражданні. Так, саме переважний вибір «агапе» юнаками підтверджує правильність сказаних вище слів. Адже, кохання «агапе» - основа всього існуючого, воно включає в себе всі інші стилі (і дружбу, і пристрасть, і обов'язки), орієнтоване на благо іншого, без будь-якої вигоди чи прив'язаності до якоїсь якості особистості, прийняття партнера таким, яким він є[6].

Юнацтво ще називають етапом «людської близькості», оскільки саме в цей період легко заводяться знайомства, легко формуються дружні зв'язки, приходить кохання [2]. Вибір супутника життя, створення сім'ї, батьківство – одні із головних сторін соціальної ситуації розвитку в пізній юності, становлення яких передбачають розвиток серйозних стосунків та опанування подружжям нових ролей і обов'язків, невід'ємним компонентом яких є турбота про рідного.

Також деякі юнаки (а саме 4-ро студентів) надали перевагу стилю такого кохання, як «ерос». Це можливо пояснити тим, що юність – це і період активного статевого життя молодих людей, пізнання одним одного. Ревнощі, бажання володіти партнером повністю («манія»), закріплення обов'язків – невід'ємна частина майже кожних відносин. Кохання вже не має ігрової спрямованості, зникає потреба в підвищенні авторитету серед однолітків (це пояснює повну відсутність вибору стилю «людус»). Всі зазначені характеристики серйозності відносин у юнацькому віці, на відміну від підліткового, підтверджуються результатами опитування.

Результати проведення методики відображають загальноприйняті уявлення щодо розуміння та переживання кохання в старшому підлітковому та юнацькому віці. Гіпотеза підтверджена, але не виключені, звичайно, і винятки та відмінності від загальної тенденції.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. Учебное пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов /М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. - М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
3. Кон И. С. Введение в сексологию / И.С. Кон. – М., 1989. – 274 с.

4. Кон И. С. Психология ранней юности. / <http://sexology.narod.ru/book19.html>
5. Майерс Д. Дж. Социальная психология /Д. Дж. Майерс. - 7-е изд., 2002. – 516 с.
6. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций /Л.Б.Шнейдер. –М.: Апрель-Пресс, Изд-во Эксмо-Пресс, 2000. – 504 с.

Волохова Я. О.

Особливості комп'ютерної залежності у підлітковому віці

Актуальність. З розвитком суспільства все більша роль відводиться комп'ютерним технологіям і системам. Без сумніву, комп'ютер дуже допомагає людині в житті, але і шкоди наносить чимало. Проблемі комп'ютерної залежності недостатньо приділяється уваги. Особливо ця проблема є актуальною для підлітків, свідомість яких найбільше піддається впливові. Це зумовлено тим, що вони знаходяться на етапі формування, не досягли певного рівня фізичної і психічної зрілості і їм важко протистояти віртуальним можливостям, які дають повну свободу дій і можливість реалізувати себе у віртуальному світі, а не реальному. Підлітки хочуть використовувати можливості комп'ютерної техніки максимально, оскільки потребують контактів і розширення інформаційного простору. Це не в останню чергу призводить до залежності, так званої адикції, яка негативно впливає на соціальний розвиток особистості та від якої важко позбавитися. Цьому присвячені дослідження К. Галкіна, І. Голдберга, Р. Грановської, М. Іванова, О. Лисенко, А. Мудрика, С.Шапкіна, Т. Шишковець, К. Янга та інших фахівців. Однак, специфіка саме соціально - педагогічної профілактики адитивної поведінки підлітків залишилася поза увагою фахівців.

Мета: теоретико-експериментальний аналіз комп'ютерної залежності та її особливостей у підлітковому віці.

Термін *«комп'ютерна залежність»* з'явився в 1990 році. Психологи класифікують цю шкідливу звичку як *різновид емоційної залежності, спричиненої технічними засобами* [1,130].

А. Г. Шмельов надає таке визначення комп'ютерній залежності – це надмірне захоплення рольовими комп'ютерними іграми, в яких гравець відіграє роль віртуального персонажа і живе його життям, відчуваючи себе в реальності дискомфортно [2].

Комп'ютерна залежність — патологічна тяга людини до роботи або проведення часу за комп'ютером. Головний зміст комп'ютерної залежності в тому, що комп'ютер починає керувати людиною. З часом для залежного підлітка стає важливим не результат гри, а процес, у якому втрачається контроль над часом.

У структурі комп'ютерної залежності виділяють 5 типів: нав'язливий серфінг (подорож у мережі, пошук інформації з баз даних і пошукових сайтів); пристрасть до онлайн-ових біржових торгів; віртуальні знайомства без

прагнення перевести їх у реальність; кіберсекс (захоплення порносайтами); комп'ютерні ігри [3].

Існує ряд факторів, які впливають на формування комп'ютерної залежності. В більшості комп'ютерними адиктами стають діти та підлітки, які мають нестабільні і конфліктні сімейні та шкільні стосунки. Саме вони знаходять у віртуальному світі підтримку, успіх, тим самим самостверджуються для покращення свого психологічного стану.

Л.А.Булахова визначає основні причини зацікавленості підлітків комп'ютером: 1) заміщення реального світу як можливість забуття неприємного оточуючого середовища; 2) наявність власного світогляду, який притаманний тільки йому; 3) можливість виправити будь-яку помилку шляхом багатьох інших спроб; 4) можливість самостійно приймати рішення (в рамках гри), 5) незалежно від того, до чого вони можуть призвести; 6) відсутність відповідальності за скоєні вчинки [2].

Дослідники визначають різні чинники формування комп'ютерної залежності. Але основними серед них є: недостатнє спілкування і взаєморозуміння з батьками і однолітками. Ігри для них - це шлях самоствердитися, бо у віртуальному світі, все залежить тільки від твого уміння грати, а не від особистих якостей та умінь. Виникає ілюзія, що ти чогось досягаєш, а в житті може бути навпаки.

Нами були проведені 2 анкети: для визначення комп'ютерної залежності та інтернет - залежності. Всього опитуваних було 30 респондентів підліткового віку. Розглянемо отримані результати за анкетною на визначення комп'ютерної залежності (Л. Н. Юрьєва, Т. Ю.Боябот) [4].

До 15 балів набрало тільки 3,3% опитуваних, що вказує на те, що в них не має ризику розвитку комп'ютерної залежності. Більшість досліджуваних - 56,7% (17 чоловік) - набрали 16-22 бали, відносяться до групи підлітків, які знаходяться на стадії захоплення. Більше третини досліджуваних, а саме 40% опитуваних (12 чоловік), які набрали 23-37 балів, мають ризик розвитку комп'ютерної залежності, тому потребують застосування профілактичної роботи. Серед опитаних досліджуваних більше 38 балів не набрав ніхто, отже жоден з респондентів не має комп'ютерної залежності.

58,3% опитуваних користуються мережею інтернет. 73,3% почали користуватись інтернетом у підлітковому віці (10-15р), а 26,7% опитуваних - навіть з 7-10 років.

Серед мотивацій знаходження в інтернеті переважає потреба в спілкуванні. 51,4 % опитуваних люблять E – MAIL, ICQ. 32,4% дітей користуються інтернетом задля ігор. Досить великий відсоток 16,2% опитуваних відвідує порносайти. Це свідчить про те, що батьки мало часу приділяють дітям і їм треба частіше розмовляти з підлітками на такі теми.

Серед емоцій, які супроводжують дітей в інтернеті переважає розслаблення і полегшення. Так відповіли 46.9% і 2.7% відповідно. А під час гри переважає азарт і радість. Так вважають 27% і 18,75 % опитуваних. Ейфорію ніхто не відчуває.

Серед причин відвідування інтернет - клубів основною є бажання поспілкуватися. Так відповіли 34,9%. Майже однаковий відсоток бажаючих знайти інформацію (25,6%) та пограти(23,2%). Досить великий відсоток опитуваних, які хочуть розслабитись (16,3%). Варіант самоствердитись не обрав ніхто з опитуваних.

Емоції, які виникають в реальному житті переважають невдоволення оточуючими – 24,7%, неможливість розслабитись – 22,22% та тривожність 20,4%. Самотність і депресію відчувають 12,9% і 11,1%. Найменший відсоток невдоволення самим собою – 9,26%.

Стає очевидним, що залежні від комп'ютерних ігор підлітки потребують кваліфікованої психотерапевтичної допомоги. Але відомо, що ефективність допомоги залежить від бажання отримати її. У більшості ж випадків залежні підлітки заперечують свою аддикцію, відмовляються від консультації психотерапевта. Тому ми вважаємо, що найефективнішим способом боротьби з різними формами аддикції є профілактика.

Ми висунули гіпотезу, що у підлітковому віці з'являється група дітей, в яких є схильність до комп'ютерної залежності. Провівши анкетування, ми підтвердили нашу гіпотезу і з'ясували, що в 40% опитуваних існує ризик розвитку комп'ютерної залежності і надалі вони потребують профілактичної роботи. Серед мотивацій перебування в інтернет мережі переважає потреба в спілкуванні. Це 51,4% опитуваних. Тобто, інтернет-залежні – це дуже самотні люди, яким не вистачає спілкування в реальному світі. Такими в основному стають підлітки, тому що саме для них дуже важливий авторитет зі сторони однолітків і, якщо їм не вдається його здобути, вони поринають у віртуальний світ, де не потрібні особливі вміння або навички. Незважаючи на те, що питання патологічного потягу до комп'ютерів є відносно новим для України, його небезпека явно недооцінюється та не викликає помітної стурбованості у соціумі. Тим не менш, цій проблемі у теперішній час присвячується все більша кількість наукових праць, в яких звертається увага на загрозу безконтрольної комп'ютерної діяльності. Але саме профілактичній діяльності відводиться мало уваги, хоча це питання є дуже актуальним в наш час. Саме тому дуже важливо, щоб батьки слідкували за тривалістю користування комп'ютером дітьми і частіше з ними спілкувалися. Також важлива роль в профілактиці комп'ютерної залежності належить психологічним службам і вчителям. Необхідно проводити різноманітні тренінги, бесіди, лекції про всю можливу небезпеку комп'ютера.

Література

1. Войскунський А. Є. Групова ігрова діяльність в інтернеті / А.Є.Войскунський // Психологічний журнал. – 1997. – Т. 20. – С. 126–132.
2. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна профілактика комп'ютерної залежності серед підлітків/ Н.О. Максимовська, Н.В.Дикун/ Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Srvu/2009_2/6malsymoska-dykun.PDF
3. Самардакова Г.О. Комп'ютерна залежність/ Г.О. Самардакова / Режим доступу: <http://knmu.kharkov.ua/uk/node/663>

4. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость. Формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот // Пороги. -2006. - 196с.

Прахова С.А.

Порівняльний аналіз особливостей переживання тривожності дітьми молодшого шкільного віку та підлітками

У зв'язку з загостренням соціально-економічних та політичних проблем в сучасній Україні, особливої актуальності набуває питання соціальної адаптації підростаючого покоління до нестабільних умов сьогодення, насичених фрустраційними ситуаціями, коли унеможливлена безперешкодна реалізація значущих цілей та життєвих планів особистості. Одним з яскравих показників дезадаптованості людини є підвищений рівень тривожності, яскраві ознаки якої можна зустріти у дітей різних вікових категорій.

Теоретична і практична значущість проблеми тривожності обумовлює традиційно високий інтерес до неї як у загальній, так і у галузевій психології. Різні аспекти проблеми тривожності розкриваються у роботах західних (З. Фрейд, К. Хорні, Е. Фромм, У. Морган, О. Маурер, Г. Мандлер, І. Сарасон, Дж. Доллард, Н. Міллер, Дж. Тейлор та ін.) та вітчизняних дослідників (Ю. Александровський, Г. Араkelов, Ф. Василюк, М. Левітов, Н. Лисенко, Н. Імедадзе, Є. Ільїн, Т. Немчінова, А. Прихожан, В. Некрасов, Ю. Пахомов, В. Кисловська, Ф. Горбов, А. Леонов, К. Шафронська та ін.). Теоретичний аналіз їх досліджень показав, що основними є такі положення: 1) сучасні психологічні дослідження тривожності в основному походять з трьох головних джерел: класичної теорії емоцій, психоаналізу і теорії навічіння; 2) важливим моментом психологічного аналізу проблеми є розмежування поняття тривоги і страху; оскільки у страху і тривоги є спільний емоційний компонент у вигляді почуття хвилювання і неспокою, і в обох поняттях відображено сприймання загрози; 3) підвищена тривожність розглядається як результат складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій; 4) більшість дослідників розглядають тривожність як ситуативне явище і як особистісну характеристику (тривожність як емоційний стан і як стійку властивість, рису особистості або темпераменту).

Виходячи з актуальності тематики дослідження ми визначили за мету зробити порівняльний аналіз кореляційних зв'язків між шкалами тесту шкільної тривожності у дітей молодшого шкільного віку та підлітків.

Для досягнення поставленої мети нами була використана розповсюджена в психологічній практиці методика розрахована на виявлення рівня і характеру тривожності пов'язаної зі школою у дітей молодшого та середнього шкільного віку «Тест шкільної тривожності Філліпса».

Дослідження проводилося на базі Криворізького Науково-технічного металургійного ліцею № 16 з учнями 3 – А (32 учнів) та 7 – А класів (50 учнів).

Статистична обробка даних здійснювалася методом кореляційного аналізу Пірсона (лінійна кореляція): визначався взаємозв'язок даних по шкалам «загальна шкільна тривожність в школі», «переживання соціального стресу», «фрустрація потреби досягнення успіху», «страх самовиразу», «страх ситуації перевірки знань», «страх невідповідності очікуванням оточуючих», «низький фізіологічний спротив стресу», «проблеми в стосунках з вчителями».

Першим етапом роботи був аналіз кореляційних зв'язків показників шкал в середині тесту шкільної тривожності Філліпса серед молодших школярів (3 – А клас).

Закономірним було те, що високий кореляційний зв'язок було отримано між показниками шкал «загальна тривожність в школі» та іншими шкалами тесту: «переживання соціального» ($r = 0,3$ при $p < 0,01$), «фрустрація потреби досягнення успіху» ($r = 0,4$ при $p < 0,01$), «страх самовиразу» ($r = 0,4$ при $p < 0,01$), «страх перевірки знань» ($r = 0,7$ при $p < 0,01$), «страх невідповідності очікуванням оточуючих» ($r = 0,5$ при $p < 0,01$), «низький фізіологічний спротив стресу» ($r = 0,5$ при $p < 0,01$), «проблеми в стосунках з вчителями» ($r = 0,5$ при $p < 0,01$). Такі тісні зв'язки всіх шкал з категорією «загальна тривожність в школі» є свідченням особливостей переживання тривожності в молодшому шкільному віці, коли дитина набуває нового соціального статусу школяра. Тривога як психічний стан в них пов'язана і з самооцінюванням себе та свого місця в системі соціальних зв'язків. Це свідчить про те, що загальна тривожність у досліджуваних є інтегрованою в особистісні структури психічним станом, який виявляється на всіх рівнях свідомості та проектується на різні сфери життя та ситуації. Іншими словами, ми діагностували загальну шкільну тривожність як стійку якість особистості молодшого школяра, а не тимчасовий ситуативний прояв.

Високі кореляційні зв'язки були виявлені зі шкалою «страх перевірки знань» та всіма іншими шкалами, зокрема «фрустрація потреби досягнення успіху» ($r = 0,5$ при $p < 0,01$), «страх невідповідності очікуванням оточуючих» ($r = 0,5$ при $p < 0,01$), «низький фізіологічний спротив стресу» ($r = 0,4$ при $p < 0,01$), «проблеми в відносинах з вчителями» ($r = 0,3$ при $p < 0,01$). Це пояснюється тим, що страх перевірки знань у учнів цієї вікової категорії є особистісно значущим, тобто таким що виявляє їх соціальну компетентність. Не виявлено значущого зв'язку лише зі шкалою «переживання соціального стресу», що може свідчити про те, що в силу вже наявного рівня тривожності як особистісної якості, що сформувалася ще в дошкільному віці, для цих дітей поріг „тривожності” впливу ситуацій шкільного життя нижче, вони більш сензитивні та чутливі до оцінювання як з боку вчителів так і однолітків ніж оточення поза межами шкільного життя.

Практично не виявлено статистично значущих зв'язків зі шкалою «Переживання соціального стресу» та іншими шкалами методики. Виключення становлять зв'язки зі шкалами «страх самовиразу» ($r = 0,4$ при $p < 0,01$) та «страх невідповідності очікуванням оточуючих» ($r = 0,3$ при $p < 0,01$).

Такими ж не значними є зв'язки зі шкалою «фрустрація потреби досягнення успіху», яка крім шкали «страх перевірки знань» та «загальна шкільна тривожність» статистично пов'язана лише з однією шкалою «страх невідповідності очікуванню оточуючих» ($r = 0,3$ при $p < 0,01$).

Не достатньо стійкі зв'язки було виявлено і зі шкалою «проблеми в відносинах з вчителями». Значущі зв'язки було встановлено лише з двома шкалами (не беручи до уваги шкалу «загальна шкільна тривожність») «Страх перевірки знань» ($r = 0,3$ при $p < 0,01$) та «страх невідповідності очікуванню оточуючих» ($r = 0,4$ при $p < 0,01$). Це може свідчити про те, що проблеми в відносинах з вчителями є особистими для конкретних учнів, при цьому, вони можуть бути сильно вираженими чи навпаки відсутніми не дивлячись на рівень загальної тривожності, соціальний стрес тощо.

Наступним етапом роботи був аналіз кореляційних зв'язків в групі підлітків (7 – А клас).

Серед показників учнів 7 – А класу високий кореляційний зв'язок було отримано між показниками шкал «загальна тривожність в школі» та іншими шкалами тесту: «страх самовиразу» ($r = 0,4$ при $p < 0,01$), «страх перевірки знань» ($r = 0,8$ при $p < 0,004$), «страх невідповідності очікуванню оточуючих» ($r = 0,5$ при $p < 0,01$), «низький фізіологічний спротив стресу» ($r = 0,6$, $p < 0,01$), «проблеми в стосунках з вчителями» ($r = 0,5$ при $p < 0,01$). Тісний зв'язок між шкільною тривожністю та іншими шкалами опитувальника Філіпса можна пояснити психологічними особливостями самого підліткового віку. У підлітковому віці відбувається втрата «дитячого статусу», хоча зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і статус дорослих. Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження; різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення із самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягти статусу дорослої людини.

Високі кореляційні зв'язки були виявлені зі шкалою «страх перевірки знань» та шкалою «страх самовиразу» ($r = 0,3$ при $p < 0,01$), «страх невідповідності очікуванню оточуючих» ($r = 0,5$ при $p < 0,01$), «низький фізіологічний спротив стресу» ($r = 0,6$ при $p < 0,01$), «проблеми в відносинах з вчителями» ($r = 0,4$ при $p < 0,01$). Це пояснюється тим, що перехідний вік (напівдитина - напівдорослий) індивід проходить складний шлях у своєму психічному розвитку через внутрішні конфлікти з самим собою та іншими, через зовнішні зриви і внутрішні «сходження до себе» як до особистості. При цьому, хоча провідна діяльність учня змінюється страх перевірки знань залишається, оскільки він багато в чому визначає соціальний статус та авторитет підлітка в класі.

Практично не виявлено статистично значущих зв'язків зі шкалою «Переживання соціального стресу». Виключення становлять зв'язки зі шкалами «фрустрація потреби досягнення успіху» ($r = 0,3$ при $p < 0,001$) та «страх самовираження» ($r = 0,5$ при $p < 0,01$).

Наступним етапом роботи був порівняльний аналіз кореляційних зв'язків в групі молодших школярів (3 – А клас) та підлітків (7 – А клас), який наочно представлений в таблиці № 1

Таблиця № 1

Кореляційні зв'язки між базовими шкалами методик в групі молодших школярів та підлітків

Назва шкали	Загальна тривожність в школі	Переживання соціального стресу	Фрустрація потреби досягнення успіху	Страх самовираження	Страх ситуації перевірки знань	Страх невідповідності очікуванням оточуючих	Низький фізіологічний спротив стресу	Проблеми в відносинах з вчителями
Загальна тривожність в школі								
Переживання соціального стресу	0,3							
Фрустрація потреби досягнення успіху	0,4	-						
Страх самовираження	0,4	0,4	-					
Страх ситуації перевірки знань	0,7	-	0,5	0,4				
Страх невідповідності очікуванням оточуючих	0,5	0,3	0,3	0,5	0,5			
Низький фізіологічний спротив стресу	0,5	-	-	0,4	0,4	-		
Проблеми в відносинах з вчителями	0,5	-	-	-	0,3	0,4	-	

Примітка: верхні показники відносяться до групи молодших школярів (3 – А клас), а нижні до групи підлітків (7 – А клас).

Аналізуючи показники таблиці № 1 можна відмітити, що кореляційні зв'язки в групі молодших школярів і підлітків мають як спільні риси так і цілий ряд відмінностей. Зокрема, якщо в молодших школярів шкала «загальна тривожність в школі» має значущі зв'язки з усіма без виключення іншими шкалами, то групі підлітків такі зв'язки не спостерігаються зі шкалами «переживання соціального стресу» та «фрустрація потреби досягнення успіху». Це може свідчити про те, що зі зміною провідної діяльності підлітка змінюється його направленість переживання соціально стресу та напрямку реакцій на фрустраційні ситуації, які тепер долаються і всіляко акцентуються без врахування рівня загальної шкільної тривожності.

У підлітків зникає значущий зв'язок між шкалами «фрустрація потреби досягнення успіху» та «страх ситуації перевірки знань» в той час як у молодших школярів зв'язки між ними є доволі тісними ($r = 0,5$ при $p < 0,01$). Така ж ситуація спостерігається і між шкалою «страх самовираження» та шкалами «страх невідповідності очікуванням оточуючих» та «низький фізіологічний спротив стресу». Такі пропорційно протилежні показники шкал

опитувальника Філіпса можна пояснити тим, що «підйоми» та «падіння» в цьому віці зумовлені якісними змінами, які, з одного боку, супроводжуються появою у самого підлітка значних суб'єктивних труднощів, а з іншого - виникненням об'єктивних перешкод при його взаємодії з довкіллям. Така варіативність пов'язана з протиріччям підліткового віку в якому внутрішні зміни безпосередньо впливають на поведінку.

І навпаки, якщо у молодших школярів відсутній значущий зв'язок між шкалою «низький фізіологічний спротив стресу» та «страх невідповідності очікуванням оточуючих»; «проблеми в відносинах з вчителями», то у підлітків він виражений достатньо сильно ($r = 0,4$ при $p < 0,01$). Це пояснюється тим, що невідповідність очікуванням оточуючих для підлітка є набагато більшим стресом ніж для учня молодшого шкільного віку. Логічною є й поява значущого кореляційного зв'язку зі шкалою «проблема в відносинах з вчителями», що пояснюється інтенсивним становленням в підлітка почуттів і волі, спрямованості, готовності жити і діяти так, як живуть і діють дорослі. Зростає активність підлітка, відбувається ціннісна переорієнтація під впливом прагнення бути дорослим. Підліток є ще дитиною, і вже — не дитина, має деякі риси дорослого, але — ще не дорослий, намагається обмірковувати свої прагнення, дії, як це роблять дорослі, але своєрідно, по-дитячому. Саме ця суперечність у психічному розвитку потребує у спілкуванні з ним значного такту, обережності, делікатності, які нажаль не завжди враховуються вчителями при спілкуванні з підлітками. Саме це як правило і породжує сильні конфлікти, які в подальшому можуть призвести до низького фізіологічного спротиву стійкому стресу в школі і вдома.

Отже, аналізуючи кореляційні зв'язки між шкалами опитувальника шкільної тривожності Філіпса у дітей молодшого шкільного віку та підлітків ми виявили ряд цікавих закономірностей. Молодші школярі виявляють цілий спектр зв'язків, які дозволяють характеризувати їх як більш соціально орієнтованих на успіх, самовираження та самоприйняття себе, як більш зацікавлених відповідати очікуванням оточуючих та займати значуще місце у міжособистісних стосунках. Підлітки ж мають менш структуровану систему зв'язків зі шкалами опитувальника шкільної тривожності, що може свідчити про негативний вплив підвищеної тривожності на соціальну активність та „центрацію” їх на окремих ситуаціях шкільного життя, які сприймаються більш гостро через психологічні особливості перехідного підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Дерманова И.Б. / Диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б. Дерманова – СПб.: Издательство „Речь”, 2002. – 176 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

Вплив рівня тривожності та фрустрованості особистості на характеристики стресостійкості в підлітковому віці

В сучасному модернізованому світі, який наповнений необмеженою кількістю новацій та характеризується швидкоплинністю життя, питання стресу постають дуже гострими та актуальними майже для кожної людини. Широта та інтенсивність поширення стресу досягла катастрофічних масштабів. Тому особливу увагу дослідників привертає питання підвищення стресостійкості людського організму.

Вивчення психоемоційного розвитку в підлітковому віці є одним із актуальних питань вікової психології, так як цей вік – найбільш емоціогенний, критичний період розвитку, який пов'язаний зі специфічними емоційними труднощами. Перехідний вік є періодом кризи адаптаційної рівноваги. Виходячи з цього постає проблема зв'язку стресових розладів в підлітковому віці з особливостями психоемоційного розвитку.

Її теоретична значущість визначається необхідністю виявлення загальних закономірностей онтогенезу людської психіки і створення цілісної концепції психічного розвитку.

Водночас вирішення цієї проблеми вимагає не лише логіка розвитку психологічного знання, але і практичні запити. Необхідність розробки цієї проблеми обумовлена тими вимогами, які до наукового знання висуває практика психодіагностики, психокорекції і виховання.

Тому ми мали на меті виявити залежність характеристики стресостійкості особистості в підлітковому віці від рівня тривожності та фрустрованості, які в цей період є підвищеними.

Сьогодні кожний знає, що в умовах теперішньої дійсності поширені емоційні перевантаження – у зрослому темпі життя, зниженні фізичної активності, необхідності працювати в екстремальних умовах. Систематичне невдоволення результатами діяльності та соціальними умовами життя, непевність у розв'язанні поставлених завдань, стримання емоційних проявів – і людина втрачає душевний спокій та рівновагу, що призводить до виникнення стресів.

В сучасній літературі існує декілька трактувань терміну "стрес", але всіх їх можна звести до того, що стрес – це неспецифічна універсальна, адаптаційна реакція організму у відповідь на сильний подразник як зовнішнього, так і внутрішнього середовища, це особливий стан, яким організм реагує на екстремальний вплив, що несе в собі загрозу фізичному здоров'ю людини та її психологічному статусу.

Особливо часто стресові розлади та хвороби, пов'язані з ними зустрічаються в підлітків. Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості, що охоплює приблизно вік із 11 – 12 до 14 – 15 років. Основна суперечність цього віку в тому, що з одного боку — це вік соціалізації, вростання у світ людської культури і суспільних цінностей, а з іншого — вік

індивідуалізації, відкриття і ствердження свого унікального й неповторного «Я».

Підлітковий вік – найбільш складний, переломний та динамічний період і водночас сензитивний до світу почуттів та міжособистісних відносин. Для підлітка характерна легка збудливість, різка зміна настроїв і переживань. У певних ситуаціях шкільного життя (низька оцінка, догана за погану поведінку) підліток може приховувати під маскою байдужості тривогу, хвилювання, засмучення. Але й при інших обставинах (конфлікт з батьками, вчителями, друзями) він може проявити велику імпульсивність у поведінці. Л. Шелестова вказує на те, що від великої образи він здатний на такі вчинки, як втеча з дому та навіть, спроба самогубства [18].

Своєрідність соціальної ситуації розвитку підлітка полягає у включенні його в нову систему стосунків, спілкування з дорослими та ровесниками, в опануванні нових соціальних функцій. Розпочинається усвідомлення себе членом соціуму, а отже, і формування бажання відповідати загальноприйнятими соціальним нормам. Для підлітків важливо не просто бути разом з однолітками — вони прагнуть зайняти у їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім претензіям. Як свідчать дослідження, саме невміння, неможливість досягти такого становища найчастіше і є причиною депресивних станів та передумовою виникнення стресу.

Тоді ж розпочинається і активне формування «Я»-концепції особистості, що супроводжується розвитком самооцінки, критичності, виникненням потреби в новій інформації, особливо соціально-психологічній. А криза, що виникає при цьому збагачує підлітка знаннями і почуттями такої глибини, про яку він не знав в дитинстві. Нерідко усі ці фактори викликають підвищення рівня тривожності, а непорозуміння з оточуючими – неможливість задоволення нових, незрозумілих самому підлітку, потреб.

Порушення взаємовідносин підлітка з батьками, стиль сімейного виховання можуть спровокувати невротичні і психосоматичні розлади. Жорстоке поводження з молодшими підлітками поглиблює ту підліткову кризу, що розпочалася, викликає ще більший протест дітей, який може виявитися зовнішньо, а може бути прихований глибоко всередині, у результаті чого відбувається певна деформація особистості: слабка соціальна адаптованість, боязливість, ворожість у ставленні до інших, і навіть сповільнений розумовий розвиток [17].

Так, у підлітків дуже часто виникають депресії та стресові ситуації, причинами яких можуть бути негативний образ тіла, що призводить і до порушення харчування, підвищена рефлексія на себе і на майбутнє, сімейна дисфункція, розлучення й матеріальні труднощі в родині, невдачі в школі, проблеми у спілкуванні з ровесниками тощо. Психоемоційні та фізіологічні розлади, як наслідок стресів, не проходять безслідно, проявляються в особливостях характеру і поведінки підлітка і знаходять відображення в подальшому житті особистості.

З метою виявлення особливостей прояву тривожності та фрустрованості, а також їхнього впливу на прояв схильності до стресових переживань, ми організували порівняльне дослідження групи підлітків та представників юнацького віку.

Дослідження проводилося на базі Теплівської середньої загальноосвітньої школи № 1, охопило 20 учнів 9 класу: 10 хлопчиків і 10 дівчаток у віці 14-15 років. Також у дослідженні узяли участь студенти КДПУ в такій же кількості. Психологічне дослідження складалося з трьох етапів:

1. Діагностика всіх респондентів («Самооцінка тривожності та фрустрованості», «Тест на стресостійкість»).

2. Порівняльний аналіз отриманих даних, виявлення відмінностей результатів представників різних вікових груп.

3. Розрахунок залежності рівня стресостійкості особистості підлітків від ступеня тривожності та фрустрованості.

За допомогою тесту «Самооцінка тривожності та фрустрованості» ми мали на меті виявити ознаки тривожності й фрустрованості та рівень їх вираження. Оскільки тривожність є одним з провідних параметрів індивідуальних відмінностей, то необхідно було зіставити її з іншими, так чи інакше пов'язаними з нею параметрами, зокрема, з фрустрованістю. Фрустрованість як форма прояву схильності до психологічного стресу є станом переживання людиною об'єктивно існуючої або уявної невдачі. Об'єктивний чи суб'єктивний вияв життєвої скрути викликає негативні емоції і підвищення тривожності. Подолання стану фрустрації вимагає підвищення стійкості (фрустраційної толерантності) особистості до несприятливих обставин життя на основі адекватного їх усвідомлення.

«Тест на стресостійкість» дає змогу визначити ступінь роздратованості, імпульсивності, нервовості, конфліктності поведінки і можливості контролювати ці якості. Ці властивості можуть бути як першопричинами виникнення стресів, так і особливостями поведінки, рисами характеру, що сформувалися на фоні психоемоційного стресу. Провівши процедуру тестового вимірювання показників тривожності, фрустрованості та стресостійкості підлітків та юнаків, ми отримали наступні дані, що узагальнені у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця показників тривожності, фрустрованості та стресостійкості особистості підлітків та юнаків

Вік	Тривожність			Фрустрованість			Стресостійкість		
	Високий показник	Помірний показник	Низький показник	Високий показник	Помірний показник	Низький показник	Високий показник	Помірний показник	Низький показник
Підлітки	45%	45%	10%	35%	50%	15%	10%	55%	35%
Юнаки	5%	25%	70%	10%	20%	70%	65%	25%	10%

Розглядаючи таблицю 1, можна зробити висновки, що у майже половини підлітків за результатами тестування мають місце підвищені показники тривожності – 45%, трохи меншої кількості – 35% – фрустрованості і у такої ж кількості – 35% – низькі показники стресостійкості. Тоді як у студентів результати зовсім інші: високі показники тривожності спостерігаються лише у 5% респондентів, фрустрованості – у 10%, а низька стресостійкість виявлена у 10% опитаних.

Середні значення по кожній з груп такі: тривожність у підлітків – 42,5, у юнаків – 21, фрустрованість у підлітків – 41, у юнаків – 18, та стресостійкість у підлітків – 27,5, у юнаків – 42. Виходячи з отриманих результатів, можна констатувати той факт, що підлітки виявилися більш тривожними, більш фрустрованими та менш стресостійкими, що можна розглядати саме як вікову особливість. Крім того, з'ясувалося, що результати різняться за статевою ознакою, цей факт в подальшому також було враховано.

З метою виявлення залежностей між отриманими показниками, ми розрахували коефіцієнт кореляції Пірсона окремо для пар тривожність – стресостійкість та фрустрованість – стресостійкість для дівчат та хлопців. На основі отриманих даних ми зробили висновки, що дівчата більш тривожні і фрустровані, ніж представники протилежної статі. Крім того, залежність схильності до стресових переживань від тривожності та фрустрованості у дівчат дещо більша, ніж у хлопців (Коефіцієнт кореляції Пірсона тривожність-стресостійкість: 0.7300, фрустрованість-стресостійкість: 0.7672 – у дівчат, тоді як у хлопців ця залежність дещо менша – тривожність-стресостійкість: 0.6911, фрустрованість-стресостійкість: 0.6072).

Таким чином, можна констатувати, що підлітковий вік, з його підвищеним рівнем тривожності та фрустрованості (які негативно впливають на характеристику стресостійкості особистості), є більш сприятливим для формування стресових станів, що й було підтверджено проведеним дослідженням. Тому необхідно обов'язково враховувати цей факт у навчально-виховному процесі в школі, а також довести його до відома батьків, бо емоційний стан підлітків багато в чому залежить від людей (зокрема дорослих), які їх оточують.

Список використаних джерел

1. Баташев А.Р. Моделирование социальной действительности в подростковом возрасте. / А.Р. Баташев // Мир психологии. – 2007. – №4. – С. 26 – 37.
2. Вишневський О. Шкільний стрес та його наслідки. / О. Вишневський // Психологічна газета. – 2005. – №11. – С. 2 – 30.
3. Гнезділова М. Механізми поведінки підлітків. / М. Гнезділова // Психолог на педраді / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакції загальнопедаг.газет, 2003. – С. 92 – 106.
4. Горобец Т.Н. Стресс: сущность, функции, значение. / Т.Н. Горобец // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 45 – 54.

5. Громова О.Н. Конфликтологія. / О.Н. Громова. – М.: Асоціація авторів і видавців «Тандем». Изд-во «КМОС», 2001. – С. 210 – 232.
6. Ефремов К. Стресс – первобитний, цивілізований, шкільний. / К.Ефремов // Народне образование. – 2004. – №1. – С. 160 – 166.
7. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навч. посіб. / М.М.Заброцький. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 112с.
8. Завгородня О. Проблема психологічного здоров'я: теоретичні і прикладні аспекти. / О. Завгородня // Психологія і суспільство. – 2007. – №3. – С. 124 – 137.
9. Китаев-Смык Л.А. Психологія стресса: Монографія / Л.А. Китаев-Смык – М.: Наука, 1983. – 268 с.
10. Колесов В.И. Стрессы детей в семейных конфликтах и поиск путей их снятия / В.И. Колесов // Мир психологии. – 2008. – №4. – С. 120 – 127.
11. Лишин О.В. Подросток в епоху перемен / О.В. Лешин // Мир психологии. – 2007. – №4. – С. 11 – 25.
12. Максимова Н.Ю., Милютіна Е. Спеціальний курс лекцій по дитячій патопсихології / Н.Ю. Максимова, Милютіна. – Ростов н/Д.: Фенікс, 2000. – 576 с.
13. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / Навч. посібн.: М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, А.Ф. Косенко, Т.І. Кочергіна / Заг. ред. М.С. Корольчука. – К.: Фірма «ІНКОС», 2002. – 278 с.
14. Психологія підлітка. Полное руководство / Под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 432с.
15. Скалько Е.В. Стресс у дітей. / Е.В. Скалько // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №1. – С. 14 – 15.
16. Стрес і шляхи його подолання. // Все для вчителя. – 2002. – №20. – С. 55 – 56.
17. Шелестова Л. Вікові особливості молодших підлітків. / Л. Шелестова // Класному керівникові. Як організувати роботу. – К. – 2009. – С. 85 – 91.
18. Шелестова Л. Вікові особливості старших підлітків / Л. Шелестова // Класному керівникові. Як організувати роботу. – К. – 2009. – С. 92 – 112.

Котенко Ю. О.

Особливості темпераменту в студентів філологічного та економічного факультетів

Постановка проблеми. Ще в XVI ст.. Френсіс Бекон говорив, що щасливі ті, чия природа знаходиться в злагоді з їхніми заняттями. Це положення відобразилося і в поглядах психотехніків в 1920- х років. Наприклад один найвідоміший з них , О. Липманн зв'язував професію з типом темпераменту. Е. Клапаред також вважав , що одні професії підходять людям з живим темпераментом а іншим – особистостям зі спокійним. Хоч Гуревич і зауважив , що кожна людина може оволодіти будь – якою професією , але він при цьому наголосив, що скільки часу та сил потрібно буде – не відомо[1]. Тому ми вважаємо за доцільне прослідити і виявити особливості темпераменту,

що мають прояв у сферах діяльності студентів філологічного та економічного факультетів.

Мета статті полягає у дослідженні складових темпераменту, переважаючих у професіях філологів та економістів та систематизувати типологічні властивості необхідні для цих сфер діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми. Для того щоб зрозуміти, як проявляються властивості темпераменту в даних професіях, необхідно спочатку дати визначення самого поняття темперамент і охарактеризувати його властивості. Темпераментом називають сукупність властивостей, які характеризують динамічні особливості протікання психічних процесів і поведінки людини, їх силу, швидкість, виникнення, припинення і зміна[1]. Але поняття темперамент має довгу історію і багато знаменитих вчених. Психологи давали йому своє розуміння. Його основу заклав Гіппократ, який, використовуючи гуморальний підхід, виділив чотири типи «Красиса» (у перекладі з грец. « змішання »), тобто співвідношення в організмі чотирьох рідин (соків): крові, жовтої та чорної жовчі і слизу . Кожна рідина має свої властивості (кров - тепло, слиз - холод, жовта жовч - сухість, чорна жовч - вологість), і тому перевага однієї з них визначає стан організму, його схильність до тих або інших захворювань[1]. Давньогрецький філософ Аристотель, який жив трохи пізніше Гіппократа, бачив причину розходжень між людьми не в переважанні того чи іншого соку, а в відмінностях складу найважливішого з них - крові. Він зауважив, що згортання крові у різних тварин неоднаково. Більш швидке обумовлено, на його думку, переважанням твердих, або земляних, частинок, уповільнене - переважанням водних, або рідких, частинок. Рідка кров холодна і схиляє до страху, кров же, багата щільними речовинами, відрізняється теплотою і породжує гнів.

Вплив аристотелівської теорії зберігав вісь дуже довго. Навіть І.Кант у своїй праці «Антропология» (1798) співвідносив тип темпераменту з характеристиками крові [1]. І Кант поділяв темпераменти людини на два типи: темпераменти почуття і темпераменти діяльності. У цілому ж можна встановити лише чотири простих типів темпераменту: сангвінічний, меланхолічний, холеричний, флегматичний. З цих чотирьох типів темпераменту до темпераментами почуттів ставляться сангвінічний і меланхолійний[5].

Деякі психологи, даючи визначення поняттю темперамента і його типам, брали за основу будова тіла (Е. Кречмер і У. Шелдон) [4].

Спробу перевести вчення про типи темпераменту на нову наукову основу прийняв І. П. Павлов, який в публікації за 1927 р. став розуміти під темпераментом тип вищої нервової діяльності. В основу такого тлумачення він поклав наявність у тварин і людини певної виразності властивостей нервової системи. При цьому спочатку він робив наголос на співвідношення порушення і гальмування, а потім – на силу нервової системи. Даючи фізіологічне обґрунтування різних типів поведінки (темпераментів), І. П. Павлов прийшов до сполученням типологічних особливостей прояву

властивостей нервової системи і став ототожнювати типи темпераментів з типами вищої нервової діяльності. В остаточному варіанті його класифікація була наступною:

- Холеричний тип (невтримний): сильна неврівноважена нервова система.
- Сангвінічний тип (врівноважений): сильна врівноважена рухлива нервова система.
- Флегматический тип (інертний): сильна врівноважена інертна нервова система.
- Меланхолійний тип (слабкий, гальмівний): слабка нервова система.

Незважаючи на зовнішню стрункість і простоту, класифікація типів темпераменту, створена І. п. Павловим, приховувала в собі, як зазначив Б.М. Теплов, глибокі внутрішні суперечності. По-перше, вказані І.П. Павловим поєднання типологічних особливостей в прояві властивостей нервової системи, як виявлено тепер, зустрічаються не так вже й часто. Очевидно, це розумів і сам І.П. Павлов, коли говорив про проміжні типах і вважав, що їх декілька десятків. По-друге, у нього немає єдиного підходу до виділення типів. В одному випадку мова йде про три типологічних особливостях, в іншому - про двох, а в третьому - і зовсім про одну: слабкості нервової системи. Але остання може давати найрізноманітніші поєднання з іншими типологічними особливостями рухливістю і інертністю, збудження і гальмування, врівноваженістю чи з переважанням одного з типів [1]. Сучасна психологія висуває величезну кількість визначення темпераменту. Його типологію і виділення його властивостей. Б.М. Теплов вважає, що на цьому етапі науки треба зосередити увагу на вивченні властивостей нервової системи [3].

Найбільш теоретично опрацьованої з сучасний концепцій представляється вчення про темперамент, розвивається школою В. М. Русалова [8, 16, 17, 18]. Згідно з цим вченням, темперамент - психосоціобіологічна категорія, одне з незалежних базових утворень психіки, що визначає все багатство змістовних характеристик людини. Темперамент, однак, не збігається з індивідуальністю та особистістю в цілому, так як остання становить сукупність всіх форм соціальних зв'язків і відносин людини. Він формується під впливом загальної конституції в процесі тих конкретних діяльностей, у які людина включений з самого дитинства. І якщо раніше існуючі теорії темпераменту ґрунтувалися або на гуморальної детермінації (подібно Гіппократу), або на соматичної (прив'язаної до особливостей будови тіла, як це робили Е. Кречмер, У. Шелдон, А. Ф. Лазурський), то в даний час частіше говорять про психобіологічні детермінації, так як темперамент задається властивостями нервової системи і виражається в психологічному образі людини.

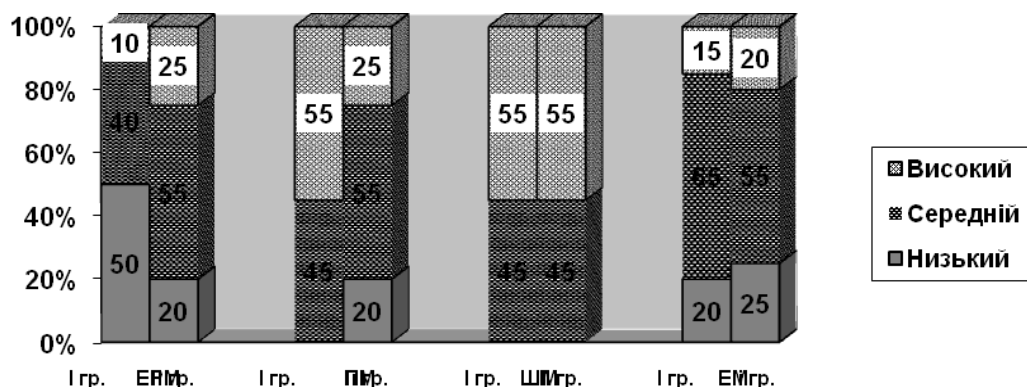
В. М. Русалов наполягає на тому, що взаємодія зі світом предметним (суб'єкт-об'єктне) і світом соціальним (суб'єкт-суб'єктне) мають абсолютно різним змістом і змістом, у зв'язку з чим ці аспекти людської активності можуть мати і різні формально-динамічні характеристики . Тому чотирьом блокам П.

К. Анохіна пропонується ставити у відповідність не чотири, а вісім блоків, що утворюють структуру темпераменту[2].

Результати експерименту дослідження та їх обговорення. Ми провели дослідження, в якому брали участь 40 студентів другого курсу: 20 студентів англо-німецького факультету Криворізького державного педагогічного університету, 20 – економічного факультету Криворізького економічного інституту Київського національного університету імені Вадима Гетьмана.

Отриманні результати експерименту дані наглядно показані в діаграмах (рис.1-3).

Проаналізуємо особливості психомоторної сфери студентів двох груп.



ЕРМ – ергічність психомоторної сфери I група – студенти англо-німецького факультету
 ПМ – пластичність психомоторної сфери II група – студенти економічного факультету
 ШМ – швидкість психомоторної сфери
 ЕМ – емоціональність психомоторної сфери

Рис. 1. Результати дослідження особливостей психомоторної сфери темпераменту студентів філологічного та економічного факультетів (за методикою В.М.Русалова)

Перш за все, це ергічність. У студентів філологічного напрямку низький рівень становить 50%, тобто в них вузька сфера психомоторної діяльності, низький тонус м'язів, небажання фізичного навантаження, низька замученість в процес діяльності, уникнення праці, рухова пасивність. Такі ж особливості спостерігаються і у 20% студентів економічного напрямку. Середньому рівню ЕРМ відповідають 10% I групи і 55% II групи, тобто у них нормальний м'язовий тонус, звичайна рухова активність, середньо виражене прагнення до фізичної напруги, середня м'язова працездатність. Високий рівень мають 10% студентів I групи і 25% - II групи. Студенти з високим рівнем характеризуються високою потребою в русі, «широкою» сферою психомоторної активності, постійним прагненням до фізичної праці, надлишком фізичних сил, високою працездатністю м'язів. Така розбіжність в значеннях може бути викликана тим фактором, що професія лінгвіста не потребує високої рухової активності, тому більшість студентів першої групи має низький рівень ЕРМ.

Щодо пластичності психомоторної сфери, то низький рівень, тобто підвищені схильність до монотонної фізичної роботи, уникнення

різноманітних форм ручної праці, прагнення до шаблонних способів фізичної діяльності, в'язкість рухів, мають лише представники II групи, 20% студентів. Середній рівень, типова для людини гнучкість при перемиканні з одного фізичної роботи на іншу, середньо виражена схильність до різноманітних форм рухової активності і різним видам ручної праці, мають 45% студентів I групи і 55% - II групи. Високий рівень ПМ виявлено у 55% представників філологічного напрямку і 25% представників економічного напрямку.

Показники швидкості психомоторної сфери (ШМ) збігаються у двох груп: 45% студентів з середнім рівнем ШМ, тобто вони мають середній темп моторно-рухових операцій, та 55% - з високим показником ШМ, який визначається високим темпом психомоторної поведінки, високою швидкістю в різних видах рухливої активності.

Емоціональність психомоторної сфери (ЕМ) характеризується у першій групі: - низький рівень, байдужість до розбіжності між задуманим моторним дією і реальним результатом цієї дії; відчуттям спокою, впевненості в собі при виконанні фізичної роботи, відсутність занепокоєння у разі невиконання фізичною роботи, - 20% студентів;

- середній рівень, середньо виражена чутливість до невдач в ручній праці, звичайна інтенсивність емоційного переживання в разі невдач у фізичній роботі, мають 65% студентів;

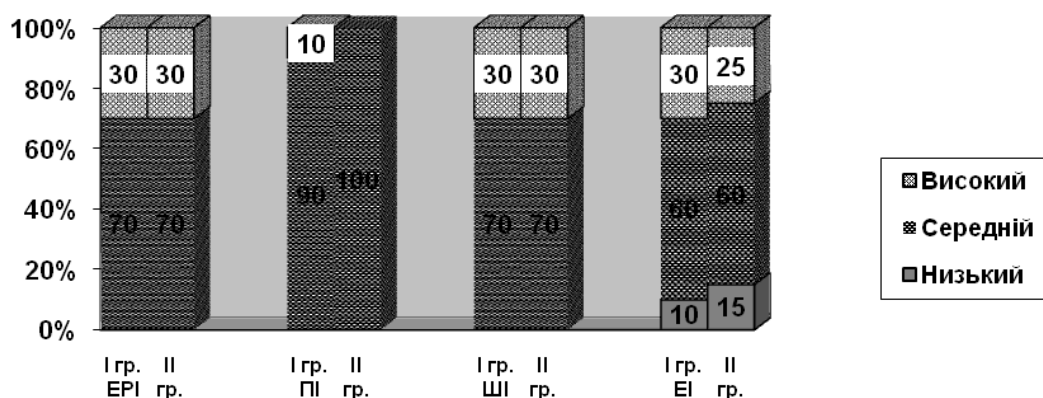
- високий рівень, висока чутливість (сильне емоційне переживання) з приводу розбіжності між очікуваним і реальним результатом ручної праці, постійне відчуття неповноцінності продукту фізичної роботи, виявлено у 15% студентів.

Деякі інші показники мають представники економічного факультету. 25% - Низький рівень, 55% - середній, 20% - високий рівень ЕМ.

Друга особливість темпераменту, інтелектуальна сфера, теж показує відмінності у представників цих двох професій.

Ергічність інтелектуальної сфери має наступні дані. Низькі показники не виявлені у студентів двох груп. Результати ж I і II групи збігаються: середні показники, середній рівень інтелектуальних можливостей, середньо виражена тяга до діяльності, зв'язаної з розумовим навантаженням, мають 70% студентів. І 30% мають студенти з високим рівнем інтелектуальних можливостей, високий рівень здібностей до навчання, постійне стремління до розумової діяльності.

Пластичність інтелектуальної сфери (ПІ) студентів даних професій має такі показники: всі представники економічного напрямку і 90% студентів філологічного мають середній рівень, тобто нормальну гнучкість мислення, середню вираженість прагнення до різноманітних форм інтелектуальної діяльності. Високий рівень, висока гнучкість мислення, легкий перехід з одного виду мислення на інший, постійне прагнення до різноманітних форм інтелектуальної діяльності, творчий підхід до вирішення проблеми.



ЕРІ – ергічність інтелектуальної сфери I група – студенти англо-німецького факультету
 ПІ – пластичність інтелектуальної сфери II група – студенти економічного факультету
 ШІ – швидкість інтелектуальної сфери
 ЕІ – емоціональність інтелектуальної сфери

Рис. 2. Результати дослідження особливостей інтелектуальної сфери темпераменту студентів філологічного та економічного факультетів (за методикою В.М.Русалова)

Швидкість інтелектуальної сфери (ШІ) виражена в обох групах однаково: 70% студентів мають середні показники, тобто середній темп розумових процесів при виконанні інтелектуальної діяльності; 30% студентів з високим темпом розумових процесів при виконанні інтелектуальної діяльності.

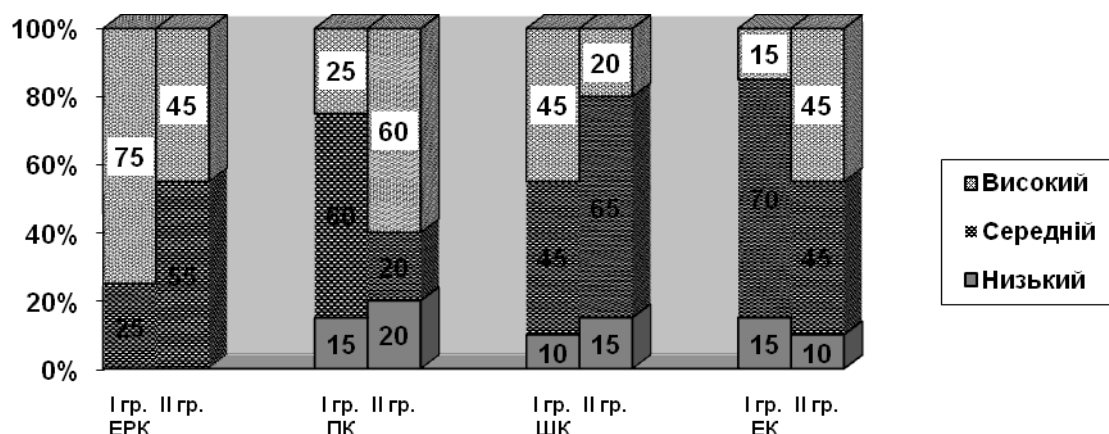
Емоційність інтелектуальної сфери теж суттєво не відрізняється в даних групах: низький рівень байдужість до розбіжності між очікуваними результатами дії при виконанні розумової роботи, слабке емоційне реагування при невдачах, пов'язаних з інтелектуальною діяльністю, виявлено у 10% студентів I групи і 15% - II групи. Середні показники, середня вираженість емоційних переживань у випадку невдач в роботі, яка вимагає розумового навантаження, проявленні в 60% майбутніх філологів та економістів. Високий рівень, сильне емоційне переживання з приводу розбіжностей між очікуваними і реальними результатами розумової роботи, наявний в 30% студентів філологічного напрямку та 25% - економічного.

Тож можна зробити висновок, що великих розбіжностей між двома групами в даній сфері не виявлено, в загальному як майбутні філологи, так і економісти мають середній показник інтелектуальних особливостей темпераменту.

Далі проаналізуємо особливості темпераменту представників двох обраних професій в комунікативній сфері.

Ергічність комунікативної сфери (ЕРК) має такі результати: середній рівень, нормальна потреба в спілкуванні, «середнє» коло контактів, середньо виражене прагнення до встановлення нових знайомств, середня ступінь товарищескості, виявлено в 25% студентів I групи, і 55% - II групи; високий рівень, висока потреба в спілкуванні, широке коло контактів, тяга до людей,

легкість у встановленні соціальних зв'язків, прагнення до лідерства, мають 75% студентів філологічного факультету, та 45% - економічного.



ЕРК – ергічність комунікативної сфери I група – студенти англо-німецького факультету
 ПК – пластичність комунікативної сфери II група – студенти економічного факультету
 ШК – швидкість комунікативної сфери
 ЕК – емоціональність комунікативної сфери

Рис. 3. Результати дослідження особливостей комунікативної сфери темпераменту студентів філологічного та економічного факультетів (за методикою В.М.Русалова)

Пластичність комунікативної сфери (ПК) має низький рівень, не готовність до вступу в нові соціальні контакти, ретельне продумування своїх вчинків у процесі соціальної взаємодії, прагнення до підтримувannya одноманітних контактів, виявлено в 15% студентів I групи і 20% студентів II групи; середній рівень, нормальна готовність до спілкування, типове для середньої людини прагнення до нових соціальних контактів, мають 60% майбутні філологи та 20% майбутні економісти; високі показники, легкість вступу в нові соціальні контакти, легкість перемикавання в процесі спілкування, імпульсивність у спілкуванні, широкий набір комунікативних програм, наявні у 25% студентів I групи та 60% - II групи.

Швидкість комунікативної сфери має такі показники: - низький рівень, низька мовленнєва активність, повільна вербалізація, мовленнєва загальмованість, наявний у 10% представників філологічного напрямку та 15% - економічного напрямку; - середні показники мають 45% майбутніх філологів та 65% майбутніх економістів; - високий рівень спостерігається у 45% студентів I групи, 20%- II групи.

Результати емоційності комунікативної сфери представлені в наступних даних: низький рівень, низька чутливість до невдач у спілкуванні, відчуття радості і впевненості в собі у процесі взаємодії з іншими людьми, мають 15% студентів I групи та 10% - II групи; середній рівень, Може бути інтенсивне емоційне переживання у разі невдач у спілкуванні, типова для людини

чутливість до відтінків міжособистісних відносин, наявний у 70% студентів філологічного напрямку та 45% - економічного; високий рівень мають 15% студентів I групи та 45% - II групи.

Можна зробити висновок, що великих розбіжностей щодо комунікативної сфери в особливостях темпераменту двох груп не виявлено, але представники філологічного напрямку мають вищі результати в ергічності та темпі комунікативної сфери, що неодноразово пов'язано з їхньою професійною діяльністю.

Роблячи висновок, ми можемо сказати, що, виходячи з результатів проведеного дослідження, особливості темпераменту проявляються у обраних професіях, можливо не дуже чітко, так як сфер діяльності обох напрямків мають дещо спільне, але все одно помітні відмінності в ергічності психомоторної сфери, де майбутні економісти мають вищий рівень, ергічності комунікативної сфери, в якій студенти філологічного напрямку мають більш високі показники, пластичності комунікативної сфери, в якій студенти економічного напрямку показали вищі показники, темпі комунікативної сфери, де студенти англо-німецького факультету мали вищий рівень. Щодо емоційності то відмінності не значні.

Отже властивості темпераменту грають свою важливу роль в діяльності особистості, але це не значить, що для людей, наприклад з низьким рівнем ергічності чи пластичності інтелектуальної сфери темпераменту закрита дорога до професій, які потребують більш вищого показника.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с
2. Нартова-Бочавер С. К. Дифференциальная психология. – М.: Флинта, 2003. – 280 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 1998. - 705 с.
4. Небиліцин В. Д., Психофізіологічні дослідження індивідуальних розходжень, - М., 1976 р. – стор. 185.
5. Немов, Р.С. Психология. Учебник для вузов. В 3-х т. - М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2006. - 639 с.
6. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. — М.: Просвещение, 1964.
7. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика – Раздел I Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы – Питер, 2008. – 336с.

Єрух В.В.

Особливості емоційного інтелекту у студентів різних спеціальностей

Словосполучення «емоційний інтелект», яке з'явилося у психологічному тезаурусі з проблем психології особистості після виходу у світ робіт

американських психологів Г.Гарднера [5,6], Д. Големан [7], Дж. Майєра, П.Саловея [9], ще років десять тому викликало б здивування через незвичність поєднання понять «емоція» та «інтелект», які здавалися протилежними за змістом. Не менше дивувало твердження авторів, які ввели у науковий обіг поняття «емоційний інтелект», щодо ролі цієї інтегральної властивості особистості у визначенні успіху будь-якої діяльності людини за будь-яких умов[8]. І нині, хоча проблематика, пов'язана з вивченням емоційного інтелекту, знаходить вельми широке відображення в тематиці наукових конгресів та спеціальних конференцій з проблем психології особистості. Слід зауважити, що після виходу у світ 1995 р. монографії Д.Големана «Емоційний інтелект»[7] вона миттєво стала бестселером. Доречним епіграфом до книги стало висловлювання Арістотеля: «Будь-хто може розгніватися – це легко. Однак виявити гнів стосовно саме тієї людини, яка на це заслуговує, потрібною мірою, у відповідній формі – це не легко» [2]. Твердження ж про те, що емоційний інтелект, на відміну від загального (вимірюваного за допомогою IQ і значною мірою зумовленого генетично), можна розвинути в будь-якому віці, віддає перевагу тому, хто ним володіє, перед носіями високого IQ у досягненні успіху в житті.

Мета статті полягає в представленні результатів експерименту дослідження особливостей емоційного інтелекту у студентів різних спеціальностей.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження. В останні роки все більше психологів погоджується з думкою М.Гарднера стосовно того, що у центрі старих концепцій коефіцієнта розумового розвитку уміщався вузький діапазон лінгвістичних та математичних здібностей і що високий бал у тесті на коефіцієнт розумового розвитку пророчив успіх у школі або у викладацькій діяльності, однак на нього слідувало все менше окладатися так як життєві шляхи відходили від академічних [2,7]. Ці психологи, у числі яких був Р.Стернберг та П.Саловей, розширили уявлення про інтелект, спробувавши наново оцінити його з точки зору того, що саме потрібно, для того щоб досягти успіху у житті. А такий шлях пошуку повертає нас до розуміння того, наскільки важливий «особистісний» або емоційний інтелект[2].

П.Саловей доповнив прийняті М.Гарднером особистісні розумові здібності у своє головне визначення емоційного інтелекту, розширив їх до п'яти головних сфер. Перша реалізується у вигляді усвідомлення людиною власних емоцій і вважається провідною в емоційному інтелекті оскільки спроможність керувати власними емоціями, регулювання їх виявлення починається з того моменту, коли людина зрозуміє причини виникнення у неї переживань, їх характер та інтенсивність [9]. Цю область емоційного інтелекту прийнято називати «*Емоційною обізнаністю*». Самообізнаність – розпізнання будь-якого відчуття, коли воно появляється – є наріжний камінь емоційного інтелекту. Здатність час від часу відстежувати власні емоції та почуття має вирішальне значення для психологічної проникливості і розуміння самого себе. Нездатність помічати свої істинні почуття залишає нас на їх свавілля. Люди,

впевненіші у своїх почуттях, виявляються кращими лоцманами свого життя, менше сумніваючись у правильності особистих рішень, починаючи з того, на кому одружуватися або за кого вийти заміж, і закінчуючи тим, за яку справу взятися [1]. Другий компонент емоційного інтелекту виявляється у регулюванні власних емоцій, ґрунтується на їх самоусвідомленні. Управління власними переживаннями має прояв у зусиллях заспокоїти себе, позбавитися тривожного стану, роздратованості або смутку [3]. *Управління емоціями* – це вміння справлятися з почуттями, щоб вони не виходили за належні рамки, - це здібність, яка ґрунтується на самоусвідомленні. Люди, яким бракує цієї сфери, постійно борються з тяжким занепокоєнням, тоді як люди, що нею володіють, уміють набагато швидше приходити в норму після життєвих невдач і прикросів[2]. Третій компонент емоційного інтелекту визначений як спроможність налаштувати себе до діяльності або «*Самомотивація*». Ця сфера реалізується у зусиллях людини спрямовувати власні емоції на досягнення мети діяльності, самомотивування нових досягнень, креативну діяльність [3]. Упорядкування емоцій заради досягнення мети потрібне для зосередження уваги, для самомотивації і володіння собою і для того, щоб бути здатним до творити. Самоконтроль над емоціями - відстрочення задоволення і пригнічення імпульсивності - лежить в основі усіляких досягнень. Здатність привести себе в стан "натхнення" забезпечує досягнення видатної якості будь-яких дій. Люди, що володіють цим мистецтвом, як правило, виявляються продуктивнішими і успішнішими в усьому, за що б не узялись [2]. Четвертий компонент емоційного інтелекту трактується як розпізнавання та розуміння емоцій, що виникають в інших людей. *Розпізнавання емоцій в інших людях* реалізується зокрема у виявленні емпатії. Люди, спроможні виявити емпатію, є чутливішими до слабких соціальних ознак, які вказують на те, що навколишні мають певні проблеми чи переживання і їх потрібно враховувати під час спілкування [1]. Емпатія – здатність, що спирається на емоційне самоусвідомлення, – є основним "людським даром". Люди, здатні співпереживати, більше налаштовані на тонкі соціальні сигнали, що вказують, чого хочуть або чого потребують інші люди. Це робить їх більше відповідними для професій або занять, пов'язаних з турботою про інших, наприклад, для викладання, торгівлі і управління[2]. П'ятий компонент емоційного інтелекту реалізується у вмінні підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми. Він розглядується авторами, цілком справедливо, як своєрідне мистецтво позитивного ставлення до інших людей, як дуже цінна соціальна навичка, що реалізується у спроможності людини володіти емоціями, що виникають під час взаємодій з іншими людьми[3]. Мистецтво *підтримувати взаємовідносини* здебільшого полягає в умілому поводженні з чужими емоціями. Люди, що відрізняються подібними талантами, відмінно справляються з усіма справами, успіх яких залежить від умілої взаємодії з іншими; вони - просто зірки спілкування[2].

Зрозуміло, в кожній з цих сфер люди виявляють різні здібності. Хтось з нас, можливо, цілком вдало справляється зі своєю тривожністю, але при цьому

не занадто вправно стримує прикрощі іншої людини. Це в свою чергу впливає на поведінку людини та, без сумніву, на її пріоритети у виборі майбутньої професії.

Типового представника (чоловічої статі) професії, яка пов'язана з точними науками відрізняє - що, втім, не дивно - широке коло інтелектуальних запитів і здібностей. Він честолюбний і продуктивний, передбачуваний і наполегливий і необтяжений турботами про себе. Ще він схильний до критики, поводить протекційно, вимогливий і стриманий, випробовує незручність від проявів сексуальності і чуттєвих переживань, невиразний, емоційно урівноважений [2].

Представника (чоловічої статі) професії, яка пов'язана з гуманітарними науками в соціальному відношенні спокійні, доброзичливі і перебувають у відмінному настрої, не схильні до страху і не схильні до тривожних роздумів. Вони обов'язкові у відносинах з людьми і початих справ, охоче беруть на себе відповідальність і дотримуються етичних принципів, в спілкуванні з іншими вони доброзичливі і дбайливі. Їх емоційне життя багате подіями, але в належних межах. Вони перебувають у згоді з самими собою, з іншими і з суспільством, в якому живуть[2].

Жінки які «працюють з цифрами» упевнені у своєму інтелекті, вони вільно виражають свої думки, добре розбираються в інтелектуальних проблемах і відрізняються широким колом інтелектуальних і естетичних потреб. У них явно вгадується прагнення до самоаналізу, вони часто впадають в тривогу, мучаться свідомістю провини, схильні до довгих роздумів і зазвичай не наважуються відкрито проявити свій гнів (але виражають роздратування непрямым шляхом)[3].

Представниці професій пов'язаних з гуманітарними науками, навпаки, надмірно напористі, відверті у вираженні своїх почуттів і завжди задоволені собою. Життя для них повне сенсу. Подібно до чоловіків, вони доброзичливі і товариські і виражають свої почуття належним чином (і зовсім не у бурхливих вибухах, за якими згодом жалкують), і ще вони добре справляються із стресом. Їх уміння триматися в суспільстві дозволяє їм легко сходитися з новими людьми; вони задоволені собою, а тому пустотливо веселі, безпосередні і легко піддаються чуттєвим переживанням. На відміну від жінок з високим коефіцієнтом розумового розвитку вони не страждають від тривоги і свідомості провини і не схильні занурюватися в глибокі роздуми[2].

Результати експериментального дослідження та їх обговорення. В дослідженні прийняло участь 60 студентів 2 курсу – майбутніх представників різних професій.

Вибірку дослідження представили студенти факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ), студенти історичного факультету Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ), студенти факультету програмування Криворізького технічного університету (КТУ), студенти струнного відділення Криворізького обласного музичного училища (КОМУ).

Психологічна діагностика передбачала застосування методики *Н.Холла «Вимірювання емоційного інтелекту»*[4]. Ця методика допомагає виявити здатності розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях та управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень.

Аналіз отриманих результатів дослідження дозволив виявити певні спільності та розбіжності між майбутніми представниками різних професій.

Узагальнюючий аналіз результатів дослідження особливостей емоційного інтелекту у студентів історичного факультету Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ) (рис.1) дозволяє констатувати, що для майбутніх представників цієї професії характерним є середній рівень емпатії та знання своїх емоцій. Не менш важливу роль відіграють соціальні навички. Слід відзначити дуже низький рівень самомотивації та управління емоціями.

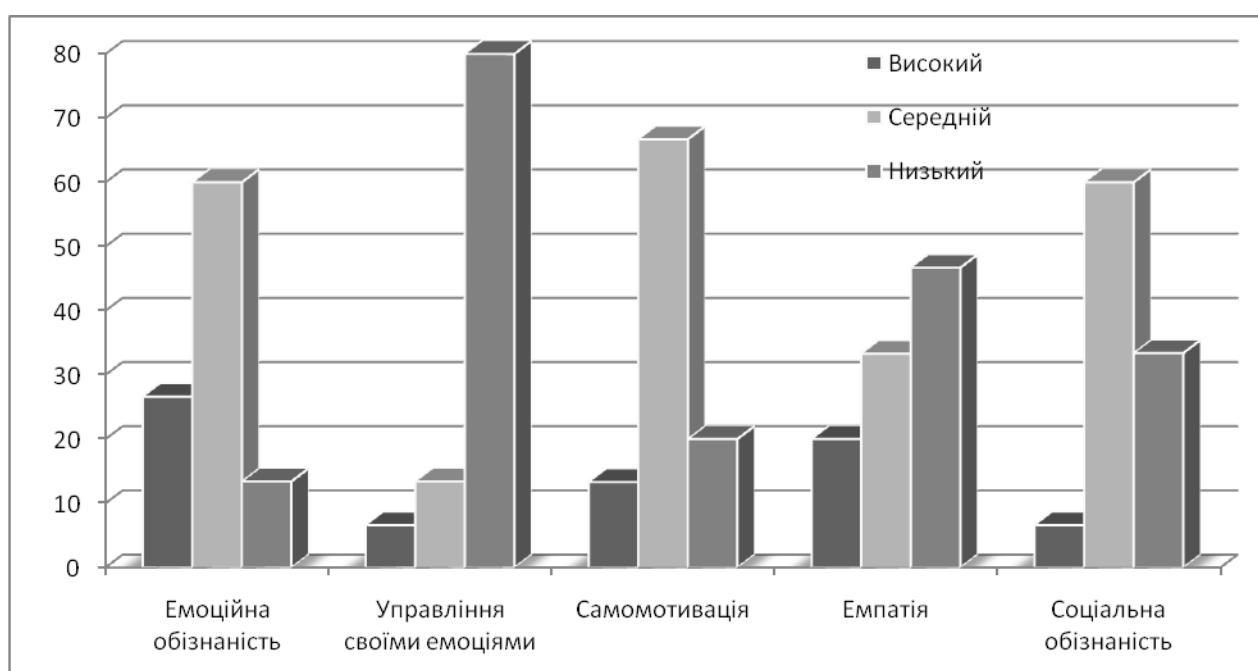


Рис.1 Рівні розвитку компонентів емоційного інтелекту у студентів історичного факультету КДПУ (за методикою Н.Холла).

З діаграми видно, що у представників факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ) (рис.2) високі показники представлені у області самомотивації, емпатії та соціальних навичок. В свою чергу ці показники є найбільшими з поміж всіх у чотирьох груп. Їм притаманна така риса як надія. З точки зору емоційного інтелекту сподіватися означає не піддаватися непереборній тривозі або депресії і не втрачатися в періоди важких випробувань і невдач.

Що стосується останніх двох показників то можна зазначити, що люди з високим рівнем емпатії та соціальних навичок відмінно орієнтуються у суспільстві, продуктивно налагоджують контакти з іншими людьми. Спілкування та комунікації – це їх сфера діяльності.

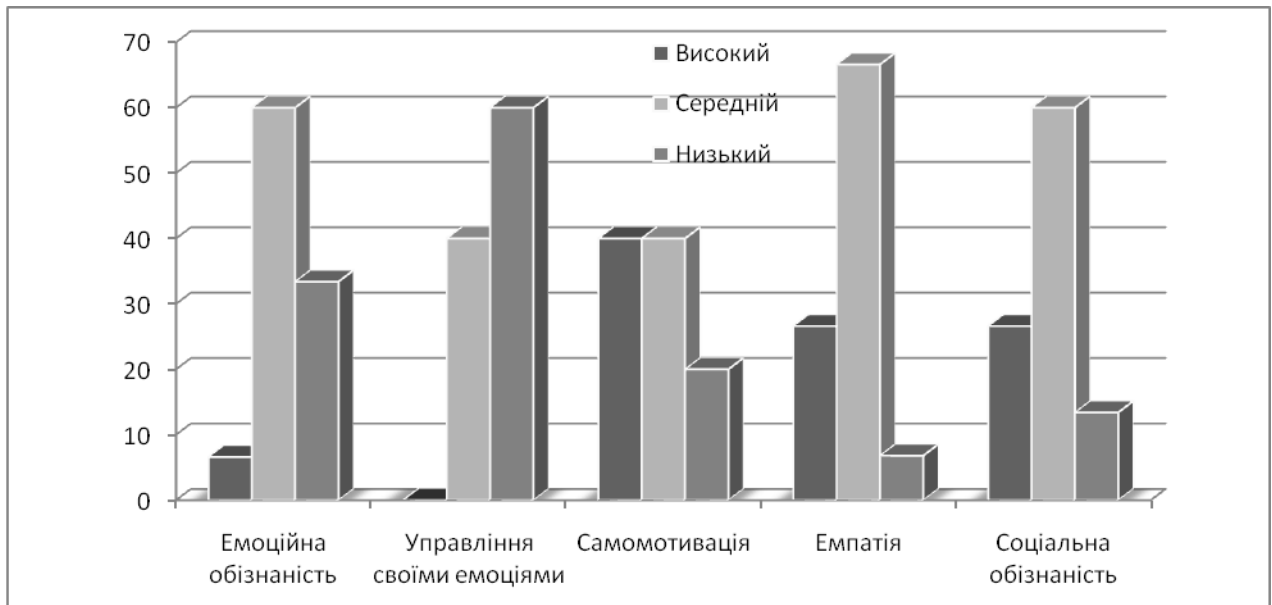


Рис.2 Рівні розвитку компонентів емоційного інтелекту у студентів факультету іноземних мов КДПУ (за методикою Н.Холла).

Проаналізувавши показники майбутніх представників професій які пов'язані з музикою, а саме студентів струнного відділення Криворізького обласного музичного училища (КОМУ) (рис.3) ми дійшли висновку, що у майбутніх представників музичної професії найвищий рівень (з поміж всіх груп) емоційної свідомості та управління емоціями.

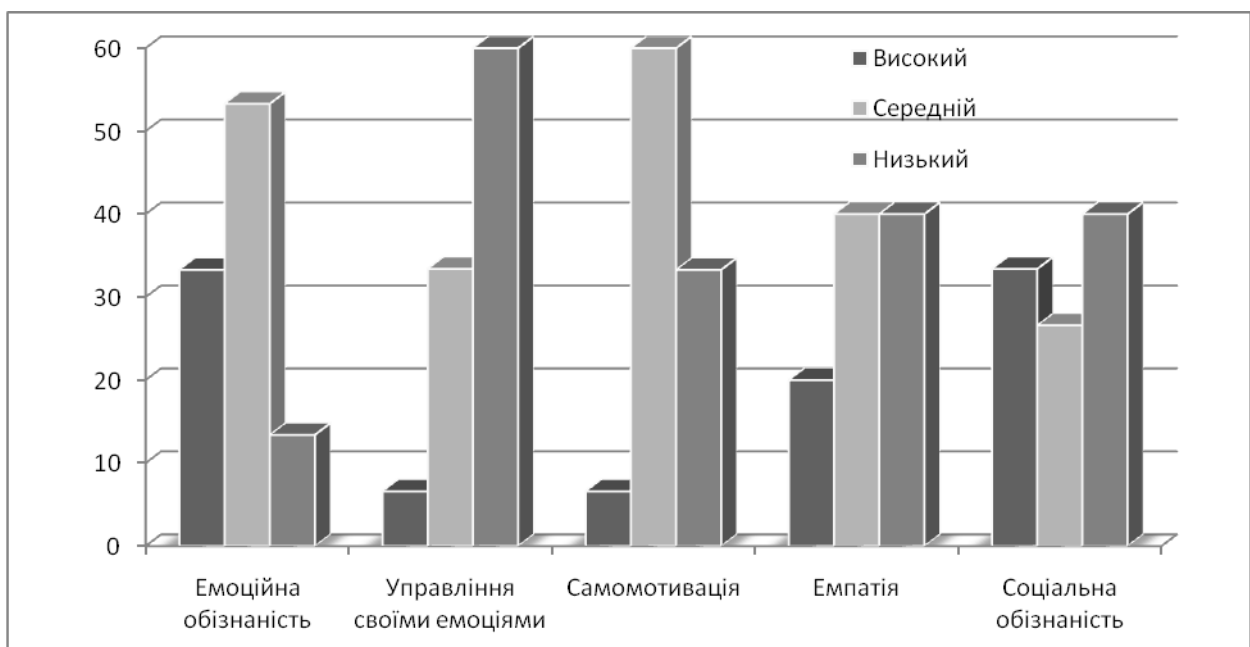


Рис. 3 Рівні розвитку компонентів емоційного інтелекту у студентів струнного відділення КОМУ (за методикою Н.Холла).

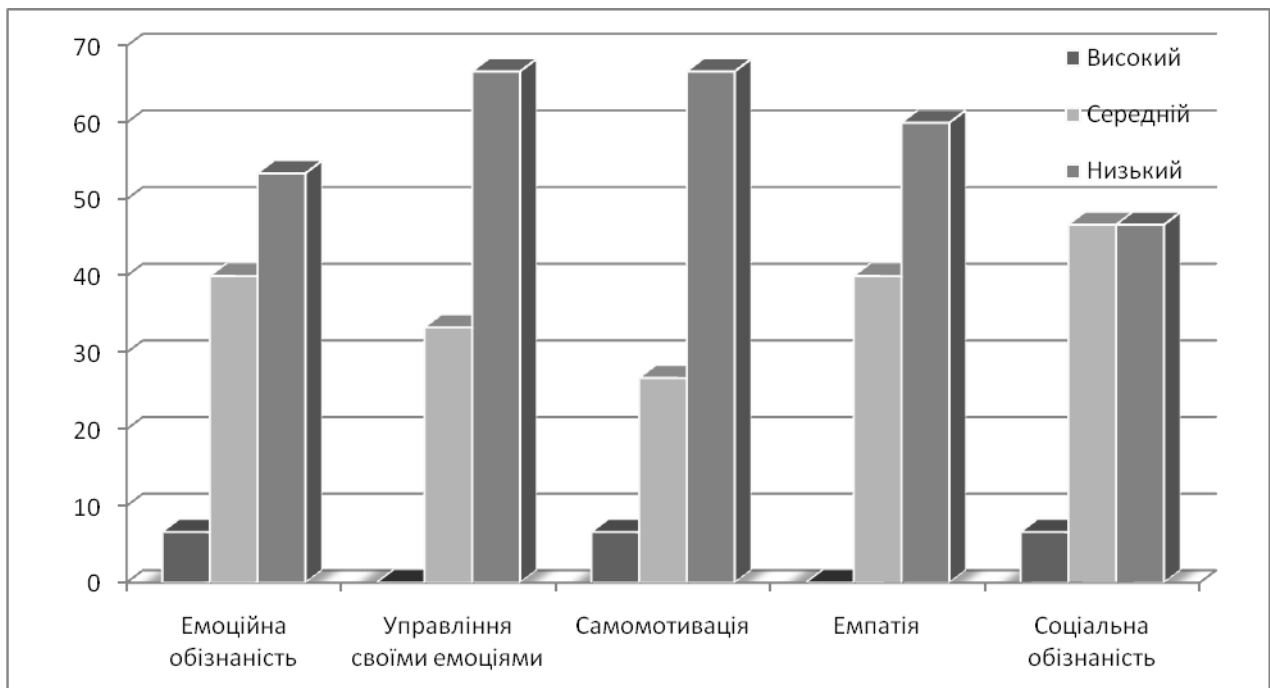


Рис. 4 Рівні розвитку компонентів емоційного інтелекту у студентів факультету програмування КТУ (за методикою Н.Холла).

Як можна побачити з рис. 4, усі показники майбутніх програмістів занижені, що ймовірно, пояснюється тим, що робота з інноваційними технологіями не вимагає обов'язкового високого рівня емоційного інтелекту.

Узагальнені результати дослідження особливостей емоційного інтелекту у студентів різних спеціальностей представлено у таблиці 1.

Табл.1.

Рівні розвитку сфер емоційного інтелекту у майбутніх представників різних професій (за методикою Н.Холла), (%)

Сфери	Рівні	Факультет іноземних мов КДПУ	Факультет історії КДПУ	Криворізьке музичне училище струнне відділення	Факультет програмування КТУ
Емоційна обізнаність	Високий	6,6	26,6	33,3	6,6
	Середній	60	60	53,3	40
	Низький	33,4	13,4	13,4	53,4
Управління своїми емоціями	Високий	0	6,6	6,6	0
	Середній	40	13,4	33,4	33,3
	Низький	60	80	60	66,7
Самомотивація	Високий	40	13,3	6,6	6,6
	Середній	40	66,7	60	26,7
	Низький	20	20	33,3	66,7
Емпатія	Високий	26,6	20	20	0
	Середній	66,6	33,3	40	40
	Низький	6,8	46,7	40	60
Розпізнавання емоцій інших	Високий	26,6	6,6	33,4	6,6
	Середній	60	60	26,6	46,7
	Низький	13,4	33,4	40	46,7

Таким чином, ми можемо констатувати, що деякі показники є дійсно вражаючі. Так, у сфері «Емоційна обізнаність» найбільша кількість студентів з високими показниками представлена струнним відділенням Криворізького обласного музичного училища (КОМУ). У тій же сфері найбільша кількість студентів з низьким показником представлена студентами факультета програмування Криворізького технічного училища (КТУ). Що ж стосується такої сфери як управління своїми емоціями, то найбільша кількість студентів з високими показниками представлена майбутніми представниками таких професій як факультет історії Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ) та струнним відділенням Криворізького обласного музичного училища (КОМУ). Найбільша кількість з низьким показником представлена студентами факультету історії Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ). У сфері самомотивація найбільший показник у студентів факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ). У тій же сфері найбільша кількість студентів з низьким показником представлена студентами факультета програмування Криворізького технічного училища (КТУ). У сфері емпатії перебільшують студенти факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету (КДПУ), найбільша кількість з низьким показником у студентів факультету програмування Криворізького технічного училища (КТУ). У останній сфері високий показник у студентів струнного відділення Криворізького обласного музичного училища (КОМУ), у той час як у студентів факультету програмування Криворізького технічного училища (КТУ) показник низький.

Список використаних джерел

1. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1966. - № 6. – С. 25-33.
2. Гоулман, Д. Емоційний інтелект/ Деніел Гоулман; пер. с англ. А.П. Ісаєвої. – М.: АСТ:АСТ МОСКВА; Володимир: ВКТ, 2010. – с. 6-191.
3. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: [Монографія]. – К.: Вища шк., 2003. – с.4-5.
4. Пов`якиль Н.І. Основи психології конфлікту (практикум): навчальний посібник «Для студентів психологічних спеціальностей» - К.: Вид-во МПУ імені М.П. Драгоманова, 2009 р.- 389 стр.
5. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. – New York: Basic Books, 1983
6. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. – New York: Basic Books, 1993. – 304p.
7. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. - New York: Bantam Books, 1998. – 383p.
8. Grazzani Gavazzi I. How to do things with emotions: problematic shared plans in everyday life// Proceedings of the 9th Conference of ISRE / University of Toronto Press. – Toronto 1996. – P. 339-343.

9. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence//
Intelligence. – 1993. – Vol. 17, N 4. – P. 433 – 442.

Розділ III. Психологічні особливості фахової підготовки та професійної діяльності практичних психологів у закладах освіти

Токарева Н.М.

Проблеми фахової підготовки практичних психологів у контексті професійного становлення

Реформування культурно-освітнього простору України зумовлює необхідність переосмислення вимог до професійної підготовки спеціалістів в умовах гуманізації освітнього простору, мобільності науки й освіти, посилення педагогічної інноватики на фоні конкуренції освітніх закладів. Реорганізація існуючих педагогічних систем передбачає зокрема перехід від тоталітарної уніфікації, усталених стереотипів, неефективних шаблонів до творчої ініціативи й індивідуальної відповідальності педагогів у проектуванні й організації педагогічного процесу, орієнтованого на формування готовності людей до гнучкої поведінки, пошукової активності, спрямованої на задоволення потреби у новій інформації, у розширенні власного досвіду.

Особливої актуальності дані тенденції набувають в контексті професійного становлення педагогів і психологів, що вимагає реалізації особистісно-орієнтованого підходу, розвитку суб'єктності, індивідуальності кожного.

Важливим напрямом у розвитку психологічної служби України є підготовка психологів із високою загальною та професійною культурою. Проте процес професіоналізації студентів, які навчаються за спеціальністю «Практична психологія», у педагогічних вищих навчальних закладах потребує систематичного регулювання. На жаль, практика свідчить, що у педагогічних університетах пріоритетним є напрямок формування системи знань, умінь та навичок професійної діяльності психолога у фаховій підготовці. Питанням професійної етики та особистісного становлення приділяється недостатньо уваги. Однак інтенсивність і суперечливість особистісних змін визначають необхідність становлення активної і гнучкої життєвої позиції особистості у змінних умовах соціального буття, що є детермінантою варіативного моделювання особистісних конструктів, застосування потенційних здібностей для успішної соціалізації, самореалізації і особистісного зростання фахівця.

Аналіз теоретико-методологічних концептуальних положень щодо розвитку та формування особистості (Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, С.Д.Максименко та інші), ключові ідеї філософсько-психологічної концепції С.Л.Рубінштейна щодо полісистемності буття людини та інтегральності її якостей і властивостей дозволяють визначати феномен особистості як категорію, що об'єднує і вибудовує психічний світ людини. Особистість – це форма існування психіки

людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [2, с.40]. У процесі психічного розвитку особистості реалізується її внутрішній потенціал – сукупність класичних «внутрішніх умов» (С.Л.Рубінштейн), властивостей особистості, що визначають її здатність до продуктивної життєдіяльності у напрямку підвищення якості життя і суб'єктивної стійкості (П.В.Лушин). Відповідно, однією із найбільш конструктивних позицій аналізу особистості є виділення в ній здатності до розкриття внутрішнього потенціалу на підставі індивідуальної своєрідності і особливостей соціального середовища.

Теоретичний аналіз проблеми особистісної ідентичності свідчить, що її зміст пов'язаний із якісними характеристиками образу Я або категоріями самовизначення, а також із віковим виміром, який узгоджений із «психологічним минулим», «психологічним сьогоденням» і «психологічним майбутнім». Самовираження особистості здійснюється через пізнання, переживання і вольові акти вчинків. Проте у багаторівневому, суперечливому процесі пристосування людини до змінних умов існування внутрішньоособистісні когнітивно-інформаційні процеси не є основними детермінантами, а діють згідно із соціальним нормативним контекстом. Від соціального середовища залежать наші установки і поведінка, що спричиняють особистісне змінювання суб'єкта – міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності, який має місце при переживанні людиною кризового досвіду (П.В.Лушин) і детермінує зміни життєвої позиції людини – способу самовизначення особистості у житті, узагальненого на основі її життєвих цінностей та основних потреб (К.А.Абульханова-Славська). В результаті зазнають змін і особистісні конструкти суб'єкта психічної життєдіяльності, моделі самопрезентації та життєстійкості.

В теорії інтелекту Дж.Брунера суб'єктивними засобами побудови особистісної ментальної репрезентації виступають способи кодування інформації. Дж.Брунер вважав, що ріст інтелекту передбачає, по-перше, розвиток трьох способів репрезентації дійсності (через такі модальності досвіду як дія, образ і слово) і, по-друге, інтеграцію різних форм суб'єктивного відображення подій (у вигляді узгодження різних модальностей досвіду, а також співвіднесення актуального досвіду з минулим і майбутнім досвідом). Когнітивна компетентність в цих двох сферах і обумовлює можливість виходу індивідуальної свідомості за межі безпосереднього часу і заданого простору, що і є, за Дж.Брунером, одним із основних критеріїв інтелектуального розвитку [4,с.99]. Однією з форм ментальної репрезентації особистості є самопрезентація, як вираження Я-концепції. Усвідомлювані смисли життєтворчості, таким чином, розкриваються оберненими на себе актами рефлексії суб'єкта, що потребує самодетермінації, під якою розуміють усвідомлення та відчуття людиною можливості вибору, високий рівень самостійності та здатності до самовираження (Е.Дісі та Р.Раян).

Означені феномени виявляються крім того у конструктах життєстійкості, що характеризує здатність особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності [1, с.3], і перш за все – професійної. Ця диспозиція, за визначенням Д.О.Леонтьєва, включає три порівняно автономних компоненти: включеність (що забезпечує людині отримання задоволення від власної діяльності), контроль (переконання, що боротьба дозволяє вплинути на результат подій) та прийняття ризику (переконання людини, що всі події життя сприяють її розвитку за рахунок збагачення досвіду). Гармонійне вираження цих компонентів є необхідною передумовою збереження здоров'я людини, оптимального рівня працеспроможності та активності у стресогенних умовах [1, с.5-6].

З метою перевірки означених теоретичних положень нами було здійснено експериментальне дослідження особливостей самопрезентації особистісної складової Я-концепції майбутніх практичних психологів – студентів Криворізького державного педагогічного університету.

Ми припустили, що без цілеспрямованого психологічного супроводу професійного становлення категорії ментальної самопрезентації студентів будуть суперечливими, що може деструктивно позначитися на моделюванні життєвого сценарію майбутніх фахівців.

Нами була складена і реалізована програма емпіричного дослідження, що передбачала три етапи: дослідження значущих контент-блоків ментальної самопрезентації майбутніх практичних психологів (студентів I - III курсів); порівняння реальних та ідеальних Я-утворень в системі професійної самопрезентації студентів-психологів п'ятого (випускного) курсу; визначення особливостей життєстійкості, когнітивних стилів та стилів спілкування респондентів як категорій ментальної самопрезентації студентів-психологів.

Враховуючи, що Я-концепція об'єктивується лише у інтроспективному аналізі, ми вважали необхідним отримати уявлення про змістовні характеристики «образу Я» студентів КДПУ, що презентуються ними у системі самокатегоризації.

Теоретичний аналіз проблеми та мета дослідження обумовили вибір емпіричних методів. Так особливості сформованості ідентичності виявлялися за посередництвом модифікованого тесту самоустановки М.Куна і Т.Мак Партленда, вербальної проективної методики «Я і моє майбутнє». Вибірку склали студенти I – III курсів природничого факультету КДПУ (додатковою спеціальністю яких є практична психологія) у кількості 73 осіб.

Серед студентів за допомогою методики вільного опису (модифікація тесту М.Куна) із подальшим контент-аналізом були виявлені найбільш значимі для даної категорії респондентів контент-блоки ментальної самопрезентації.

Аналіз отриманих результатів дозволив виокремити найбільш значимі смислові категорії, що визначають критерії самоідентифікації та життєвих планів юнаків, та порівняти динаміку змін у самокатегоризації студентів I та III курсів (табл. 1).

Динаміка змін значущості категорій самопрезентації студентів

Категорії самопрезентації	Кількість студентів (у %), що використали дану категорію у самоописі	
	I курс	III курс
Соціально-статусні параметри аналізу	73,3	44,4
Гендерні параметри аналізу	6,7	5,5
Особистісні якості	73,3	66,7
Інтелектуальні властивості	6,6	5,5
Інтереси, захоплення	33,3	33,3
Соціальна поведінка	33,3	61,6
Ціннісні орієнтації	13,3	55,5
Професійне визначення	6,6	16,6

Кількісний аналіз сентенцій самопрезентацій студентів виявив первинність об'єктивних характеристик при моделюванні образу-Я респондентами, після чого використовуються категорії суб'єктивного плану (оцінки себе і особистісних якостей, інтересів, захоплень тощо). Цікаво, що категорії означення вікових та гендерних параметрів самоаналізу в самоописах студентів практично відсутні, що свідчить про їхню малозначущість для самопрезентацій. На наш погляд, це може бути пов'язано із дифузністю его-ідентичності суб'єктів у змінних умовах соціального розвитку, що спричиняє переживання власної соціальної, економічної залежності, невизначеність життєвих позицій. Крім того загальна фемінність освіти стереотипно не потребує виявлення гендерних характеристик у професійній підготовці фахівців у педагогічному університеті, що й знецінює дану категорію самопрезентації.

Порівняння презентаційних контент-блоків респондентів, що знаходяться на різних стадіях професійного становлення, засвідчило наявність певної динаміки. У ментальному образі студентів-першокурсників переважають категорії соціально-статусного параметру («студент, майбутній професіонал»), що є свідченням визнання нової статусної позиції) – 73,3%, а також аналіз особистісних якостей – 73,3%; менш вираженими є категорії, що визначають інтереси, захоплення (33,3%) та значущі аспекти соціальної поведінки особистості (33,3%).

У ментальному образі студентів III-го курсу переважають категорії, що характеризують особистісні якості (66,7%) та соціальну поведінку особистості (61,6%). Значущою є також категорія ціннісних орієнтацій суб'єкта (55,5%), що свідчить про особистісне самовизначення та диференціювання Я-концепції серед студентів даної групи в результаті інтеріоризації культурно-історичного досвіду, отриманого у процесі навчання. Визначення категорії соціально-

статусного плану, хоча й залишається у самоописах респондентів, проте її частотність знижується (44,4% проти 73,3% у першокурсників). Суб'єктивно значущими для студентів III-го курсу стає також категорія професійного самовизначення, планування майбутньої професійної діяльності (16,6% проти 6,6% у першокурсників), що пояснюється поглибленим вивченням фахових дисциплін згідно із навчальними планами. Простежується також бачення свого майбутнього переважно у контексті можливості суміщення сімейного життя і кар'єрної самореалізації. У той же час такі категорії аналізу як гендерні параметри, інтелектуальні якості, інтереси та захоплення студентів у генезі майже не змінюються.

Подальший аналіз передбачав визначення особливостей образно-понятійної моделі-Я в професійному контексті майбутніх психологів. Нами були використані методики вільного опису, самооцінювання та експертних оцінок, що дозволило виявити представленість значимих особистісних характеристик в парадигмі «Я хочу» та «Я можу» (ідеальне і реальне Я-утворення). Результати представлені у таблиці 2. Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати існування значимих розбіжностей в оцінці та інтерпретації образно-понятійної моделі практичного психолога у сприйманні студентів в контексті реального і бажаного.

Таблиця 2.

Самопрезентація психолога в Я-образі

Параметри аналізу	Я-утворення /середній бал самооцінки/		Коефіцієнт реалізації Я-реального в ідеальному
	Я-реальне	Я-ідеальне	
Допитливість, відкритість новому	6.1	6.2	0.98
Інтуїція	6.8	7.8	0.87
Творче мислення, креативність	6.6	8.1	0.81
Уява	6.8	7.0	0.97
Почуття гумору	6.4	7.5	0.88
Творче ставлення до професії	3.9	6.5	0.6
Емоційність	7.9	5.8	1.36

Особливо різниця простежується в оцінці категорій «Творче ставлення до професії» та «Емоційність», де визначається необхідність зниження рівня емоційності на фоні саморегуляції та принципового підвищення рівня творчого ставлення до професії, що неможливо без розвитку професійної складової Я-концепції.

Отримані дані свідчать про недостатній рівень ідентифікації студентів у професійному самовизначенні (образ-Я не співпадає з образом професіонала), що обумовлюється дисонансом між інтересом до практичної діяльності психолога і незавершеністю ідентифікації з образом психолога-професіонала у більшості студентів.

Дана тенденція підтверджується також і у характеристиках когнітивної діяльності та у моделях міжособистісних взаємин респондентів. Нами були вивчені особливості когнітивного та комунікативного стилів студентів-психологів.

В широкому смислі когнітивний стиль визначається як властивий людині спосіб вивчення реальності. Під когнітивним стилем розуміють індивідуально своєрідні відмінності процесу побудови пізнавального образу ситуації (її «ментальної картини»), способи переробки і оперування інформацією [2, с.62]. В роботах, присвячених дослідженню даної проблеми, підкреслюється, що когнітивні стилі – це індикатори сформованості когнітивних механізмів, що відповідають за управління процесом переробки інформації [2, с.63], і являють собою сукупність формально-динамічних властивостей людини, які і визначають індивідуальні особливості розв’язання пізнавальних завдань або в цілому особливості інтелектуальної діяльності. Отже, когнітивний стиль трактується як певний спосіб інтелектуальної поведінки особистості.

Емпіричне дослідження було проведено із використанням методики А.Харрісона і Р. Бремсона – опитувальника «Стиль мислення», модифікованого Н.Кондратовою і спрямованого на визначення індивідуальних стратегій, засобів і навичок опрацювання інформації.

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити когнітивні стилі мислення студентів-психологів (із поправкою на широке тлумачення поняття «когнітивний стиль» авторами методики (М.О.Холодна)) – таблиця 3.

Таблиця 3.

Типи когнітивних стилів студентів
(за модифікованою методикою А. Харрісона і Р. Бремсона)

Когнітивний стиль	Кількість студентів (%)
Синтетичний стиль	17, 8 %
Ідеалістичний стиль	39,2 %
Прагматичний стиль	28, 6%
Аналітичний стиль	7, 2%
Реалістичний стиль	7, 2%

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати про домінування ідеалістичного когнітивного стилю серед студентів (39,2% респондентів), що

характеризується схильністю до інтуїтивних, глобальних оцінок, ігнорування детального аналізу проблем із опором на повну множину фактів та формальну логіку; юнаки даної групи більш, ніж інші, враховують у своїх рішеннях суб'єктивні та соціальні фактори. Досить представленим у мисленні студентів обраної вибірки є також прагматичний стиль (28,6% респондентів), що визначається орієнтованістю на особистий досвід в оцінці правильності чи хибності ідей, рішень, вчинків; юнаки даної групи спрямовані на експериментування у шляхах досягнення поставлених конкретних цілей, спираються на випадково обрані факти, рідко шукаючи додаткових ресурсів і резервів. Найменш представленим серед групи респондентів є аналітичний стиль (7,2%), що характеризується методичністю, логічністю, детальністю в роботі із інформацією.

Отримані дані суперечать віковим особливостям розвитку мислення особистості у період юності, що дозволяє припустити дефекти індивідуального розвитку мислення студентів даної групи і необхідність психолого-педагогічної корекції основних тенденцій формування когнітивного стилю особистості та вдосконалення компонентів життєстійкості. Значна кількість юнаків у своїй пізнавальній діяльності виявляє ригідність, вузькість, неоригінальність як характеристики когнітивного стилю, несамостійність і стандартність в розв'язанні пізнавальних задач, що вимагає такої організації навчального процесу, яка стимулювала б розвиток позитивних характеристик когнітивного стилю студентів.

Збагачення стильових характеристик інтелектуальної поведінки студентів та створення умов для взаємодії різних пізнавальних стилів у процесі фахової підготовки дозволяє студентам обирати більш активні стратегії мислення, покращувати навчальні досягнення, формувати навички професійно-адекватного використання мовлення у конкретному контексті й ситуації спілкування із конкретною особистістю.

З метою уточнення даного припущення нами було здійснено дослідження комунікативної спрямованості вибіркової групи. Визначення спрямованості особистості у спілкуванні було проведено за методикою С.Л.Братченко, що дозволяє діагностувати рівень розвитку комунікативної компетентності особистості та ставлення до співрозмовника у системі комунікацій.

З метою визначення динаміки змін тенденцій спрямованості у спілкуванні ми розширили категорії респондентів, зокрема включили до вибірки старшокласників – учнів 11 класу, онтогенетичний розвиток яких передбачає становлення особистісної та соціальної ідентичності.

Аналіз результатів дослідження за методикою С.Л. Братченко дозволив виявити особливості динаміки комунікативних стратегій респондентів (таблиця 4).

Виявилось, що старшокласники є більш схильними до діалогу (43% респондентів); менш вираженими у стратегіях старшокласників є авторитарний та маніпулятивний типи спрямованості у спілкуванні (по 19%).

**Динаміка вираження типу спрямованості у спілкуванні
серед респондентів.**

Тип спрямованості особистості у спілкуванні	Кількість респондентів (у %)		
	Старшокласники (учні 11-х класів)	Студенти I курсу	Студенти III курсу
Діалогічний тип	43%	14,3%	0
Авторитарний тип	19%	9,6%	27,4%
Маніпулятивний тип	19%	19%	22,7%
Альтеро-центристський тип	4,75%	19%	13,6%
Конформний тип	4,75%	33,3%	22,7%
Індиферентний тип	9,5%	4,8%	13,6%

У спілкуванні першокурсників переважає конформна спрямованість (33,3% проти 4,75% у старшокласників), що може бути спричинене підпорядкуванням особистісних потреб студентів вимогам навчального режиму в умовах інтенсивної адаптації. Важливе місце серед стратегій спілкування першокурсників залишається за маніпулятивним типом спрямованості у спілкуванні (19%), однак зростає роль альтероцентристської спрямованості у спілкуванні (19%), що пояснюється необхідністю соціальної ідентифікації студентів у новому соціальному середовищі. Зберігається значущість і діалогічної спрямованості серед респондентів I курсу (14,3%).

Спілкування студентів III курсу відзначилося домінуванням авторитарної спрямованості (27,4% респондентів). Значущими для даної групи респондентів є також маніпулятивний та конформний типи спрямованості у спілкуванні (по 22,7%). Крім того збільшується кількість респондентів, що виявляють індиферентний тип спрямованості у спілкуванні (13,6% проти 4,8% у першокурсників), що можна вважати деструктивною тенденцією.

Співвіднесення даних свідчить, що навчання у педагогічному університеті знижує готовність студентів до ведення діалогу (до 0 у студентів III курсу). Водночас простежується зростання кількості студентів, у спілкуванні яких переважає авторитарний тип спрямованості у взаємодії (від 9,6% у першокурсників до 27,4% на III курсі). Зростає також схильність до маніпулятивної спрямованості у спілкуванні (від 19% у старшокласників та першокурсників до 22,7 % у студентів III курсу). Це може бути пов'язано із формуванням у студентів професійних стереотипів педагогічної діяльності, у якій, попри декларування гуманістичних принципів, домінують саме авторитарні та маніпулятивні тенденції впливу.

Таким чином, можна стверджувати, що освітньо-виховний вплив на різні сторони поведінкового формату особистості у ситуації моделювання нових конструктів професійної ідентичності у змінних соціальних умовах забезпечує конструювання нової системи ментальної самопрезентації. Задля ефективності моделюючого впливу процес професійного становлення фахівців у вищих навчальних закладах потребує системного цілеспрямованого психологічного супроводу, що передбачає поєднання особистісного, когнітивного і деонтологічного формуючих впливів, які обумовлюють зміни установок та поведінкових форматів особистості. Цілеспрямоване комунікативне програмування особистісних конструктів має відповідати таким стратегічним принципам: акцент на ресурсах особистості, врахування індивідуальних можливостей та особливостей поведінки; аналіз попереднього досвіду, світогляду, інтересів особистості; позитивістський підхід: нетеоретичне, нестандартизоване бачення проблеми, опір на суб'єктивну віру особистості у власні можливості; орієнтація на майбутнє особистості; співробітництво і відкритість у стосунках із усіма суб'єктами навчально-виховного процесу; технічна пластичність, володіння необхідними знаннями та уміннями психологічної допомоги особистості.

Реалізація означених принципів в системі психологічного супроводу інноваційної особистості в закладах освіти дозволить якісно змінити ефективність моделювання стратегій особистісної та соціальної ідентифікації, життєвих сценаріїв особистості у контексті професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости/ Д.А.Леонтьев, Е.И.Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63с.
2. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості/ Сергей Дмитриевич Максименко – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240с.
3. Холодная М. А. Психологический статус когнитивных стилей: предпочтения или «другие» способности?// Психологический журнал. – 1996.- №1. С.61-70.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Марина Александровна Холодная – СПб.: Питер, 2002 – 272с.

Пилипенко К.В.

Психологічна профілактика емоційної нестійкості у майбутніх практичних психологів

Актуальність психопрофілактики емоційної нестійкості у майбутніх практичних психологів зумовлюється необхідністю надання майбутнім фахівцям достатнього рівня знань, умінь і навичок, які допомагатимуть їм у регулюванні здорового способу свого життя, у зберіганні працездатності, а також забезпечуватимуть їм оптимізацію професійної діяльності та тривалість професійного життя.

Слід відзначити, що у більшості досліджень підкреслюється важливість для діяльності психолога розвитку його особистості та її самоактуалізації. Зокрема, науковцями конкретизовані методи та прийоми активізації особистості практичного психолога та тенденцій до її самоактуалізації з позиції: формування спрямованості майбутнього психолога на оволодіння практичними знаннями, уміннями і навичками, а також психолого-педагогічними знаннями (В. А. Семиченко та ін.); формування особистісної позиції у процесі здобуття спеціальності психолога (О. Л. Подоланюк, І. А. Слободянюк, О. О. Холодова та ін.), самопізнання як елемент освіти майбутніх практичних психологів у вузі (В. О. Михайлова, Н. І. Пов'якель, Т. В. Скрипченко та ін.); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інноваційними методиками (В. В. Власенко, С. В. Васьківська, П. П. Горностай, Л. В. Долинська, В. І. Карікаш, Н. І. Пов'якель, В. М. Федорчук, Т. С. Яценко та ін.), усвідомлення студентами змісту особливостей самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів. У даному контексті акцент здійснюється на освітньо-професійному рівні особистості практичного психолога, який безпосередньо взаємопов'язаний у подальшому з розвитком потенціалу емоційної стійкості як професійно важливої якості [6]. Саме з цієї позиції можна і конкретизувати психопрофілактичні заходи упередження емоційної нестійкості, які матимуть ефективність на стадії первинної професіоналізації майбутнього практичного психолога у межах ВНЗ, а також допомагатимуть підтримувати оптимальний рівень працездатності та ефективності власної професійної діяльності протягом усього професійного життя.

Метами та прийомами психопрофілактики емоційної нестійкості у майбутніх практичних психологів можуть бути застосовані:

1. *Арт-технології (колажування)*. Колажування, як і будь-яка візуальна техніка, дає можливість розкрити потенційні можливості людини, передбачає великий ступінь волі, є безболісним методом роботи з особистістю, спирається на позитивні емоційні переживання, пов'язані з процесом творчості. Значно розширити можливості техніки колажування може її інтеграція з іншими арт-технологіями. Прикладом може служити включення в колаж малюнків, особистих фотографій учасників, авторами яких вони є, або на який вони зображені, а також використання колажу в перформансі й інсталяції. Колажування як арт-технологія має широку галузь застосування і дозволяє вирішувати велике коло задач [1].

На основі даної техніки пропонуються три методики, що можуть бути реалізовані в рамках освітнього процесу підготовки майбутніх практичних психологів на заняттях з професійної майстерності з метою психопрофілактики емоційної нестійкості, що може сформуватись під час навчання та у майбутній професійній діяльності.

Перша методика передбачає індивідуальний вид роботи, але з обов'язковим подальшим аналізом та груповим обговоренням. Специфіка

другої полягає у поєднанні індивідуального та групового видів робіт над завданням. Третя ж методика повністю базується на груповому виді роботи.

Метою першої методики є діагностика та розвиток професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів. Під час заняття студенти індивідуально створюють колажі «Моя професія – практичний психолог». Потім відбувається аналіз та обговорення групою отриманих робіт під керівництвом викладача (тренера). Важливим моментом тут є первинність аналізу кожним учасником власної роботи із допомогою викладача, завданням якого є постановка навідних питань, котрі допомагатимуть студентів усвідомити та краще зрозуміти глибокий психологічний зміст отриманої картини. Потім іншим членам групи надається можливість доповнити та поглибити психологічний зміст отриманого у якості передачі власних емоційних переживань та бачення шляхом постановки уточнюючих та навідних питань до автора колажу з подальшим толерантним та некатегоричним коментуванням побаченого та почутого.

При проведенні аналізу колажів у даній методиці варто орієнтуватися на первісне розташування елементів на листі, розмір елементів, їхнє розташування щодо інших елементів, підстави вибору того чи іншого елемента. В результаті чого робляться висновки про властиві учасникам особливості сформованості професійної свідомості.

Метою другої та третьої методики є діагностика та розвиток професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів, а також знайомство студентів зі стратегіями соціальної взаємодії та підвищення їхньої комунікативної компетентності.

У ході роботи за другою методикою студенти одержують можливість усвідомити особливості свого індивідуального стилю взаємодії з оточуючими людьми, що є значущим для ефективного здійснення ними майбутньої професійної діяльності та психопрофілактики емоційної нестійкості. Особливістю даної методики є те, що створення колажів відбувається у груповій формі, що дозволяє включити учасників у спільну діяльність і простежити особливості їхньої соціальної взаємодії.

У ході заняття за цією методикою учасники створюють індивідуальні колажі, доповнюючи роботи один одного (кожен учасник передає свій початий колаж сусіду, що сидить ліворуч від нього, потім, після доповнення знову передає його далі по колу). Після того, як колажі проходять повне коло, і учасники одержують свої роботи, доповнені всіма членами групи, викладач (тренер) допомагає студентам проаналізувати свої роботи й усвідомити переваги і проблеми, що виникають при використанні різних стратегій соціальної взаємодії.

Робиться висновок про властиві учасникам стратегіях соціальної взаємодії: співробітництво – елементи підбираються один до одного, доповнюють загальну ідею колажу, простежується загальний сюжет; протидія – один елемент заклеює інший, кожен підкреслює свою ідею, не простежується загальної змістовної чи композиційної лінії; компроміс – можливо

заклеювання елементів, але зберігається загальна ідея, настрої; поступливість – постійно обираються маленькі фігури та розміщаються по краях колажу, ініціатива зі створення сюжету передається іншим; запобігання – елементи наклеюються осторонь від інших, не несуть визначеної ідеї.

В ході заняття за третьою методикою студенти об'єднуються в групи і колективно працюють над створенням колажів на тему «Практичний психолог». Потім кожна група презентує свій колаж, пояснюючи його основну ідею і значення окремих елементів.

У процесі групового обговорення підводяться підсумки про те, які сторони діяльності практичного психолога були порушені в роботах, яким якостям особистості майбутнього фахівця була приділена більша увага, які труднощі виникали в учасників у процесі визначення змісту колажу та його виготовлення.

У процесі виконання колажів студенти мають можливість усвідомити специфіку своєї спеціальності та ступінь своєї відповідності професійним еталонам. Таким чином, арт-технологія колажування є ефективним методом роботи з особистістю та групою і може застосовуватися в різних напрямках діяльності фахівця, як у терапії та діагностиці, так і у сфері навчання практичній психології.

На нашу думку ефективність запропонованих методик психопрофілактики емоційної стійкості обумовлена тим, що для психолога важливо мати можливість розкривати та використовувати власні потенційні можливості, спираючись на позитивні емоційні переживання, пов'язані з процесом творчості. Окрім того, у процесі колажування в тій чи іншій мірі формується уявлення майбутнього практичного психолога про майбутню професійну роль, а також посилюється бажання професійного зростання, що сприяє, на нашу думку, формуванню емоційної стійкості особистості майбутнього фахівця.

2. Квазіпрофесійна діяльність з використанням учбово-професійних задач. Сутність даного методу полягає у впровадженні у практику професійно-освітнього процесу квазіпрофесійної діяльності з використанням учбово-професійних задач. Завдання на моделювання ситуацій професійної діяльності практичних психологів надаватимуть студентам можливість застосовувати засвоєні в ході професійного навчання теоретичні знання у практичній діяльності, тобто набувати певних навичок розв'язання професійних завдань.

Така діяльність, на нашу думку, відкриватиме майбутньому практичному психологу можливість набути не лише здатності до рефлексії та емпатії, але й допоможе майбутньому фахівцеві набути здатності підтримувати необхідну дистанцію відносно професійного середовища, допомагатиме психологові зберігати емоційну стійкість, психологічне здоров'я та уникати емоційного вигорання, що дозволить подовжити та якісно підвищити рівень професійного життя практичного психолога.

3. Спостереження та самоспостереження. Предметом спостереження можуть бути міжособистісні контакти майбутніх практичних психологів: їх

кількість, тривалість, характер, активність, пристосування, ініціатива, домінування й інші показники взаємодії. Крім цього, спостереження допомагає виявити індивідуальні особливості студентів психологічних спеціальностей (спрямованість особистості, організаторські, комунікативні, лідерські, емоційні, вольові та інші якості). Інформацію про якості характеру, здібності студента-практичного психолога дає спостереження за діями у складних ситуаціях, які вимагають витримки, самоконтролю.

Спостереження та самоспостереження, дає можливість констатувати такі характерні прояви емоційної нестійкості як помітні зміни у фонації та артикуляції мовлення, неадекватна інтонація, заїкання легку дратівливість, запальність, неадекватні вчинки, помилки у діях за умов певного контролю, погіршення результатів учбової діяльності або іншої діяльності в умовах емоційних впливів, при сильних емоціях, нетерплячість і метушливість, намагання уникати емоційно насичених ситуацій в учбовій, майбутній професійній або іншій діяльності (бажання бути тільки спостерігачем), демонстративність, виражені позові реакції, незручність, замкненість або ж навпаки брехливість, хвороблива зарозумілість, нездатність довго підтримувати високий рівень уваги, значна залежність працездатності від настрою та зацікавленості, постійне обвинувачування оточуючих у несправедливості до себе, претензія на виключне положення у групі, суперечки, конфлікти з одногрупниками та викладачами, невмотивована грубість, злобність, сперечання, відсутність ефекту від зауважень та бесід.

4. Музично-медитативні вправи. Музично-медитативні вправи є основою музичної психотерапії та дозволяють розвивати емоційну та когнітивну сфери особистості. Як відомо, музична терапія - це психотерапевтичний напрям, що ґрунтується на лікувальному впливові музики на психологічний стан людини. Російський психолог С.Л. Рубінштейн пояснив виникнення музики тим, що в природі все підпорядковано певним внутрішнім ритмам, і тільки психіка людини неритмічна. І в цьому сенсі музика допомогла людині надати ритм і гармонію власному психічному життю [7].

У зарубіжній літературі знаходимо широке застосування музичної терапії і при лікуванні різних психічних розладів, починаючи від побутових неврозів і закінчуються важкими формами дезадаптації в захворюваннях "великої" психіатрії - скрізь, де лікарі стикаються з розладом настрою пацієнтів і де необхідно підтримувати їх внутрішні сили в боротьбі з певним захворюванням.

Ефект від застосування музичної терапії передусім убачають у наступному [2; 3; 5]: емоційна розрядка, полегшення ситуації взаємодії, регуляція емоційного стану, підвищення доступності для свідомих переживань психо- і соціодинамічних процесів, набування нових засобів емоційної експресії, створення підґрунтя комунікативних навичок, розвиток творчої уяви і фантазії, сприяння самовиразу і саморозвитку, полегшення можливостей засвоєння особистыстю нових стосунків і настанов. Доведено, що стимуляція мозку класичною музикою активізує зв'язки між нервовими клітинами і запобігає подальшій їх деградації.

Отже, застосування майбутніми практичними психологами музично-медитативних вправ сприятиме їх емоційному та когнітивному розвитку, що, на нашу думку, запобігатиме емоційній нестійкості, активізуватиме творчий потенціал особистості, підвищуватиме стан психологічного здоров'я та подовжуватиме професійне життя.

5. Оптимальна організація дозвілля. Відпочинок – найпорстіший вид дозвілля - призначений для відновлення витрачених під час роботи сил і поділяється на активний і пасивний. Пасивний відпочинок характеризується станом спокою, що знімає стомлення і відновлює сили. Чим зайнята людина - не має значення, аби можна було звільнитися від напруження, одержати емоційну розрядку. Звична, проста діяльність спричинює настрій спокою. Такий відпочинок - невід'ємний елемент життя людини. Він є підготовчим ступенем до більш складної і творчої діяльності.

Активний відпочинок, навпаки, відтворює сили людини з перевищенням вихідного рівня. Він надає роботу м'язам і психічним функціям, яка не знайшла застосування в праці. Людина насолоджується рухом, швидкою зміною емоційних впливів, спілкуванням із друзями. Активний відпочинок, на відміну від пасивного, потребує деякого мінімуму свіжих сил, вольових зусиль і підготовки. До нього відносять фізкультуру, спорт, фізичні й психічні вправи, туризм, ігри, перегляд кінофільмів, відвідування виставок, театрів, музеїв, прослуховування музики, читання, дружнє спілкування.

Дослідники виділяють три основні функції активного відпочинку: відбудовну, розвивальну і гармонізацій [4]. Перша забезпечує людині фізіологічну норму здоров'я і високу працездатність, друга - розвиток її духовних і фізичних сил, третя - гармонію душі і тіла. Загалом, безліч сторін особистості майбутнього психолога можуть бути розвинуті й удосконалені активним відпочинком, якщо індивід має добре розвинуте вміння відпочивати. Воно є у певному сенсі мистецтвом, що полягає в здатності оцінити можливості свого організму і зробити правильний вибір найбільш придатних у цей час занять. Тож з метою запобігання емоційної нестійкості, збереження психологічного здоров'я, підвищення працездатності та професіоналізму майбутніх практичних психологів доцільним є оволодіння ними вміннями оптимальної організації власного активного й пасивного відпочинку.

Таким чином, в профілактичній роботі з попередження емоційної нестійкості необхідно використовувати комплекс підходів та засобів психопрофілактики. Усі названі методи й прийоми психологічного впливу взаємно доповнюють один одного. На нашу думку, необхідно уникати позиції абстрактного розгляду будь-якого з методів як найкращого, єдиного чи всеохоплюючого, адже слід враховувати специфіку кожного методу превентивного впливу стосовно конкретної особистості.

Список використаних джерел

1. Деркач А.А. Технология развития профессионального самосознания личности: психолого-акмеологический практикум: Учеб. пособие / А.А. Деркач,

О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева; Российская академия гос. службы при Президенте РФ, Астраханский государственный педагогический университет. – Астрахань, 2000. – 170 с.

2. Дорфман Л. Я. Влияние эмоций, вызванных музыкой, на работоспособность в связи с силой нервной системы / Л.Я. Дорфман // Психол. журн. - 1986. - Т. 7. - № 5. - С. 132-136.

3. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. - М.: Смысл, 2001. - 264 с.

4. Орлов Г.Л. Свободное время – условие развития человека и мера общественного богатства / Г.Л. Орлов. – Свердловск, 1989. - 105 с.

5. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия / В.И. Петрушин. - М.: Владос, 2000. - 176 с.

6. Пилипенко К.В. Емоційна стійкість як професійно-важлива якість майбутнього психолога-практика // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: монографія / За редакцією проф. Н.І. Повякель – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 376 с.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713с.

Ткаченко О.А.

Шляхи вдосконалення підготовки психологів-практиків до розуміння психологічної ситуації клієнта

Можна сміливо стверджувати, що в останні роки інтерес українців до професії психолог безперервно зростає. Актуальність потреби сучасного суспільства в психологах виявляється:

- в зростанні потреби на професійну діяльність практичних психологів – спеціалістах з прикладної психології (педагогічної, медичної, політичної, психології бізнесу, спорту і т. ін.), і практикуючих психологів – працівниках психологічних служб, що працюють за різними напрямками;

- в зростанні інтересу до цієї професії не тільки у молодих людей, які вперше у житті вирішують проблеми професійного самовизначення, а й у дорослих, які бажають отримати нову професію;

- в зростанні кількості освітянських установ з підготовки психологів.

Означені процеси коригують розвиток самої психології, призводять до необхідності вирішення нових теоретичних і практичних завдань. Так, в останні роки науковцями вирішується завдання оновлення системи понять практичної психології та її професійних меж і простору, що привело, наприклад, до почастішення розмежування понять «психолог-теоретик» та «психолог-практик», «практичний психолог» та «практикуючий психолог». Між тим, шкільний психолог - практичний психолог в сфері педагогічної діяльності, водночас, може бути практикуючим в своїй галузі. У вирішенні проблеми визначення професійного простору шкільного психолога ми приєднуємось до зауважень О.П.Саннікової про необхідність, і в той й же час, умовність

розмежування означених понять, а також до пропозиції Н.І.Пов'якель про доцільність більш широкого поняття «психолог-практик» [1].

Незважаючи на той факт, що зростає кількість освітянських установ з підготовки психологів (вузів різних форм власності, різноманітні структури другої вищої освіти або післядипломної освіти), попит на професійних психологів-практиків не зменшується. Зростають вимоги саме до професіоналізму, до рівня підготовки та конкурентноспроможності психолога-практика. Означені реалії вимагають від науковців перегляду змісту та форм професійного навчання. Слід зазначити, що дискусійні питання щодо особливостей підготовки психологів-практиків були досить ретельно розглянуті в працях Г.С.Абрамової, Ю.Є.Альшиної, О.Ф.Бондаренка, Ж.Вірної, І.В.Дубровіної, С.Д.Максименка, В.Г.Панка, Н.І.Пов'якель, М.С.Пряжнікова, О.П.Саннікової, Є.Є.Сапогової, Н.В.Чепелевої, Н.Ф.Шевченко, Т.В.Яценко та ін. Вчені неоноворазово наголошували на тому, що підготовка психолога-практика не має обмежуватись фундаментальною теоретичною основою, яка поєднується з доволі фрагментарною психологічною практикою. Ще меншої користі приносить психологічна практика, яка відірвана від загальної системи і логіки навчання. Актуальним остається питання розробки таких навчальних курсів, зміст, організаційні форми і методи яких будуть спрямовані на конкретні психолого-педагогічні цілі, що будуть визначатись напрямом майбутньої діяльності психолога-практика змістом професійно-психологічних задач, які йому доведеться вирішувати.

Дослідження щодо змісту професійно-психологічних завдань та напрямків професійної діяльності психологів освітянської галузі, проведеного Н.І.Пов'якель, вказують на зростання серед них вагових показників психологічного консультування. Саме психологічне консультування займає одне з ключових місць у системі напрямів професійної діяльності психолога-практика, і, водночас, є базовою складовою інших видів психологічної допомоги [1].

Головне завдання консультанта полягає в тому, щоб допомогти людині переосмислити власний досвід [2; 3]. Процеси розуміння відіграють у психологічному консультуванні значну роль, вони, практично, складають основу діяльності психолога-консультанта. Це у свою чергу, обумовлює необхідність підвищення ефективності процесу розуміння в діяльності практичного психолога, удосконалювання підготовки студентів-психологів для здійснення цього процесу, зокрема, формування в них прийомів розуміння. Враховуючи все вище зазначене, ми ставили за мету розробку та опробацію спецкурсу, який повинен сприяти засвоєнню студентами теоретичних положень сучасної психологічної науки про природу розуміння, особливості розуміння психологічної ситуації клієнта (далі ПСК), його місце в діяльності практикуючого психолога; формуванню у студентів-психологів прийомів розуміння ПСК як складових елементів техніки психологічного консультування. Спецкурс отримав назву «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта».

Очікувалось, що впровадження данного курсу передбачає вирішення наступних завдань:

1. Створити цілісне уявлення про розуміння ПСК як основи професійної діяльності практикуючого психолога, його зміст, механізми, принципи, техніку.

2. Сформувати у студентів-психологів прийоми розуміння ПСК, забезпечити їх функціонування шляхом створення мікронавичок смислового орієнтування, створення смислового поля для різних прийомів, співвіднесення їх цілей та змісту в залежності від актуалізованого контексту, усвідомлення взаємозв'язків смислового, цільового, виконавського компонентів в структурі орієнтування.

3. Розвивати професійну різновекторно спрямовану рефлексію: на різні аспекти об'єкту розуміння, особливості ситуації психологічного консультування та особливості власної розуміння-діяльності.

4. Сформувати початковий досвід та позицію фахівця щодо розуміння ПСК як основи професійної діяльності психолога-консультанта.

5. Сприяти формуванню еталонів професійної оцінки застосування прийомів розуміння ПСК.

6. Сприяти усвідомленню студентами власної динаміки формування прийомів розуміння ПСК.

Після вивчення курсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» майбутні психологи-практики повинні *знати*:

- теоретичні положення щодо психологічної природи розуміння, механізмів та закономірностей перебігу процесу розуміння, його характеристик;
- суттєві ознаки, структурні особливості ПСК;
- особливості розуміння ПСК в умовах ситуації психологічного консультування;
- основні прийоми розуміння ПСК (їх мета, спрямованість, психологічний смисл, зміст та процедура використання);

та *уміти*:

- створювати діалогічні стосунки в навчальних ситуаціях та ділових іграх;
- орієнтуватися в змісті і структурі ПСК;
- створювати орієнтувальну основу прийомів ПСК;
- визначати смисловий, цільовий, виконавський компоненти в структурі орієнтування та їхні взаємозв'язки;
- доцільно застосовувати прийоми розуміння відповідно до особливостей структурних елементів ПСК.

Спецкурс розраховано на 72 години, що складає 2 кредити, з них 6 годин – лекцій, 24 – практичних занять, 10 – індивідуальних, 30 – самостійної роботи, 2 - підсумковий контроль.

Основні теоретичні питання складають зміст трьох лекцій.

В лекції № 1 на тему «Розуміння як предмет психологічного дослідження» розкривається поняття розуміння, дається характеристика

розуміння як складного психічного явища, як аналітико-синтетичного процесу, дається опис особливостей різних об'єктів розуміння та їх впливу на специфіку протікання даного процесу, механізми розуміння, його форми, прояви та функції.

В лекції № 2 на тему «Психологічна характеристика ПСК» розкривається поняття «ситуація» дається опис її видів, дається характеристика ПСК як об'єкту розуміння психолога-консультанта, показується функціональний взаємозв'язок понять смислу, переживання та ПСК.

В лекції № 3 на тему «Психотехнічна характеристика розуміння ПСК - основи професійної діяльності практикуючого психолога» розкривається значення розуміння ПСК в професійній діяльності психолога-консультанта, особливості розуміння ПСК при технологічному та технічному підходах в консультуванні висвітлюється поняття прийом розуміння ПСК, його структурні компоненти.

Практичні заняття з дисципліни «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» складаються з двох взаємопов'язаних блоків: теоретичного і практичного. Теоретичний блок включає обговорення теоретичних положень теми, з'ясування сутності психолого-педагогічних понять.

Практичний блок включає виконання завдань різних видів:

- тестові завдання передбачають репродуктивне відтворення засвоєного матеріалу;
- аналітичні завдання передбачають аналіз конкретних ситуацій відповідно до теоретичних положень теми;
- експериментальні завдання можуть бути діагностичного і формуючого характеру, обов'язково необхідно дати якісний аналіз отриманих результатів та зробити конкретні висновки;
- дискусійні завдання передбачають залучення студентів до обговорення проблемних питань теми;
- ділові ігри відтворюють реальні ситуації професійної діяльності, створюють умови для самоорієнтації студентів, перевірки себе і своїх можливостей.

Практичне заняття № 1 на тему «Розуміння як предмет психологічного дослідження» спрямовано допомогти студентам усвідомити сутність процесу розуміння, в тому числі особливості розуміння об'єктів текстуальної природи, закономірності протікання даного процесу, його різноманітність.

Практичне заняття № 2 на тему «Психологічна характеристика ПСК» спрямовано допомогти студентам усвідомити сутність поняття ПСК, вплив особливостей її структурних компонентів на розуміння їх психологом, на визначення рівнів розуміння ПСК, а також сформулювати уявлення про структуру та динаміку створення текстуального простору ситуації психологічного консультування.

Наступні заняття спрямовані безпосередньо на формування та відпрацювання системи прийомів розуміння ПСК

Практичне заняття 3-4 – Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону *«текст клієнта «сам по собі»»*, до яких відносять: мікротехніку визнання унікальності проблеми клієнта, визначення області оповідання між малою значимістю й великою емоційною завантаженістю, стимулювання вербалізації тексту клієнтом; прийоми визначення і прийняття потреби клієнта на рівні розуміння його проблеми, того, що розуміється на рівні потреб клієнта, фіксування, *«розчищення»* семіотичного простору.

Практичне заняття 5-6 – Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону *«смилова структура тексту клієнта»*: мікротехніки структурування ПСК, збагачення контексту, розгортання смислового поля в процесі породження тексту, визначення значимого контексту, семантичного зважування, переструктурування, резюмування.

Практичне заняття 7-8 - Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону *«діалогічні відносини тексту клієнта»*: прийоми фіксування на когнітивному рівні тексту ПСК проявів діалогу з іншим, фіксування в тексті ПСК використання засобів текстового діалогу, пошуку у репліках клієнта звернення до подій, об'єктів, персонажів, що перебувають за межами актуального психотерапевтичного простору, діалогічної взаємодії з текстом, мікротехніки фіксування в тексті ознак інертної звично-адаптивної, недіалогічної поведінки, виявлення невідповідності між окремими елементами висловлення, виявлення в тексті клієнта цитування, акцентування уваги на прояви екстериорізації внутрішнього діалогу клієнта.

Практичне заняття 9-10 - Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону *«взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта»*: прийоми диференціація семантичного й прагматичного аспектів тексту, аналізу випадків опущення, генералізації, викривлення, номеналізації, виявлення й опрацювання коннотативної семантики висловлень клієнта, розпізнавання в тексті клієнта презентативного ілюзійнізму, авторепрезентацій, антирепрезентації, мікротехніки виявлення й пророблення ознак злиття, ретрофлексії, усвідомлювання, відходу та референції.

Практичне заняття 11-12 - Прийоми розуміння ПСК спрямовані на зону *«семіотичний простір психолога»*: прийоми рефлексії та аналізу психологом власних інтерпретаційних схем, актуалізації професійно реальних систем значень, рефлексії психологом власних переживань, які виникають під час розуміння ПСК, мікротехніки утримання психологом *«відкритим»* власного текстуального простору, визначення у власному семіотичному просторі поля альтернатив, відслідковування процесу послідовного трансформування сукупності смислів, що утворюються в свідомості психолога під час консультивання, рефлексії елементів власного текстуального простору, де склалась цілісна картина ПСК, що утворилась саме під час консультитивного процесу.

Метою самостійної роботи студентів з дисципліни *«Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта»* є підготовка до практичних занять,

систематизація знань, поглиблений розгляд окремих питань, самостійне вивчення тем, передбачених робочою програмою.

Самостійна робота має бути організована таким чином, щоб забезпечити студентам можливість систематичної послідовної підготовки та вивчення курсу і поточного звітування про її виконання.

З метою активізації процесу навчання передбачається застосування активних методів (таблиця 1).

Таблиця 1

Застосування активних методів навчання за темами

№ з/п	Назва теми	Методика активізації
1.	Розуміння як предмет психологічного дослідження	Групова дискусія Презентація навчального матеріалу
2.	Психологічна характеристика ПСК	Групова дискусія. Створення малюнків або моделі текстуального простору ПСК. Презентація навчального матеріалу
3.	Психотехнічна характеристика розуміння ПСК - основи професійної діяльності практикуючого психолога	Складання таблиці «Система прийомів розуміння ПСК». Складання схеми «Структурні компоненти прийому розуміння ПСК». Презентація навчального матеріалу
4.	Прийомі розуміння ПСК спрямовані на зону « <i>текст клієнта «сам по собі»</i> »	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції
5.	Прийомі розуміння ПСК спрямовані на зону « <i>сміслової структура тексту клієнта</i> »	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції
6.	Прийомі розуміння ПСК спрямовані на зону « <i>діалогічні відносини тексту клієнта</i> »	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції
7.	Прийомі розуміння ПСК спрямовані на зону « <i>взаємозв'язок смислового і когнітивного рівнів тексту клієнта</i> »	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції
8.	Прийомі розуміння ПСК спрямовані на зону « <i>семіотичний простір психолога</i> »	Аналіз ситуацій. Ділова гра. Дослідження особливостей саморегуляції

Оцінювання знань студентів зі спецкурсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» здійснюється на основі результатів поточного і

підсумкового контролю знань, а також на основі звіту з індивідуально-дослідної роботи.

Індивідуальна робота при вивченні дисципліни «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» спрямована на дослідження студентами власної особистості. Результатом індивідуальної роботи має бути кількісний та якісний аналіз отриманих даних та їх психологічна інтерпретація.

З метою перевірки доцільності впровадження спецкурсу в систему підготовки майбутніх психологів-практиків було проаналізовано результати індивідуальної роботи студентів на початку ознайомлення з ним та по закінченні його проведення.

У якості досліджуваних ознак виступали: рівень розуміння ПСК як функція проблемного аналізу нарративу клієнта, рівень розуміння ПСК як вміння збагнути її цілісний смисл, кількість використаних прийомів розуміння ПСК. Дослідження проводилось за авторськими методиками [4].

В експерименті було задіяно 4 групи студентів-психологів, загальна кількість учасників склала 66 чоловік.

Таблиця 2

Середнє арифметичне показників досліджуваної ознаки по групі до й після проведення формувального експерименту

Досліджувана ознака	Етап формувального експерименту	Екпер. група 1	Екпер. група 2	Екпер. група 3	Екпер. група 4
Рівень розуміння ПСК як функція проблемного аналізу нарративу клієнта	1 зріз	5,6	5,9	5,2	6
	2 зріз	11	12,3	16,5	14
Рівень розуміння ПСК як вміння збагнути її цілісний смисл	1 зріз	0,9	0,7	0,7	0,8
	2 зріз	1,7	1,9	2,3	2
Кількість використаних прийомів розуміння ПСК	1 зріз	7,3	7,1	5,8	6,4
	2 зріз	12,9	14,5	16,5	15,9

Отримані дані (таб. 2, 3) вказують на те, що у всіх групах досліджуваних збільшилась кількість використаних прийомів ПСК і загальний рівень розуміння ПСК.

У якості статистичного показника істотності експериментальних дій було обрано критерій Вілкоксона Т. Отримані за даним критерієм коефіцієнти довели, що умови, створені під час формувального експерименту, привели до статистично достовірних змін (зсувів) у показниках вимірюваних ознак.

**Медіана показників досліджуваної ознаки по групі
до й після проведення формувального експерименту**

Досліджувана ознака	Етап форм.експ.	Екпер. група 1	Екпер. група 2	Екпер. група 3	Екпер. група 4
Рівень розуміння ПСК як функція проблемного аналізу наративу клієнта	1 зріз	7	5	4,5	4
	2 зріз	13	12	16	14
Рівень розуміння ПСК як вміння збагнути її цілісний смисл	1 зріз	1	0	0,5	0
	2 зріз	2	2	2	2
Кількість використаних прийомів розуміння ПСК	1 зріз	6	6,5	5	6
	2 зріз	13	15	16,5	14

Отже, отримані результати вказують на той факт, що впровадження спецкурсу «Техніка розуміння психологічної ситуації клієнта» в систему підготовки майбутніх психологів дозволяє розвивати у них здатність до розуміння ПСК, формувати прийоми розуміння ПСК, необхідні для підвищення ефективності процесу розуміння проблем клієнта психологічного консультування – основного виду діяльності психологів-практиків. На нашу думку, навчання за програмою даного спецкурсу сприятиме не тільки підвищенню рівня підготовки майбутніх психологів, а й підвищенню рівня професіоналізму та конкурентноспроможності працюючих психологів-практиків, в тому числі і психологів освітянської галузі.

Список використаних джерел

1. Пов'якель Н.І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: Монографія. – Вид.2, випр. I доп. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – 298 с.
2. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н.В.Чепелевої.- К.: Міленіум, 2004. – 276 с.
3. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни.- М.: Академический проект, 2001. - 544 с.
4. Ткаченко О.А. Особливості розуміння психологічної ситуації клієнта студентами-психологами / Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С.Д. – К.: 2004, т. VI, в.6. – С. 367-376 .

Специфіка дезадаптації працюючих практичних психологів-початківців

Актуальність. В психолого-педагогічній діяльності більшість ситуацій є нестандартними, важко передбачуваними, особливо в діяльності практичних психологів, тому досить важливо фахівцю-початківцю вміти долати деструктивні тривожні прояви, які можуть призводити до дезадаптації, зокрема, і професійної.

У контексті теми дослідження дезадаптація у вирішенні професійно-психологічних завдань розглядається як ситуативний стан, що виникає під впливом нових незвичних подразників в умовах розв'язання професійних завдань, який сигналізує про порушення рівноваги між вимогами професійного середовища та психічною діяльністю.

Теоретичний аналіз дозволив систематизувати класифікації підходів до визначення явища дезадаптації (С. О. Белічева, Т. П. Вельчинська, І. В. Вострокнутов, Л. С. Іванова, В. Є. Каган, В. Є. Приходько, А. О. Реан та ін.), а також уявлення про типи та види дезадаптації (Н. В. Гузяєва, Н. Є. Завацька, А. А. Налчаджян та ін.) [4-5].

В психологічній літературі констатовано соціальні та особистісні чинники професійної дезадаптації практичних психологів, які вивчали І. І. Бондаренко, Т. В. Ветер, Р. П. Єфімкіна, В. Ф. Жукова, Т. О. Ільїна, Р. Ф. Ісханов, Л. М. Карамушка, Н. В. Ключєва, М. М. Крутцова, Л. І. Макарова, Д. Міллер, Н. І. Пов'якель, П. Н. Прудков, Д. Робертс, О. М. Родіна, Н. В. Самоукіна, Л. В. Скрипко, А. Ф. Федоренко, Н. А. Хаймовська та ін. [1-3].

Теоретичний аналіз проблеми показав необхідність вивчення специфіки дезадаптації в працюючих практичних психологів-початківців.

Методи дослідження. У роботі застосовано блок «Психодіагностика дезадаптації та її проявів» – методика «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої, «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда, методика «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова, опитувальник «Діагностика комунікативно-характерологічних тенденцій» Т. Лірі, методика «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка.

Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 128 психологів-початківців, які займаються професійною діяльністю, зі стажем роботи до 3 років: Експ. гр. 1 – працюючі студенти-випускники першої вищої освіти, Експ. гр. 2 – працюючі студенти другої вищої освіти; Експ. гр. 3 – шкільні психологи із завершеною освітою.

Враховуючи визначену раніше структуру дезадаптації, розглянемо особливості її проявів в різних підструктурах в визначених експериментальних групах. Для унаочнення результатів за групами працюючих психологів нами були побудовані графіки дезадаптаційних проявів за різними підструктурами на основі усереднених показників, окремі показники помножені на множники (3,4,5) для покращення графічної представленості підструктур [5].

Звернемося до аналізу особливостей проявів психосоматичної підструктури дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань у працюючих психологів-початківців (див. рис. 1).

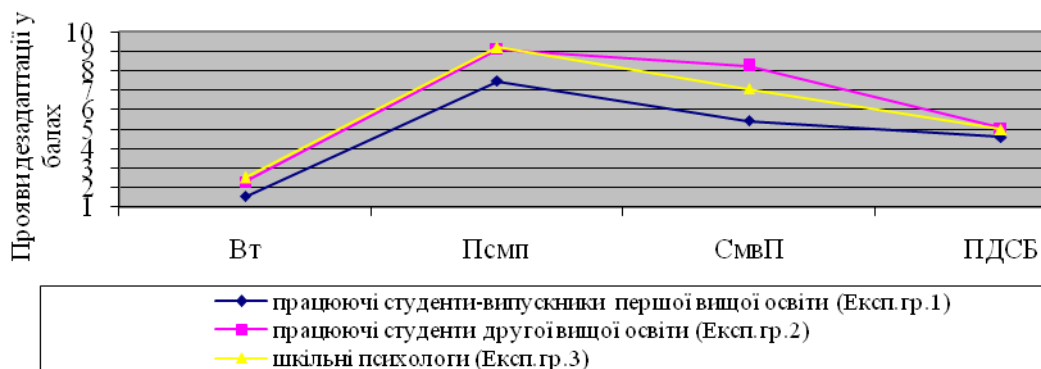


Рис. 1. Психологічні прояви психосоматичної підструктури дезадаптації тривожних працюючих психологів-початківців

Примітки. Вт – втома; Псмп – погіршення самопочуття; СМВП – соматовегетативні порушення; ПДСБ – прояви дисгармонії циклу «сон-бадьорість» (за результатами опитувальника «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої).

На основі даного графіку можна говорити, що тенденції у психосоматичних проявах в усіх трьох експериментальних групах є подібними. Є незначні відмінності в показниках соматовегетативних порушень: більш високий їх рівень характерний для працюючих студентів другої вищої освіти (Експ. гр.2), що може бути пояснений і віковими відмінностями.

Загальна тенденція середніх показників проявів даної підструктури дезадаптації у працюючих студентів-випускників першої вищої освіти характеризується нижчими показниками, що пов'язане з приналежністю даної групи до періоду ранньої дорослості, тоді як, досліджувані другої експериментальної групи належать переважно до середньої дорослості. В ранній дорослості особистості значно легше справлятися з психосоматичними проявами дезадаптації.

Проаналізуємо особливості проявів емоційно-вольової підструктури дезадаптації працюючих психологів-початківців (див. рис. 2).

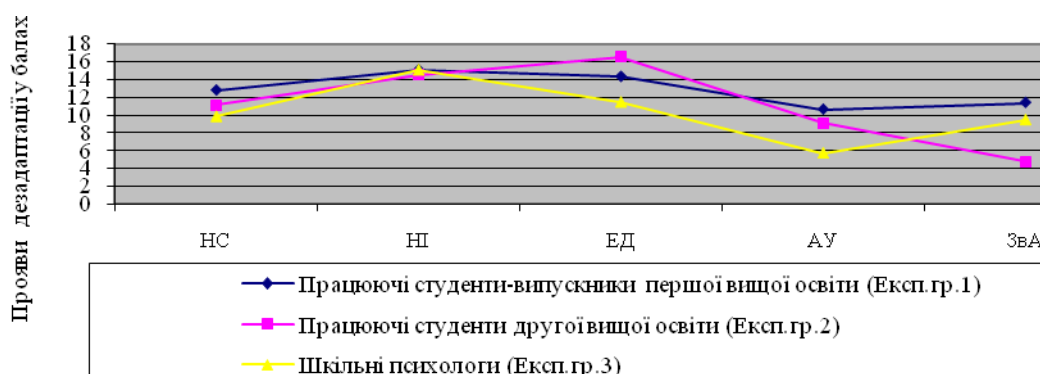


Рис. 2. Психологічні прояви емоційно-вольової підструктури дезадаптації тривожних практичних психологів-початківців

Примітки. НС – неприйняття себе; НІ – неприйняття інших; ЕД – емоційний дискомфорт; АУ*4 – аутоагресія, ЗВА*5 – задоволеність від агресії (за результатами методики «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка та «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда).

На відміну від психосоматичної підструктури дезадаптації в межах даної підструктури спостерігаються більш виражені відмінності в середніх показниках проявів в різних експериментальних групах. Найбільші відмінності наявні в проявах емоційного дискомфорту: найвищий середній показник мають працюючі студенти другої вищої освіти (16,5), трохи нижчий (14,32) – працюючі студенти-випускники першої вищої освіти, а найнижчий (11,5) – шкільні психологи.

Середні показники неприйняття себе також відрізняються. У працюючих студентів-випускників першої вищої освіти (Експ. гр.1) та другої вищої освіти (Експ. гр.2) вони є досить близькими – 12,79 та 11,12, відповідно. Тоді як шкільні психологи (Експ. гр.3) мають нижчий показник - 9,86, тобто в порівнянні з працюючими студентами обох груп (Експ. гр.1 та Експ. гр.2) шкільні психологи гірше ставляться до себе.

Середні показники неприйняття інших майже однакові для усіх трьох експериментальних груп (Експ. гр.1 – 15,07, Експ. гр.2 – 14,48, Експ. гр.3 – 15,14), що вказує на відсутність вікових відмінностей у показниках неприйняття інших.

Зупинимося детальніше на аналізі окремих проявів емоційно-вольової підструктури дезадаптації в групах психологів-початківців. Розглянемо прояви емоційного неблагополуччя як прояву дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань за методикою Г. М. Прихожан (див. табл.1).

Таблиця 1

Рівні емоційного неблагополуччя як прояву дезадаптації у вирішенні професійно-психологічних завдань у працюючих психологів-початківців
(за методикою та термінологією Г. М. Прихожан)

N=128

№ п / п	Експериментальні групи (І тип)	Рівні емоційного неблагополуччя									Середнє значення	Стандартне відхилення
		Емоційне неблагопол. відсутнє		Нормальний		Підвищений		Високий		Загал. к-сть		
		%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть			
1	Працюючі студенти-випускники 1-ї вищої освіти (Експ. гр.1)	3,3	1	73,3	22	16,7	5	6,7	2	31	48,1	9,86
2	Працюючі студенти 2-ї вищої освіти (Експ.гр.2)	5,9	3	76,5	39	9,8	5	7,8	4	51	46,67	10,46
3	Шкільні психологи (Експ. гр.3)	4,6	2	69,8	30	18,6	8	7	3	46	42,21	14,24

Для більшості експериментальних груп властивий нормальний рівень емоційного благополуччя (69,8% шкільні психологи, 76,5% - працюючі студенти другої вищої освіти, 73,3% - працюючі студенти-випускники першої вищої освіти). Найвищі показники підвищеного рівня емоційного неблагополуччя мають шкільні психологи (18,6%) та працюючі студенти першої вищої освіти (16,7%), нижчі – працюючі студенти другої вищої освіти - 9,8%. Для усіх експериментальних груп характерний майже однаковий показник високого рівня емоційного неблагополуччя (6,7% - працюючі студенти-випускники першої вищої освіти, 7% - шкільні психологи, 7,8% - працюючі студенти другої вищої освіти).

Емоційне неблагополуччя відсутнє у зовсім незначного відсотка кожної з експериментальних груп: працюючі студенти-випускники першої вищої освіти – 3,3%, шкільні психологи – 4,6% та працюючі студенти другої вищої освіти – 5,9%.

Отже, переважна більшість представників даних груп є емоційно благополучними, але необхідно приділити увагу тим практикуючим психологам, які є емоційно неблагополучними, оскільки це має вплив не лише на самого фахівця, а і на ефективність його діяльності, а також на клієнта, який звертається за допомогою.

Аутоагресія як прояв дезадаптації у психологів-початківців вивчалася за методикою «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка. Майже третина (29%) працюючих студентів-випускників першої вищої освіти (Експ. гр.1) мають високий рівень аутоагресії. Це пояснюється тим, що така категорія психологів-початківців суміщає одночасно два статуси — працюючої особистості та студента, в результаті збільшується об'єм вимог, обов'язків, на ефективне виконання яких не завжди вистачає часу через завантаженість, недостатність досвіду та ін. Працюючим студентам постійно доводиться обирати, чому більше приділяти часу, чим можна пожертвувати, а як наслідок виникає незадоволеність собою, аутоагресія.

Для групи працюючих студентів другої вищої освіти (Експ. гр.2) характерний високий рівень аутоагресії у 23,5% досліджуваних, яка пов'язана з особливостями отримання психологічної освіти: накладанням попередньої професійної ролі на теперішню. Як результат — виникає внутрішній конфлікт, що сприяє появі тривожності та аутоагресії.

15,6% шкільних психологів (Експ. гр.1) мають високий рівень аутоагресії, але це значно менше в порівнянні з іншими двома експериментальними групами. На відміну від перших двох експериментальних груп шкільні психологи займаються тільки професійною діяльністю. Тоді як працюючі студенти як першої вищої освіти, так і другої вищої освіти залучені і до навчальної діяльності, і до професійної.

Мотиваційна підструктура дезадаптації у працюючих психологів-початківців представлена зниженням мотивації до діяльності низького, вираженого та високого рівня. В зону ризику потрапляють фахівці-початківці з вираженим та високим рівнем зниження мотивації до професійної діяльності,

зокрема 35,5% та 16,1% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, 15,7% та 11,8% працюючих студентів другої вищої освіти, а також 15,6% та 12,5% шкільних психологів, відповідно. Таким чином, найбільш виражені прояви в мотиваційній підструктурі дезадаптації спостерігаються в працюючих студентів-випускників першої вищої освіти. Це пояснюється необхідністю поєднувати учбову діяльність і професійну, що призводить до неможливості їх ефективного виконання на одному рівні для більшості фахівців-початківців.

Характерологічна підструктура дезадаптації, якщо розглядати їх за середніми показниками проявів є досить однорідною для усіх експериментальних груп (див. рис.3).

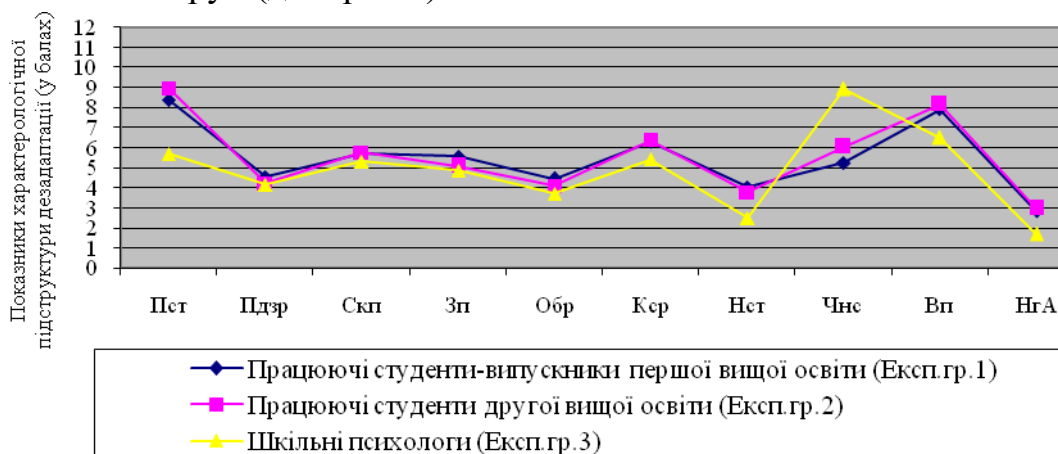


Рис. 3. Психологічні прояви характерологічної підструктури дезадаптації практичних психологів-початківців

Примітки. Пст – поступливість-пасивна підкореність; Пдзр – підозрілість; Скл – скептицизм-впертість-негативізм; Зп – запальність; Обр – образливість; Кср – консерватизм-непримиримість; Нст – наступальність; Чнс – чуйність-безкорисливість-жертвовність; Вп – впевненість у собі – самовпевненість, НГА – нездатність гальмувати агресію (за результатами методики «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова, опитувальника «Діагностика комунікативно-характерологічних тенденцій» Т. Лірі).

Чуйність-жертвовність і поступливість-пасивна підкореність є комунікативно-характерологічними тенденціями, виявленими за допомогою методики Т.Лірі, в межах якої визначається дезадаптивний варіант прояву для кожної з тенденцій (12-16 балів). Таким чином, середній показник поступливості у працюючих студентів обох груп (Експ. гр.1 та Експ. гр.2) належить до проміжного варіанту між адаптивним та дезадаптивним проявом, а саме до покірливості. Це викликає занепокоєння, оскільки психолог повинен «іти за клієнтом» тільки до певної міри, ні в якому разі не підкоряючись йому пасивно.

Середні показники тенденції «впевненість у собі-самовпевненість» в усіх трьох експериментальних групах належать до проміжного варіанту між адаптивним та дезадаптивним їх виявом. Це є характерною особливістю для

працюючих психологів-початківців, які беруться за різні за складністю випадки, вважаючи, що зможуть допомогти в будь-якому разі.

Розглянемо детальніше окремі психологічні прояви характерологічної підструктури дезадаптації в експериментальних групах (див. табл. 2). Проаналізувавши результати діагностики за методикою Т. Лірі, основну увагу було звернено на комунікативно-характерологічні тенденції в дезадаптивному вияві.

Таблиця 2.

Особливості характерологічних тенденцій в дезадаптивному вияві за опитувальником Т. Лірі

N=128

№п /п	Характерологічні тенденції за опитув.Т.Лірі в дезадаптивному вияві	Експериментальні групи працюючих практичних психологів-початківців					
		Експ. гр.1		Експ. гр.2		Експ. гр.3	
		%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть
1.	Деспотизм	25,8	8	25,5	13	30	3
2.	Самовпевненість - самозакоханість	0	0	5,9	3	0	0
3.	Непримиримість-жорстокість	0	0	3,9	2	0	0
4.	Впертість - негативізм	0	0	0	0	0	0
5.	Поступливість - підкореність	19,4	6	15,7	8	0	0
6.	Залежність	0	0	3,9	2	0	0
7.	Надмірний конформізм	9,7	3	9,8	5	30	3
8.	Жертовність	22,6	7	25,5	13	20	2

Нами було виявлено 3 основні комунікативно-характерологічні тенденції в дезадаптивному вияві, які властиві усім експериментальним групам:

- власність - деспотичність (25,8% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, 25,5% працюючих студентів другої вищої освіти, 15,6% шкільних психологів). Для психологів-початківців з даними показниками характерно домінування завжди і в усьому, фахівець покладається тільки на власну думку, всіх повчає, але сам приймати поради не вміє. Це є досить небезпечною тенденцією, оскільки може заважати ефективно виконувати професійні обов'язки. Особливо це стосується сфери консультування, коли нав'язування власної думки клієнтові може лише погіршувати існуючу проблему.

- Надмірний конформізм (15,6% шкільних психологів, 9,8% працюючих студентів другої вищої освіти, 9,7% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти). Фахівці-початківці з надмірним конформізмом вирізняються орієнтацією на соціальне схвалення, дружелюбністю та люб'язністю зі всіма,

прагненням «бути хорошими» завжди і для усіх, емоційною лабільністю, розвиненістю механізмів витіснення та придушення.

- Жертовність (25,5% працюючих студентів другої вищої освіти, по 22,6% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, 15,6% шкільних психологів). Фахівці-початківці є гіпервідповідальними, прагнуть допомогти і співпереживають іншим навіть на шкоду собі; можуть бути нав'язливими у своїй допомозі, приймають відповідальність за інших, а також занадто активні по відношенню до оточуючих.

Крім того, 19,4% працюючим студентам-випускникам першої вищої освіти та 15,7% працюючим студентам другої вищої освіти властива пасивна схильність поступатися всім і в усьому, приписувати собі провину, засуджувати себе навіть без об'єктивних на то причин. Також для професії психолога є небезпечною і тенденція прагнення знайти опору в комусь сильнішому, що може негативно впливати на клієнта.

Вказані прояви характерологічної підструктури дезадаптації заважають визначеним групам досліджуваних ефективно виконувати професійні обов'язки психолога, оскільки проявляються в спілкуванні з іншими.

За методикою В. В. Бойка нами було встановлено, що кожній з експериментальних груп притаманні специфічні риси щодо високого рівня різних форм комунікативної агресивності як проявів характерологічної підструктури дезадаптації. Визначено найбільш виражені тенденції:

- Для працюючих студентів першої вищої освіти (Експ. гр.1): схильність до відображеної агресії (43,8%), невміння переключати агресію (23,5%), розплата за агресію (29%).

- Для студентів, які отримують 2 вищу освіту (Експ. гр.2): схильність до відображеної агресії (37,3%), невміння переключати агресію (23,5%).

- Для практичних шкільних психологів (Експ. гр.3): невміння переключати агресію (53,1%), схильність до відображеної агресії (34,4%).

Схильність до відображеної агресії як прояву дезадаптації у фахівця-початківця виникає в результаті недостатності досвіду та компетентності при демонстрації агресії з боку клієнта. Крім того, як реакція на тривожність, що виникає в професійно значимих ситуаціях, і практичний психолог в результаті неконструктивно реагує на агресивні прояви з боку інших.

Розглянемо окремі прояви характерологічної підструктури дезадаптації, виявлені за опитувальником Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова. Нами була встановлена спільна тенденція для груп працюючих психологів-початківців у вираженості видів агресивності як прояву дезадаптації: показники безкомпромісності та запальності займають перші два місця, оскільки мають найбільшу кількість досліджуваних, в порівнянні з іншими видами агресивності. Для працюючих студентів ці показники становлять 74,2% та 41,9%, відповідно, для працюючих студентів, які отримують другу вищу освіту з психологічного напрямку - 80,4% та 37,3%, відповідно, для шкільних психологів - 75% та 21,9%.

Таким чином, виявлена тенденція характерна для груп психологів, які представляють періоди ранньої та середньої дорослості, а також є залученими до трудової діяльності. Отримані результати вказують, що це більше пов'язано з професійним становленням особистості, зокрема з адаптацією до професії, тому і є спільною для різних вікових періодів.

Безкомпромисність в її дезадаптивному вияві займає перше місце за вираженістю в усіх експериментальних групах. Вона виступає своєрідним захисним механізмом від високого рівня тривожності на етапі адаптації до професії, оскільки поступатися, йти на компроміс може сприйматися самим психологом-початківцем як демонстрація його недосвідченості. Для шкільних психологів це може бути пов'язано з тим, що у ролі клієнтів, у них виступають переважно учні, які знаходяться в іншій віковій та статусній позиції.

Крім того, для 19,6% працюючих студентів другої вищої освіти властива підозрілість високого рівня вираженості.

Встановлено, що більшість досліджуваних експериментальних груп з високими рівнями вираженості запальності є високотривожними, що вказує на те, що тривожні особистості є більш запальними, їх легше вивести з рівноваги.

Звернемося до аналізу проявів поведінкової підструктури дезадаптації у працюючих психологів-початківців (див. рис. 4).

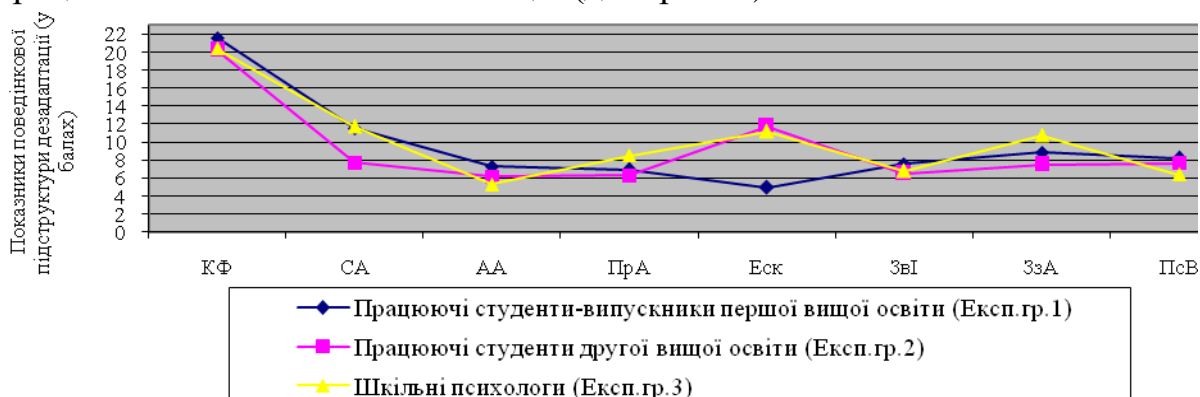


Рис. 4. Психологічні прояви поведінкової підструктури дезадаптації тривожних практичних психологів-початківців

Примітки. КФ – конфліктність, СА*5 – спонтанність агресії, АА*5 – анонімність агресії, ПрА * 5- провокація агресії у оточуючих, Еск – ескапізм, ЗвІ – залежність від інших, ЗзА*4 – зниження загальної активності, ПсВ*2 – погіршення соціальної взаємодії (за результатами методик «Професійна дезадаптація» О. М. Родіної в адаптації М. А. Дмитрієвої, «Методики діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса та Р. Даймонда, методики «Особистісна агресивність і конфліктність» Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова та «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» В. В. Бойка).

Середні показники проявів поведінкової підструктури дезадаптації для усіх груп працюючих психологів-початківців є досить близькими. Відмінності в показниках є лише у вияві ескапізму (відходу від проблем) за методикою К. Роджерса та Р. Даймонда: зовсім не схильними до уникання реальності є

працюючі студенти-випускники першої вищої освіти (4,9), тоді як середні показники працюючих студентів другої вищої освіти (11,7) та шкільних психологів (11,2) належать до зони невизначеності. Крім того, обидві групи працюючих студентів (Експ. гр.1 та Експ. гр.2) більш нездатні гальмувати агресію, ніж шкільні психологи (Експ. гр.3).

Розглянемо окремі прояви поведінкової структури дезадаптації психологів-початківців (див. рис. 5).

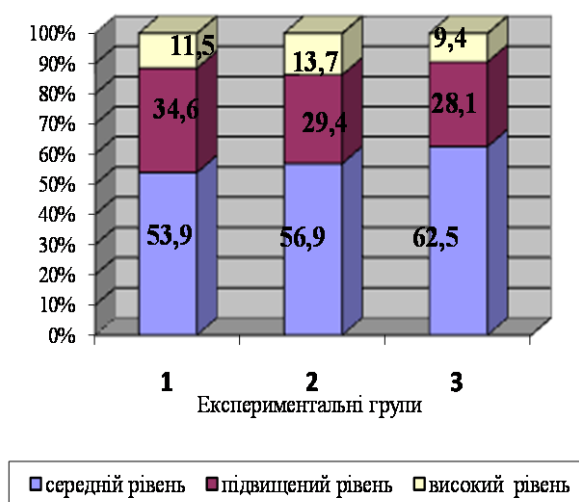


Рис. 5. Рівні вираженості конфліктності як прояву дезадаптації в експериментальних групах психологів-початківців
(за методикою Є. П. Ільїна, П. А. Ковальова)

Примітки: 1. 1 – працюючі студенти-випускники першої вищої освіти (Експ. гр.1); 2- працюючі студенти другої вищої освіти (Експ. гр.2); 3 –шкільні психологи (Експ. гр.3);

Звернувшись до аналізу конфліктності як прояву дезадаптації за методикою Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова можна визначити, що всі працюючі психологи-початківці мають близько третини представників підвищеного рівня конфліктності і більше половини респондентів середнього рівня (працюючі студенти-випускники першої вищої освіти — 32,3% та 54,8%, працюючі студенти другої вищої освіти — 29,4% та 56,9%, шкільні психологи — 28,1% та 62,5%, відповідно).

Високий рівень конфліктності як прояву дезадаптації наявний в усіх експериментальних групах приблизно на одному рівні (Експ. гр.1 – 11,5%, Експ. гр.2 – 13,7%, Експ. гр.3 – 9,4%). Крім того, спостерігається незначна тенденція зростання середнього рівня конфліктності і зниження підвищеного рівня від першої експериментальної групи до третьої.

Поява агресивних дезадаптаційних проявів та підвищеного і високого рівня конфліктності у працюючих студентів другої вищої освіти (Експ. гр.2) пояснюється тим, що вони знову опиняються у позиції фахівця-початківця, при цьому вже маючи певні досягнення в попередній професії.

Крім того, було встановлено, що високотривожні психологи-початківці відносяться в переважній більшості до високого та підвищеного рівня конфліктності, що вказує на те, що чим тривожніше є фахівець-початківець, тим більш він схильний конфліктувати та проявляти агресію у стосунках з іншими.

Розглянемо особливості агресії як прояву дезадаптації у психологів-початківців. Як видно з рис.6, високий рівень агресії відсутній в усіх експериментальних групах, за підвищеним рівнем агресії усі групи працюючих психологів-початківців мають досить низькі показники: 3,1% шкільних психологів, 3,9% працюючих студентів другої вищої освіти та найбільше студентів-випускників першої вищої освіти - 8,98%.

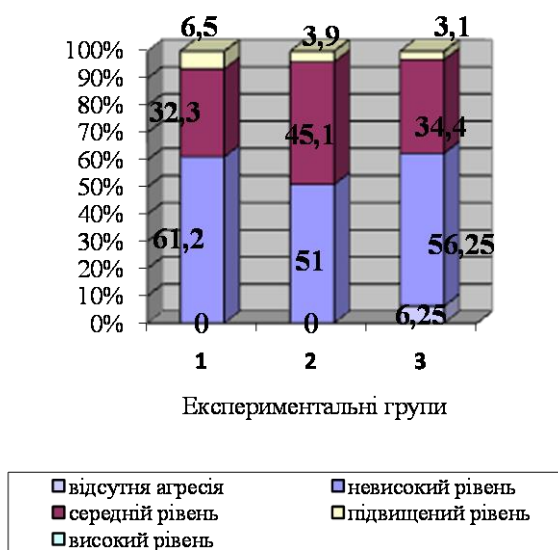


Рис. 6. Рівні вираженості агресії як прояву дезадаптації у працюючих психологів-початківців (за методикою В. В. Бойка)

Примітки: Рис.а): 1 – працюючі студенти-випускники першої вищої освіти (Експ. гр.1); 2- працюючі студенти другої вищої освіти (Експ. гр.2); 3 – шкільні психологи (Експ. гр.3);

Більша половина працюючих психологів-початківців мають невисокий рівень агресії (61,5% - працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, 56,25% - шкільних психологів, 45,1% працюючих студентів другої вищої освіти).

Найвищі показники середнього рівня агресії властиві працюючим студентам другої вищої освіти (45,1%). Для працюючих студентів першої вищої освіти та шкільних психологів середній рівень представлений майже в однаковій мірі — 32,2% та 34,4%, відповідно.

За методикою Є. П. Ільїна та П. А. Ковальова нами було встановлено, що високий рівень провокації агресії у оточуючих як прояву поведінкової підструктури дезадаптації характерний для усіх експериментальних груп.

Найбільше до провокації агресії у оточуючих схильні 38,7% працюючих студентів-випускників першої вищої освіти, трохи менше - працюючі студенти другої вищої освіти (21,6%) та шкільні психологи (15,6%). Даний вид агресії виражається в тому, що особистість навіть знаючи, що викликає злість чи роздратування в інших не може або не хоче змінювати свою поведінку. Крім того, може не поступатися в спілкуванні, бути впертою. Механізм виникнення провокації агресії у оточуючих є подібним до описаного механізму появи аутоагресії, крім того, цьому також сприяють незадоволеність собою та аутоагресія.

Узагальнюючи отримані результати, можна визначити: для усіх груп працюючих психологів-початківців властиві дезадаптивні прояви в усіх підструктурах дезадаптації.

Статистично достовірні відмінності, які вивчалися за допомогою дисперсійного аналізу та критерію Шеффе, між рівнями вираженості конфліктності та агресії в експериментальних групах відсутні, тобто всі групи працюючих психологів-початківців не відрізняються за конфліктністю та агресією як проявами поведінкової підструктури дезадаптації.

Проведене дослідження не претендує на остаточність висновків, але дозволяє визначити основні тенденції проявів дезадаптації серед працюючих практичних психологів-початківців.

Список використаних джерел

1. Исханов Р.Ф. Социальные ожидания как фактор профессиональной дезадаптации педагогов общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Радий Фратович Исханов. – Самара, 1999. – 25с.

2. Пов'якель Н. І. Практична психологія професійної адаптації/дезадаптації: навч. посібник (для студ. психол. спеціальностей) / Надія Іванівна Пов'якель, Алла Федорівна Федоренко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. -310с.

3. Хаймовская Н. А. Особенности социально-психологической адаптации педагогов-психологов в образовательных учреждениях/ Наталья Ароновна Хаймовская, Т. В. Ветер // Психологическая наука и образование – 2003. - №3. – С.21- 25.

4. Халік О. О. Дезадаптована поведінка в період ранньої дорослості на етапі професійного становлення особистості / О. О. Халік // Актуальні проблеми психології. – Т. 10. – Ч. 5 / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2008. – С. 505–512.

5. Халік О. О. Особистісні прояви дезадаптації у практичних психологів-початківців / О. О. Халік // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : колективна монографія / за ред. проф. Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 128–137.

Цінність практичного психолога

Будь-яке експериментальне дослідження починається з пошуку відповіді на запитання: «Навіщо?» та «Для чого це потрібно?» Відповідь на ці питання буде визначати мету дослідження. Її ми можемо сформулювати так:

- діагностувати емоційно-психологічний стан сучасних студентів;
- визначити необхідність, нагальність потреби психологічної допомоги для сучасної молоді;
- діагностувати ступінь усвідомленості майбутніми практичними психологами специфіки своїх професійних обов'язків;
- визначити особистісні якості майбутнього практичного психолога та сучасного студента.

Передумовою для проведення даного дослідження стала досить негативна оцінка міською владою ефективності роботи служби практичних психологів, а також стаття Р.Барашева «Психологічна порнографія. Вітчизняний та зарубіжний досвід», надрукована у січні 2011 року в поважній вітчизняній газеті «2000» [1]. Дивує вибір назви для журналістського дослідження – порнографія. За визначенням «Новітнього словника іноземних слів та виразів», порнографія – натуралістичний опис статевого життя у літературі, показ її засобами образотворчого мистецтва або опис побуту повій»[5,649]. Важко зв'язати назву (навіть глибоко вдивившись у її метафоричність) з викладеним у статті матеріалом. Вдаліше, на наш погляд, було б назвати її «Психологічна імпотенція».

Слід зазначити, що автор подає свій матеріал не на побутовому рівні, а на підставі огляду останніх публікацій (2009-2010 рр.) у провідному фаховому виданні Інституту психології ім. Г.С.Костюка «Проблеми сучасної психології» та піддає сумніву необхідність розростання інституту практичної психології.

«Більшість авторів збірників можна назвати літописцями занепаду, який переживає наше суспільство, представники якого знаходяться у «дестабілізованому психічному стані», з відповідними «невротизаціями», «соціальними девіаціями», «метафізичним відчаєм», «екзистенціальним вакуумом» [1]. Допомогти суспільству здолати стресогенні впливи, за визначенням автора, потрібні практичні психологи, які не здатні до конкретної психологічної допомоги, а можуть лише констатувати наявність проблеми.

Відповідно відразу ж виникає питання, а чи потрібні практичні психологи взагалі, зокрема, для сучасної молоді.

Після ознайомлення зі статтею, нами було розроблено 2 варіанти питальника, за допомогою якого було зібрана інформація серед студентів Криворізького педагогічного університету. Загальна вибірка склала 156 досліджуваних. Серед них:

- студентів II курсу факультету іноземної філології - 54 особи;
- студентів II курсу природничого факультету - 22 особи;

• студентів I, II, IV педагогічного факультету (майбутні практичні психологи) – 80 осіб.

Питання розроблялися з урахуванням дискусійних (на наш погляд) положень статті журналіста та класифікувалися за вимогами до розробки питальників І.М.Галяна, А.М.Руденка [3].

Без будь-яких посилань на джерела Р.Барашев зазначає: «Психологи стверджують, що всі люди, без виключення реагують на виклики критичних ситуацій у соціумі та розподіляються на чотири категорії: апатичні, дисоціальні, негативіські, магичні». Як відомо, створення психологічних типологій дозволяє орієнтуватися у багатовимірному просторі якостей будь-якої людини. Не зважаючи на деяку абстрактність, класифікації дозволяють узагальнено уявити різноманітні характери та способи поведінки людини[6].

Плануючи перше запитання за змістом, ми прагнули з'ясувати суб'єктивні, життєві позиції думки, мотиви поведінки досліджуваних, їх ставлення до ситуації, при якій може бути потрібна допомога фахівця-психолога. Формулюючи перше питання, ми сподівалися одержати безпосередню і чесну відповідь. Щоб запобігти соціальній бажаності у відповідях, ми використали непрямую форму питання та анонімність.

Психологи вважають, що у критичних ситуаціях всі люди поділяють на 4 типи. Як Ви вважаєте, до якого типу відноситеся Ви?

Серед 156 опитуваних визначилося:

- 24,6% віднесли себе до *апатичного* типу (за Р.Барашевим – 40%). Тобто досліджувані визначили, що криза ідентичності у них проявляється тривожно-депресивними розладами, втратою життєвих перспектив, зниженням самооцінки, цілеспрямованості, зануренням у світ своїх переживань, пасивним очікуванням вирішення своїх проблем. Такий тип сприяє розвитку соціально-побутової та професійної дезадаптації.

- 27,1% належить до *дисоціального* або *агресивно-деструктивного* типу (у статті – 12%). У таких людей переважає афект злоби, тенденція до руйнівної поведінки, безкомпромісних думок. Мислення іноді набуває параноїдального характеру. Вони легко підпадають під вплив лідерів, можуть бути могутнім індуктором у натовпі. Часто стають учасниками протестувальних акцій, надаючи їм агресивно-деструктивний характер.

- 37,6% віднесли себе до «*негативістів*» або *пасивно-агресивного* варіанту (у статті - 27%). Такі люди панічно бояться всього нового, песимістично сприймають всі новації, постійно відчують незадоволення, при цьому нічого не роблять для зміни ситуації. Їх протести полягають у постійному невдоволенні.

- 10% - *магічний* варіант (у статті - 21%), досліджувані які проявляють підвищений інтерес до метафізичних проблем, до всього ірраціонального, астрології, екстрасенсів, колдунів. Магічний стиль мислення має характер захисного психологічного механізму та знижує рівень тривоги, напруги.

Слід зазначили, що тільки 4 досліджуваних (2%) не змогли визначитися з типологією, зазначивши, що у будь-якій ситуації вони не втрачають оптимізму, активно шукають вихід.

Отримані дані дають нам можливість перекоонатися у тому, що у будь-якій мірі практична психологічна допомога потрібна 98% респондентів (як студентам факультету іноземної психології так і самим психологам).

Для студентів непсихологічних спеціальностей ми задали питання-фільтр (за І.Галяном): «Чи потрібні, як Ви вважаєте практичні психологи?»

Відповіді розподілилися таким чином:

- ТАК, потрібні – 89,5%;
- НІ, не потрібні – 14,5%.

Відповідно була зібрана інформація, з якими проблемами респондент звернувся б до практичного психолога.

Названі проблеми можна умовно розділити на три категорії за ступенем значущості:

- особистісні проблеми (адекватність самооцінки, рівня домагань, впевненість у собі, роздвоєння особистості, відсутність відповідальності);
- проблеми емоційної сфери (зниження життєвого тону, фобії, апатія, ревності, депресія);
- проблеми міжособистісних стосунків (з колективом, батьками, коханими).

Отримавши досить велику кількість інформації щодо наявності проблем у сучасних студентів ми діагностували рівень їх емоційного стану та психічної стійкості.

Емоційний стан у 23,3 % - позитивний, у 45,6% - невизначений, у 31% - негативний.

Психічна стійкість: у 16,5% висока, у 77,1% - середня, у 6,2% - низька.

Тобто, певним чином більшість опитаних може звернутися до практичного психолога для стабілізації емоційного стану та набуття навичок вирішення психічних проблем.

Наступні питання стосувалися тільки практичних психологів та передбачали визначити їх точку зору на перспективи своєї майбутньої діяльності.

Як Ви вважаєте, чи є у практичної психології перспективи для існування на Україні?

- ТАК, Є – 86,2%;
- НІ, НЕМАЄ – 13,7%.

Як Ви вважаєте, чи є у практичної психології перспективи для існування у Кривому Розі?

- ТАК, Є – 37,2%;
- НІ, НЕМАЄ – 62,7%.

Остання цифра насторожує, але не дивує. За результатами бесід з працівниками навчально-виховних закладів, практичними психологами шкіл, підприємств міста визначено: у Кривому Розі існування таких фахівців є

скоріше «даниною моді» ніж потребою. На жаль, такий фахівець багатьма працівниками вважається «неробою» та активно залучається адміністрацією до прибирань території, незапланованих бесід з порушниками, чергування, заміни уроків тощо.

Наступним питанням для майбутніх психологів було:

У чому полягає цінність практичної психології? Формулюючи таке суб'єктивне запитання ми ставили за мету визначити обізнаність психологів щодо власних професійних функцій, ознайомитися з їх відношенням до майбутньої діяльності.

На жаль, незважаючи на те, що студенти прослухали спецкурс «Вступ до спеціальності «психологія», їх відповіді рясніють такими визначеннями: «допомогти людям вийти з критичної ситуації», «особливим способом «вилікувати» від депресії», «допомогти у внутрішніх переживаннях», «дати орієнтири та показати різноманітні варіанти рішення та наслідків проблеми», «допомогти знайти себе», «допомогти у пошуці «логарифмів» виходу з проблеми», «допомогти відкрити очі, признатися самому собі у всій правді», «подивитися на життя з позитивної сторони», «розібратися у собі, визначити глибину душі», «удосконалити знання про людину» тощо. При уточнюючій бесіді «які особливі способи лікування від депресії ви маєте на увазі», чіткої відповіді не отримали. А у вищезгаданій статті Р.Барашева зазначається «цінність практичної психології занадто перебільшена. У державі, де поглиблюються негативні соціальні процеси, потреба у психологах знижується: тримати спеціаліста «для плачу у жилетку» – це розкіш». Тобто цінність практичної психології саме у практичній допомозі людям, яку не змогли визначити майбутні фахівці.

Таке декілька поверхневе знання основних функціональних обов'язків майбутньої професії пояснюється як недосконалим читанням відповідного курсу у виші, так і відсутністю у майбутніх психологів досвіду, знань щодо визначення значущості професії через чітке формулювання її специфіки. Крім того, за даними Л.Регуш, професійна ідентичність не сформована навіть у випускників педагогічних вузів, що є слідством недосконалості системи освіти або небажанням працювати за спеціальністю [8,215].

Як зазначає В.М.Дружинін, психологічна наука у 80-х роках ХХ століття нагадувала перевернуту піраміду, яка стоїть на своїй вершині. Більшість психологів займалися дослідницькою та викладацькою роботою, менша – прикладними розробками, зовсім мала кількість - прикладними розробками, практично ніхто не надавав консультативної та психодіагностичної допомоги. Зараз консультативні послуги надаються, але системності у психокорекційній, психотерапевтичній роботі не спостерігається. Не приділяється увага проблемі психологічного розвантаження [7]!

Для визначення надійності отриманої інформації для майбутніх практичних психологів було сформульовано контрольне запитання.

З якими проблемами звернуться до практичного психолога сьогодні?

Отримані відповіді дають можливість систематизувати їх таким чином та переконатися, що відсутність досвіду роботи, початок навчання у виші впливає на досить «вузьке» бачення проблеми.

1. Інтимно-особистісні проблеми.
2. Проблеми міжособистісного спілкування.
3. Порушення у емоційній сфері (душевні проблеми, неврози, апатія, депресія).

Поставлена мета викликала інтерес до проблем, які існують у сучасного студента, тому наступне запитання було для всіх учасників опитування.

Які психологічні проблеми у сучасних студентів?

В першу чергу такими проблемами виявилися – непсихологічні, а побутові, які викликають емоційну нестійкість: невизначеність у майбутньому (21,7% респондентів). При тому, слід зазначити, що про безперспективність працевлаштування, неможливість отримати житло написали не тільки студенти четвертого курсу, а й студенти другого.

На другому місці - проблеми фінансово-матеріальні: мала стипендія, дорожня література, дорожня життя (19,3%).

Проблеми міжособистісних стосунків у системі «викладач-студент», «студент-студент» (17,2%) насторожують великою кількістю згадувань на неповажне ставлення викладачів, на їх низьку кваліфікацію, відсутність у лекторів практичного досвіду роботи, а також нездатністю досліджуваного порозумітися з одногрупниками, поява «зірковості» у деяких студентів.

Проблеми втоми, недосипання, перевантаженості навчальними завданнями, відсутністю часу на відпочинок бентежать 16,2% студентів.

Отримані дані дещо не співпадають з такими, що надано Л.Регуш [8,206].

Так, авторка визначає наступні проблеми студентського віку: професійне самовизначення; керування, регуляція емоціями; ідентичність та змішування ролей; засвоєння нових ролей; взаємовідношення у системі «батьки-діти»; самотність; переоцінка цінностей; експериментування та ризик.

Наявність достатньої кількості проблем може спонукати молоду людину до звернення за допомогою до практичного психолога. Так 72% відповіли, що зробили б це при умові «кваліфікованості фахівця».

Цікавим, на наш погляд, є представлення у статті Р.Барашева узагальненого психологічного портрету українського студента 18-23 років, складеного на основі досліджень українських психологів у 2009-2010 та описаного у збірниках «Проблеми сучасної психології». Наявність подібного портрету у статті викликана, на наш погляд, спробою визначити, чи існують у структурі особистості сучасного студента складові, що потребують психологічної корекції.

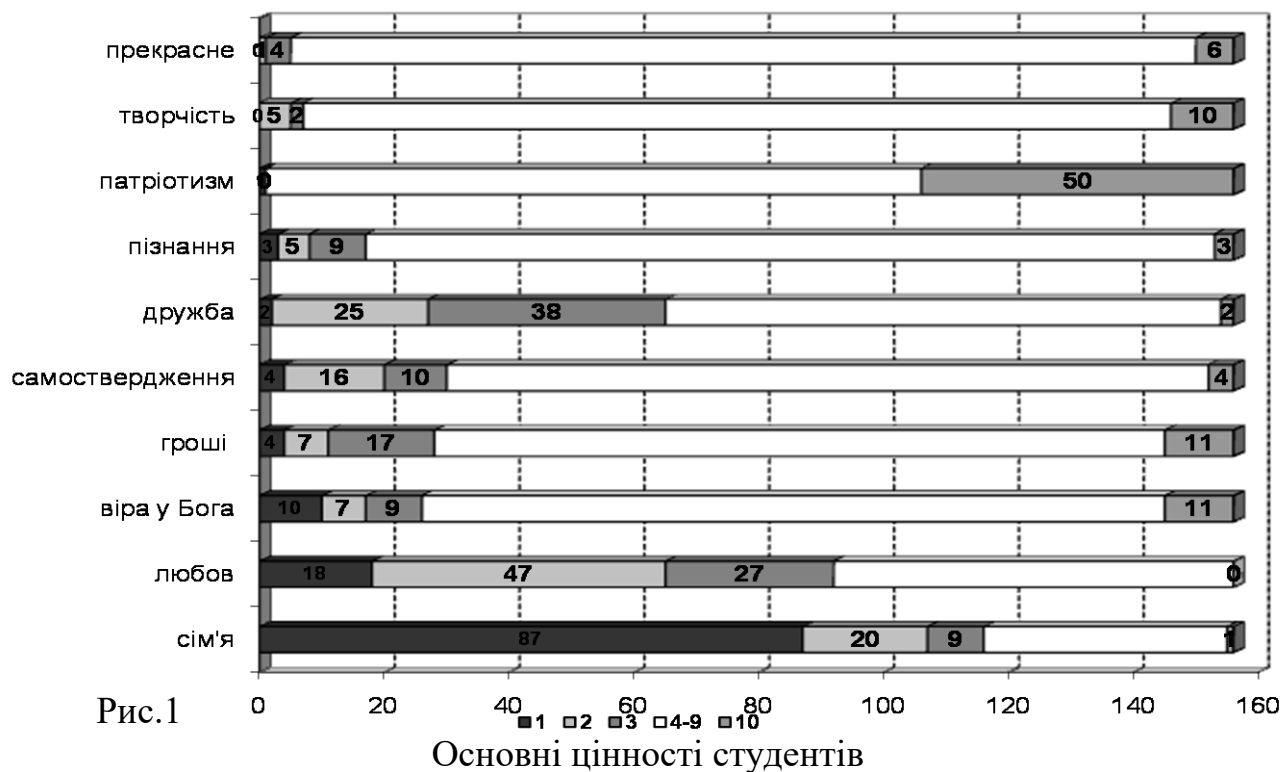
Зважаючи на це ми спробували створити портрет студента Криворізького педагогічного університету.

З цією метою ми запропонували досліджуваним відповісти на запитання

Чи готовий ти жертвувати особистісним заради суспільного, інших людей? та проранжувати основні цінності за ступенем їх важливості. Для

цього використовувалася шкальні відповіді на закриті питання: **проранжируй за ступенем значущості для тебе такі цінності:** сім'я, творчість у діяльності, гроші, любов до Батьківщини, дружба, пізнання нового, віра у Бога, насолода прекрасним, любов, потреба у самоствердженні.

Результати підраховувалися за кількістю виборів цінності, поставленої на I, II, III місця та X місці, та представлені на рис.1.



Отриману інформацію, на наш погляд, потрібно врахувати при плануванні виховної роботи зі студентами.

86,9% опитаних не готові жертвувати особистісним заради інших людей, 10% відповіли «дивлячись, у яких умовах», тільки 3% суспільне ставлять вище особистісного.

Безперечна перевага у виборі цінностей – сім'я (116 виборів), любов (89), дружба (65), потреба у самоствердженні (30), гроші (28), віра у Бога (26), пізнання нового (15), творчість у діяльності (7), насолода прекрасним (5).

Такий вибір дещо відрізняється від показників, наданих Б.Волковим (2006). Там мотив самоствердження є провідним у 47% студентів, вузькоособистісні цінності (гроші, сім'я) у 35%, патріотичні мотиви – у 25%, пізнавальні – у 9% [2,170].

Тривожним є той факт, що майже 80% досліджуваних поставили «любов до Батьківщини» на 9-10 місце, тільки 1 студент визначив це цінністю №2. Можливо, це прояв кризи гратифікації (за Г.Нікіфоровим) [4], яка приводить до незадоволення (очікування незадоволення) результатами своєї діяльності, розчаруванню, фрустрації, зниженню мотивації досягнень. Причину її

виникнення слід шукати у невідповідності між вкладеними зусиллями та отриманою «винагородою» від держави. А протиріччя між особистісним вкладом та отриманою винагородою може призвести до зниження самопочуття, погіршення психічного здоров'я.

Узагальнюючи можна створити такий портрет сучасного студента: він не готовий жертвувати власними інтересами заради спільних, але відчуває гостру потребу у любові, дружбі. Це відтісняє такі цінності як гроші, пізнання нового, потребу у прекрасному. Сім'я, як теплий, привітний, безпечний притулок може забезпечити пом'якшення кризи, але основну роль все-таки повинен відігравати фахівець: теоретично підкований, практично підготовлений, високомотивований психолог.

Список використаних джерел

1. Роман Барашев. Психологическая порнография. Отечественный и зарубежный опыт. – Еженедельник «2002». - 26.01.2011.
2. Волков Б.С. Психология юности и молодости: Учебное пособие. – М.: Академический Проект: Триста, 2006. – 256с.
3. Галян І.М. Психодіагностика: Навчальний посібник /І.М.Галян. – Академвидав, 2009. – 463с.
4. Никифоров Г.С. Психология здоровья /Г.С.Никифоров. – СПб.: Питер, 2007. – 521с.
5. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 976с.
6. Психологические типологии: Пособие для менеджеров и практических психологов / Под ред. Ю.П.Платонова. – СПб.: Речь, 2004. – 512с.
7. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н.Дружинина. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 863с.
8. Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста) / Л.А.Регуш. – СПб.: Речь, 2006. – 320с.

Розділ IV. Особливості психологічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

Воронін А.І.

Проблема керування розумовими діями студентів

Вивчення способів ефективного керування розумовими діями студентів є одним з найважливіших завдань педагогічної психології вищої школи, яке розв'язується у контексті професійного навчання. Справа в тому, що якість засвоєння студентами професійного теоретичного досвіду залежить від адекватності усвідомлених пізнавальних актів, ступеня розумової активності та оптимальної направленості мислення. У свою чергу все це залежить від умінь викладача ВУЗа створювати необхідні психолого-педагогічні умови функціонування мислення студентів, тобто, від умінь активізувати та спрямовувати розумові дії у різноманітних навчальних ситуаціях. Саме тому питання ефективної педагогічної корекції розумових дій звичайно розглядається при вивченні у ВУЗі курсу «Психологія вищої школи», коли мова йде про теоретичне мислення студентів, яке спрямоване на розв'язання різних задач з профільюючих дисциплін [4], [9].

Особливості розглядання цього питання в даному курсі полягають в тому, що воно аналізується у зв'язку з проблемою керування системою когнітивних процесів, яка функціонує в якості дійово-операційного компонента структури професійно-учбової діяльності студентів. При цьому робиться наголос на особливій значущості даного компонента для успішного засвоєння професійних знань [1]. Фактично він (компонент) виконує провідну роль у засвоєнні знань порівняно з процесами сприйняття та запам'ятовування наукової інформації, особливо, – інформації абстрактного та складного змісту.

Часто педагогічна корекція перцептивних та мнемічних дій студентів постає як залежна від організації викладачем розумових дій студентів. Наприклад, щоб забезпечити продуктивне запам'ятовування інформації, викладач змушений залучати студентів у акти її активного обмірковування, тобто смислової обробки, про необхідність якої колись писав А.О. Смирнов [10].

Ми здійснюємо так званий когнітивістський підхід до пошуку відповіді на питання – які корекційні акти з боку викладача вважати доцільними в тому чи іншому випадку навчальної взаємодії?

Відомо, що у минулому когнітивістський підхід до рішення проблеми керування учбовою діяльністю часто мав місце у вітчизняній та закордонній педагогічній психології. Цей підхід справджував себе як досить надійний, що відображено в працях ряду видатних вчених (Н.О.Менчинської, Д.Н.Богоявленського, З.І.Калмикової, Т.В.Кудрявцева, З.О.Решетової, А.О.Смирнова, М.Ф.Добриніна, М.М.Шардакова, Й.Лингарта та ін.). сутність такого підходу полягає в тому, що стверджується положення: а) кожний

пізнавальний процес має свій психологічний зміст та особливе призначення – окрему адаптаційну функцію, б) педагогічний вплив на пізнавальний процес (когнітивну дію) має враховувати цей зміст та призначення, тобто корекційні умови мають бути адекватними цьому змісту, надавати необхідне адаптаційне «навантаження», яке веде до реалізації окремої функції у відповідних умовах навчання, зокрема, - у певних задачних ситуаціях [3],[7],[10] та інші.

Ми висловлюємо згоду з науковою правильністю цих положень та з доцільністю когнітивістського підходу до вибору засобів керування розумовими діями студентів, оскільки мова йде про корекцію окремого пізнавального процесу, значущість якого домінує над іншими процесами, і який дійсно має власну специфіку в умовах професійно-учбової діяльності студентів. Але ми вважаємо за необхідне та можливе посилити продуктивність когнітивістського підходу за рахунок деяких обставин, які відрізняють професійно-учбову діяльність студентів від учбової діяльності школярів. При когнітивному підході необхідно мати на увазі саме такі обставини.

По-перше, учбова діяльність студентів більш самостійна, індивідуалізована та корегується за допомогою методичних посібників і консультування, що надає можливості навчати студентів керуванню власними розумовими діями.

По-друге, навчаючись, студенти змушені розв'язувати учбові задачі трьох широких класів (див. нижче); враховуючи специфіку стратегій мислення та набору відповідних пізнавальних актів при розв'язанні задач такого виду, зручно здійснювати пошук вірних способів корекції розумових дій. Ми вважаємо, що існує 3 широкі класи задач: а) задачі на осмислювання та розуміння нової інформації (це відбувається на лекціях, у процесі роботи з першоджерелами в бібліотеці або в інтернеті), б) задачі на практичне застосування теоретичного знання, яке було набуто раніше (це відбувається при розв'язанні задач з профільних предметів на практичних заняттях або в процесі самостійної підготовки до них), в) задачі пошуково-дослідницького типу із елементами творчості (це має місце при виконанні курсових, дипломних робіт або творчих робіт в проблемних групах та наукових гуртках). Таким чином, залежно від класу задач, які розв'язуються в той чи інший період навчання, викладач має можливість вірно зорієнтуватися у виборі способів та шляхів корекції відповідних розумових дій студентів з метою набуття цими діями необхідної активності, адекватності, та доречності.

При розв'язанні студентами задач класу «а» перш за все слід вважати за доцільне активізацію обмірковування студентами нової інформації шляхом залучення їх у розумову дію цілеспрямованого довільного порівняння явищ, які були об'єктом вивчення під час слухання лекцій або самостійного вивчення. При порівнянні важливо акцентувати увагу студентів на можливості підведення різних явищ під одне «визначення» наукового поняття за принципом різниці по несуттєвим ознакам і принципом схожості по суттєвим ознакам.

Це забезпечує вірну конкретизацію «визначення» і зворотній ефект повністю адекватного розуміння. Таким чином, варіювання конкретного, про

педагогічну користь якого писала Н.О.Менчинська [3], дійсно є ефективним засобом керування деякими розумовими діями студентів. Але, як свідчать наші спостереження, для студентського мислення більш доцільним є варіювання конкретних явищ за дедуктивною схемою організації розумових дій, ніж за індуктивною схемою узагальнення явищ. Доцільність індуктивної схеми узагальнення була добре показана в працях Н.О.Менчинської та інших вчених на матеріалі більш молодших вікових груп [3],[11].

Добрий засіб керування розумовими діями при лекційному викладанні – це використання наочності, конкретно-зображальної, або символіко-схематичної. Часто цим засобом користуються для привертання уваги та покращення запам'ятовування. Але, наочність може бути надто ефективною щодо включення «конкретизації» з метою покращення розуміння абстракцій. Для досягнення необхідного ефекту, як свідчить наш педагогічний досвід, демонстрування наочності має сполучатися з постановкою питання – які загальні понятійні ознаки присутні в зображенні відповідного конкретного явища чи об'єкта? Отже, нами виявлена інструментальна роль наочності відносно керування конкретизацією та розумінням, що узгоджується з точкою зору деяких авторів [8],[11].

При розв'язанні завдань класу «б» (див. вище) розумовими діями студентів доцільно керувати наступними способами. На семінарських заняттях, з метою активізації мислення та поглиблення розуміння теоретичного матеріалу, за ефективно слід вважати, знов-таки, питання типу «чому?». Такі питання зручно ставити при груповому обговоренні теоретичного матеріалу і, звичайно, пропонувати їх студентам саме у такому формулюванні для самостійної підготовки в домашніх умовах.

Для вибору студентами вірної «стратегії» і «тактики» мислення при розв'язанні задач профільних дисциплін викладач має давати підказки типу: «Пригадай відповідну закономірність...». Це треба робити залежно від труднощів, які виникають у студентів у певні моменти розв'язання. З подібною метою корисно давати студентам правильні установки для рішення вже у момент початкового формулювання умов задачі. Колись видатний чеський педагог і психолог Й.Лінгарт підкреслював значущість таких установок для розв'язання будь-яких задач в оптимальному, вірному напрямку [2].

В умовах розв'язання студентами завдань класу «в» (див. вище) викладачі ВУЗу мають можливість здійснювати корекційні впливи на розумові дії студентів у досить широкому «діапазоні». Такі впливи повинні починатися перед самостійним пошуком та обмірковуванням студентами наукової літератури при виконанні курсових або дипломних робіт. Фактично викладач повинен навчати студентів прийомам самостійного осмислювання наукових текстів відповідно формулюванню теми пошуково-дослідної роботи: 1) «уважно прочитайте текст, намагаючись цілком охопити його зміст», 2) «виділіть головні думки автора щодо проблеми, яка розглядається у вашій курсовій роботі», 3) «уясніть собі – що автор вважає за закономірне у явищах, які він розглянув», 4) «читаючи роботу іншого автора, намагайтесь виявити

схожість та різницю його точки зору з точкою зору попереднього автора щодо предмету вашого дослідження», 5) «точніше встановить зв'язок ідей різних авторів з основним змістом та метою вашого дослідження», тощо.

Істотним корекційним впливом викладача є допомога студентові у складанні плану (змісту) роботи та вступу, допомога у формулюванні висновків до розділів та загальних висновків. Тут важливо давати студентові пояснення: «Висновки треба робити відносно головного, тобто, з урахуванням основної гіпотези та завдань дослідження, – відносно закономірного яке висвітлюється при вивченні предмету дослідження».

Деякі керувальні дії з боку викладача пов'язані з психологічними «механізмами» творчого процесу, про що писали такі авторитетні його дослідники як Я.О.Пономарьов [5] та В.Н.Пушкін [6]. Одним з «механізмів» є використання евристик або евристичних прийомів мислення: орієнтація на успішні проміжні результати власного дослідження та на можливі аналогії. Тому викладач повинен наводити студента на аналогію або зазначати появу позитивного результату, який необхідно використовувати у подальшому дослідженні.

Разом з тим існують певні труднощі реалізації когнітивного підходу до керування розумовими діями студентів, що викликано рядом складних обставин: 1) відсутність необхідної психологічної підготовки багатьох викладачів щодо знання змісту розумових дій різного виду, особливо складних дій – розумового моделювання, імовірнісного прогнозування, аргументації, каузального синтезу тощо, 2) нездатність деяких викладачів постійно орієнтуватися на ці знання, як на основу керування розумовими діями, 3) труднощі розпізнавання навчальних ситуацій, у яких має актуалізуватися розумова дія певного виду, 4) необхідність постійного пошуку саме таких навчальних ситуацій із присутньою в них специфічною невизначеністю об'єкта обмірковування.

Звідси випливає необхідність знаходження шляхів сполучення когнітивного підходу керування розумовими діями студентів з універсальними підходами загального характеру, які мають місце у деяких відомих психолого-педагогічних теоріях навчання із властивими їм педагогічними технологіями: в алгоритмізованому, проблемному, діалогічному, імітаційному навчанні тощо.

Список використаних джерел

1. Буланова-Топоркова Н.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002.
2. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Наука, 1970.
3. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Просвещение, 1966.
4. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. – К.: ТОВ «Фил-студія», 2006.
5. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Просвещение, 1976.

6. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Изд. Полит. лит., 1969.
7. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. – М.: Просвещение, 1985.
8. Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. – М.: Изд. Полит. лит., 1971.
9. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: Вища школа, 2005.
10. Смирнов А.А. Проблемы психологи Памяти. – М.: Просвещение, 1966.
11. Шардаков М.Н. Очерки психологии учения. – М.: Учпедгиз, 1951.

Пінська О.Л., Козленко А.О.

Формування професійно-педагогічної спрямованості у майбутніх вчителів

Перехід національної системи освіти України на засади гуманізму та духовності зумовлює необхідність змін навчально-виховного процесу. Одним із головних напрямків інноваційних процесів в системі освіти є проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів, здатних ефективно працювати в умовах перебудови нашого суспільства. Ефективне професійне становлення особистості забезпечується професійною мотивацією. А оскільки основною кінцевою метою навчально-виховного процесу педагогічного університету є підготовка студентів до педагогічної діяльності, то мета навчання в якій виражені суспільні потреби, в даному випадку підготовка вчителя географії не завжди співпадають з метою учіння, в якій проявляються індивідуальні потреби особистості. Вирішення цього протиріччя потребує формування додаткових мотивів учіння, серед яких домінуючим виступає професійно-педагогічна спрямованість.

В психолого-педагогічній літературі професійно-педагогічна спрямованість визначається як узагальнена форма відношення до професії, яка включає в себе професійний інтерес як «безпосереднє, емоційне, практично-пізнавальне ставлення до професії», бажання отримати якомога більше інформації щодо її змісту, специфіки, професійно важливих якостей особистості вчителя, готовності обрати саме цю професію.

В залежності від розвитку даних компонентів було умовно виділено три рівні сформованості професійно-педагогічної спрямованості студентів: достатньо виражена, виражена, недостатньо виражена спрямованість.

Студенти з достатньо вираженою спрямованістю мають стійкий інтерес до професії вчителя, глибокі знання про специфіку його праці. Їх життєві плани пов'язані з перспективою оволодіння професією, а тому вони проявляють морально-вольову готовність до педагогічної діяльності.

Студенти з частково вираженою спрямованістю характеризуються не стійким інтересом, неглибокими знаннями сутності педагогічної діяльності. Їх

приваблює більше зовнішня сторона учительської праці. До роботи в школі вони не проявляють позитивного відношення.

У студентів з невираженою спрямованістю відсутній інтерес до педагогічної професії, знання в галузі праці поверхові і носять емпіричний характер. Своє майбутнє з педагогічною діяльністю не пов'язують.

Проведене нами дослідження показало відсутність професійно-педагогічного спрямування студентів педагогічного університету.

Позитивне ставлення до професії визначається перш за все наявністю інтересу до неї. Для визначення рівня сформованості педагогічної діяльності студентам 3-го курсу було запропоновано із 7 показників вибрати 3, які з їх точки зору, найбільш суттєво могли вплинути на їх вибір професії педагога, коли б в силу обставин в цьому виникла необхідність. До вибору були пред'явлені наступні показники: прагнення передати знання іншим, бажання більш глибоко вивчити і викладати улюблений предмет, любов до дітей, наявність педагогічних здібностей, бажання займатись інтелектуальною працею, професія педагога - сімейна традиція.

В залежності від значимості кожному показнику приписувалась бальна оцінка, яка давала можливість якісні показники виразити в кількісних. Показники: любов до дітей, прагнення передавати знання іншим оцінювались в 3 бали. Показники: більш глибоко вивчати і викладати улюблений предмет, наявність педагогічних здібностей – в 2 бали. Показники: бажання займатись інтелектуальною працею, професія педагога - сімейна традиція – 1 бал.

Отримані результати показали, що виражений інтерес до професії вчителя проявило тільки 2,5 % студентів, частково виражений – 9,3 %.

Аналіз відповідей на питання (В чому сутність професії вчителя? Що привабливого в педагогічній діяльності? Які складнощі в роботі вчителя?) засвідчив низький рівень інформованості студентів стосовно педагогічної професії. При цьому студенти бачать більше негативних ніж позитивних сторін в діяльності вчителя. Так, тільки кожен третій студент вказав на творчий характер праці вчителя, кожен другий – на романтику в його діяльності. В той час коли на постійну зайнятість вчителя, нервово перевантаження, відсутність достатнього часу на особисте життя вказали відповідно 67,8%, 78,3%, 81,0% опитуваних.

Не володіють студенти і достатньою інформацією стосовно професійно-значимих особистісних якостей вчителя. Більш значимими, на їх думку, є якості, які відображають безпосереднє відношення вчителя до дітей (доброзичливість, справедливість, терпимість і т.п.), децю нижче оцінюються суто професійні якості (цілеспрямованість, діловитість, вимогливість тощо). Чисто людські якості (скромність, щирість, чесність, порядність тощо) високої оцінки у студентів не отримали. За нашими даними тільки 7,1% опитаних були здатні відносно повно визначити професійно важливі особистісні якості вчителя.

Такий рівень інформативності пояснюється тим, що фактори, які формують уявлення про професію вчителя, не являються джерелом достатніх

знань, а тому професія, яка є для студентів найбільш близькою, характеризується ними з точки зору відношення до конкретного вчителя чи викладача вузу.

Вирішальне значення в професійно – педагогічній спрямованості належить готовності студентів займатися педагогічною діяльністю, яка виявлялася методом анкетування. Відповіді студентів на питання: 1) Якби вам знову довелося вступати до вузу, чи вибрали б ви педагогічний? – а) так; б) не знаю; в) ні. 2) Чи хотіли б ви працювати вчителем після закінчення педагогічного вузу? – а) так; б) не знаю; в) ні. Студентам надавалося право вибору тільки однієї відповіді в кожному питанні. Про достатньо виражену готовність працювати в школі свідчило поєднання відповідей 1а-2а (так – так), про частково виражену – 1а-2б (так – не знаю), або 1б-2а (не знаю – так). Всі інші сполучення відповідей свідчили про відсутність готовності до педагогічної діяльності. Виявилось, що тільки 1,7% студентів проявили виражену і 6,5% частково виражену готовність пов'язати своє майбутнє з професією вчителя.

Отримані дані дають підстави для висновку: спрямованість на педагогічну діяльність в процесі вивчення студентами спеціальних дисциплін практично не формується, що потребує посиленої уваги до вирішення даної проблеми в процесі оволодіння ними дисциплінами психолого-педагогічного циклу. Поєднання фундаментальних знань географії з психолого-педагогічною підготовленістю дає студентам таку університетську освіту, яка дозволяє їм ефективно здійснювати основну професійну діяльність, яка пов'язана з організацією взаємодії з широким колом осіб.

При організації роботи по формуванню професійно-педагогічної спрямованості студентів ставились наступні завдання:

- розширити і поглибити знання студентів про педагогічну професію, специфіку вчительської праці;
- формувати професійний інтерес як мотив педагогічної діяльності;
- формувати професійно значимі особистісні якості вчителя;
- формувати морально-вольову готовність до педагогічної діяльності.

Сучасна вузівська практика навчання і виховання має у своєму арсеналі чимало ефективних форм і методів підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до вчительської діяльності. Ми виходили з того, що ефективність їх застосування буде забезпечуватися цілеспрямованістю і систематичністю їх використання, взаємозв'язку аудиторної і поза аудиторної роботи студентів.

Навчальний процес організовувався так, щоб студенти у всіх видах інтелектуальної і практичної діяльності виступали активними суб'єктами. Тому лекції будувалися за принципом діалогового навчання, що перетворювало студентів із пасивних спостерігачів та «писарів» в активних співрозмовників, які вчать логічно мислити, аргументувати власні точки зору, здійснювати самоаналіз.

Ефективним методом формування професійно-педагогічної спрямованості є моделювання, яке через залучення студентів до таких видів

навчальної діяльності як мікрвикладання, рольові ігри, дискусії, педагогічні роздуми вчить їх організовувати і контролювати процес навчання, установлювати контакт з аудиторією, інтуїтивно прогнозувати дії однокурсників.

Ефективній підготовці студентів до педагогічної діяльності сприяє особистісно-рольова організація навчального процесу, яка передбачає поступову передачу функцій викладача (інформаційних, організаторських, оцінювальних) студентам. Програвання соціальних ролей вчителя одними і учнів іншими, виступало механізмом включення студентів в модельовану педагогічну діяльність шляхом залучення їх до мікрвикладання, участі в дискусіях, рольових іграх, педагогічних роздумах. Такі форми проведення занять вчать студентів організовувати і контролювати процес навчання, установлювати контакт з аудиторією, прогнозувати дії однокурсників, розвивають культуру мовлення, артистизм невербальної поведінки.

Але практика показала, що значна частина студентів відчуває певні труднощі в прийнятті на себе ролі вчителя, в орієнтації в ситуації запропонованого сюжету «уроку», що пов'язано з відсутністю особистісного внутрішньо-обумовленого входження в учительську діяльність. Щоб ситуація була більш значима і студент не знаходився «поза ситуацією», зміст запропонованих завдань визначався спочатку відношеннями системи «викладач-студент». При такому підході суб'єктивна значимість проблеми створювала додаткові спонукання до здійснення діяльності, робила її внутрішньо мотивованою, що викликало позитивне емоційне ставлення і підвищувало результативність прийняття рішень.

Відтворити в модельній формі і з навчальною метою реальну діяльність вчителя дає можливість рольова гра, яка дає студентам свободу для фантазії і творчості. Практичний досвід показав, що використання рольової гри як засобу формування професійно-педагогічної спрямованості студентів, буде успішним за умов: адекватності змісту ігрової діяльності знанням, якими студенти оволодівають; особистісної значимості розв'язання проблеми; чіткістю визначення мети і завдань гри; організацією діалогічного спілкування партнерів; врахування індивідуального досвіду студентів у вирішенні завдань на основі теоретичних знань, а не тільки відповідно до власної позиції та власних бажань.

Спочатку ми використовували сюжетні ситуації, щоб студентам легше було знайти дії, які адекватно характеризують образ ролі і відтворити їх. Щоб успішно виконати поставлене завдання, студентам необхідно було за допомогою уяви поставити себе на місце персонажа, швидко прийняти умови, запропоновані ситуацією, пристосуватися до них, змоделювати можливі реакції інших дійових осіб.

Входження студентів в роль було для багатьох з них пов'язане з труднощами. Частина студентів виходить за межі своєї ролі, а тому не враховує логіку поведінки інших.

Для формування педагогічних умінь імпровізації студентам пропонували ситуації, які потребували самостійного прийняття рішень відповідно до змісту ситуації та особливостей її учасників. Починалася така гра з відтворення спочатку заданого сюжету, а далі студенти проявляли уміння імпровізації.

Потім студентам пропонувалися ситуації, структура і межі змісту яких були лише частково означені, що давало свободу вибору методів і прийомів педагогічної дії. Підвищенню ефективності програвання подібних ситуацій сприяє, як свідчить досвід, наявність у студентів уміння створювати уявну модель педагогічної дії, яке успішно формується при розв'язанні педагогічних задач. Розв'язання педагогічних задач здійснювалося поетапно:

- діагностика суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних відносин, які мають місце в даній педагогічній ситуації;
- визначення мети дії, яка перетворює ситуацію в педагогічну задачу;
- передбачення труднощів, які можуть виникнути при розв'язанні даної задачі;
- проектування процесу вирішення: створення уявної моделі дії, адекватної ситуації і особливостям її учасників;
- розв'язання задачі і аналіз ефективності використаних способів.

Досвід показав, що студенти відчують значні труднощі в установленні зв'язку конкретного факту, дії з відповідними йому теоретичними положеннями. Частина студентів обмежується констатацією фактів, використаних дій, але не можуть обґрунтувати їх доцільність. Тому, формуючи уміння вирішувати педагогічні задачі, ми акцентували увагу студентів на наступних положеннях:

- кожна задача має свій критичний підтекст, який зумовлений поведінкою суб'єктів діяльності;
- в кожній задачі завжди відсутні певні дані, що створює можливості для багатоваріантності рішень;
- при розв'язанні задачі неможливо врахувати всі фактори (соціальні, психологічні, ситуативні), а кожне рішення тільки відносно можна вважати закінченим, у зв'язку з чим задача містить умови для подальшого удосконалення її розв'язання.

Шлях формування професійно-педагогічної спрямованості студентів нам бачиться у розширенні їх досвіду педагогічної діяльності, якого вони набувають в процесі педагогічної практики. В ході практики відбувається доробка, коректування сформованих в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін знань та навичок. Практика - це той лакмусовий папірець, за допомогою якого виявляється наявність (чи відсутність) інтересу до професії вчителя, життєвих установок, пов'язаних з цією професією, ступеня готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Практика організовувалася таким чином, щоб кожен студент мав можливість перевірити себе у різноманітних формах навчально-виховного процесу. Студенти-практиканти апробували різноманітні форми і методи навчання учнів географії, проводили певну виховну роботу, вивчали

особливості окремих учнів і учнівських колективів, здійснювали експериментальні дослідження з певних педагогічних проблем, результати яких використовувалися при підготовці доповідей, рефератів, написанні курсових робіт.

Спочатку студенти отримували завдання, які вимагали особистого виконання (зробити повідомлення, виступити з доповіддю тощо), потім завдання ускладнювалися: необхідно було організувати діяльність групи дітей (керівництво гуртком, проведення бесіди тощо). І тільки після того, як студент справився з такими завданнями, він проводив уроки які вимагали організації діяльності на рівні колективу.

Постійне спілкування з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу давало студентам багатий матеріал для роздумів про вчительську професію і формувало позитивне ставлення до неї.

Підводячи підсумки сказаного вище, підкреслимо, що після вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін відбулися певні зміни в професійно-педагогічній спрямованості студентів, про що свідчить зростання кількості студентів з вираженою спрямованістю (на 7,9%) при відповідному зменшенні (на 16,7%) кількості з невираженою спрямованістю на педагогічну діяльність. Однак слід зазначити, що частина із цих студентів розглядає педагогічну діяльність як один із можливих варіантів працевлаштування.

Тому проведене дослідження актуалізує проблему і підтверджує необхідність зосередження уваги всіх кафедр університету на посиленні педагогічної спрямованості читання спеціальних дисциплін, без чого ефективне вирішення питання буде проблематичним.

Список використаних джерел

1. Авсеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности/ В.Г. Авсеев. – М.:Мысль, 1976. – 158с.
2. Загребя Л.В. Деловая игра в технологической подготовке будущего учителя / Л. В. Загребя // Педагогика, 1994. – №6. – С.58-62.
3. Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе: автореф. дис. на соискание научной степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07/ Н. В. Комусова. – Л., 1983. –18с.

Осіння К.О.

Врахування нейродинамічного стереотипу поведінки школярів при організації пізнавальної діяльності

Однією із основних задач реформи загальноосвітньої школи є підвищення ефективності навчання. Досвід педагогічної практики доводить, що зміст і організація навчальної діяльності не можуть бути прямо співвіднесені із її ефективністю; обов'язково мають бути враховані особливості суб'єктів цієї діяльності – учнів, а також вчителя, який здійснює цю діяльність. Означені положення обумовлюють значущість індивідуального підходу в організації

навчального процесу у сучасних закладах освіти. Адже добре поставлена методика навчання може призвести до нівелювання індивідуальних відмінностей лише відносно нижнього порогу досягнень. Високий же рівень знань, умінь, навичок вимагає сформованості своєрідних способів дій, що визначаються індивідуально-типологічними особливостями людини [1, с.71].

Індивідуальний підхід може вважатися власне педагогічним принципом, за умови детермінованості не лише емпіричним досвідом вчителя, а й глибокими науковими знаннями про індивідуальні особливості людини.

Проблемам індивідуальних відмінностей у психології присвячені дослідження провідних вітчизняних (К.М.Гуревич, В.М.Дружинін, Е.П.Ильїн, В.С.Мерлін, В.Д.Небиліцин, Б.М.Теплов, В.М.Русалов та інших) та зарубіжних (Г. Айзенка, Я.Стреляу, А.Томаса, С.Чесса, У.Шелдона та інших) науковців.

У вітчизняній психологічній науці індивідуальні особливості людини протягом тривалого часу вивчаються із урахуванням учіння про властивості нервової системи, що відображують динамічний потенціал активності.

Знання нейродинамічних особливостей учнів та їх прояву в навчальній діяльності дозволить вчителю прогнозувати успішність результату навчально-виховного процесу, спрямовуючи зусилля, з одного боку, на закріплення їх адекватного виявлення, а з іншого – на подолання чи компенсацію небажаних проявів у поведінці та діяльності школярів. Разом з тим, якщо учень навчиться будувати свою роботу із урахуванням свого психофізіологічного потенціалу, він зможе уникнути таких небажаних станів, як перевтомлення і перевантаження [1, с.77].

Вихідним положенням типологічного підходу у диференційній психології є припущення про існування психологічного типу як первинної реальності. Приналежність людини до певного типу вважається головною детермінантою її поведінки [7,с.32]. Індивідуальні особливості людини виявляються як у природних, так і у набутих в онтогенезі властивостях. Поєднання вроджених властивостей утворює ту структуру, що обумовлює нейродинамічний стереотип поведінки і діяльності людини і яку прийнято називати темпераментом.

Поняття «темперамент» походить від латинського *temperamentum*, що є перекладом грецького слова «кразис» - «необхідне співвіднесення частин» і визначається як ***закономірне співвіднесення стійких індивідуальних властивостей особистості, що характеризує різні сторони динаміки психічної діяльності*** [8,с.375-376].

У вітчизняній психології темперамент розглядається як сукупність таких психічних рис, ознак і властивостей людини, що виникли у результаті узагальнення динамічних, формальних характеристик і виступають як прояв психічних діяльностей під впливом стійких індивідуальних біологічних детермінант[9, с.31].

У сучасній психологічній практиці поширені традиційні дослідження впливу на ефективність діяльності таких властивостей нервової системи і темпераменту людини, як

- ригідність – пластичність, що характеризує швидкість пристосування людини до змінної ситуації;
- активність – пасивність, що виявляється, згідно із теорією В.Д.Небиліцина, у моториці, спілкуванні, розумовій діяльності;
- чутливість (сенситивність): у осіб із слабкою нервовою системою абсолютні пороги відчуттів менше, ніж у осіб із сильною; а отже перші є більш чутливими;
- емоційність як чутливість до емоціогенних ситуацій (п.Фресс) та інші.

Типологічні особливості прояву властивостей нервової системи пов'язані із різними поведінковими і особистісними характеристиками, а також із ефективністю діяльності. Заданий від природи певний рівень енергодинамічних можливостей дозволяє людині найбільш оптимально виконувати певні види діяльності, зокрема навчання, у відповідних умовах.

З метою вивчення особливостей виявлення нейродинамічного стереотипу поведінки школярів-підлітків в учбовій діяльності нами було проведене психодіагностичне дослідження. Експериментальну вибірку склали 52 учні 8 – х класів Тернівської гімназії віком 13 – 14 років.

Для дослідження був використаний особистісний опитувальник Я.Стреляу, спрямований на вимірювання сили та рухливості нервових процесів, що обумовлюють активність – реактивність поведінки особистості.

Аналіз результатів свідчить про значний відсоток школярів із високим рівнем сили збудження (64,8% у 8А класі та 52,5% у 8Б), властивою людям із високою мірою психологічної активності, гнучкістю, нестабільністю поведінки. Школярів із низьким рівнем сили збудження, що обумовлює схильність учнів даної групи до стабільності поведінки і монотонної діяльності, високу реактивність на фоні середовища, яке не відрізняється різноманітністю стимулюючих активність подразників, серед респондентів менше – 35,2% у 8А класі та 47,5% у 8 Б класі.

Розрахунок індивідуальних показників за даними параметрами серед школярів-підлітків виявило досить високий показник невірноваженості психічної активності респондентів, про що свідчить і високий рівень виявлення рухливості (Fr) – 44,6% у 8 А класі та 43,7% у 8 Б класі відповідно.

Результати дослідження дозволяють стверджувати переважання високого рівня реактивності (41,35% у 8А класі та 40,2% у 8 Б) порівняно із високим рівнем активності (19,8% у 8А класі та 25,2% у 8 Б класі) у нейродинамічних стереотипах поведінки школярів.

На основі отриманих результатів експерименту нами була створена програма, що передбачала можливість оптимізації навчання учнів експериментальної групи шляхом врахування особливостей нейродинамічного стереотипу поведінки та діяльності школярів-підлітків при організації навчального процесу. Програма формувального експерименту була спланована у двох напрямках:

1. Цілеспрямована робота вчителя щодо врахування особливостей нейродинамічного стереотипу поведінки та діяльності школярів-підлітків при організації навчального процесу на уроках;

2. Корекційно-розвивальна позаурочна робота (система індивідуальних занять), спрямована на актуалізацію адекватних для кожного школяра прийомів і способів організації власної учбової діяльності, подолання суб'єктивних труднощів у навчальних ситуаціях і використання переваг нейродинамічного стереотипу поведінки та діяльності підлітків.

Ми виходили з того, що корекційна програма щодо учнів із неконструктивними проявами нейродинамічного стереотипу поведінки і діяльності має бути орієнтована на тренування необхідних для успішного учіння якостей, навчання методам попередження і нейтралізації можливих негативних наслідків реалізації психодинамічного стереотипу (імпульсивності, невміння організувати учіння, надмірної повільності дій тощо). Адже найбільш ефективний шлях оптимізації навчального процесу полягає у тому, щоб допомогти самому учневі знайти найбільш адекватні для нього прийоми і способи організації своєї діяльності, показати, як самому учневі подолати власні труднощі і розвинути свої переваги.

Повторно використаний метод експертних оцінок за шкалою вимірювання активності - реактивності Я.Стреляу виявив тенденцію до активізації поведінки школярів. Високий рівень виявлення активності респондентів збільшився на 8,7% (у контрольному класі – на 0,1%), тоді як високий рівень реактивності зменшився на 9,9% (у контрольному класі – на 2,3%), що дозволяє говорити про успішність формувального впливу. Розкриття потенційних можливостей підлітків експериментальної групи та створення для них оптимальних умов навчання дозволяє їм обирати більш активні стратегії поведінки.

Отримані результати дослідження підтверджують теоретичне положення В.С.Мерліна та О.П.Єлісеєва: при зміннях активності особистості, що виявляється у стилях зовнішньої і внутрішньої діяльності, зв'язки між властивостями темпераменту і відношеннями особистості (зв'язки культурного ряду за Л.С.Виготським) не є абсолютними і постійними. Систематичне впровадження методичного комплексу із урахуванням нейродинамічного стереотипу поведінки та діяльності школярів сприятиме оптимізації активних стратегій поведінки школярів в умовах навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Учет психологических особенностей учащихся в процес се обучения // Вопросы психологи. – 1988. - №6. – С.71-77.
2. Машков В.Н. Дифференциальная психология человека. – СПб.: Питер, 2008. (серия «Учебное пособие»).
3. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1997.

4. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека.// Вопросы психологии. – 1985 - №1 – С.19-31.

Kokolus Dorota

**Przygotowanie studentów do pracy z ofiarami przemocy
wewnątrzrodzinnej**

Коколус Дорота

Подготовка студентов к работе с жертвами семейного насилия

Wstęp. Człowiek w swej naturze od zawsze przejawiał tendencje dominowania nad innymi. Dominacyjne zachowania są niewłaściwe jeśli służą nadużywaniu swojej pozycji i siły w stosunku do słabszych, często osób z najbliższego otoczenia, a szczególnie najbliższych członków rodziny, rodziców, dzieci i współmałżonków. Wszystkie formy złego traktowania najbliższych w środowisku rodzinnym, współistniejące z nadużyciem siły noszą miano przemocy wewnątrzrodzinnej.

Problematyką przemocy domowej zajmują się nie tylko naukowcy z dziedzin psychologii, socjologii, polityki, pedagogiki, ale również działacze społeczni. Celem podejmowanych przez nich badań i wysiłków jest wypracowanie i wdrażanie rozwiązań służących zarówno przeciwdziałaniu i ograniczeniu zjawiska przemocy wewnątrzrodzinnej, jak również minimalizowaniu jego skutków. Skala problemu jest duża, dlatego bardzo ważnym wydaje się zwracanie uwagi na jak najlepsze i najbardziej fachowe przygotowanie kadry pedagogów społecznych do pracy z ofiarami przemocy wewnątrzrodzinnej.

Analiza teoretyczna zjawiska przemocy w rodzinie

Wbrew pozorom nie jest łatwo stworzyć jedną, konkretną definicję przemocy wewnątrzrodzinnej. „Spotykane współcześnie definicje przemocy w rodzinie różnią się zarówno elementami, na które zwraca się uwagę dla oddania istoty przemocy, jak i stopniem sprecyzowania, o jakie zachowania chodzi, oraz ich zakresem. Zauważyć więc można, że część definicji bardziej skupia się na sprawcy i jego zachowaniach(...), podczas gdy inne definicje określają przemoc w rodzinie bardziej z perspektywy ofiary, doznawania przez nią szkód i cierpienia lub potencjalnego zagrożenia wystąpieniem takich szkód”¹.

Przemocą określa się również wszystkie nieprzypadkowe akty, które naruszają osobistą wolność jednostki i przyczyniają się do psychicznej lub fizycznej szkody drugiego człowieka, a także, które wykraczają poza społeczne normy wzajemnych międzyludzkich kontaktów². Ta wydaje się „nieskomplikowana definicja uwzględnia skutki zachowania, społeczne wzory oraz intencje stosowania przemocy, nie zagłębiając się w trudny, a często wręcz nie możliwy do ustalenia stopień nieprzyjaznych motywacji działania na szkodę ofiary”³. Analizując literaturę

¹ Jarosz E. (2005), Przemoc w rodzinie- analiza zjawiska. W: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV P. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.

² Pospiszyl I. (1999), Razem przeciw przemocy. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, s. 16-17.

³ Pospiszyl I. (1998), Przemoc w rodzinie. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, s. 14.

zauważa się, że badacze i znawcy tematu w swoich opracowaniach często odwołują się właśnie do tej definicji.

Przemocą wewnątrzrodzinną są wszystkie atakujące, zamierzone zachowania mające na celu przejęcie kontroli i nadzoru nad ofiarą-członkiem rodziny, podporządkowujące ją potrzebom i żądaniom sprawcy poprzez osłabienie jej mocy i zniewolenie. Doznawanie cierpień fizycznych i psychicznych jest tym bardziej trudne do zaakceptowania, gdyż wyrządzane są przez najbliższe, najbardziej kochane i drogie osoby. Przemoc zawsze narusza osobistą godność i prawa jednostki. Wszystkie formy złego traktowania, łącznie z zaniechaniem są przemocą. Dość często w praktyce dokonuje się podziału i rozróżnienia przemocy, a jako kryterium przyjmuje się stopień surowości czynów. I tak: krzywdzenie, wykorzystywanie, zaniechanie, nakazy pod groźbą, krzykzenie określane są jako łagodniejsze formy przemocy, natomiast zachowania agresywne, o dużym stopniu zagrożenia to najczęściej: czyny z nadużyciem siły, pobicia, poparzenia, gwałty, duszenie, kopanie, grożenie bronią.

Definicje przemocy biorą pod uwagę trzy podstawowe kryteria: intencje, rodzaj zachowania i skutki przemocy. Przemoc może mieć charakter: instrumentalny – wówczas służy jako środek do realizacji określonych celów; bezinteresowny – poszukiwanie zadowolenia w znęcaniu się nad innymi; zbiorowy oraz indywidualny. Z przemocą kojarzy się również takie pojęcia, jak przymus i presja, przy czym czasami zakłada się nadrzędność przymusu w stosunku do przemocy.

W ogólnych zarysach wyróżnia się cztery *polo badawcze* dotyczące przemocy: biologiczne, psychologiczne, psychiatryczne i socjologiczne⁴. W literaturze nierzadko dokonuje się oddzielenia aktu przemocy od aktu agresji wyjaśniając przy tym, że w przemocę poprzez zmuszanie, skutkiem jest osiągnięcie celu np. wymuszenie pożądanego zachowania, a w agresji głównie zaszkodzenie ofierze. Rzeczywistość pokazuje, że granice między przemocą a agresją są bardzo płynne i często wyznaczone nie przez intencje, ale przez odporność ofiary i siłę ataku. Definicje przemocy w rodzinie mogą mieć charakter bardziej ogólny lub precyzyjny. Jako przemoc wskazane są te zachowania, które nie są zgodne ze społecznymi standardami zachowań i postępowania, i przeciwne zasadom relacji rodzinnych.

Formy przemocy domowej

Specjaliści z zakresu zagadnienia przemocy biorąc pod uwagę przejawy przemocy wyróżniają trzy jej formy: przemoc fizyczną, przemoc psychiczną i przemoc seksualną⁵. Dokonuje się także podziału przemocy domowej z perspektywy personalnej, a mianowicie; przemoc wobec kobiet, przemoc wobec dzieci, przemoc wobec osób starszych⁶. Ofiary wszystkich wymienionych form przemocy mogą doświadczać jednej, bądź kilku form jednocześnie. Podkreśla się, że pojedyncza

⁴Сенько Т. (2002), Семья и психологическое насилие над детьми. В: *Психология взаимодействия. Часть четвертая. Истоки агрессивного поведения детей*. Минск: Изд-во Карандашев, с. 91-101.

⁵Badura- Madej W., Dobrzyńska- Masterhazy A. (2000), Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 14.

⁶Dobrzyńska- Mesterhazy A. (1996), Przemoc w rodzinie: diagnoza i interwencja kryzysowa. W: Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych. Wybór i opracowanie Wanda Badura-Madej. Interart. Warszawa.

forma występuje rzadko, natomiast znacznie częściej wspomniane rodzaje przemocy wewnątrzrodzinnej występują łącznie.

Przemoc psychiczna – to każde zachowanie mające na celu umniejszenie poczucia własnej wartości ofiary, wzbudzanie w ofierze uczucia lęku i strachu, a także pozbawianie jej poczucia bezpieczeństwa i kontroli nad własnym życiem⁷. Przemoc psychiczna/krzywdzenie psychiczne i emocjonalne jest nie tylko najmniej widoczną formą przemocy, ale i najtrudniejszą do wykrycia. Definiowana jest jako dehumanizacja ofiary poprzez wzbudzanie w niej uczucia lęku i strachu, przed przemocą albo innymi konsekwencjami, które w jakikolwiek sposób mogłyby rozgniewać sprawcę. Przemoc psychiczna przybiera najczęściej formę słowną poprzez atak otwarty (wyzwiska, groźby), atak maskowany opiekuńczością, atak wyrafinowany (humor, który poniża), poprzez zastraszanie i szantaż (wykorzystanie rodzinnych tajemnic), jak również poprzez atak zmasowany (tworzenie koalicji, rola kozła ofiarnego) oraz wymuszenia⁸.

Sprawca poprzez przenoszenie odpowiedzialności na ofiarę często powoduje, że nie zdaje ona sobie sprawy z tego, że jest krzywdzona, a wręcz przeciwnie, sama czuje się winna. Dlatego tak nikle są jej szanse na obronę. Z tego punktu widzenia już nieco mniej niebezpieczne (choćby dlatego, że źródło ataku jest jasno określone, a opinia społeczna jest po stronie ofiary) wydają się zachowania nacechowane otwartą agresją, zachowania krzywdzące o charakterze bardziej ekspresyjnym. Zachowania te są łatwiejsze do uchwycenia i zarejestrowania⁹. Nie sposób wymienić wszystkich stosowanych form przemocy psychicznej w rodzinie, ich lista jest długa. Oto niektóre z nich: zastraszanie, upokarzanie, poniżanie, grożenie, wmawianie choroby psychicznej, izolowanie od rodziny, od dzieci, grożenie pozbawieniem opieki nad dziećmi, pozbawianie intymności, zakazy opuszczania domu, uniemożliwianie podejmowania własnych decyzji i inne.

Przemoc psychiczna nie tylko występuje często ale jest też trudna do udowodnienia. Niszczy poczucie własnej godności i wartości, a same ofiary mówią, że jest o wiele bardziej raniąca niż fizyczne znęcanie się. Czasami jest traktowana jako forma negatywnej, werbalnej interakcji między partnerami np. kłótni, a przez to minimalizowana. Różni się jednak od niej intensywnością i zakresem¹⁰. Przemoc psychiczna najczęściej towarzyszy pozostałym formom przemocy: i przemocy fizycznej, i seksualnej.

Przemoc fizyczna – to każde zachowanie niezgodne z wolą ofiary, którego celem jest zadanie jej fizycznego bólu, doprowadzające do uszkodzenia jej ciała, pogorszenia stanu zdrowia a nawet zagrożenie jej życia. Przemoc fizyczna, także względem kobiet, obejmuje różnorakie formy zachowania. Mogą one występować w postaci czynnej lub biernej. Czynnymi formami przemocy fizycznej są przede wszystkim bicie, od klapsów, policzków począwszy, przez bicie pięścią,

⁷ Dominiczak A. (2008), Przemoc wobec kobiet w rodzinie. Niezbędnik Pracowników Schronisk. Wyd. Warszawa: Meritum2, s. 23.

⁸ Dramat w czterech ścianach pomoc, prewencja, informacja: materiały z wojewódzkiej konferencji organizowanej w ramach projektu "A sąsiedzi nic nie widzieli. Razem Bezpieczniej", Gniezno, 27 listopada 2007 r., s. 25

⁹ Pospiszyl I. (1998), Przemoc w rodzinie. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, s. 106-107.

¹⁰ Badura- Madej W., Dobrzyńska- Masterhazy A. (2000), Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 16.

przedmiotem i bicie „na oślep”. Dalej wymienia się: kopanie oraz zmuszanie do uwłaczających posług. Przemocą fizyczną określa się także zachowania o wyjątkowej brutalności, jak: oparzenia, zadawanie ran ciętych, szarpanych, duszenie, usiłowanie lub dokonanie zabójstwa. Przemoc fizyczna bierna przejawia się głównie w postaci różnego rodzaju zakazów, na przykład: mówienia w określonym czasie, załatwiania potrzeb fizjologicznych, chodzenia, areszt domowy itp.¹¹.

Stwierdza się, że następstwa przemocy fizycznej mogą obejmować konsekwencje bezpośrednie, jak i odległe (długotrwałe) oraz obejmować różne sfery: fizyczno-zdrowotną i psychologiczno-behawioralną. W obszarze behawioralno-psychologicznym zwraca się uwagę na takie konsekwencje jak: popadanie w depresje i problemy uzależnień, rozwój postaw lękowych, rozwój poczucia winy i wstydu, zaburzenia jedzenia i snu, fobie i napady paniki, zaburzenia psychiczne i somatyczne, zespół zaburzeń stresu pourazowego (PTSD), a także niska bądź bardzo niska samoocena. W sferze fizyczno-zdrowotnej wymienia się najczęstsze typy urazów i obrażeń fizycznych (siniaki, oparzenia, obrzęki, rany cięte), złamania, rozwój dysfunkcji, kalectwo, uszkodzenia centralnego systemu nerwowego, uszkodzenia wzroku, (...) zespół bólu przewlekłego, zaburzenia seksualne, bezpłodność¹².

Przemoc seksualna – jest jedną z form przemocy, która wymaga specjalnego potraktowania. Sfera życia seksualnego człowieka regulowana jest przez kulturę. „Owa tendencja do kontrolowania przejawia się w tworzeniu względnie precyzyjnych norm zachowań seksualnych i w ostrym potępieniu ich naruszania. (...) Współcześnie w kręgu kultury europejskiej i amerykańskiej istnieją trzy (...) seksualne tabu, których naruszenie rodzi powszechne potępienie. Co najmniej dwa z nich wiążą się bezpośrednio z rodziną:

- czyny lubieżne, czyli zakaz wciągania w aktywność seksualną dzieci poniżej wieku bezwzględnej ochrony (w Polsce – do 15 roku życia; art. 200 K. k.);

- kazirodztwo, czyli zakaz podejmowania kontaktów seksualnych z najbliższymi krewnymi (w Polsce – z krewnymi w linii prostej i przysposobionymi, art. 201 K. k.);

- gwałt, czyli zakaz zmuszania do aktywności seksualnej osoby dorosłej wbrew jej woli lub możliwości pełnego rozeznania czynu (art. 197 K. k.).

Jednocześnie pewnym paradoksem życia jest, że zakazy tak surowo potępiające nadużycia seksualne są jednymi z najczęściej łamanych. Tymczasem nadużycia seksualne powodują wiele szkód indywidualnych i społecznych¹³. Przemoc seksualna jest najbardziej wstydliwą dla ofiar formą przemocy, do której trudno jest się im przyznać, i o której trudno rozmawiać zarówno pokrzywdzonym, jak i pracownikom służb, którzy w takich przypadkach podejmują interwencje i udzielają pomocy¹⁴. Przemoc seksualna to każde zachowanie, w wyniku którego

¹¹Pospiszyl I., Przemoc w rodzinie. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1998, s. 94.

¹²Jarosz E., Przemoc w rodzinie- analiza zjawiska. W: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom IV P. Wyd. Akademickie „Żak”. Warszawa 2005.

¹³ Określenie „tabu” często jest używane w odniesieniu do seksualnych zakazów: nienaruszalny, nietykalny, nie podlegający dyskusji. Pospiszyl I., Razem przeciw przemocy. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 35-36.

¹⁴Zob: Сенько Т. Семья и психологическое насилие над детьми. В: Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Часть четвертая: Истоки агрессивного поведения детей. Минск: Изд-во Карандашев, 2002, с. 91-101; Zaworska-

ofiara jest zmuszana do podjęcia niechcianych zachowań o charakterze seksualnym lub w wyniku którego następuje zdeprecjonowanie jej seksualności¹⁵.

Przemoc seksualna w rodzinie dotycząca osób dorosłych może przybierać następujące formy: „gwałt małżeński, wymuszanie w toku pożycia nieakceptowanych praktyk seksualnych, w tym seksu oralnego i analnego, masturbacja przedmiotami, wymuszanie stosunków seksualnych przy dzieciach, osobach postronnych, wymuszanie współżycia seksualnego ze zwierzętami, zmuszanie do uprawiania seksu z innymi mężczyznami. (...) współżycie seksualne jest przede wszystkim formą agresji, próbą upokorzenia i upodlenia drugiego człowieka – towarzyszą mu z reguły obelgi i drwiny, przemoc fizyczna, całkowity brak motywacji do uwzględnienia uczuć i doznań drugiej osoby, co nie wyklucza oczywiście domagania się gratulacji i zarzutów o oziębłość”¹⁶.

Trudno jest udowodnić gwałt w małżeństwie, między innymi dlatego, że podejmowanie kontaktów seksualnych wchodzi w zakres małżeńskich obowiązków. Wiele osób sądzi, że jeżeli gwałt w małżeństwie nie niesie za sobą konsekwencji fizycznych to nie powoduje on większego bądź żadnego urazu. Jednak w rzeczywistości jest on przeżyciem silnie traumatycznym i często pozostawia wieloletni uraz psychiczny. W wyniku gwałtu u ofiar rozwija się zespół objawów nazwanych w skrócie „syndromem traumy gwałtu”. Przejawia się on w trzech typach reakcji: fizjologicznych, psychologicznych i społecznych¹⁷.

Charakterystyka przemocy wewnątrzrodzinnej i „błędne koło” przemocy

W literaturze przedmiotu oraz informatorach dla ofiar przemocy i materiałach szkoleniowych mówi się o cyklach przemocy-trzech fazach określanych „błędym kołem”. Nie są one jednorazowym aktem, powtarzają się i mają swoją dynamikę. Mogą trwać krótko, kilka dni, a nawet dłużej, do kilku tygodni. Ukazanie ofiarom i osobom pomagającym szczególnie pedagogom w jaki sposób przebiegają poszczególne fazy ma wpływ na rodzaj i charakter udzielanej pomocy i wsparcia. I tak:

- *Faza narastania napięcia* – partner często się denerwuje, nie panuje nad swoim gniewem, często, nawet z błahych powodów prowokuje kłótnie, komunikacja między partnerami jest zaburzona. Ofiara najczęściej stara się podporządkować, wywiązywać się ze wszystkich swoich powinności, jest szczególnie miła, przeprasza bądź unika partnera¹⁸.

- *Faza gwałtownej przemocy* – jest szczególnie dolegliwa dla osoby, w stronę której jest kierowana przemoc. Partner w tej fazie jest bardzo gwałtowny, często wpada w gniew, a skutki tego są zwykle widoczne. Najczęściej są to obrażenia ciała do pobicia ze skutkiem śmiertelnym włącznie. Najczęściej przyczyną eskalacji jest

Nikoniuk D., Przemoc wobec kobiet – wybrane aspekty rozważań, (Cz. I), „Auxilium Socjale” Wsparcie Społeczne nr 3/4 (19/20) 2001, s. VI (Wkładka informacyjna).

¹⁵ Dominiczak A., Przemoc wobec kobiet w rodzinie. Niezbędnik Pracowników Schronisk. Wydawnictwo Meritum2. Warszawa 2008. s. 23.

¹⁶ Lipowska – Teutsch A., Przemoc wobec kobiet. W: Wobec przemocy. Red.: D. Kubacka – Jasiocka, A. Lipowska – Teutsch. Wydawnictwo ALL. Kraków. s. 24.

¹⁷ Ofiary przestępstw na tle seksualnym. W: Zrozumieć przemoc na tle seksualnym. Przewodnik Szkoleniowy Centrum Praw Kobiet. Centrum Praw Kobiet. Warszawa Zrozumieć przemoc 2000.

¹⁸ Mazur J., Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość. Wyd. Akademickie „Żak”. Warszawa 2002, s. 34.

jakiś drobiazg. W momencie dokonywania aktu przemocy ofiara stara się uspokoić partnera i jednocześnie chronić siebie, czuje się bezradna, gdyż jej zabiegi nie łagodzą jego gniewu. Zatem biernie poddaje się przemocy, a po zakończeniu tej fazy ofiara przemocy zwykle jest w szoku, nie potrafi uwierzyć w to, co się stało, (...) jest oszołomiona, na dodatek często odczuwa wstyd i przerażenie, nie jest zdolna do jakichkolwiek działań, popada w apatię¹⁹. Obserwuje się, że w tej fazie sprawca przemocy często traci zdolność kontrolowania swoich emocji i zachowań, a nawet może się zdarzyć, że nie pamięta tego, co robił.

- *Faza skruchy (miodowego miesiąca)* – jest okresem, w którym sprawca okazuje uprzejmość, miłość i skruchę. Jest zwykle szczerze zmartwiony tym, co się wydarzyło, obiecuje poprawę i zapewnia, że to się już nie powtórzy. W jego zachowaniu dominuje poczucie żalu skruchy i winy. Jest przekonany i wierzy, że takie zdarzenia nie będą już miały miejsca²⁰. Sprawca „Stara się podać racjonalne dla ofiary wytłumaczenie swojego postępowania. Okazuje ciepło, komunikuje się z ofiarą, zdarza się, że przynosi prezenty. Ofiara zaczyna wierzyć w poprawę sprawcy, czuje się akceptowana, jej poczucie bezpieczeństwa wydaje się być zapewnione. Partner zaspokaja potrzebę miłości, akceptacji, bezpieczeństwa, przynależności”²¹. Te wszystkie zachowania dają kobiecie nadzieję, że partner się zmienił, a wspólne życie wydaje się piękne i pełne nadziei. Im zmęczenie i zależność ofiary od partnera jest większe, tym okresy skruchy stają się krótsze. W związkach z długim stażem fazę tę zastępuje okres ciszy²². Ten pozytywny, piękny i wydawałoby się stały okres mija i powoli rozpoczyna się nowy cykl przemocy - narastania napięcia.

W pracy psychologów i pedagogów społecznych z ofiarami przemocy wewnątrzrodzinnej znajomość przebiegu i charakteru wszystkich faz jest niezwykle ważna. Pozwala ona na podejmowanie odpowiednich działań wspierających i pomocowych. Niemniej ważna wydaje się również wiedza w zakresie stosowanych technik i schematów zachowań sprawcy przemocy wobec ofiary.

Typowymi metodami zniewalania, a wręcz ubezwłasnowolniania ofiar stosowanymi przez sprawców przemocy domowej są:

1) *utrzymywanie ofiary w stanie bezradności i ciągłego przerażenia*. Sprawca wywołuje u ofiary lęk, przerażenie i bezradność nie koniecznym ciągłym stosowaniem przemocy, ale przede wszystkim takim swoim zachowaniem, które powoduje, że ofiara wierzy w możliwość jej realnego użycia. To ciągłe prawdopodobieństwo wystąpienia przemocy wywołuje u ofiary przewlekłe uczucie strachu i zagrożenia, wzmoczoną czujność i niezdolność do wytrzymania napięcia.

2) *wszechobecna kontrola*. Początkowo sprawca domaga się niewielkich ustępstw, z czasem coraz częstszych i większych. W konsekwencji prowadzą one do podporządkowania i zniewolenia ofiary, i przejęcia kontroli nad każdym aspektem jej życia. W ten sposób odbiera jej prawo do samodzielności, wolności, posiadania i

¹⁹ Mazur J., Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość. Wyd. Akademickie „Żak”. Warszawa 2002, s. 33 – 34.

²⁰ Bielawska - Batorowicz E., Golińska L., Przemoc w rodzinie. W: Wobec przemocy. Red.: D. Kubacka – Jasińska, A. Lipowska – Teutsch. Kraków: Wyd. ALL, s. 85.

²¹ Mazur J., Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość. Wyd. Akademickie „Żak”. Warszawa 2002, s. 34.

²² Dominiczak A., Przemoc wobec kobiet w rodzinie. Niezbędnik Pracowników Schronisk. Wyd. Meritum2. Warszawa 2008, s. 26.

wyrażania własnych opinii, żąda posłuszeństwa, ustala reguły i zasady, a za każdy, nawet najmniejszy akt sprzeciwu wymierza kary.

3) *zastraszanie i stosowanie gróźb*. Sprawca żeby utrzymać kontrolę nad ofiarą stosuje szantaż emocjonalny lub psychologiczny przymus, grożąc jej lub jej najbliższemu okaleczeniem lub śmiercią. W przypadku gdy ofiara chce odejść grozi, że zrobi sobie coś złego, że przestanie łożyć na utrzymanie dzieci.

4) *groźenie odebraniem dzieci i manipulowanie dziećmi*. Wykorzystując miłość i przywiązanie kobiety do dzieci sprawca często posługuje się dziećmi jako kartą przetargową, żeby zatrzymać partnerkę w krzywdzącym związku.

5) *wywoływanie w ofierze poczucia winy*. Sprawca zawsze usprawiedliwia swoje zachowanie. Twierdzi, że swoim nieposłuszeństwem i zachowaniem ofiara zmusiła go, żeby ją źle traktował (poniżał, bił, gwałcił, zdradzał), że gdyby okazywała mu więcej szacunku, gdyby była bardziej kochająca, czuła, posłuszna, nie miałby „powodów” do złego postępowania w stosunku do niej.

6) *powoływanie się na zazdrość*. Zazdrość jest zawsze dobrym środkiem do wytłumaczenia się ze stosowania nadzoru i kontroli. Stosowanie przemocy usprawiedliwiane jest zazdrością o ofiarę i ogromną „szaloną” miłością.

7) *występowanie okresów czułości*. Sprawca przemocy świetnie zdaje sobie sprawę, że jeśli chce zatrzymać partnerkę przy sobie musi okazywać jej też dobre uczucia. Stąd po ataku przemocy następuje okres dobroci, czułości – faza skruchy. Dając ofierze dowody miłości i zadowolenie sprawia, że jeszcze intensywniej angażuje się ona w związek.

8) *nagradzanie uległości*. Sprawca posługuje się metodą „kija i marchewki” – za nieposłuszeństwo są kary, za posłuszeństwo – nagrody. Z czasem nagrodą dla ofiary staje się brak agresji.

9) *izolowanie ofiary od wsparcia emocjonalnego i od źródeł pomocy materialnej*. Dopóki ofiara utrzymuje kontakty z innymi ludźmi dopóty sprawca ma poczucie, że jego kontrola nad ofiarą jest niepełna. Dlatego ogranicza jej kontakty z przyjaciółmi i rodziną, zabrania pracy zarobkowej przez co i ekonomicznie i emocjonalnie ofiara staje się od niego zależna. Często ani znajomi, ani rodzina nie wie o tym, co dzieje się w jej domu.

10) *bagatelizowanie przemocy lub zaprzeczanie jej stosowania*. Sprawca dokłada wszelkich starań żeby tajemnica przemocy nie wyszła poza dom. Przekonuje ofiarę, że to wstyd, że nikt jej nie uwierzy, że nie była bez winy, że poniesie tego konsekwencje, nawet utratę pracy, stanowiska i opinii. Bez wyrzutów sumienia kłamie, przeinacza fakty, a nawet neguje stosowanie przemocy; tak manipuluje otoczeniem żeby zyskać jego przychyłność wobec siebie i żeby wywołać niechęć do ofiary.

11) *zarzucanie ofierze choroby psychicznej*. Jest to sposób, którym sprawca posługuje się żeby wzbudzić w ofierze lęk i poczucie bezradności, ale też odsunąć od siebie podejrzenia o stosowanie przemocy i wmówienie osobom, które chcą ofierze

pomóc, że jest ona chora psychicznie, że to, co mówi jest wysrane z palca, że to wytwór jej chorej wyobraźni, że sama się okaleczyła, żeby mu zaszkodzić²³.

Zdarzenie przemocy wewnątrzrodzinnej jest dla ofiary szczególnie przykrym doświadczeniem życia. Wszystkie akty przemocy pociągają za sobą ogromne konsekwencje zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Niezatrzymana przemoc wywołuje ogromne obciążenia psychiczne, wywiera głęboki wpływ na życie ofiary w postaci zmiany zachowania sprzyjającej utrwalaniu przemocy i utrudniającej podejmowanie działań ku wyzwoleniu z jarzma przemocy wewnątrzrodzinnej.

Przygotowanie pedagogów do pracy z ofiarami przemocy wewnątrzrodzinnej

Dokonując analizy zjawiska przemocy w rodzinie, jej specyficznego charakteru i ogromu konsekwencji ważnym i celowym wydaje się należyte przygotowanie pedagogów do pracy z ofiarami przemocy domowej. Wiedza o przemocy, znajomość specyfiki zjawiska niewątpliwie będą miały wpływ na jakość udzielanego wsparcia.

Głównymi celami kształcenia pedagogów zmierzającymi do przygotowania ich do pracy z uczestnikami zdarzenia przemocy wewnątrzrodzinnej są:

- 1) student- pedagog powinien posiadać wiedzę na temat przemocy wewnątrzrodzinnej, a w szczególności jej charakteru i specyfiki zjawiska,
- 2) student powinien posiadać wiedzę dotyczącą konsekwencji doświadczanej przemocy w wymiarze bio-psycho-społecznym,
- 3) zapoznanie studentów – pedagogów ze specyficznym charakterem pracy i wsparcia uczestników zdarzenia przemocy domowej,
- 4) kształtowanie pozytywnych postaw wobec uczestników zdarzenia przemocy wewnątrzrodzinnej,
- 5) zapoznanie studentów z możliwymi reakcjami uczestników zdarzenia przemocy (sprawcy, ofiary, świadka) i ich rodzin na sytuację przemocy,
- 6) zapoznanie studentów - pedagogów z problemami komunikacji z osobami uczestniczącymi w aktach przemocy wewnątrzrodzinnej,
- 7) wskazanie znaczenia i wpływu świadczonych przez nich usług i działań na komfort i nową jakość życia ofiar,
- 8) uwrażliwienie przyszłych pedagogów na szczególnie rodzaj wielowymiarowego wsparcia tej wyjątkowej grupy - doświadczonych przemocą ofiar,
- 9) zaznajomienie studentów – pedagogów z dostępnymi formami i możliwościami wsparcia uczestników zdarzeń przemocy domowej,
- 10) rozbudzenie zawodowo-społecznych zainteresowań studentów w dziedzinie pedagogiki społecznej.

Udzielane ofierze wewnątrzrodzinnej przemocy wsparcie powinno być ukierunkowane na stworzenie możliwie najlepszych warunków powrotu do

²³ Dominiczak A. (2008), Przemoc wobec kobiet w rodzinie. Niezbędnik Pracowników Schronisk. Warszawa: Wyd. Meritum2, s. 27-30.

normalnego życia, na przekonanie jej co do możliwości tworzenia swojego losu i samorealizacji, bez względu na ograniczenia i sytuację w której się znalazła, na przekonanie ofiary przemocy o znaczeniu siły tworzenia własnej przyszłości, o zrozumieniu własnego istnienia, o kierowaniu własnym losem, o przeżywaniu swojej przyszłości i nadziei, by stała się panem samej siebie. Pedagog powinien pamiętać, że celem jego działań i starań jest ofiara przemocy, taka, jaką jest, że nie może ona być ani środkiem, ani przedmiotem działania. Działanie wbrew tej regule jest nadużyciem wolności, o czym pedagogzy w pracy z doświadczającymi przemocy kobietami powinni pamiętać.

Pedagog szanując wolność ofiary przemocy domowej powinien szanować jej autonomię i swoją postawą budować w niej poczucie wartości, które mając odpowiednie warunki, na ile to możliwe będzie wzrastać i będzie miało możliwość zaowocowania ludzkim spełnieniem. Wydaje się to szczególnie ważne, gdy mówimy o ofiarach przemocy wewnątrzrodzinnej, gdzie wartość w oczach ich samych jest najczęściej niska.

Odpowiedzialność, zrozumienie, poświęcenie, poszanowanie godności i podkreślanie indywidualnych wartości skrzywdzonych przemocą kobiet, to wszystko będzie wzmacniało wspólne działania zmierzające do zmiany ich życia. Umiejętność skutecznego wielowymiarowego wsparcia, umiejętność i sprawność podejmowania przez pedagogów fachowych działań będą wzbudzały zaufanie ze strony ofiar przemocy i budziły w nich przekonanie o możliwości zmiany dotychczasowego życia. Wspieranie ofiar przemocy domowej powinno odbywać się na drodze empatii, a udzielana pomoc powinna być zgodna z najlepszą i najnowszą wiedzą, zrozumieniem i doświadczeniem. Ważnym zatem wydaje się rozbudzenie zawodowo-społecznych zainteresowań studentów w dziedzinie pedagogiki społecznej. Wsparcie i pomoc świadczona przez pedagoga – fachowca będzie elementem wzmacniającym w dążeniu do poprawy i zmiany jakości życia kobiet-ofiar przemocy w rodzinie.

Wnioski

W przygotowaniu pedagogów społecznych do pracy z ofiarami przemocy wewnątrzrodzinnej zwraca się uwagę na wiele aspektów, które wymagają szczególnego omówienia. W artykule zwrócono uwagę na wydaje się ważne elementy kształcenia w przygotowaniu studentów pedagogiki do pracy z ofiarami przemocy. Ponadto każda interwencja będzie wymagała indywidualnego potraktowania, dlatego właściwe przygotowanie pedagogów społecznych – fachowców jest wyzwaniem.

Лук'янова К.А.

Вплив екстраверсії-інтроверсії на результати навчальної діяльності старшокласників

Актуальність дослідження. Підвищення ефективності навчання є однією з найважливіших психолого-педагогічних проблем сучасної школи. У вирішенні цього питання значна роль відводиться вчителю. Великого значення

надається вмінню педагога залучити до активної діяльності на уроці усіх учнів класу. Для того, щоб цього досягти, він повинен добре знати своїх учнів, вивчати і враховувати їх індивідуальні відмінності, в тому числі такі властивості темпераменту, як екстраверсія-інтроверсія.

Отже, **об'єктом** нашого дослідження є властивості темпераменту.

Предметом дослідження є факт впливу екстраверсії та інтроверсії на результати навчальної діяльності старшокласників.

Мета полягає у тому, щоб виявити залежність успішності навчання учня від таких його властивостей темпераменту, як екстраверсія-інтроверсія.

Основні завдання дослідження:

1. Опрацювати літературу з метою визначення розробленості теми дослідження – впливу властивостей темпераменту на успішність навчальної діяльності.

2. Провести діагностику властивостей темпераменту та результатів навчальної діяльності.

3. Здійснити аналіз отриманих результатів і виявити зв'язок досліджуваних явищ – екстраверсії-інтроверсії та результатів навчальної діяльності старшокласників.

Аналіз досліджень. Екстраверсія-інтроверсія – характеристика індивідуально-психологічних відмінностей людини, крайні полюси якої відповідають переважній спрямованості особистості або на світ зовнішніх об'єктів, або на явища власного суб'єктивного світу.

Поняття екстраверсії та інтроверсії було введене К.Г.Юнгом в 1910 р. для позначення двох протилежних типів особистості. Згідно К.Юнгу, екстраверсія проявляється в направленості лібідо, або енергії, людини на зовнішній світ, в тому, що екстраверт віддає перевагу соціальним і практичним аспектам життя, що у певному сенсі призводить до відчуженості суб'єкта від самого себе, до приниження особистісної значущості явищ суб'єктивного світу. Людям екстравертованого типу властиві імпульсивність, ініціативність, гнучкість поведінки, товариськість, соціальна адаптованість. Інтроверт віддає перевагу роздумам і уявленням, для нього характерна фіксація інтересів на явищах власного внутрішнього світу, яким він надає вищої цінності, нетовариськість, замкнутість, соціальна пасивність, ускладнення соціальної адаптації.

З плином часу Юнг істотно переглянув погляди на екстраверсію-інтроверсію. По-перше, він виділив ряд самостійних факторів (психологічних функцій), які він раніше включав до складу екстраверсії-інтроверсії: мислення, почуття, відчуття, інтуїція. По-друге, починаючи зі своєї програмної роботи «Психологічні типи» (1920), він говорив не про екстравертів та інтровертів, а про екстраверсію або інтроверсію домінантної функції. Тобто він писав, що в психіці людини може домінувати одна з функцій – екстравертоване або інтровертоване мислення, почуття, відчуття, інтуїція [1], [5].

Найбільш інтенсивна розробка проблем екстраверсії-інтроверсії проводилася у факторних теоріях особистості (Г.Айзенк, Дж.Гілфорд, Р.Кеттел та ін.), де вона розглядалася не в плані типів особистості, а як безперервна

шкала, яка виражає кількісне співвідношення властивостей екстраверсії-інтроверсії в конкретного суб'єкта [2], [4], [5].

У найбільш популярній з них – концепції Г.Айзенка – параметр екстраверсії-інтроверсії в сполученні з параметром нейротизму (емоційно-вольова стійкість – нестійкість) утворюють два головних виміри особистості, які визначають зміст усіх її властивостей. Типовий екстраверт, по Айзенку, товариський, оптимістичний, імпульсивний, має широке коло знайомств і слабкий контроль над емоціями та почуттями. Навпаки, типовий інтроверт спокійний, сором'язливий, віддалений від усіх, крім близьких людей, планує свої дії завчасно, любить порядок у всьому і тримає свої почуття під суворим контролем [2].

В даний час поняття екстраверсії-інтроверсії отримали поширення в психології, так як вони відповідають реальним спостереженням за поведінкою людей (хоча, ймовірно, неправомірно бачити у цих властивостях головні виміри особистості). При цьому, безумовно, враховується, що «чисті» типи зустрічаються досить рідко, мова йде про більшу чи меншу вираженість даних характеристик. У сучасній психології проводяться численні дослідження з метою встановити зв'язок цих особистісних якостей з особливостями психічних процесів, з'ясувати співвідношення значень екстраверсії-інтроверсії з рівнем соціальної активності, емоційним забарвленням соціальних контактів тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі узагальнення теоретичних джерел нами було висунуто гіпотезу: учні з яскраво вираженою екстраверсією мають вищі результати навчальної діяльності, порівняно з учнями-інтровертами. Для участі в експерименті нами були обрані учні 11 класу однієї із загальноосвітніх шкіл міста, загальна вибірка складалася з 10 дівчат віком від 16 до 18 років. Перед тим, як перейти до виконання основної мети дослідження, тобто до визначення факту впливу екстраверсії та інтроверсії на успішність навчальної діяльності старшокласників, нам необхідно було визначити рівень вираженості цих властивостей темпераменту у кожного учасника експерименту. З цією метою був використаний тест-опитувальник Айзенка для діагностики властивостей темпераменту і визначення типу темпераменту.

Даний опитувальник був складений англійськими психологами Г.Айзенком і С.Айзенком у 1964 році. Це і сьогодні найбільш поширений тест для оцінки основних властивостей особистості. Він складається з 57 запитань, які дозволяють визначити звичний спосіб поведінки людини. З них: 24 питання спрямовані на виявлення ступеня екстраверсії або інтроверсії особистості, 24 питання виявляють емоційну нестійкість або, навпаки, емоційну стабільність, рівноваженість. Нарешті, в тест входять 9 питань, що дозволяють оцінити, наскільки щиро людина відповідала на нього [3].

Також нами була проведена робота щодо ознайомлення з успішністю навчальної діяльності кожного учасника експерименту: визначено середній бал річних оцінок за 10 клас (див. табл. 1).

Успішність у навчанні та рівень екстраверсії-інтроверсії (n=10)

Учасники експерименту	Індекс екстраверсії	Рівень екстраверсії/інтроверсії	Середній бал успішності
Учасниця 1	14	Середня екстраверсія	5
Учасниця 2	16	Середня екстраверсія	5
Учасниця 3	21	Висока екстраверсія	10
Учасниця 4	20	Висока екстраверсія	8
Учасниця 5	14	Середня екстраверсія	5
Учасниця 6	12	Середня інтроверсія	10
Учасниця 7	14	Середня екстраверсія	8
Учасниця 8	16	Середня інтроверсія	8
Учасниця 9	11	Середня інтроверсія	6
Учасниця 10	18	Середня інтроверсія	6

З метою виявлення взаємозв'язку між рівнем вираженості екстраверсії-інтроверсії (індекс екстраверсії) та успішністю навчальної діяльності учнів (середній бал) ми використали ранговий коефіцієнт Спірмена – непараметричний метод, який використовується з метою статистичного вивчення зв'язку між явищами. У цьому випадку визначається фактичний ступінь паралелізму між двома кількісними рядами досліджуваних ознак. В результаті розрахунку і обчислення коефіцієнту ($r=0,26$) було виявлено наступне: зв'язок між властивостями темпераменту і результатами навчальної діяльності є (чим вище індекс екстраверсії, тим вищий середній бал за навчання), але його сила досить слабка. Згідно зі статистичними даними це свідчить про те, що лише у 26 чоловік зі 100 екстраверсія або інтроверсія впливає на успішність навчання. У інших випадках такої залежності не спостерігається.

Крім того, було проведено спостереження за безпосередньою діяльністю цих учнів на уроці. В результаті цього було виявлено, що екстраверсія-інтроверсія в більшій мірі впливає не на результат виконаної роботи, а саме на процес її виконання. Завдяки спостереженню нами було визначено наступне: екстраверт, порівняно з інтровертом, швидше виробляє умовні рефлекси, вирізняється більшою терплячістю, але це поєднується з низькою витривалістю в ситуації сенсорної депривації, що зумовлює підвищену негативну реакцію на одноманітність, на велику частоту відволікань під час роботи. Зокрема, учасниця 3, яка має високий рівень екстраверсії, під час уроку займалася сторонніми справами, розмовляла з сусідом по парті, чим відволікала учителя та інших учасників педагогічного процесу. Учень з вираженою екстраверсією характеризується швидким засвоєнням навчального матеріалу, високою швидкістю запам'ятовування, розуміння і розв'язування задач, проте він часто припускається помилок, до того ж недбало виконує навчальні завдання, не завжди відповідальний. Інтроверт повільніше засвоює матеріал, йому потрібно більше часу для його відтворення, проте в процесі розв'язування задач, до яких

заздалегідь готується, він припускає менше помилок. Наприклад, учасницею 9 з середнім рівнем інтроверсії для відповіді на поставлене вчителем запитання було витрачено більше часу, порівняно з учасницею 7, яка має середній рівень екстраверсії. Дії інтроверта обмірковані й раціональні, він старанно планує свою роботу, відповідальний.

Висновки. Результати проведеного дослідження дали можливість скласти уявлення про те, що такі властивості темпераменту, як екстраверсія та інтроверсія, впливають на особливості виконання учнями своєї роботи, хоча в деяких випадках ці властивості відкладають значний відбиток і на успішність навчальної діяльності. Це, передусім, “заслуга” таких особливостей екстраверта, як комунікабельність, недостатній самоконтроль, швидке пристосування до нового середовища, відкритість і зовнішній вияв почуттів; інтроверта – спокій, урівноваженість, раціональність, відповідальність. Доцільним є врахування вчителем індивідуальних властивостей учнів під час роботи на уроці, а також при виборі домашнього завдання. Для цього необхідним є співпраця педагога і психолога. В результаті діагностики властивостей темпераменту учнів психолог зможе надати вчителю важливі рекомендації щодо успішної організації навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2006. – 583 с.
2. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х.: Прапор, 2009. – 672 с.
3. Дослідження типу темпераменту // Психолог. – 2005. - №43. – С. 5-8.
4. Экстраверсия-интроверсия / <http://www.wikiznanie.ru>
5. Интроверсия-экстраверсия / <http://www.gorod-psy.ru>

Вірко Ю.О.

Використання інтерактивної дошки при розвитку діалогічних вмінь на уроці іноземної мови

У зв'язку зі значним прогресом розвитку інформаційних та комунікаційних технологій відбуваються зміни в самому процесі вивчення іноземних мов. Використання інформаційних та комунікаційних технологій здійснює значний вплив на всі компоненти сучасної освітньої системи, і, зокрема, на предмет «Іноземна мова»: його цілі, задачі, сутність, методи та прийоми. Персональні комп'ютери, інтерактивні дошки, мережа Інтернет та засоби масової інформації стають необхідними засобами вивчення іноземних мов.

Застосування інформаційних технологій є досить актуальною при розвитку всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності. Ця проблема вивчалася багатьма дослідниками [1], [2], але досі немає методичних рекомендацій

стосовно використання інформаційної дошки при розвитку діалогічних вмінь учнів середньої школи.

Актуальність цієї роботи зумовлена недостатньою розробкою проблеми впровадження та застосування інформаційних технологій при вивченні іноземної мови, потребою у розробці нових методах, прийомів і форм роботи з інтерактивною дошкою при розвитку діалогічних вмінь.

Мета статті полягає у розгляданні особливостей інформаційних технологій, у визначенні методів, прийомів і форм роботи з інтерактивною дошкою як ефективний засіб при розвитку діалогічних вмінь.

Інтерактивна дошка являє собою периферійний пристрій комп'ютера і виконує роль додаткового комп'ютерного монітора. Вона являє собою великий інтерактивний дисплей, який підключається до комп'ютера і проектора. При роботі з інтерактивною дошкою можна використовувати додаткове програмне забезпечення і інші мультимедійні ресурси. Інтерактивна дошка дозволяє піднести учням інформацію, використовуючи широкий діапазон засобів візуалізації (карти, таблиці, схеми, діаграми, фотографії і ін.). Вчителі можуть використовувати управління інтерактивною дошкою, аби піднести матеріал, що вивчається, захоплюючими і динамічними способами. Інтерактивна дошка дозволяє моделювати абстрактні ідеї і поняття, не торкаючись до комп'ютера, змінити модель, перенести об'єкт в інше місце екрану або встановити нові зв'язки між об'єктами. Все це робиться в режимі реального часу. Зручним є структурування за темами (людина, тварини, погода, природа, транспорт, одяг і т.д.). Вставивши малюнки в певний фон, можна на матеріалі картинок організувати мовну ситуацію, що сприяє розвитку зв'язного мовлення. При роботі з картинками можливо не тільки вводити нові лексичні одиниці, але й навчати постановці питання, складання висловлювання, організації діалогу. Інтерактивна дошка стає центром уваги для всього класу. З її появою поліпшується темп уроку. Викладач має можливість зробити процес навчання значно більш наочним, інтерактивним і організованим. Діти виконують завдання, керуючи комп'ютером безпосередньо з дошки без допомоги миші та клавіатури. Всі ресурси можна коментувати прямо на екрані, використовуючи інструмент «перо», і зберігати записи для майбутніх уроків. Файли попередніх занять можна завжди відкрити і повторити пройдений матеріал [3].

При роботі з інтерактивною дошкою необхідно врахувати і важливий психологічний момент: сучасні школярі, у яких вдома зазвичай є комп'ютери з численними іграми і телевізори з агресивним відеорядом, звикають подібним чином сприймати навколишню дійсність. Можливості інтерактивної дошки дозволяють переключити школярів на розуміння того, що відео та ігрові програми успішно використовуються для навчання, сприяючи розвитку творчої активності, захопленню предметом, створення найкращих умов для оволодіння іноземною мовою.

При роботі з інтерактивною дошкою рекомендовано використовувати як групові інтерактивні методи навчання, так і фронтальні [4]. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6-ти осіб),

другі - спільну роботу та взаємонавчання всього класу. Час обговорення в малих групах - 3-5 хвилин, виступ - 3 хвилини, виступ при фронтальній роботі - 1 хвилина. Інтерактивний метод надає можливість вирішити комунікативно – пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування [5].

До групових методів відносяться: робота в парах, робота в трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум.

1. **Робота в парах.** Учні працюють в парах, виконуючи завдання. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати справи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, вивести підсумок уроку, події тощо, взяти інтерв'ю один в одного, проанкетувати партнера). Після цього один з партнерів доповідає перед класом про результати.

2. **Робота в трійках.** По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи навпаки, виділення несхожих думок).

3. **Карусель.** Учні розсаджуються в два кола - внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу - для дискусії (відбуваються "попарні суперечки" кожного з кожним, причому кожен учасник внутрішнього кола має власні, неповторювані докази), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

4. **Робота в малих групах.** Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: "спікер" - керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), "секретар" (веде записи результатів роботи, допомагає при підведенні підсумків та їх виголошенні), "посередник" (стежить за часом, заохочує групу до роботи), "доповідач" (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виділення експертної групи з сильніших учнів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

5. **Акваріум.** У цьому методі одна мікрогрупа працює окремо, в центрі класу, після обговорення викладає результат, а решта груп слухає, не втручаючись. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи і власні здобутки.

До фронтальних методів відносяться: велике коло, незакінчені речення, мозковий штурм, аналіз дилеми, мозаїка.

1. **Велике коло.** Учні сидять по колу і по черзі за бажанням висловлюються з приводу певного питання. Обговорення триває, поки є бажання висловитися. Вчитель може взяти слово після обговорення.

2. **Незакінчені речення.** Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня - це продовження незакінченого речення типу "In my opinion...", "In conclusion I would like to say that...".

3. **Мозковий штурм.** Загальновідома технологія, суть якої полягає в тому, що всі учні по черзі висловлюють абсолютно всі, навіть алогічні думки з

приводу проблеми. Висловлене не критикується і не обговорюється до закінчення висловлювань.

4. **Аналіз дилеми (проблеми).** Учні в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, бо поліваріантно). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору.

5. **Мозаїка.** Це метод, що поєднує і групову, і фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

Але, на нашу думку, фронтальні методи роботи з інтерактивною дошкою доцільно доповнити новими методами: «електронне перо» та «доповнення інформації» (наші робочі назви).

1. Електронне перо. Це різновид великого кола. Учні швидко по черзі виконують завдання на дошці, передаючи один одному "електронне перо".

2. Доповнення інформації. Ускладнений варіант великого кола: відповідь учня - це додання нової до вже відомої інформації.

При роботі з інтерактивною дошкою ми пропонуємо використати три прийоми: «дистанційний», «конструкторський» та «дизайнерський» (наші робочі назви).

1) Прийом «дистанційний».

Управління комп'ютером, стоячи біля дошки, на відстані від самого комп'ютера, не використовуючи традиційні клавіатуру і мишу. Цей прийом використовується в основному на організаційних моментах уроку, при роботі з файловою системою комп'ютера, для запуску програми Windows, для перегляду вмісту CD або DVD-дисків, для початку сеансу в Інтернет і т.д..

2) Прийом «конструкторський».

Поєднання використання електронних заготовок (слайдів, текстів, зображень тощо) з рукописним видом діяльності. Можливість робити написи і позначки за допомогою електронного олівця (маркера) поверх електронної заготовки дозволяє акцентувати увагу учнів на найбільш важливих блоках інформації, додавати нову інформацію, питання та ідеї до тексту, коментарі до діаграм або зображенням на екрані. Даний прийом застосовується в залежності від типу і цілей уроку для актуалізації знань, для кращого зорового сприйняття, для закріплення вивченого матеріалу тощо. Сюди можна віднести такі види діяльності, як вставка формул у текст, заповнення заготовлених таблиць, робота з поняттями, підписування карт, малюнків і схем тощо. Крім того, всі примітки, позначки і написи можна зберегти, ще раз переглянути або роздрукувати.

3) Прийом «дизайнерський».

Робота з програмним забезпеченням, що надається безпосередньо з інтерактивною дошкою. На відміну від попереднього прийому, тут до електронних маркерів додаються додаткові «електронні інструменти» для створення нових об'єктів і роботи з ними. Об'єкти можна копіювати і вставляти, вирізати і видаляти з екрану, виділяти і переміщувати по робочому полю, а дії з об'єктами можна скасовувати або повертати. Це дозволяє активно

використовувати вправи і завдання такого типу як класифікація або групування об'єктів, з'єднання або заповнення пропусків, сортування або впорядкування. Учні можуть експериментувати із завданням, пересувати об'єкти, скасовувати свої дії і пробувати знову.

Нами був розроблений урок для 7 класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів із застосуванням інтерактивної дошки. Метою уроку був розвиток вміннь діалогічного мовлення з теми «My Native Town». У ході уроку ми рекомендуємо використовувати інтерактивні групові методи навчання (робота в парах, робота в трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум), фронтальні методи (велике коло, незакінчені речення, мозковий штурм, аналіз дилеми, мозаїка, електронне перо та доповнення інформації) та прийоми (дистанційний, конструкторський, дизайнерський). Сподіваємося, що це допоможе учням розвивати такі вміння, як: продукувати ініціативну репліку, вести діалог за схемою, самостійно вживати різні види діалогічних єдностей, вести діалог на основі текста-зразка, створювати власні діалоги на основі запропонованих їм комунікативних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Кузнецов В.В. Технологии Интернет-образования / В.В. Кузнецов // – Тамбов: Тамбовский государственный университет. - 2006. – С. 23-35.
2. Исаев Е.И. Повышение эффективности обучения психологии за счет использования интернет-технологий / Е.И. Исаев, А.Я. Фридланд //– Тула: Тульский государственный педагогический университет. - 2004. – С. 65-73.
3. Галишникова Е. М. Использование интерактивной Smart-доски в процессе обучения // Учитель. – 2007. - № 4. – С. 8-10
4. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – К., 2002. – С. 130-134.
5. Суворова Н. Интерактивное обучение: новые подходы // Инновации в образовании. – 2001. - №5. – С.106-107.

Третяченко О.В.

Формування в учнів позитивної мотивації до навчання

Основне завдання школи – навчати і виховувати дітей, забезпечити їх протягом навчального періоду якісними знаннями, які вони могли б успішно реалізувати в майбутньому. Особистісні досягнення учнів у набутті знань тісно пов'язані безпосередньо з розвитком мотиваційної сфери. Дослідження мотиваційної сфери учнів, його якісний аналіз, дають змогу більш ретельно і цілісно організувати і спланувати всю навчальну роботу педагогічного колективу гімназії на формування і розвиток позитивної мотивації до навчання, розвиток зацікавленості власними досягненнями, виховання гордості за власний інтелект і ерудицію.

Мотивація - структурний елемент навчальної активності який виявляє ставлення школяра до навчання. Завдання практичного психолога навчального закладу в комплексі психологічного супроводу особистості полягає у виявленні наявної мотивації кожного учня й налагодженні його співпраці з усіма учасниками навчального процесу. З цією метою проводиться діагностика учнів 5-х класів за методикою – «Мотиваційна анкета для учнів», яка з'ясовує питання «Що спонукає школярів навчатися? » і визначає домінуючі мотиви по відношенню до навчальної діяльності.

Відомо, що кінцеве ставлення людини до виконуваної діяльності відображають дві групи мотивів: зовнішні (мотиви-стимули) і внутрішні. Хоча це ділення певною мірою є умовним, однак у першому випадку домінує орієнтація на досягнення певних результатів (зовнішня мотивація), а у другому – на сам процес (внутрішня мотивація).

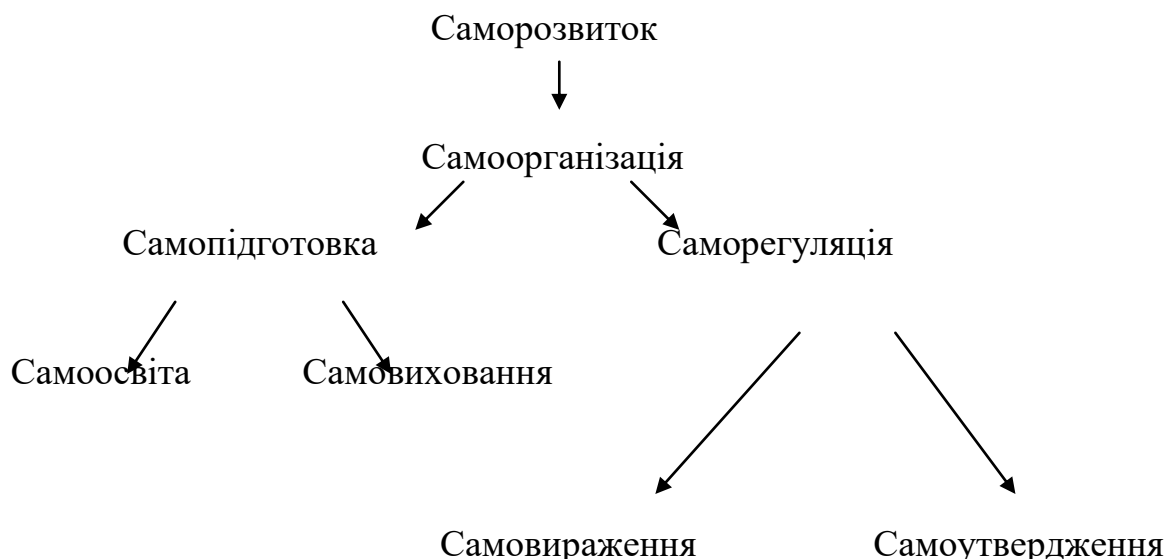
Дані психологічних досліджень обстеження учнів 5-х класів протягом декількох років (див. таблиця 1.) показують, що в більшості випадків серед гімназистів внутрішня мотивація переважає над зовнішньою.

Таблиця 1.

№п/п	Мотиви	2008-2009		2009-2010		2010-2011	
		К-ть учнів опитано	Мають	К-ть учнів опитано	Мають	К-ть учнів опитано	Мають
1	Зовнішні	57	6	78	3	68	-
2	Внутрішні	57	46	78	63	68	59
3	Змішані	57	5	78	12	68	9

Аналіз результатів дослідження свідчить, що з такими учнями цікаво працювати на уроках, проводити дослідження, писати науково-творчі та пошукові роботи. Вони прагнуть нового, більшого за програмовий матеріал. Також простежується наявність співіснування в деяких учнів зовнішньої та внутрішньої мотивації, що теж не так і погано в наш час. Дитина знає, що за власні знання вона отримає ще й винагороду (матеріальне та моральне заохочення). Третя категорія, яка наявна за результатами – це категорія учнів у яких переважають зовнішні мотиви, тобто орієнтація на досягнення певних результатів, а не на здобуття твердих знань та сам процес навчання. Це завжди викликає занепокоєння, тому що в таких учнів з'являється ризик виникнення інтелектуальної й емоційної дезадаптації. Учні з зовнішньою мотивацією не мають системних знань, досить неуважні на уроках, не зацікавлені у власних якісних знаннях. В майбутньому – це руйнація та деградація розуму.

Одним із показників наявності позитивної мотивації є саморозвиток (див. схема 1.), саморозвиток веде до створення самісті, тобто людина стає творцем свого життя. тому, для такого учня важливість і користь занять поєднується із цікавістю, захопленістю, інтересом, а іноді з таємничістю та романтичністю. Все навчання, спрямоване на творче розв'язування проблеми, спирається на емоційну сферу психіки учня, активне функціонування його інтелектуальних та вольових навичок, що й сприяє формуванню пізнавальної потреби, стійкого інтересу до предмета (мотиваційна сфера) та заохочує до самоосвіти, сприяючи розвитку активної, творчої цілісної особистості.



Оскільки мотивація школярів до навчання є однією з основних складових НВП, то спрямованість дій будь-якого вчителя визначається його прагненням і життєвою необхідністю підвищити рівень мотивації навчання учнів – від негативного і нейтрального до позитивного, відповідального, дієвого.

Ситуація успіху - дієвий прийом стимулювання інтересу до навчання школярів, які зазнають труднощів у навчанні, що досягається через: доступне на даному етапі завдання, що підтримує впевненість у собі; повага та визнання учня як особистості; забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери в ході виконання завдань; евристичний та креативний підхід до організації навчання; диференціація допомоги у виконанні завдань.

При цьому важливе місце займають ігрові технології. Саме вони об'єднують в собі як емоційні так і проблемно-пошукові стимули. (Наприклад: вправи "Сховане слово" та "Орфографічна естафета".)

Зрозуміло, що при використанні інтерактивних технологій, ігрових завдань, виникають і деякі труднощі, а саме: важко контролювати процес взаємонавчання; за невдалого взаємонавчання потрібно перенавчати учнів; результати роботи менш передбачувані; виробити в учнів розуміння того, що метою уроку є не просто гра, а гра дидактична, спрямована в першу чергу на засвоєння певних знань; організувати роботу всіх учнів, які повинні зрозуміти і дотримуватися правил, що вимагає та чи інша технологія або гра; навчитися вислуховувати думку іншого; навчитися аргументовано висловлювати свою думку.

Ігрові інтерактивні завдання повинні поєднуватися з вправами на розвиток упевненості в собі. Наприклад: вправа "Невпевнені, впевнені та агресивні відповіді". Кожному учасникові пропонуємо продемонструвати в заданій складній ситуації невпевнену, агресивну та впевнену відповідь. Ситуація пропонується з реального життя.

Звертаючи увагу на все вищесказане можна визначити шляхи формування мотивації школярів до навчання та підвищення їх навчальних досягнень:

1. Щоденна увага до кожного учня, визнання його особистості.
 2. Своєчасна ліквідація прогалин у знаннях і організація оперативної допомоги кожному учневі, що відстає у навчанні.
 3. Формування мотивації навчання як стимулу бажання учня до навчання.
 4. Перехід до інноваційних методів навчання, що дають можливість розкрити потенційні можливості кожного учня, повірити у власні сили.
 5. Організація навчального процесу з визначенням трьох головних видів складності під час пояснення матеріалу, його закріплення і оцінювання.
 6. У підготовці теми навчальний матеріал поділяти на кілька блоків.
 7. Вивчення умов, в яких виховується кожна дитина, враховування їх у навчальній діяльності.
 8. Співпраця з батьками, спільне формування педагогічної культури сім'ї.
- Необхідно зазначити, що позитивні мотиви до навчання, як до відповідальної, цікавої і радісної праці, проявляються в результативності за такими показниками: «Мотиваційно-ціннісні» і «Діяльнісно-прогностичні».

Для підвищення рівня домагань підліткам рекомендувати алгоритм роботи:

“Виділи для себе 1 годину в день. Напиши список справ, які ти робиш відмінно, та бажання, цілі, справи, які ти хочеш здійснити в майбутньому. Нехай в цьому списку з'явиться і те, що тобі потрібно, і все, що хочеш. Біля кожного номера став період, впродовж якого плануєш це зробити.

До отриманого списку постав 4 запитання і запиши відповіді біля кожного.

1. Чи можливо це мати (зробити, відчути)? 2. Чи варто це мати? 3. Чи дасть це мені те, чого я насправді хочу? 4. Чи варто це моїх майбутніх зусиль?

Деякі з очікувань, цілей, бажань виявляться надуманими, і ти відчуєш, що вони тобі стали байдужими. Просто закреслюй їх. Склади новий список, в якому будуть лише стверджувальні відповіді. Намалюй малюнок, який відображає твої справжні очікування і викликає в тебе радість. Далі зроби наступне: 1. Вживися в образ намальованого. Відчуй що все, що ти запланував, реалізовано. Переживи з максимальними відчуттями реальність цього. Дай образу закріпитися у відчуттях. Побудь у цих відчуттях 15-20 хвилин. 2. Постав собі запитання, що потрібно зробити, чого навчитися, які справи завершити, що змінити для того, щоб ці відчуття нового майбутнього стали реальністю.

Завдання: скласти список справ, які необхідно робити щодня; сформувати власний альбом досягнень (фотографії нових цілей, ситуацій, в яких присутні нові досягнення); виробити звички, які будуть твоїм новим Я. І найважливіше - все, чим ми займалися, є лише можливістю. Від учня потрібна щоденна робота в напрямку реалізації власних цілей”.

Для розвитку мотивації досягнення успіху в навчанні необхідно звертати увагу на фактори, що обумовлюють мотиваційну сферу та умови їх виконання (див. таблиця 2)

Таблиця 2.

Фактори	Умови розвитку мотивації досягнення успіху в навчальному процесі
Рівень складності і новизни завдання.	Поставлені завдання повинні відповідати можливостям школярів і гарантувати їм успіх 50%.
Можливість прояву самостійності.	Процес виконання завдання повинен надавати можливості для прийняття і виконання самостійних рішень.
Методи спонукання до досягнень.	Методи спонуки до діяльності не повинні носити дуже жорсткий, обмежуючий автономність і самостійність учнів, характер.
Методи оцінки результатів діяльності.	Учні повинні знати, яких результатів чекає від них учитель, і за якими показниками оцінюватиме. Система контролю повинна забезпечити об'єктивність результатів. Оцінка учня залежить лише від результатів його навчальної діяльності.
Умови змагальності.	Наявна змагальність учнів з приблизно рівними можливостями.
Наявність можливостей для досягнення успіху.	Повинні бути всі умови для досягнення позитивних результатів; досягнення яких не вимагає надмірної напруги і не приводить до перенавантажень.
Особистий приклад авторитетних дорослих.	Вчитель повинен бути мотивованим на поліпшення результатів учнів.
Близькі і віддалені наслідки досягнення успіху.	Навіть незначні досягнення повинні заохочуватися. Методи заохочення повинні переважати над методами покарання.
Ступінь задоволеності первинних потреб.	Вчителем повинні створюватися такі умови, при яких потреба в досягненні вищого рівня знань стає для учнів більш актуальною, ніж всі інші, тобто (отримання винагороди або уникнення невдачі.)

Наявність позитивної мотивації до навчання дає можливість сформувати:

- особистість учня з високим рівнем інтелектуально-духовного розвитку, яскравою індивідуальністю, умінням створювати нове;
- особистість учня з високим рівнем культури, професіоналізму, з прагненням утілювати в життя високі гуманістичні ідеали добра, краси, істини, справедливості;
- високий рівень особистісного самовизначення: знання про свої якості, їх реалізацію та внутрішні мотиви, що відкривають перспективу навчання.

Психокоррекционные техники в работе с девиантными подростками

В основе дезадаптивного поведения детей и подростков лежат различные нарушения психического и личностного развития, которые в дальнейшем могут сформировать суицидальное поведение. Достоверно определить, будут ли совершены суицидальные действия человеком, практически невозможно. Но важным фактором предупреждения суицидального поведения является своевременное определение некоторых особенностей личности:

- эмоциональная неустойчивость;
- склонность к депрессиям;
- повышенная внушаемость;
- импульсивность, снижение самоконтроля;
- сенситивность;
- фрустрационная толерантность;
- повышенная тревожность;
- уровень самооценки и уровень притязаний (чем больше разрыв между ними, тем выше риск социальной дезадаптации, тем больше вероятность невротизации личности);
- активно-агрессивная позиция личности с механизмом трансформации гетероагрессии в аутоагрессию.

Эти черты личности, выраженные нередко до уровня акцентуаций характера, создают предпосылки для дезадаптации личности в пубертатном периоде.

Некоторые типы акцентуаций (по методике ПДО Личко) могут служить прямым указанием на риск социальной дезадаптации:

- истероидный (предрасположены к демонстративным суицидам);
- циклоидный (неудачи и нарекания окружающих могут углубить субдепрессивное состояние или вызвать острую аффективную реакцию с возможными попытками к самоубийству);
- сенситивный (непереносима для подростков данного типа ситуация, когда они становятся объектом насмешек, несправедливых обвинений; это может спровоцировать депрессию или даже попытку суицида);
- психастенический (тревожно-педантичный);
- лабильный (чаще всего к саморазрушающему поведению толкает эмоциональная холодность близких людей).

Кроме особенностей личности, должны быть учтены:

- нарушения внутрисемейных отношений (чаще это семьи авторитарные, консервативные, отношения в которых строятся на зависимости);
- жестокое обращение (считаются нормой различные наказания);
- отвержено-подчиненная позиция подростка в семье;
- социальная дезадаптация в коллективе;
- наличие суицидальной попытки в анамнезе.

Среди подростков более высокий риск суицидов у тех, родители которых совершали суициды, у которых не могут вырабатываться устойчивые привязанности.

В коррекционной работе психолога с девиантными подростками хорошо зарекомендовали себя арт-терапевтические техники. Арт-терапия – это эффективная, доступная и простая форма «скорой» психологической помощи, в основе которой безопасное и естественное для человека творчество. Невербальные средства наиболее аутентичны для выражения и прояснения травмирующего эмоционального состояния.

Арт-терапия используется в настоящее время для психологической коррекции детей и подростков с трудностями обучения и социально-психологической адаптации, при внутрисемейных конфликтах.

Показаниями для проведения арт-терапии являются:

- трудности эмоционального характера;
- депрессия;
- актуальный стресс;
- эмоциональная депривация;
- импульсивность эмоциональных реакций;
- наличие конфликтов;
- чувство отвержения;
- повышенная тревожность;
- низкая степень самопринятия.

Задачи, которые могут разрешаться в арт-терапевтической работе:

- психопрофилактика негативных эмоциональных переживаний;
- высвобождение чувств раздражения, обиды, гнева, вины, стыда и т.п.;
- гармонизация эмоциональных состояний как потенциал для преодоления деструктивных изменений личности;
- содействие осознанию ценности собственной личности;
- осознание конструктивных способов преодоления кризисных ситуаций;
- развитие психической устойчивости.

Семье принадлежит значительная роль в жизни подростка, в усвоении им социально-культурных норм и моделей поведения, поэтому изучение внутрисемейных отношений является одним из необходимых условий для понимания причин, формирующих девиантное поведение.

Для диагностики семейных отношений целесообразно использовать проективную методику «Три дерева» (разработанную в контексте символдрамы). Ее хорошо использовать в ходе первичной консультации для установления контакта с ребенком. Попадая в недостаточно безопасное пространство, каким является кабинет психолога, ребенок испытывает тревогу и напряжение. Поэтому при первой встрече не стоит задавать много вопросов, не надо пытаться «разговорить» ребенка; просто предложить ему нарисовать три каких-нибудь дерева.

В этой методике можно увидеть, какие репрезентации родителей существуют у ребенка. Есть ли триангуляция или диадные отношения; симбиотические связи или у каждого есть свое личное пространство.

Конфликт с родителями может выражаться в том, что ребенок не доволен, как изобразил дерево. Срубленные деревья говорят о травматическом опыте, травматической ситуации. Общий депрессивный фон, подавленность, – все это проявляется в рисунке.

Прежде чем попросить ребенка сравнить деревья с членами его семьи, во избежание прямых ассоциаций, надо предложить ребенку какое-нибудь интерферирующее задание. Например, тест Люшера (диагностика актуального состояния) или шкала Дембо-Рубенштейн, которая помогает выявить самооценку подростка и то, какие родительские оценки ребенка существуют, и как он их воспринимает.

Проективная методика «Барашек в бутылке» позволяет рассмотреть сепарационные конфликты, формирование привязанности. После того, как ребенок нарисовал барашка, его просят ответить на вопросы: «Как оказался в бутылке?», «Как ему там живется?», «О чем мечтает?», «Какое у него настроение?» и т.д. Насколько спокойно он ощущает себя в бутылке, насколько она стабильна, безопасна, насколько готов принять ограничения. Есть ли у него сильные стороны или он не может выбраться. Хорошо в конце сочинить историю про барашка.

Использование проективных рисунков помогает глубже понять проблемы, которые существуют, но могут быть не выражены ребенком на вербальном уровне, а также использование этих методик и, вообще, рисунков помогает созданию психологической безопасности, эмоциональной поддержки ребенка. В рисунке часто происходит разрешение конфликтно-травмирующей ситуации в символической форме. Рисунок рассматривается, в первую очередь, как проекция личности ребенка, как символическое выражение его отношения к миру.

Можно использовать рисунки на любую тему: «Я в будущем», «Что я люблю», «Мой мир», «Семья зверей», «Какой я сейчас» и т.п.

Песочная терапия – еще одна невербальная форма психокоррекции, где основной акцент делается на творческом самовыражении человека, благодаря которому на бессознательно-символическом уровне происходит отреагирование внутреннего напряжения и поиск путей развития.

Возможности песочной терапии достаточно широки:

- проработка психотравмирующих ситуаций на символическом уровне;
- отреагирование негативного эмоционального опыта в процессе творческого самовыражения;
- изменение отношения к себе, к своему прошлому, будущему, к значимым другим, в целом к своей судьбе;
- укрепление доверия к миру, развитие новых, более продуктивных отношений с миром.

Один из основных механизмов позитивного воздействия песочной терапии основан на том, что ребенок получает опыт создания своего мира, являющегося символическим выражением его способности и права строить свою жизнь, свой мир собственными руками.

Метод куклотерапии относят и к арт-терапии и к игровой. Метод основан на процессах идентификации ребенка с куклой или игрушкой. Свои мысли и чувства ребенок проецирует на куклу. Для младших школьников хорошо использовать пальчиковые куклы, марионетки, с подростками рекомендуется изготавливать куклу, а затем использовать ее для отреагирования значимых эмоциональных состояний. Можно придумать историю, которую бы кукла хотела рассказать о себе.

Создание кукол – творческий процесс, который позволяет почувствовать радость созидания, свою способность действовать самостоятельно, быть самим собой, выражать свободно свои чувства и переживания, мечты и надежды.

Куклотерапию используют для:

- улучшения социальной адаптации;
- повышения самооценки;
- развития креативности;
- активизации личностных ресурсов;
- снятия эмоционального напряжения;
- поиска внутренних механизмов сопротивления стрессу;
- развития коммуникативных навыков;
- работы со страхами, эмоциональной травмой.

Все представленные техники практически не имеют противопоказаний и ограничений, многофункциональны, позволяют психологу одновременно решать задачи диагностики, коррекции развития и терапии.

Список использованных источников

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. – М.: Генезис, – 2001.
2. Дилео Дж. Детский рисунок / Диагностика и интерпретация. – М.: Апрель Пресс, Эксмо, – 2002.
3. Кулаков С.А. На приеме у психолога – подросток. СПб., – 2001.
4. Обухов Я.Л. Символдрама: Кататимно-имагинативная психотерапия детей и подростков. – М: Эйдос, – 1997.
5. Подмазин С.И. Тесты для диагностики акцентуаций характера у подростков. / Под ред. Ю.З. Гильбуха. – Киев: МНПЦ «Психодиагностика и дифференцированное обучение», – 1994.

Анциборова В.

Розвиток духовності учнів в руслі християнсько-орієнтованого підходу

Спрямованість загальної середньої освіти на забезпечення інтелектуального, фізичного та духовного розвитку особистості є особливо

актуальною в умовах сьогодення, оскільки процес відродження української нації перебуває у прямій залежності від відповідної освіти та виховання підростаючого покоління.

В законі України «Про освіту» зазначено, що основою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових, фізичних та духовних здібностей.

Наші діти перебувають у середовищі, позначеному нестабільністю, бо економічні негаразди призвели до суспільної дезадаптованості дорослих. Якщо раніше покоління батьків відіграло щодо нащадків стабілізуючу роль, було джерелом передачі їм життєвого досвіду, то нині більшість дорослих дезорієнтована, здеморалізована, їхній життєвий досвід став неактуальним для молоді. Як показали дослідження, 65% сучасних батьків не мають найменшого уявлення про педагогіку. Вся їх турбота про дітей зводиться лише до матеріальних здобутків, а звідси - духовна деградація молоді. Історія людства свідчить, що проблеми людського існування не можуть бути вирішені лише шляхом посилення технічної могутності людини.

Одним із засобів змінити стан речей на кращий є підвищення уваги до виховної роботи, створення нових форм навчально-виховного процесу. Так в Національній програмі «Діти України» сказано, що основа мета - «це забезпечення права кожної дитини народитися здоровою, жити і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною». В нових умовах зростають вимоги до духовно - культурного буття людини, подолання бездуховності, визрівання нового типу людських стосунків.

Нові реалії життя в нашій країні передбачають відповідальність освіти не тільки за організацію навчання креативної особистості («Креативна освіта для розвитку інноваційної особистості»), а й створення відповідних умов для самореалізації, подолання бездуховності сучасної людини[2; 99]

Тому кожний вчитель чи практичний психолог системи шкільної освіти повинен поставити за мету формування духовної особистості, яка здатна проявляти справжню любов до людини, що знаходиться поруч і до світу в цілому, а це можливо з позицій християнсько орієнтованого підходу.

Взагалі проблеми духовності турбували людство багато років тому.

На сучасному етапі проблемою духовності займаються багато вчених, серед яких: О.Майкіна, Г.Сагач, Т.Зазюн, С.Соловейчик, І.Зеліченко. Адже суспільство й держава не можуть існувати, нормально виконувати свої функції без певної системи гуманістичних, духовних цінностей [5;24]. Оволодіння учнівською молоддю духовними цінностями підносять свідомість особистості на вищий щабель, наповнюють життя й діяльність високими громадськими цілями. Вивчення ступеня сформованості духовності проходить через спілкування з учнями та їх батьками. Ось що пишуть батьки на тему: «Що таке духовність у вашому розумінні?» - «Духовность – это внутренний мир человека. Чем лучше и добрее человек тем, независимо от знаний, у него развиты прекрасные черты: доброта, сопереживание, отзывчивость, стремление к знаниям». Як бачимо, мама учениці на перше місце ставить багатство

внутрішнього світу і тільки потім - знання. Ще одне висловлювання: «Духовность человека – это жизнь по законам Божиим в мире и по совести, без осуждения принимать людей такими, какие они есть». Із 54 батьків, які приймали участь в описах, 25% - вважають, що в їхніх дітей розвинена духовність, 10% - так не вважають, а 15% - такими, що не є зовсім духовними («...не той зараз час, немає коштів розвивати духовно»). Є можливість порівняти описи щодо визначення поняття духовності тих учнів, які закінчили школу майже десяток років тому з тими, які навчаються в сучасному десятому класі. І хоч ми вважаємо сучасне покоління майже втраченим, ставлення молоді до свого внутрішнього світу набагато глибше і продуманіше, ніж було раніше. Якщо відповіді десятилітньої давності зводились в основному до подібних: «Духовний світ людини - це її внутрішній світ», «Духовність - це віра в Бога», «Духовність - душа людини», то сучасні учні готові різностороннє підходити до світосприйняття. Ось як описує Ірина М. свої роздуми щодо духовності: «Коли людина духовна - вона не тільки красива зовні, але світиться зсередини. В душі та серці вона така ж розкішна та гармонійна, як зовні». Ольга Ял. пише: «Мені здається, що без духовного багатства людина не зможе жити, не знайде з іншими людьми взаємопорозуміння. Ми будемо як звірі, які живуть тільки заради наживи. Сучасні люди повинні думати про наступні покоління». Отже, можна зробити висновок, що сучасні учні не тільки добре орієнтуються в інформаційному просторі, але й готові і здатні до рефлексії.

Соціум діє на людину як розчинник, він заковтує особливо незрілі особистості, він не зацікавлений в самостійно мислячих, духовно зрілих людях. Тому очевидно, що назрів той час, коли потрібно докорінно змінювати підходи до формування особистості учня.

В статті кандидата психологічних наук Л. Дзюбенко «Психологічна допомога в руслі християнсько орієнтованого підходу» приводяться роздуми щодо необхідності розробки такого напрямку психологічної допомоги, який би спирався на православне християнське вчення, на вітчизняні традиції [3;6] .

Християнсько орієнтована психологія базується на двох могутніх формах допомоги людині: релігійній та психологічній. «Как не конкурируют, а восполняют друг друга глаз и ухо, так духовная и психическая жизнь, большое и малое, вечное и приходящее»[3; 5].

В сучасному світі, коли зростає вплив як на дитину так і на сім'ю, коли відбувається масоване маніпулювання свідомістю, насадження чужих, несприйнятливих для нас поглядів, засилля різноманітних сект, це питання стає надзвичайно гостро. Зовсім недавно за консультацією звернулась молода, приваблива сучасна «бізнес - леді» з приводу адаптації сина - п'ятикласника. В розмові мама випадково проговорилась, що її батьки (в яких часто залишається хлопчик) відвідують релігійну секту і часто беруть на зібрання її сина.

«Мій син навіть мріє стати пастирем». Я запитала, чи вона сама теж ходить на зібрання. Відповідь була шокуючою: «Що ви, в мене до них душа не лежить. Я, інколи, ходжу до православної церкви і ставлю свічки». Як бачимо,

сучасні мами навіть не задумуються, чому ж так легко відпускають дитину туди, куди їхня «душа не лежить».

«Дитя цельно (эта цельность еще наивна, но все же глубокая и сильная) и всякий разрыв в какой – либо сфере души неизбежно влечет за собой тяжелые последствия».[3; 4]

Як же практичному психологу працювати в цьому напрямку? Адже державна освіта у нас світська. Перш за все, психолог не має права перебирати на себе обов'язки священника, але що може завадити йому спиратися на класичні приклади православної літератури, більш глибоко вивчати ту чи іншу проблему.

Мабуть чи не найбільше клопоту завдає в шкільному середовищі «преславутий» підлітковий вік. Цей період небезпечний також щодо закріплення шкідливих звичок, негативних стереотипів у поведінці, які можуть проявлятися і далі у дорослому віці . Ефективне вирішення поставлених проблем ґрунтується на розкритті причин відхилень у поведінці дитини і саме це важливо зрозуміти самій дитині

Якщо дивитись на цю ситуацію з позиції християнського підходу, то можна визначити, що в дитини в цей час страждає перш за все душа. Опис, як це відбувається, дуже цікаво і водночас повчально подається в православній літературі: «Переходной возраст (беседы со старшеклассниками)[8; 8]. На основі цих матеріалів можна побудувала заняття з «Основ психології» для старшокласників на якому поєднуються сучасні тренінгові вправи, ігрових моменти, такі як «Жив - був кіт», «Злюка», причча про Істину, про Авіцену і закоханого принца та всесторонній розгляд складових людської душі.

Отже, використовуючи етнокультурні традиції, основані на прикладах прояву віри, честі, моральності ми зможемо не проходити мимо тих молодих людей, чия духовність знаходиться похованою під брудом сучасного інформаційного суспільства. Духовність зміцнює єдність усього суспільства, забезпечує подолання труднощів на шляху його розвитку. З точки зору православ'я , слово - духовне і якщо воно відірване від істини, віри - становиться мішаниною добра і зла.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ ст.- К.: освіта, 1992.
2. Збірник нормативно – правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / Упоряд .В .Г. Панок. – К.:Шк. світ,2008.
3. Дзюбенко Л. Психологічна допомога в руслі християнсько орієнтованого підходу // Психолог. – 2005. -№4(148) с. 2 -8.
4. Туріщева Л.В.Настільна книга практичного психолога. – Х.:Вид. група «Основа», «Тріада +», 2008.
5. Сівак С.С. Скринінг шкільного життя. Тернопіль. Підручники – посібники, 2002.

6. Пізнай себе: Уроки для підлітків / Упоряд. Т. Гончренко – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – (Б –ка «Шк. Світу»)
7. Дозвілля школярів: ігрові програми / Упоряд. Л. Шелестова. – К.: Ред. Загальнопед. газ., 2004. - (Бібліотека «Шкільного світу»).
8. Переходный возраст - М.: «Русский Хронографъ», 2002.
9. Как говорить о вере - Краматорск , ЗАО «Тираж – 51», 2004.
10. Отрок.ua. / Православный журнал для молодежи. - № 1 (37) / 2009.
11. Отрок.ua. / Православный журнал для молодежи. -№ 3 (45) / 2010.

Розділ V. Соціально-психологічні аспекти становлення особистості в умовах системних суспільних змін

Даценко О.А., Горобець Е.

Процесуальні та змістові концепції мотивації діяльності в контексті психології управління

Необхідною умовою існування й розвитку суспільства є праця, як доцільна діяльність людей, що спрямована на задоволення індивідуальних та соціальних потреб.

На сучасному етапі розвитку нашої держави, з переходом на новий рівень організації життя та виконання діяльності, особливо гостро постає проблема мотивації діяльності особистості, оскільки вирішення задач, які стоять перед суспільством, можливе лише за умови створення належної мотиваційної основи, здатної спонукати людину до ефективної праці на розбудову України. Система мотивації діяльності характеризує сукупність взаємопов'язаних факторів, які стимулюють індивіда щодо досягнення індивідуальних і спільних цілей.

Процеси, що відбуваються зараз в нашому суспільстві не спонукають людину до максимальної реалізації свого потенціалу, призводять до «автоматичного», репродуктивного виконання діяльності. На сьогодні переважна більшість людей без особливої наснаги виконують свої професійні функції, перебувають у стані напруження та професійного вигорання. Звідси виникає об'єктивна необхідність створення науково-обґрунтованого підходу щодо підвищення мотивації діяльності, практична реалізація якого змогла б забезпечити якісне оновлення професійного менталітету людини. Тому, однією з найбільш актуальних задач для науковців виступає концептуальна розробка проблеми ефективних мотиваційних спонук діяльності людини, а для керівників підприємств та закладів їх впровадження в організацію діяльності.

В сучасній психології теорія мотивації займає одне з провідних місць в категоріальній структурі науки. В.К. Вілюнас зазначає, що в зарубіжній психології існує біля 50 теорій мотивації. Але найбільш потужними, що розкривають наукову сутність та методологічну цінність мотивів, на думку автора являються процесуальні та змістові теорії мотивації діяльності особистості.

Мотивація - це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають її поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей організації (О.М. Леонтьєв, 1984). Мотивація - це сукупність усіх мотивів, які мають вплив на поведінку та діяльність людини.

Відправною точкою у розвитку теоретичних поглядів щодо феномену мотивації прийнято вважати початок ХХ ст. Всю еволюцію формування наукових поглядів на проблему умовно можна поділити на чотири етапи.

Перший етап пов'язаний з виникненням «школи наукового управління» (1885-1920 рр.), коли на зміну розпливчастим і досить суперечливим загальним принципам управління, засновники школи - Ф.Тейлор, Г.Френк, Ф.Гілберт і М.Гантт запропонували наукову систему знань про форми і методи раціональної організації виробництва та праці (операції ручної праці, стимулювання трудового внеску, нормування праці).

Другий етап у розвитку теорії мотивації пов'язаний із школою «людських стосунків» (1930-1950 р.). Її автором є американський соціолог Е.Мейо, який встановив, що участь робітників у виробництві є не лише техніко-економічним процесом з метою отримання заробітку, але й складним соціально-психологічним процесом. Школа рекомендувала застосовувати прийоми управління людськими взаєминами шляхом впливу безпосередніх керівників на підлеглих та забезпечення широких можливостей для спілкування в процесі роботи.

Третій етап формування наукових підходів до проблеми мотивації датується 60-70-ми роками ХХ ст. Уявлення про мотивацію, її природу та механізми дії збагатилися тоді цілим рядом змістових і процесуальних теорій мотивації діяльності. Важливим є виникнення в цей період теорії «співучасті», запропонованої американським соціальним психологом Д.Мак-Грегором. Дослідник обґрунтував «теорію Х» і «теорію Y», в яких узагальнив типові уявлення керівників про ставлення працівників до роботи.

«Теорія Х» виходить з того, що пересічний індивід є лінивим і прагне на роботі уникати трудових зусиль, тому його треба жорстко контролювати й примушувати. Основною парадигмою «теорії Y» є уявлення про те, що пересічний працівник за відповідної підготовки й належних умов здатний брати на себе відповідальність, виявляти творчий підхід і винахідливість (Д.Мак-Грегор, 1965).

Четвертий етап у розвитку теорії мотивації пов'язаний з переоцінкою ролі й місця людини в суспільстві, з новою «ідеологією» психології управління, з визначенням людини як суб'єкта діяльності та стосунків, з актуалізацією проблем особистісного зростання та саморозвитку (А. Маслоу, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.).

Як вже зазначалось, значний вплив на оформлення психології мотивації, як відносно самостійного наукового напрямку, мають змістові та процесуальні теорії мотивації діяльності.

Змістові теорії мотивації аналізують фактори, які справляють вплив на поведінку людини, її трудову активність. Основна увага у цих теоріях сконцентрована на аналізі потреб людини та їх впливі на мотивацію діяльності. Ці теорії визначають структуру потреб, їх зміст та ієрархію. Найвідоміші змістові теорії мотивації: теорія ієрархії потреб А. Маслоу, теорія М. Альдерфера та теорія набутих потреб М. Мак-Клелланда.

В основу теорії Маслоу покладені такі основні положення та ідеї:

- люди постійно відчують певні потреби;
- явно виражені потреби, які є у переважної більшості людей, можна об'єднати в окремі групи;

- групи потреб людей ієрархічно розміщені одна щодо одної;
- потреби, якщо їх не задоволено, спонукають людину до дії, задоволені потреби не справляють мотивуючого впливу на людину;
- якщо одну потребу задоволено, то на її місце стає інша незадоволена потреба;
- звичайно людина має одночасно кілька різних потреб, що взаємодіють;
- процес задоволення потреб відбувається знизу вгору; потреби, які перебувають ближче до основи «піраміди», потребують першочергового задоволення;
- поведінку людини визначає найнижча незадоволена потреба в ієрархічній структурі;
- потреби вищого рівня розпочинають активно впливати на людину після того, як задоволені потреби нижчого рівня;
- потреби вищого рівня можна задовольнити більшою кількістю способів, ніж потреби нижчого рівня.

Базовою потребою, що мотивує різні види діяльності людини та визначає їх ефективність, А. Маслоу вважав потребу в самореалізації.

Потреби в самореалізації об'єднують спонуки, пов'язані з прагненням людини до найповнішої реалізації набутих знань, умінь, здібностей, навичок, особистого потенціалу. Людям з превалюванням цих потреб слід доручати роботу творчого характеру, оригінальні завдання, надавати якомога більше свободи у виборі засобів і шляхів вирішення професійних завдань. Теорія А. Маслоу стала значним внеском у розуміння того, що лежить в основі інтересів і дій людей.

В теорії мотивації Альдерфера, також виділяються групи основних потреб, які детермінують активність та продуктивність діяльності людини. Зокрема, автор виділяє три групи потреб: потреби існування; потреби зв'язку; потреби зростання [5].

Порівняльний аналіз класифікації потреб, наведених в теоріях Альдерфера і Маслоу, свідчить про певну їх схожість. Так, потреби існування в теорії Альдерфера співвідносяться з первинними потребами в піраміді Маслоу, зокрема з фізіологічними та потребами безпеки. Група потреб зв'язку повністю чи частково кореспондується з групою потреб приналежності й причетності. За Альдерфером, потреби зв'язку випливають з соціальної сутності людини, її природного прагнення бути членом сім'ї, колективу, мати друзів, налагоджувати добрі стосунки з оточуючими. До цієї групи потреб можна віднести також частину потреб визнання й самоствердження з піраміди Маслоу, які пов'язані з стремлінням людини належати до певних неформальних груп, партій, зі самоствердженням людини як особистості.

Потреби зростання в теорії Альдерфера корелюють з потребами визнання й самоствердження в теорії Маслоу. Вони відповідають прагненню людини до задоволення статусних мотивів, намаганням досягти впевненості в собі, самоствердитись та самовдосконалитись. Але не зважаючи на схожість у цих класифікаціях, можна виявити і їх принципову різницю: в теорії Маслоу рух від

однієї потреби до іншої відбувається лише знизу вгору. Після досягнення першочергової мети, тобто задоволення потреби нижчого рівня, настає черга задоволення потреби вищого рівня й саме це, згідно з теорією Маслоу, є основною спонукальною силою поведінки. Згідно з теорією Альдерфера незадоволення потреби верхнього рівня посилює ступінь впливу потреби нижчого рівня, тому на її задоволення переключаються свідомі дії людини. Отже, згідно з теорією Альдерфера ієрархія потреб відбиває рух не лише від нижнього до верхнього рівня потреб, але й передбачає зворотній рух, тобто посилення стимулюючої дії конкретних «нижніх» потреб, якщо не задоволено потребу вищого рівня.

Дещо інша класифікація спонук спостерігається в теорії набутих потреб Д. Мак-Клелланда. Автор виділяє три групи потреб: потреби досягнення успіху, потреби співучасті і потреби у владі, які виступають рушійною силою у виконанні людиною різних видів діяльності.

Потреби досягнення успіху, за автором, виявляються в прагненні людини до більш ефективного вирішення поставлених перед нею завдань, ніж вона це робила досі. Люди з яскраво вираженою потребою досягнення успіху, по-перше, бажають, як правило, самостійно визначати свої цілі, а по-друге, обирають не прості, а дедалі складніші завдання. Їм подобаються проблемні ситуації, при їх вирішенні застосовують дивергентний підхід, легко беруть відповідальність за результати діяльності. Наявність у людини високої потреби у досягненні успіху справляє значний вплив на її активність і результати праці (Д. Мак-Клелланд, 1963).

Потреба у співучасті (причетності) виявляється у прагненні людини до дружніх відносин з оточенням. Для людей з високим рівнем такої потреби характерним є намагання встановлювати й підтримувати дружні стосунки, бажання входити в об'єднання людей і участь в колективній роботі. Їм важливо знати, що вони комусь потрібні, а оточення є небайдужим до них.

Потребу влади Д. Мак-Клелландом віднесено до основних потреб. Виявом цієї потреби є прагнення контролювати дії людей, справляти вплив на їхню поведінку, брати на себе відповідальність за дії та поведінку інших.

У теорії Д. Мак-Клелланда потреби (досягнення, співучасті, влади) не мають ієрархічного підпорядкування. Водночас Д. Мак-Клелланд підкреслює необхідність урахування взаємного впливу всіх потреб на поведінку людей. Так, якщо людина займає керівну посаду й відчуває високу потребу влади, то для успішного виконання управлінської діяльності бажано, щоб потреба у співучасті була в неї відносно менш вираженою [5].

Процесуальні теорії мотивації, на відміну від змістових теорій, розглядають мотивацію в іншому плані. Вони не заперечують впливу потреб на поведінку людей, але вважають, що остання визначається та формується не лише під впливом потреб. Ці теорії аналізують, як людина розподіляє зусилля для досягнення визначених цілей і як обирає конкретний вид поведінки.

Найвідоміші процесуальні теорії мотивації: теорія очікувань, теорія справедливості та модель Портера-Лоулера.

Теорія очікувань В.Врума своїм корінням сягає в 30-ті роки і пов'язана з роботами К.Левіна в контексті «теорії поля».

Теорія очікувань розглядає залежність поведінки людей від наступних обставин: чому людина віддає перевагу; що й скільки вона б хотіла отримати в результаті своїх зусиль; яких саме зусиль вона готова докласти заради результату.

Згідно з цією теорією не лише потреба є необхідною умовою мотивації людини для досягнення цілі, але й обраний тип поведінки. Автор зазначає, що індивідуально - виконавчий, індивідуально - перетворювальний, індивідуально - креативний та евристичний типи поведінки призведуть до очікуваних результатів. З теорії визначається, що очікування у людей є індивідуальними а досягнення мети можливо через актуалізацію операціонального компоненту діяльності, який повинен мати креативний характер.

Основна ідея теорії справедливості С. Адамса полягає в тому, що в процесі роботи людина постійно порівнює те, як оцінюються її результати з тим, як оцінюються результати інших за аналогічну роботу [9, с.123-125]. Автор сформулював наступні постулати.

1. Людина може вирішити, що треба зменшити затрати власної праці. Результатом є зниження інтенсивності й якості роботи.

2. Людина може зробити спробу домогтися збільшення винагороди. Вона вимагатиме підвищення оплати, поліпшення умов роботи, просування по службі тощо.

3. Людина може провести переоцінку своїх можливостей, вирішивши, що вона завищувала свої здібності, а це, можливо, і не потрібно. При цьому в людині знижується рівень впевненості в собі, вона вирішує зупинитися на досягнутих результатах, оскільки вони, за її суб'єктивною оцінкою, вже і так відповідають її можливостям.

4. Реакцією на несправедливість може бути спроба індивіда вплинути на інших порівнюваних осіб, щоб змусити їх збільшити затрати праці, інтелектуальний внесок або домогтися зменшення їх винагороди.

5. Людина може змінити об'єкт порівняння, вирішивши, що окремі люди чи група людей, з якими він себе порівнював, перебувають у особливих умовах (особисті зв'язки й контакти, виняткові особисті якості й здібності цих осіб тощо). Людина вирішує, що з ними їй не зрівнятися й обирає більш адекватний об'єкт для порівняння.

Теорія мотивації Портера-Лоулера побудована на елементах теорії очікування й теорії справедливості. Суть цієї теорії в тому, що існують співвідношення між винагородою й досягнутими результатами. М. Портер і Е. Лоулер визначили три змінні, які впливають на розмір винагороди:

- витрачені зусилля;
- особисті якості людини;
- здатність до усвідомлення власної ролі в процесі роботи.

Елементи теорії очікування виявляються тут у тому, що людина оцінює винагороду відповідно до витрачених зусиль і вірить у те, що винагорода буде

адекватною. Елементи теорії справедливості виявляються в тому, що працівники мають власну точку зору щодо правильності винагороди порівняно з іншими працівниками, а тому задоволені результатами своєї діяльності. Відтак можна дійти висновку, що саме винагорода та задоволення результатами праці є основним мотивуючим фактором діяльності особистості.

Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. - М., 1976.- 287с
2. Асеев В.Г. О формах мотивационно-ценностного отношения к действительности //Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. - Тбилиси, 1971.
3. Асеев В.Г. Формирование личности и структурный уровень мотивов // Проблемы личности. Материалы симпозиума. - М., 1969.- 145с.
4. Баканов Е.Н., Иванников В.А. О природе побуждения//Вопросы психологии. - 1983. - № 4.
5. Бибрих Р.Р., Орлов А.Б. Преодоление в зарубежной психологии традиционных факторных подходов к детерминации поведения // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 1977. - № 2.
6. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во МГУ, 1990. - 288 с.
7. Занюк С.. Психологія мотивації. - К.: Либідь, 2002. - 304 с.
8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2006. - 508 с.
9. Каверин С.Б. Мотивация труда. - М.: ИП РАН, 1998.- 348с.
10. Ходаківський Є.І. Психологія управління – К.:Прес-Центр, 2009. – 386с.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность – М., 1986.

Вінник Т.І.

Психолого-педагогічні умови розвитку лідерського потенціалу особистості підлітків у навчально-виховному процесі

Створення нових політичних, соціально-економічних відносин у суспільстві певним чином залежить від того, наскільки кожна людина займає активну життєву позицію, готова до участі в управлінні суспільством, є лідером свого життя. Особливо складно у змінних умовах буття самовизначитися підлітку, для якого сьогодні є значущим етапом соціалізації. Дуже важливо, щоб підліток навчився адекватно оцінювати довколишній світ, розвинув готовність до гнучкої поведінки, пошукової активності, спрямованої на задоволення потреби у новій інформації, у розширенні власного досвіду. Психологи стверджують: для того, щоб бути успішним в інформаційному, мінливому суспільстві, необхідно володіти цілою низкою лідерських компетенцій.

Проблема виявлення і розвитку лідерських здібностей особистості є однією із найбільш значущих у психології, якій присвячено чисельні дослідження таких науковців як В.М.Дружинін, О.Г.Ковальов, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов, та ін.

Вагоме місце у системі досліджень лідерських здібностей особистості займають дослідження механізмів виявлення і розвитку лідерських здібностей школярів у навчально-виховному процесі.

Сучасна освітня система дозволяє знайти плідні форми для виховання лідерів, створити психолого-педагогічні умови для виявлення і розвитку лідерських здібностей учнів. Системний підхід до підготовки лідерів позитивно впливає також на якість навчальних досягнень школярів, оскільки соціальні лідери більш відповідальні, самостійні особистості, спрямовані на високий рівень домагань і досягнень у житті.

Особливості психічного розвитку у період підліткового віку створюють передумови для успішного формування популярності особистості та розвитку лідерських здібностей. При розширенні кола знайомств підлітки починають все більше відчувати потребу у тому, щоб увійти до певної групи. На цьому етапі вони дуже чутливі до критики чи негативної реакції з боку інших. Вони переживають з приводу того, що про них думають люди, тому що їх уявлення щодо власної особистості і самооцінка значною мірою є відображенням думок оточення [2, с.346].

Важливими умовами популярності особистості підлітків у групі Філіп Райс називає: уміння пристосовуватися (у своїй поведінці, захопленнях, манері розмовляти й одягатися), успіхи у певній галузі (у спорті, навчанні, роботі підліткового колективу або під час спільного відпочинку), що є високостатусною для однолітків, залучення до шкільних клубів, участь у різних позакласних заходах, особистісні якості та соціальні навички, що визначаються як основний фактор успіху серед однолітків [2, с.346 - 351].

Сукупність означених факторів забезпечує реалізацію феномену лідерських здібностей школярів, що можуть бути представлені у характеристиках визначених у таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика лідерських здібностей у школярів

Вид здібностей	Характеристика учня з цим видом здібностей
Лідерські	<ul style="list-style-type: none"> • ініціативність у спілкуванні з однолітками; • збереження впевненості в оточенні незнайомих людей; • легке спілкуванні з дітьми й дорослими; • розуміння причин вчинків інших людей, мотивів їхньої поведінки; • часте керування іграми й заняттями інших людей; • схильність брати на себе відповідальність, що виходить за межі, характерні для певного віку; • бажання інших дітей вибрати його як партнера в іграх і заняттях; • володіння даром переконання, здатність зацікавити своїми ідеями інших

Справжні лідери групи, за твердженням О.В.Скворчевської, О.С.Нурсєвої, відрізняються упевненістю, рішучістю, самостійністю, умінням нав'язати товаришам необхідний за певних обставин стиль поведінки. Проте їх потрібно навчати правильного поводження у складній для групи ситуації, рівного ставлення до товаришів, уміння співпереживати, відмови від агресивної реакції на невдалі дії когось із членів колективу, витримки. Кооперація взаємодії налагоджується та впливає на учнів тільки у тому колективі, у якому панує високоморальна атмосфера [1, с. 27].

Найважливішою умовою успішного спілкування у групі є уміння особистості вибирати найбільш лояльний спосіб поведінки стосовно іншої людини [1,с.27]. Саме тому для ефективного розвитку особистісного потенціалу кожного школяра у процесі соціалізації необхідно створити адекватні психолого-педагогічні умови, підтримувати прагнення школяра розвивати необхідні психологічні властивості.

Найбільш поширені напрямки розвитку лідерських здібностей можна представити у таблиці 2.

Таблиця 2.

Напрямки розвитку лідерських здібностей

Збагачення емпіричного досвіду / формування адекватних дій на основі досвіду	Мотивація успіху та саморозвитку особистості	Розширення світогляду школярів
Оптимізація взаємин у межах групи	Модель розвитку лідерських здібностей	Глобалізація мисленнєвих стратегій особистості
Засвоєння моделей лідерства, тренінги лідерства	Самоосвіта школярів і диференціація самооцінки	Зміна способу мислення (поленезалежність, креативність тощо)

З метою вивчення психолого-педагогічних умов розвитку лідерського потенціалу особистості підлітків у навчально-виховному процесі нами було проведено експериментальне дослідження. Експериментальну вибірку склали 53 учні 7 – х класів віком 12 – 13 років Тернівської гімназії м. Кривого Рогу.

Нами була висунута **гіпотеза**: врахування вікових особливостей школярів та систематичне впровадження методичного комплексу щодо розвитку лідерських здібностей підлітків сприятиме актуалізації лідерського потенціалу учнів.

Діагностика рівня виявлення лідерських здібностей школярів експериментальної вибірки була здійснена за допомогою опитувальника Е.Жарикова та Е.Крушельницького. Узагальнення отриманих результатів дозволили виявити певні закономірності. Так, серед респондентів обох класів

переважна кількість школярів виявили низький рівень (50 % у 7 А класі та 44,8 % у 7 Б класі) та середній рівень (29,2 % у 7 А класі та 34,5% у 7 Б класі) лідерських здібностей. Високий та дуже високий (схильність до диктату) рівень виявлення лідерських здібностей проявляється недостатньо у школярів обох класів.

На основі отриманих даних нами була створена програма формувального експерименту із урахуванням виховної технології «Самовдосконалення школяра», розробленої під керівництвом Г.К.Селевко. Ця технологія спрямована на стимулювання активності школяра, орієнтованої на нього самого, на його потреби. В основу розвитку здібностей лідерів покладено особистісно орієнтований та компетентнісний підхід, який розуміється як допомога кожному учневі у виробленні особистого вектору розвитку на основі власного життєвого досвіду. Ми виходили з того, що модель формувального експерименту може бути дієвою у тому випадку, якщо навчально-виховна робота організована на засадах принципів, що відповідають сучасному розвитку психолого-педагогічної практики: формування діалогічного стилю спілкування суб'єктів навчання і виховання; довіра учнів і включення їх у творчу самостійну діяльність; створення позитивного етичного та естетичного простору; використання активних та інтерактивних форм навчання; практична орієнтація навчального процесу.

Реалізація намічених цілей формувального експерименту обумовила розробку та використання **корекційно-виховного тренінгу** «Кроки до лідерства» (21 година). Засобами реалізації задач були основні методи: самодіагностика, тематичне малювання, психогімнастика, ауторелаксація, рухові та рольові ігри, ігри на взаємодію, бесіди, обговорення.

Після завершення експериментального курсу нами був проведений контрольний зріз, який дозволив виявити об'єктивні зміни у структурі лідерських здібностей підлітків експериментальної групи та перевірити успішність формувального експерименту.

Для ретестування була повторно використана психодіагностична методика лідерських здібностей Є.Жарикова та Є.Крушельницького, що дозволяє визначити розвиненість лідерських властивостей особистості.

Результати дослідження свідчать, що в експериментальному 7 А класі збільшилася кількість школярів, що виявляють високий рівень лідерських здібностей (на 16,7%). Зміни відбулися за рахунок зменшення кількості підлітків із низьким рівнем лідерських здібностей (на 12,5%) та середнім рівнем здібностей (на 4,2%). І хоча виявлені зміни не є статистично значущими, проте можна припустити, що за умов більш довготривалого психолого-педагогічного впливу динаміка змін може бути більш суттєвою.

У контрольному 7 Б класі перерозподіл школярів за рівнем виявлення лідерських здібностей не мав позитивної динаміки.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що формувальний експеримент був успішним, гіпотеза підтвердилася: врахування вікових особливостей школярів та систематичне впровадження методичного комплексу щодо

розвитку лідерських здібностей підлітків сприятиме актуалізації лідерського потенціалу учнів.

Список використаних джерел

1. Класні години з психологом / укл. О.В.Скворчевська, О.С.Нуреева. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 240с.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000 – 624с. – (Серия «Мастера психологии»).

Сніжко Д.В.

Діагностика нещирості особистості за допомогою невербальних засобів спілкування

В сучасній науці особливої гостроти набуває тема нещирості, брехливості та її діагностики за допомогою невербальних засобів спілкування. Великої популярності ця проблема набула після виходу на телекрани багатосерійного американського фільму «Теорія брехні/Lie to Me». Персонаж Доктора Лайтмана створено на матеріалі роботи Пола Екмана, визначного психолога і експерта з мови тіла і виразів обличчя.

Сьогодні також спостерігається підвищений інтерес до різних сторін невербального спілкування, але найбільше увага людей звернена до невербальної, експресивної "мови". Це показник індивідуально-особистісних характеристик людини, його відносин і взаємин, як засобу впливу на іншу людину. Відкриваються центри фізіономічної діагностики, працюють різні тренінгові групи, мета яких навчити "читати людину як книгу". Стає поганим тоном, якщо в проспектах різних психологічних семінарів, шкіл відсутні обіцянки навчити володіти "мовою тіла" і розуміти його. Але, у більшості випадків, люди вивчають «мову тіла» для того, щоб розпізнати ступінь щирості свого співбесідника. Існує відповідна статистика, яка свідчить:

- 81 % людства обманюють «заради блага» щодня;
- Більшість людей вводять інших в оману як мінімум 3 рази за 10 хвилин розмови;
- 65 % людей переконані, що часто або хоч іноді корисно бути нещирим, щоб не образити чийсь відчуття;
- 75 % студентів визнають, що неминуче обманюють, коли справа стосується грошей або влаштування на роботу;
- 62 % людей свідомо обманюють, щоб прикрасити розповідь або представити себе у вигіднішому світлі[7].

Уперше серйозним дослідженням цієї теми зайнявся у кінці 70-х років Аллан Піз, який є визнаним знавцем психології людського спілкування і автором методики навчання основам комунікації[1]. Австралійський спеціаліст "з мови рухів тіла" А.Піз стверджує, що за допомогою слів передається лише 7 % інформації, зате за допомогою звукових засобів (включаючи тон голосу, інтонацію тощо) — 38 %, міміки, жестів, пози — 55 %. У своїй роботі «Мова

жестів: як читати думки оточуючих по їхнім жестам» він стверджує: «Коли ми говоримо, що людина чутлива і має інтуїцію, ми маємо на увазі, що він (чи вона) має здатність читати невербальні сигнали іншої людини і порівнювати ці сигнали з вербальними сигналами. Іншими словами, коли ми говоримо, що у нас передчуття, або що "шосте почуття" підказує нам, що хтось сказав неправду, ми насправді маємо на увазі, що помітили розбіжність між мовою тіла і сказаними цією людиною словами». Дослідник вважає, що підробити власну мову тіла неможливо. Навіть досвідчені фахівці можуть імітувати потрібні рухи тільки впродовж короткого періоду часу, оскільки незабаром організм мимоволі передасть сигнали, що суперечать його свідомим діям[5].

Деякі люди, чії професії безпосередньо пов'язані з нещирістю (актори, політики) тренують свої жести двома шляхами. По-перше, відпрацьовують ті жести, які надають правдоподібність сказаному, але це можливо лише у тому випадку, якщо практикуватися в цьому впродовж довгого періоду часу. По-друге, вони майже повністю усувають у себе жестикуляцію, щоб не були присутніми ні позитивні, ні негативні жести у той момент, коли вони обманюють, але це теж дуже важко зробити[3].

Пол Екман у своїй книзі «Узнай лжеца по выражению лица» стверджує: «...ми можемо сміливо заявити, що обличчя - головний показник емоцій, але ніхто не навчив вас читати ці показники. Ми можемо також стверджувати, що це уміння не є природженим. Йому необхідно навчитися». Екман описує тільки обличчя, оскільки, на його думку, обличчя - не лише система знаків (швидких, повільних, статичних), але і система повідомлень. Обличчя передає інформацію про емоції, настрій, відношення, характер, інтелект, привабливість, вік, поле, расу і так далі. Проблеми в розумінні виразів обличчя виникають здебільшого тому, що люди не дивляться на обличчя один одного. А оскільки більшість лицьових виразів емоцій нетривалі, то часто люди пропускають важливу інформацію. Більшість людей не помічають їх або просто не усвідомлюють їх важливість. Екман визначає обман як «рішення ввести в оману того, кому адресована інформація, без якого-небудь попередження про свій намір зробити це» [4].

А Олдерт Фрай у своїй роботі «Ложь. Три способа выявления» вважає за краще визначати обман як "успішну або безуспішну спробу, що здійснюється без попередження, сформувані у іншої людини переконання, яке комунікатор вважає невірним». Усі люди під час обману підвищують тон голосу або рухаються менше, ніж коли говорять правду. Зокрема, в ході власного експерименту Фраєм було встановлено, що 64% з 181 учасника під час брехні менше рухали кистями, пальцями і руками в цілому; в той же час у 35% відзначалося підвищення інтенсивності таких рухів. Тому психолог наголошує на тому, що єдиної поведінки людей, що вводять в оману інших, не існує. Також він зауважує, що здатність людей до розпізнавання брехні залежить від обставин. У випадках, коли негативні наслідки викриття незначні і брехня не вимагає серйозних розумових зусиль, часто неможливо розпізнати обман, спостерігаючи за поведінкою людини. Люди повинні досягати найбільшого

успіху при обмані інших, коли використовується канал виразу обличчя (оскільки це найлегший з точки зору контролю канал), і найменшого успіху, коли використовуються поведінкові сигнали рухів тіла і тону голосу (оскільки ці канали менш контрольовані)[6].

В.П.Морозов у книзі «Искусство и наука общения» стверджує, що щирість висловлювання характеризується гармонійною єдністю вербальних смислів і невербальних форм мовної поведінки (інтонація голосу, жест, міміка та ін.). У разі ж нещирості і, тим більше, - явного обману обов'язково проявиться в тій або іншій мірі дисгармонія невербальних смислів по відношенню до вербальних; вони соромливо мовчатимуть або зрадницьки суперечитимуть, наприклад, фальшивим запевненням в любові і відданості. Нещирість проявляється не лише в дисгармонії невербальних виразних рухів по відношенню до слів, але і в протиріччях елементів невербальної поведінки. Так, фальшива посмішка видає себе тим, що не гармоніює з холодним, байдужим, а то і прямо негативним виразом очей. Бо при щирій посмішці передусім посміхаються очі, "світяться посмішкою". Крім того, фальшива посмішка, як "маска світської чемності" характеризується (за даними японських психологів) симетричним скороченням лицьових м'язів, а при нещирій – несиметричним. Таким чином, в психіці людини існує своєрідний, створений самою природою детектор брехні, заснований на виявленні дисгармонії вербально-невербальних смислів. Чутливість нашого психологічного "детектора брехні", природно, різна, залежно від індивідуальних і типологічних характеристик кожного конкретного суб'єкта сприйняття. Слід чекати (і це експериментально підтверджується!), що такого роду "детектор брехні" краще розвинений у людей з домінуванням правопівкульної активності мозку, тобто в цілому у представників "художнього" типу особи в порівнянні з "розумовим" типом, а також у представниць "слабкої статі" в порівнянні з "сильним", що до певної міри і компенсує чинник "слабкості" "слабкої статі"[2].

Людина отримує інформацію по усіх наявних у нього каналах. Але частина з них носить особливий характер для спілкування. Це, в першу чергу, візуальна і вербальна комунікації. Ще Ніцше у своїх афоризмах написав: "Люди вільно брешуть ротом, але пика, яку вони при цьому корчуть, все-таки говорить правду". Ці слова досить точно передають як автономний характер передачі інформації по візуальному каналу, так і те, що ми не уміємо в рівній мірі контролювати візуальний канал, як це робиться з каналом вербальним[4].

Щодо проблеми діагностики нещирості у нашій роботі, ми спиралися на роботи А.Піза та П.Екмана. На думку Піза, проблема з неправдою полягає саме в тому, що наша підсвідомість працює автоматично і незалежно від нас. Саме тому наші несвідомі жести і рухи тіла можуть видати нас, коли ми намагаємося брехати. Під час обману наша підсвідомість викидає пучок нервової енергії, що виявляється в жестах, що суперечать тому, що ми говоримо[3]. Пол Екман у своїй книзі «Узнай лжеца по выражению лица» стверджує, що «...ми можемо сміливо заявити, що обличчя - головний показник емоцій, але ніхто не навчив

вас читати ці показники. Ми можемо також стверджувати, що це уміння не є природженим. Йому необхідно навчитися» [5].

Для діагностики здатності людей виявляти нещирість співбесідників за допомогою невербальної комунікації нами було розроблено анкету, яка дала можливість побачити наскільки чітко досліджувані розуміють поняття «нещирість» і для чого її використовують. Анкету описано і узагальнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати анкетування ступеню щирості-нещирості

Питання анкети	Найбільш вдалі приклади відповідей
1. Яку людину, на Вашу думку, можна назвати брехуном?	1. «Людину, яка каже неправдиві речі»
2. Дайте визначення поняттям (у чому різниця між ними): неправда, фантазування, нещирість.	2.«Нещирість – недовомка; фантазування – вигадкування неіснуючого або бажаного; неправда – не відкриття справжньої інформації».
3. Чи вважаєте Ви себе чесною людиною?	3. всі відповіли: «В більшості випадків так»
4. Як часто Вам доводиться обманювати?	4. абсолютно всі відповіли «рідко» або «іноді».
5. Вкажіть причини (підкресліть), чому саме Ви це робите: безпека, вигода, потреба здаватися кращим, потреба підвищити свій статус в очах оточуючих, потреба підвищити самооцінку, душевна слабкість, недоліки виховання, без причин, інші причини (вказати які)	5. здебільшого опитувані обирали однакові варіанти відповідей: безпека, вигода, потреба здаватися кращим, потреба підвищити самооцінку, душевна слабкість.
6. Як Ви розумієте вислів «Брехня на благо» («Ложь во благо»)	6. «Введення в оману інших з метою збереження миру у відносинах»
7. Як Ви вважаєте, чи необхідно викоренити брехню повністю? Чому?	7. так – 1 відповідь; ні – 9 відповідей. «Ні. Якщо не буде брехні, не буде і правди, виходячи із поняття про дуальність світу»

У дослідженні приймали участь 10 студентів третього курсу факультету іноземних мов КДПУ. За результатами дослідження:

- 1)80% (8 осіб) - чітко розуміють поняття «нещирість» і можуть дати йому визначення;
- 2)10% (1 особа) - не можуть чітко сформулювати поняття;
- 3)10% (1 особа) - зовсім не можуть формулювати поняття.

Результати опитування представлені на рисунку 1:

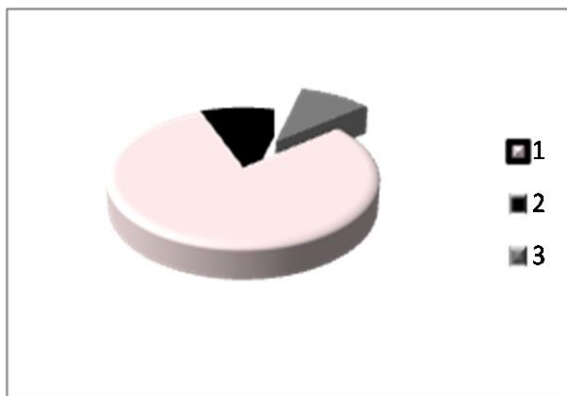


Рис.1. Результати анкетування щирості-нещирості

Після цього ми провели тест з тими ж досліджуваними з метою визначити чи розуміють вони, на їх думку, інших людей, а саме їх невербальну мову. Зокрема: усмішку, види рухів очей, рук, лоба, пози та осанку. Опитуваним було запропоновано 20 питань з варіантами відповідей. Зразки питань тесту і відповідей на них досліджуваних подані у таблиці 2.

Таблиця 2

Тест «Чи розумієте Ви мову міміки і жестів?»

Питання	Відповіді
1. Ви вважаєте, що міміка і жести - це: а) спонтанне вираження душевного стану людини в цей конкретний момент; б) доповнення до мови; в) зрадницький прояв нашої підсвідомості.	1. 6 відповіли: а) спонтанне вираження душевного стану людини в цей конкретний момент; 4 відповіли: б) доповнення до мови.
2. Яка частина тіла є найбільш виразною? а) ступні; б) ноги; в) руки; г) кисті рук; д) плечі.	2. 7 відповіли: в) руки; 2 відповіли: г) кисті рук; 1 відповіли: б) ноги.
3. Яка частина вашого власного лиця найбільш виразна, на вашу думку?: а) лоб; б) брови; в) очі; г) ніс; д) губи; е) кути рота.	3. 8 відповіли: в) очі; 2 відповіли: д) губи.
4. На що ви, передусім, звертаєте увагу у вашого співрозмовника? а) на очі; б) на губи;	4. 5 відповіли: а) на очі; 5 відповіли: б) на губи.

<p>в) на руки; г) на позу. 5. Якщо ваш співрозмовник, розмовляючи з вами, відводить очі, це для вас ознака: а) нечесності; б) невпевненості в собі; в) зібраності.</p>	<p>5. 6 відповіли: б) невпевненості в собі; 4 відповіли: а) нечесності.</p>
--	---

По закінченні кожний підраховував свої результати і отримував розгорнутий опис своїх здібностей стосовно розпізнавання невербальної інформації. Ми отримали такі данні:

1) 70% (7 осіб) мають середні здібності, але проявляють спостережливість стосовно невербальних сигналів оточуючих;

2) 20% (2 особи) дуже добре розуміють міміку і жести інших;

3) 10% (1 особа) не розуміють мову жестів і міміки взагалі.

Результати опитування представлені на рисунку 2:

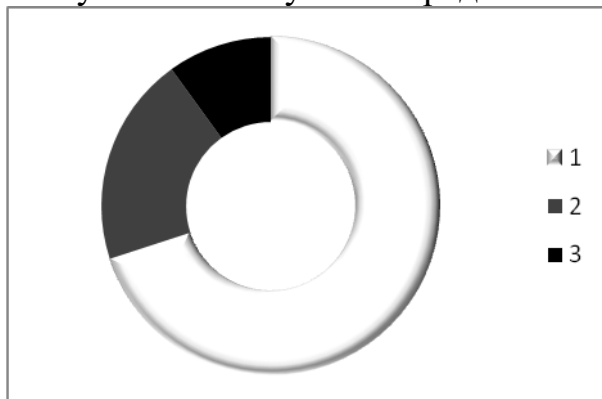


Рис.2. Результати тесту «Чи розумієте Ви мову міміки і жестів?»

Такі результати ми отримали тому, що вік досліджуваних 18-20 років, тобто вік зрілої юності. Зріла юність — період, коли закінчується перехід від дитинства до дорослості. Тобто формується самосвідомість. Саме через це опитувані можуть об'єктивно оцінити як себе, так і оточуючих. Але тут наявний ще один важливий аспект. Більшість досліджуваних були нещирими в цих самих тестах. Такий висновок ми зробили у ході спостережень за ними під час проходження діагностики. Багато хто довго вагався в обранні відповіді, дехто тримав ліву руку під столом, неприродно напружував м'язи обличчя, покусував губи та смикав одяг. Але це пояснюється тим, що нещирість – вид психологічного захисту, а так як студент – ще не дуже досвідчена доросла людина, він автоматично намагається захиститися від неприємностей, тим більше, що діагностика проводилася в університеті. Тобто не можна сказати, що результати діагностики повністю об'єктивні.

Результати дослідження будуть використовуватися нами у подальшій педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Лабунская В.А. Невербальное поведение/ В.А. Лабунская. – Ростов – на – Дону : Издательство Ростовского университета, 1986. – 135с.
2. Морозов В.П. Искусство и наука общения: Невербальная коммуникация / В.П. Почепцов. – М.: Ин-т психологии РАН, 1998. – 163 с.
3. Пиз А. Язык жестов: как читать мысли других людей по их жестам / А. Пиз. – М.: Ай-Кью, 1995. – 257с.
4. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації / Г.Г. Почепцов. – М.: “Рефл-бук”, К.: “Ваклер”, 2001. – 656с.
5. Экман П. Узнай лжеца по выражению лица / П. Экман. – Издательство: Питер, 2010. – 272с.
6. Фрай О. Ложь. Три способа выявления / О. Фрай. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 284с.
7. Інститут Громадського Лідерства 2009 / http://ihl.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=2

Лінецька М.С.

Особливості використання учнями стратегій захисту у конфліктних ситуаціях

В педагогічній роботі перед вчителем найбільш гостро постає питання управління діяльністю учня. При вирішенні даної проблеми вчитель повинен вміти приймати точку зору учня, ставити себе на його місце, імітувати його судження, розуміти, як учень сприймає ситуацію, що склалася навколо нього.

Бездіяльність же вчителя або його агресивне втручання у внутрішній простір учня може призвести до виникнення конфлікту.

Конфлікт у психології визначається як « зіткнення протилежно спрямованих, несумісних один з одним тенденцій в міжособистісних взаємодіях або міжособистісних відносинах індивідів або груп людей , пов'язане з негативними емоціями та переживаннями »[1,174].

Дуже часто конфлікт спричиняє саме поведінка вчителя. Причиною конфлікту може стати або бажання вчителя самоствердитись за рахунок учня, яке можна проілюструвати висловом: «Існує дві думки: одна – моя, інша – неправильна», – або навпаки повна незацікавленість вчителем в діяльності учня.

У педагогічних конфліктах дії вчителя найчастіше визначаються їх особистою образою на вчинки чи слова учнів. Бажання перемогти у протидії з учнем, не надаючи особливого значення тому, як учень намагатиметься вийти з конфліктної ситуації, що засвоїть із такого спілкування з вчителем. І як наслідок, виникає протест з боку учня проти несправедливої, неправильної оцінки його дій або бажання, щоб його нарешті помітили. І та і інша відповідна реакція учня на дії вчителя призведе до конфліктної ситуації.

Проблемою конфліктів починають займатися лише у ХІХ ст. Основи сучасної конфліктології заклали такі видатні вчені як Г.Зіммель та Р.Дарендорф , Л. Козер , М. Вебер. У вітчизняній психології дана проблема

досліджувалась такими видатними вченими як Анікеєва Н.П., Драгунова Т.В., Лозовцева В.Н., Славіна Л.С., Гришина Н.В., Фельдштейн Д.І. та ін.[2,26-39]

Але в більшості випадків вчені досліджували конфлікт як соціальне явище. Проблема конфліктів у педагогіці мало досліджена, оскільки важливість самого конфлікту та його наслідків, як для педагога, так і для учня, досі недооцінюється психологами та педагогами. Хоча конфлікт несе у собі і позитивні, і негативні наслідки, як для вчителя, так і для учня.

Існують різні класифікації видів конфліктів у педагогіці та психології.

В своєму дослідженні ми спиралась на наступну класифікацію:

1. Конфлікти діяльності – виникають у зв'язку з виконанням (невиконанням) учнем учбових завдань, успішності навчання, позаучбової діяльності;

2. Конфлікти поведінки(вчинків) – виникають при порушеннях учнем правил поведінки в школі або поза нею;

3. Конфлікти відносин – виникають у сфері емоційно-особистісних відносин учнів і вчителя в процесі педагогічної діяльності. [3, 43]

Метою даного дослідження було виявлення особливостей реагування учнів старшої школи в конфліктній ситуації з вчителями.

Використовувались такі методи дослідження як тестування та математична інтерпретація результатів.

А саме було використано адаптований нами варіант методики В. Бойко «Оцінка домінуючої стратегії психологічного захисту в конфліктах»(22 питання) (надалі ТЕСТ 2)та тест «Чи властиві вам конфліктогени спілкування» (10 питань)(надалі ТЕСТ 1)[4, 116-118]

За методикою В. Бойко існують три типи стратегії психологічного захисту: поступливість, уникнення, агресія – зміст яких ми адаптували відносно теми нашого дослідження.

Поступливість – психологічна стратегія захисту особистості в конфліктах і конфліктних ситуаціях, в якій провідну роль грають інтелект і характер. Воно передбачає готовність учнів йти на поступки вчителю, жертвувати деякими своїми інтересами аби не загострювати відносини і не вплутуватися в конфлікт.

Уникнення - психологічна стратегія захисту особистості в конфліктах, заснована на економії інтелектуальних та емоційних ресурсів особистості.

Воно припускає обійти або без бою покинути зону конфліктів і напруження, коли учень піддається атакам вчителя.

Можливі чотири варіанти причин використання даної стратегії захисту:

1. Якщо уникнення обумовлене природними особливостями учня – бідність емоцій, млявість темпераменту, слабкість нервової системи.

2. Учень з розвиненим інтелектом йде від конфліктів і не зв'язується з вчителем, який втомлює або докучає йому.

3. Учень примушує себе обходити гострі кути в ситуаціях для збереження нормального спілкування та партнерських відносин з вчителем.

4. Учень змушений обходити усі неприємні ситуації з вчителем, якщо він перебуває під тиском батьків, які приймають у конфліктній ситуації бік вчителя.

Агресія — психологічна стратегія захисту особистості, що діє на основі інстинкту і частіше несвідомо. Інтелект іноді посилює агресію в конфліктах і непростих ситуаціях спілкування.

Вибір власного стилю поведінки учня в конфліктах з вчителем, а також застосування відповідно з вибраним стилем тактик дій залежить від:

- особистісних властивостей як учня, так і вчителя;
- стилю поведінки вчителя;
- природи самого конфлікту та його типу;
- важливості самого конфлікту для обох учасників.

На початку дослідження припускалось що сучасними підліткам властива переважно агресивна тактика психологічного захисту в конфліктній ситуації в системі «учень-вчитель», яка може бути пояснена фізіологічними особливостями даного вікового періоду та бажанням самоствердитись в групі однолітків, домінувати в ній .

Тестування проводилось на базі Криворізької гімназії № 91 серед учнів 9-х класів. В опитуванні приймали участь чотири різнопрофільних класи: фізико-математичний, гуманітарний, історико-правовий та педагогічний – всього 77 учнів.

Результати опитування відповідно представлені в таб.1(ТЕСТ 1) та таб.2 (ТЕСТ 2).

За результатами ТЕСТУ 1, можна зробити висновок, що сучасні підлітки є комунікативними , оскільки питання тесту були провокуючими, а учні в своїй більшості обирали варіанти відповідей, що свідчать про їх психологічну врівноваженість та високий рівень моральної культури(Чим більше набрано балів, тим краще розвинені комунікативні здібності.).

В учнів добре розвинене вміння безконфліктного спілкування, уміння слухати вчителя та робити висновки з його зауважень, бути тактовними у розмові з вчителем, навіть якщо він провокує конфліктну ситуацію.

Таблиця. 1

Варіанти відповідей	Розмірність у балах	% учнів що її обрали	Кількість набраних балів	Загальна кількість набраних балів з мах 7700
Майже завжди	2	10,9 %	168	5174
В більшості випадків	4	14,4 %	444	
Іноді	6	26,6 %	1230	
Рідко	8	23,9 %	1472	

Майже ніколи	10	24,2 %	1860	
--------------	----	--------	------	--

За результатами ТЕСТУ 2 можна сказати, що учні у конфліктній ситуації з вчителем обирають домінуючою стратегією захисту «уникнення конструктивного розв'язання конфлікту» або «поступливість», лише четверта частина учнів використовує «агресію».

Таблиця 2

Стратегія психологічного захисту	% учнів, що її обрали
Поступливість	37,7 %
Уникнення	38,2 %
Агресія	24,1 %

Але не можна сказати, що якась з цих стратегій є бездоганною тактикою захисту «Я».

Поступливість передбачає поступки з боку учня, але не дає змоги активно захищати свої права. Ця тактика ефективна у тих випадках, коли хороші взаємини з вчителем важливіші, ніж результат конфлікту.

Уникнення є неефективною стратегією захисту школяра, оскільки змушує його, пристосовуючись до ситуації, придушувати у собі прагнення відстоювати власні інтереси та свою життєву позицію з остраху зіпсувати відносини з вчителями, від яких він зараз залежить.

Використовуючи агресію, як стратегію захисту, учні активно захищають свої інтереси та власну думку, інколи навіть не думаючи про наслідки їх агресивних дій, які призводять до поглиблення конфлікту. Адже не кожен вчитель може собі дозволити поступитися учню, навіть якщо той правий.

Отже, як бачимо припущення щодо поширеного використання агресії, як домінуючої стратегії захисту, не виправдалось, хоча до цієї стратегії схильний майже кожен четвертий учень.

Сучасні підлітки вважають за краще тримати свою думку при собі та погоджуватись з думкою вчителя, якою б вона не була, аби не зашкодити своєму навчанню. Можливо це пов'язано з відчуттям залежності учня від вчителя, адже в 9-му класі від дій та прихильності вчителя багато залежить. На даному етапі учнів цікавить лише добре ставлення вчителя до них і заради нього вони готові жертвувати своїми інтересами та придушувати у собі прагнення відстоювати власну думку аби не спровокувати зайвий конфлікт з вчителем. А якщо конфлікт все ж існує, учні намагатимуться уникати його загострення та робитимуть усе для конструктивного розв'язання конфлікту.

До того ж на вибір тактики поведінки учня під час конфлікту з вчителем, на нашу думку, впливатиме клімат у сім'ї. Якщо батьки приймають точку зору дитини, це сприятиме більш агресивній стратегії захисту з боку учня. Якщо ж батьки стануть на бік вчителя, це змусить учня обрати більш пасивну тактику захисту, яка дасть змогу згладжувати неприємні ситуації або взагалі уникати їх. В цьому випадку учень буде змушений завжди брати на себе провину за конфлікт, що виник, та погоджуватись з точкою зору вчителя не маючи змоги відстоювати власну.

Отже, можна сказати, що сучасні підлітки при досить високому рівні комунікативності в конфліктній ситуації у системі «учень-вчитель» в більшості випадків обирають неефективну стратегію захисту – «уникнення». Замість того щоб разом з вчителем прийти до конструктивного вирішення проблеми, вони намагаються не помічати її, тим самим ускладнюючи і своє становище і становище вчителя.

Список використаних джерел

1. Психологический словарь/ Под. ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевского. М. – 1990. – 494 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб. – 2002. – 464 с.
3. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М. «Просвещение» – 1991. – 126 с.
4. Пов'якель Н. Психологія вирішення педагогічних конфліктів. К.: «Шкільний світ» – 2008. – 118 с.

Садохіна К.С.

Експериментальне дослідження сформованості лідерських якостей підлітків в умовах ДОТ

Постановка проблеми. Створення нових політичних, соціально-економічних відносин у суспільстві певним чином залежить від того, наскільки кожна людина займає активну життєву позицію, готова до участі в демократичному управлінні суспільством, є лідером свого життя.

Зміна пріоритетів у нашому суспільстві, де головною цінністю є людина, вимагає від сучасної освіти системного, новаторського психолого-педагогічного забезпечення виховного процесу, який ґрунтується на демократичних засадах. Сучасна психологічна наука є носієм ціннісної реалії щодо розвитку лідерських якостей, які відображають психологічні й соціальні особливості самоствердження молоді в суспільстві.

Сучасні дослідження проблеми лідерства доводять, що лідером стає людина, яка наділена лідерськими якостями, що може реалізовуватися у відповідних ситуаціях, але в науковій психолого-педагогічній літературі в достатній мірі не розроблені технології формування лідерських якостей у виховному процесі. Отже, існує об'єктивна потреба в лідерстві, тому проблема формування лідерських якостей підлітків у виховному процесі є актуальною.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми лідерства засвідчив, що існують різноманітні точки зору щодо сутності цього поняття і підходів до його дослідження. Проте дослідники виокремлюють лише один з аспектів лідерства. Так, Б.Паригін трактує лідерство як один з процесів організації та управління малої соціальної групи, яка сприяє досягненню її цілей з оптимальним ефектом [2]. І.Бех, Р.Кричевський визначають лідерство як вплив на групу, що спонукає її членів до досягнення спільної мети [1]. І.Валер, Ф.Массарик трактують лідерство як міжособистісну взаємодію, яка виявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення цілей [5].

Прибічники «теорії рис» (М.Вебер, Л.Бернард, К.Берд) вважають, що людину роблять лідером певні психологічні риси [3]. Зокрема, К.Берд виділив 79 «лідерських рис», але вони не склали єдиного стабільного комплексу рис лідера, адже рідко вдається знайти збіг «рис» у лідерів від ситуації до ситуації [4]. Прихильники ситуаційного підходу Ф.Фідлер, Т.Мітчел, Р.Хаус вважають, що ефективність лідерства визначається відповідністю якостей лідера й особливостям його поведінки у ситуації [2].

Таким чином, загальної теорії лідерства поки що не існує.

Узагальнивши різні визначення та підходи, ми під поняттям «лідерство» розуміємо стосунки домінування і підпорядкування, впливу в системі міжособистісних стосунків у групі, які призводять до поставленої мети. Лідером є член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі і надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях; він здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювати взаємостосунки.

Проблеми виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських здібностей та формування соціально активної особистості розглядали в своїх дослідженнях, зокрема такі відомі психологи: Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, І.Кон. Вчені наголошують, що саме в підлітковому віці акти самосвідомості: самопізнання, самооцінка, саморегулювання, самоствердження стають провідними потребами особистості підлітка. Отже, в підлітковому віці формуються риси, які забезпечують ефективне лідерство: цілеспрямованість, самостійність, наполегливість, самоствердження.

Мета статті полягає у визначенні рівня лідерських якостей підлітків та виявленні психолого-педагогічних умов ефективного формування цих якостей в процесі виховної роботи в умовах дитячого оздоровчого табору.

Виклад основного матеріалу. Формування лідерських якостей підлітків відбувається у процесі виховання, де виховання – це процес цілеспрямованого управління формуванням і розвитком особистості відповідно до вимог суспільства. Під формуванням ми розуміємо якісні й кількісні зміни у психіці індивідуума, які забезпечують накопичення лідерського потенціалу особистості, що виражається в ускладненні когнітивних психологічних структур, розвитку здатності до самоврядування, зростанні активності й удосконаленні мотивацій до лідерства. Організація виховного процесу, який визначається як закономірна, послідовна, безперервна зміна моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів, передбачає створення необхідних психолого-педагогічних умов, завдяки яким стане можливим формування лідерських якостей підлітків. Психолого-педагогічні умови не виступають цілісною системою формування певних якостей особистості. Натомість реалізація психолого-педагогічних умов, як зовнішніх чинників, під впливом яких у підлітків виникають внутрішні суперечності, дозволяє спрямувати процес виховання на формування лідерських якостей.

Нами було визначено такі психолого-педагогічні умови формування лідерських якостей: урахування особливостей і розвиток мотивації лідерства підлітків; забезпечення цілеспрямованого розвитку лідерських якостей

підлітків шляхом організації колективу-команди; створення стимулюючого і розвивального середовища на основі використання інтерактивних форм роботи (колективні творчі справи, рольові ігри); створення позитивної емоційної атмосфери, що передбачає творче спілкування і взаємодію підлітків.

На констатувальному етапі експериментальної роботи нами було проведено діагностику рівнів сформованості лідерських якостей підлітків. Дослідження було проведено в дитячому оздоровчому таборі «Буревісник» серед дітей 12-14 років (24 особи) у 13 загоні, що був визначений як експериментальна група і серед дітей такого ж віку й в тій же кількості у 14 загоні (контрольна група). У цих групах було проведено констатувальний експеримент. Використовувались **методика соціометрії, методика КОЗ (оцінка комунікативних і організаторських здібностей), методика спостережень**, під час якої ми виокремили такі компоненти лідерських якостей з визначенням у них ознак, які забезпечують ефективне лідерство й умовно розподілили їх на: *мотиваційний* (впевненість в собі, прагнення до самоствердження); *емоційно-вольовий* (урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей); *особистісний* (вплив на інших, оригінальне мислення); *діловий* (уміння приймати правильне рішення в непередбачених ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, уміння та навички організаторської роботи).

Аналіз отриманих даних констатувального експерименту (**метод соціометрії**) свідчить про наявність невеликого відсотку лідерів в контрольній групі (12,5 %) та ще меншого в експериментальній групі (8,3 %). Це так звана «зона зірок». До так званої «зони наближених» до лідерів, увійшло 25 % осіб в контрольній групі та всього 12,5 % в експериментальній. Середній показник мають особи, які увійшли в «зону знехтуваних». Це – 45,8 % осіб в контрольній групі та 37,5 % в експериментальній. Дані дослідження виявили осіб в обох групах, які не отримали жодного вибору. Вони потрапили в «зону ізольованих» (41,7 % в експериментальній групі та лише 16,7 % в контрольній). Застосовуючи соціометричний параметр – «індекс групової згуртованості», ми визначили показник групової згуртованості. В обох групах він однаково низький – 8,3 %.

На етапі констатувального експерименту застосовувалася методика **КОЗ (оцінка комунікативних та організаторських здібностей)**. На основі даного дослідження ми виявили, що найвищий бал «5», який відповідає високому рівню розвитку комунікативних та організаторських здібностей, отримали в контрольній групі 16,6 % та 12 % дітей, в експериментальній – 20,8 % і 20,8 %. Ці діти швидко орієнтуються в новій ситуації, вільно спілкуються, приймають самостійні рішення, мають навички організації різноманітних ігор, конкурсів, але ж відсоток таких дітей порівняно невисокий. Бал «4» вказує на достатній рівень розвитку комунікативних і організаторських здібностей. Його отримали в контрольній групі по обом показникам 8,3 % осіб, а в експериментальній - 4,1 % і 16,3 %. Ці підлітки проявляють ініціативу в спілкуванні, постійно намагаються розширити коло знайомств, беруть активну участь в організації заходів. Підлітки, які отримали бал «3» мають середній рівень розвитку

досліджуваних здібностей. Вони лише інколи виявляють інтерес до спільної діяльності, соромляться висловити свою думку, не мають організаторських навичок, проте мають шанс на розвиток свого потенціалу. Таких в контрольній групі 20,8 % та 4,1%, тоді як в експериментальній – 12,5 % та 4,1%. Діти, які отримали бал «2» мають рівень нижчий середнього - вони не прагнуть до спілкування, почувають себе не комфортно в новій ситуації, погано адаптуються в новому колективі, важко переживають образи – в контрольній групі по комунікативним здібностям таких дітей менше, ніж в експериментальній, лише 8,3 %, порівняно з 20,8 %, а по організаторським здібностям вони знаходяться майже на одному рівні – 16,3 % та 16,6 %. На низькому рівні розвитку досліджуваних здібностей (бал «1») знаходяться лише 4,6 % (комунікативні здібності) в контрольній групі, проте в цій групі 59 % дітей, в яких серйозні проблеми з організаторськими здібностями. В експериментальній групі – 41,8 % підлітків з низькими комунікативними здібностями та 42,5 % з низькими організаторськими здібностями.

Беручи до уваги особливості підліткового віку і дослідження особистісних рис лідера, ми, використовуючи **метод спостереження**, виявили ознаки лідерства і визначили сформованість лідерських якостей. За результатами дослідження виявлено низький рівень сформованості лідерських якостей у 33,3 % дітей в експериментальній групі та 21 % в контрольній. Цей рівень свідчить про слабо виражені лідерські якості. Характерними ознаками цього рівня є: сором'язливість, невпевненість в собі, слабка сила волі, відсутність інтересу, творчих ідей, погане пристосування до нових умов, низький рівень самовираження, швидке відмовлення від цілі, якщо існують перепони. Такі діти майже ніколи не стають лідерами. Середній рівень сформованості лідерських якостей показали 41 % осіб в експериментальній групі та 33,3 % в контрольній групі. Характерними ознаками цього рівня є: недостатня впевненість в собі, слабке прагнення до самореалізації, емоційна нестабільність; підлітки майже не приймають самостійних рішень, у них недостатня сила волі, щоб досягти мети. Такі діти мають слабкий потенціал, щоб стати лідером. Достатній рівень сформованості лідерських здібностей виявили 20,8 % дітей в експериментальній групі та 29, 1 %. Характерними ознаками цього рівня є: впевненість в собі, урівноваженість, достатня стійкість до нових умов, самокритичність, але не завжди, здатність до творчого мислення, часткова незалежність, відповідальність, надійність, але не в критичних ситуаціях. Такі діти мають потенціал, щоб стати лідерами, але не завжди цього досягають. Високий рівень сформованості лідерських здібностей в контрольній групі – 16,6 % і всього 4,3 % - в експериментальній. Ознаки цього рівня свідчать про яскраво виражені лідерські якості: впевненість в собі, сильна сила волі, оригінальне, творче мислення, самокритичність, ініціативність, здатність долати будь-які труднощі задля досягнення мети, наявність навичок організаторської роботи. Такі діти - справжні лідери.

На формульовальному етапі дослідження, що проводився серед дітей 13 загону (експериментальна група – 24 особи), нами було розроблено і

впроваджено експериментальну технологію формування лідерських якостей підлітків, яка передбачала реалізацію в комплексі психолого-педагогічних умов: урахування особливостей і розвиток мотивації лідерства підлітків; забезпечення цілеспрямованого розвитку лідерських якостей підлітків шляхом організації колективу-команди; створення стимулюючого і розвивального середовища на основі використання інтерактивних форм роботи; створення позитивної емоційної атмосфери, що передбачає творче спілкування і партнерську взаємодію підлітків.

Засобами реалізації формування лідерських якостей нами було обрано інтерактивні форми і методи роботи – ділові й рольові ігри, наприклад, «Якби я був мером», «Лідер», «словесний волейбол»; колективні творчі справи; театралізовані інсценізації, дискусії, вечори запитань і відповідей; конкурси, змагання. Такі форми і методи виховної роботи сприяли зміцненню групової згуртованості, сприяли партнерській діалогічній співпраці, виявили готовність підлітків до взаємної підтримки і допомоги. Підлітки набували умінь працювати в групі, вчилися толерантному спілкуванню, відповідальності, здатності впевнено виявляти свої здібності. До сором'язливих, пасивних дітей застосовувався індивідуально-особистісний підхід, ми проводили неформальні, довірливі бесіди, під час яких обговорювали проблеми; намагалися виявити інтереси таких дітей, допомогти подолати невпевненість у собі, повірити в свої сили, зацікавити їх та залучати до активної творчої роботи в колективі, допомогти довести, що вони можуть займати гідне місце в колективі.

Після впровадження експериментальної технології нами було повторно продіагностовано рівень сформованості ознак лідерства у підлітків експериментальної і контрольної груп.

Результатом формувального експерименту є достовірна різниця між рівнями сформованості ознак лідерства в експериментальній і контрольній групах. Відбулось суттєве підвищення соціального статусу особистості в експериментальній групі. Застосовуючи **методику соціометрії**, ми визначили, що лідерів збільшилося з 8,3 % до 29,1 %, наближених до них збільшилося з 12,5 % до 29,1 %. В «зоні ізольованих» в експериментальній групі зменшилось з 41,5 % до 16,8 % підлітків, натомість показники в контрольній групі майже не змінилися, а ще й відзначились зростанням відсотка «ізольованих» підлітків з 16,7 % до 20,9 %.

Після впровадження експериментальної технології нами було проведено діагностику за методикою **КОЗ**. Завдяки спеціально організованій, різноманітній за змістом діяльності, ми отримали позитивну динаміку сформованості комунікативних і організаторських здібностей в експериментальній групі. Найвищий бал отримали 33 % дітей (комунікативні здібності) і 29, 1 % (організаторські здібності). Низькі комунікативні здібності виявлено лише у 4,3 % дітей і організаторські – у 16, 8 %. У контрольній групі показники цих здібностей майже не змінилися.

На завершальному етапі формувального експерименту ми проаналізували наші **спостереження**. Змінилися в позитивний бік показники

сформованості лідерських якостей підлітків експериментальної групи. На високому рівні такі якості виявилися у 25 % підлітків (до експерименту – 4,3 %), на достатньому рівні у 16,6 % (до - у 20,8 %), на середньому рівні 54,1 % (до – 41,6 %), на низькому рівні 4,3 % (до - 33,3 %).

Висновки. Проведене нами дослідження дає певну можливість вирішувати питання формування лідерських якостей підлітків у виховному процесі. Було створено умови для самоствердження, самореалізації підлітків, вияву їх організаторських здібностей, формування творчого мислення. Організуючи різноманітні творчі заходи, ми в такий спосіб створювали розвивальне і стимулююче середовище, з доброзичливими відносинами, враховуючи інтереси і бажання підлітків, їх здібності. Підлітки набували впевненості, відповідальності, вмінь і навичок організаційної роботи, комунікації, самостійності, творчого розвитку. Таким чином, подальшого дослідження потребують питання формування лідерських якостей в дітей різного віку, психолого-педагогічні умови реалізації прагнення дітей різного віку до лідерства, удосконалення технологій формування лідерських якостей.

Список використаних джерел

1. Кулініч І. Психологія управління / І. Кулініч. – К.: Знання, 2008. – 292 с.
2. Москаленко В. Соціальна психологія / В. Москаленко. - К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
3. Татенко В. Типологія лідерства / В. Татенко // Психолог.- 2006. - № 34. – С. 12-14.
4. Циба В. Системна соціальна психологія / В. Циба. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 328 с.
5. Шалагинова Л. Психологія лідерства / Л. Шалагинова. – СПб: Речь, 2007. – 464 с.

Пічкіна Т.О.

Вплив ЗМІ на формування агресивності підлітків

У сучасній психологічній науці особливої гостроти набуває тема агресивної поведінки людини. Серед зарубіжних і вітчизняних вчених, які займаються даною проблемою, немає єдиної точки зору на проблему. У дослідженні даного питання зарубіжними вченими можна виділити наступні напрями: інстинктивний (З.Фрейд, К.Лоренц), біологічний (В.Гесс, Р.Джекобс, С.Меднік, Д.Олдс), фрустраційний (Дж.Доллард, Л.Дуб, Н.Міллер), когнітивний (Л.Берковіц, Л.Ерон, Д.Зілманн, Л.Х'юсманн), соціальний (А.Бандура, А.Басс, Р.Берон та Д.Річардсон, Б.Крейхі). У вітчизняній психології деструктивний характер даного явища підкреслюється низкою наукових досліджень, в яких агресія розглядається в контексті девіантної поведінки та злочинності у працях Н.В.Алікіної, С.М.Єніколопова, Л. П. Конишевої, Н.О.Ратінової, В.Г.Степанової, В.В.Устінової). Ця проблема є актуальною як для психологів, так і для нас, майбутніх вчителів, тому що, знання щодо

механізмів агресії та причин її виникнення надасть нам можливість протидіяти її зростанню і стане в нагоді у формуванні підростаючого покоління з активною життєвою позицією, здатного до особистісного волевиявлення у неагресивний, толерантний спосіб [цит. по 3].

У медіа-психології поняття «засоби масової інформації» виступає як синонім «мас медіа» (*Mass media*), що охоплює пресу (газети, журнали, книги), радіо, телебачення, інтернет-видання, кінематограф, звукозаписи і відеозаписи, відеотекст, телетекст, рекламні щити і панелі, домашні відеоцентри, які поєднують телевізійні, телефонні, комп'ютерні та інші лінії зв'язку. Всім цим засобам притаманні якості, що їх об'єднують — звернення до масової аудиторії, доступність багатьом людям, корпоративний характер виробництва і розповсюдження інформації [2].

Автори в своїх дослідженнях, монографіях дають різні дефініції агресії і агресивності:

- як фізичну або словесну поведінку людини, спрямовану на пошкодження або зруйнування(словник) [1];
- як підсвідомо закладений інстинкт, що є виявом «тваринної» сторони людської натури (Т.Гобс);
- як форму зовнішнього спрямування інстинкту смерті проти навколишнього світу за «теорією двох інстинктів» З.Фрейда;
- як вроджену реакцію людини для «захисту займаної території» (Лоренц, Ардрі);
- як установку до панування (Моррісон);
- як реакцію особистості на ворожу для людини оточуючу дійсність (Хорці, Фромм).

Дуже широкого поширення отримали теорії, що пов'язують агресію і фрустрацію (Маллер, Дуб, Доллард) [4].

У підлітковому віці відмічається загострення агресивних суперечностей, що пов'язано з кризою періоду дорослішання, збільшенням фізичної сили та соціальної активності при загальній невпевненості, невірноваженості, неадекватності (Л.І.Божович, І.С.Булах, Г.С.Костюк, А.В.Мудрик, М.С.Неймарк, Ф.Райс, Х.Ремшміт, В.Г.Степанов, Т.М.Титаренко, Д.І.Фельдштейн, Е.Еріксон). Тому телебачення стало для сучасних дітей найдоступнішим «підручником життя», який не лише інформує з багатьох питань, а формує їхні настановлення та життєву позицію. У розвиненому інформаційному суспільстві телебачення перебирає на себе низку функцій, які традиційно мали б виконувати спеціальні культурні, освітні та виховні інституції [4].

Зважаючи на актуальність теми та потребу враховувати даний аспект у подальшій діяльності, ми провели власне дослідження проблеми. Наше дослідження проводилось на базі 8-А та 8-Б класів Центрально-міського ліцею м.Кривий Ріг. В опитуванні взяло участь 29 респондентів віком від 13 до 14 років, тобто особи старшого підліткового віку. Діагностика проводилась за допомогою тесту «Чи телеман я?» та опитувальника Басса-Дарки.

Метою тесту «Чи телеман я?» [6] було дослідження впливу переглянутого по телебаченню на свідомість і формування стереотипів. Тест містив 10 запитань закритого характеру. В результаті підрахунків виявилось, що для 72% респондентів, як для людей XXI століття телевізор становить невід'ємну частину життя, тоді як для 28% — телевізор займає незначне місце у їх житті і сприймають його лише як джерело інформації (див. рис.1).

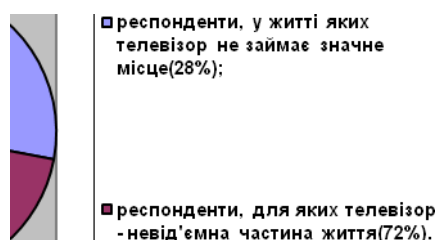


Рис.1 Роль TV у житті підлітків (за результатами тесту «Чи телеман я?»).

Також у ході опитування виявилось, що 86%(25 підлітків) респондентів вважають телебачення елементом сучасного життя. 21%(6) опитуваних відмітили, що прийшовши додому вони відразу ж вмикають телевізор. 31%(9) підлітків щоденно витрачає від 3 до 6 годин на перегляд улюблених телепередач, а 45%(13) — не вимикає телевізор навіть, коли займається своїми справами. Очікуючи на улюблену телепередачу, для 45%(13) респондентів 1 хвилина триває, як 10 хвилин, що свідчить про високий рівень впливу переглянутого на свідомість. Перебуваючи в гостях, 72%(21) опитуваних, помітивши, що вже почалася їх улюблена телепередача, відмітили, що у гарній компанії їх не цікавить телевізор. А це свідчить про те, що телебачення і друзі для них перебувають на рівних шальках терезів, і за відсутності гарної компанії телебачення їх може вдало замінити, стати таким-собі «другом», співрозмовником, порадиником, домашнім «шоуменом». І все ж таки 79%(23) підлітків сприймають телевізор як звичайний медіа прилад, що стоїть в них вдома, і не надають йому цінності як чомусь сакральному. 31%(9) опитуваних зможе відмовитися від телебачення тільки, якщо це буде дуже потрібно, тоді як 48%(14) — відмовляться без вагань, пояснюючи це тим, що у житті є багато цікавих занять. Це свідчить про те, що світ захоплень цих дітей не звужується лише на телебаченні, окрім нього для них існує безліч шляхів гарно провести час.

Наступним кроком дослідження було проведення діагностики за методикою Басса-Дарки, метою якого було визначення рівня агресивності і ворожості у підлітків. Тест містив 35 запитань і потребував полярної відповіді, а також був розрахований на виявлення агресивності по таким її видам реакцій, як фізична, опосередкована та вербальна агресія, роздратованість, негативізм, підозрілість і почуття провини(див.табл.1).

Результат діагностики агресивності за методикою Басса-Дарки.

№ респондента	Індекс агресивності (бал)	Індекс ворожості (бал)	Опосередкова на агресія (бал)	Негативізм (бал)	Почуття провини (бал)	Результати тесту «Чи телеман я?» (бал)
1.	24	13	7	5	8	14
2.	30	18	7	3	8	13
3.	23	10	6	3	9	14
4.	23	6	7	4	3	21
5.	27	14	5	2	8	19
6.	22	13	5	4	4	18
7.	20	7	6	3	3	15
8.	20	11	8	4	9	14
9.	18	7	6	1	7	21
10.	24	19	7	5	9	14
11.	27	11	9	4	7	15
12.	28	17	7	5	6	21
13.	19	9	6	3	6	14
14.	21	12	7	4	9	24
15.	24	13	6	5	6	24
16.	15	6	5	3	2	13
17.	29	12	6	5	1	24
18.	12	10	8	3	7	15
19.	19	7	5	2	8	17
20.	15	7	5	2	7	13
21.	16	8	2	1	7	11
22.	15	10	5	5	8	9
23.	16	11	6	1	7	11
24.	20	15	6	4	6	10
25.	20	9	4	4	7	11
26.	16	14	5	1	8	11
27.	12	11	3	3	6	5
28.	16	9	4	3	6	11
29.	23	12	7	4	5	15
Середній показник (у балах)	20,5	11	6	3,3	6,4	

Тест дозволив нам визначити індекс агресивності, що враховував показники фізичної та вербальної агресії і роздратованості. Як виявилось, індекс агресивності в середньому становив 20,5 бала, що є граничною величиною і включає можливість використання фізичної сили проти іншої особи, готовність до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні, що виявляється в запальності та грубості, а також вираження негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, погрози).

Завдяки даній методиці серед опитуваних нами був визначений індекс ворожості, що розраховувався за такими параметрами як образа і підозрілість. Середній розрахунок показав, що індекс ворожості становить 11 балів, що є вищим від норми і включає в себе заздрість і ненависть до оточуючих за дійсні і вигадані дії.

Крім того, визначено в діапазоні від недовіри і обережності по відношенню до людей переконання в тому, що інші люди планують і приносять шкоду. Параметр опосередкованої агресії в середньому становив 6 балів, що не є максимальним, але не виключає можливості прояву агресії кружним шляхом, яка може бути спрямована на іншу особу або ні на кого не спрямована.

Показник негативізму, під яким А.Басс розумів опозиційну манеру в поведінці від пасивного спротиву до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів, відобразилися в даній групі в розмірі 3,3 бала, що є середньою величиною.

Показник почуття провини, що виражає можливу переконаність суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, яка чинить зло, а також докори сумління, які він відчуває, становив 6,4 бали, що є вищим за середній.

Далі ми порівняли результати опитувань тесту «Чи телеман я?» і опитувальника Басса-Дарки. Цікаво було виявити таку закономірність: та частина опитуваних(72%), для яких телебачення - це невід'ємна частина життя, обійшла іншу(28%), для якої телевізор не займає значного місця в житті, по всім показникам агресивності, окрім почуття провини. Так у перших індекс агресивності становив 21,5 бала, а в останніх 16,37.

Індекс ворожості у першій групі і другій групі відрізнявся на 0,5 бала.

Показник негативізму відрізнявся на 0,65 бали. Таке ж розходження в даних було і з показником опосередкованої агресії: у 72% — це 6,4 бали, а у 28% — 4,38. Як виявилось, почуття провини у тої частини підлітків, яка переглядає телевізор менше години на день, було на 1 бал вище, ніж у тій, яка витрачає на телебачення від 3 до 6 годин в день(див. рис.2).

Отже, завдяки результатам опитування було діагностовано, що телебачення у значній мірі впливає на емоційну сферу підлітків, підвищуючи їх агресивність, у таких її видах як фізична, опосередкована і вербальна агресія, а також ворожості, у показниках образи і підозрілості. Також було виявлено, що цей же вплив розповсюджується на почуття негативізму та притупляє почуття провини у підлітків.

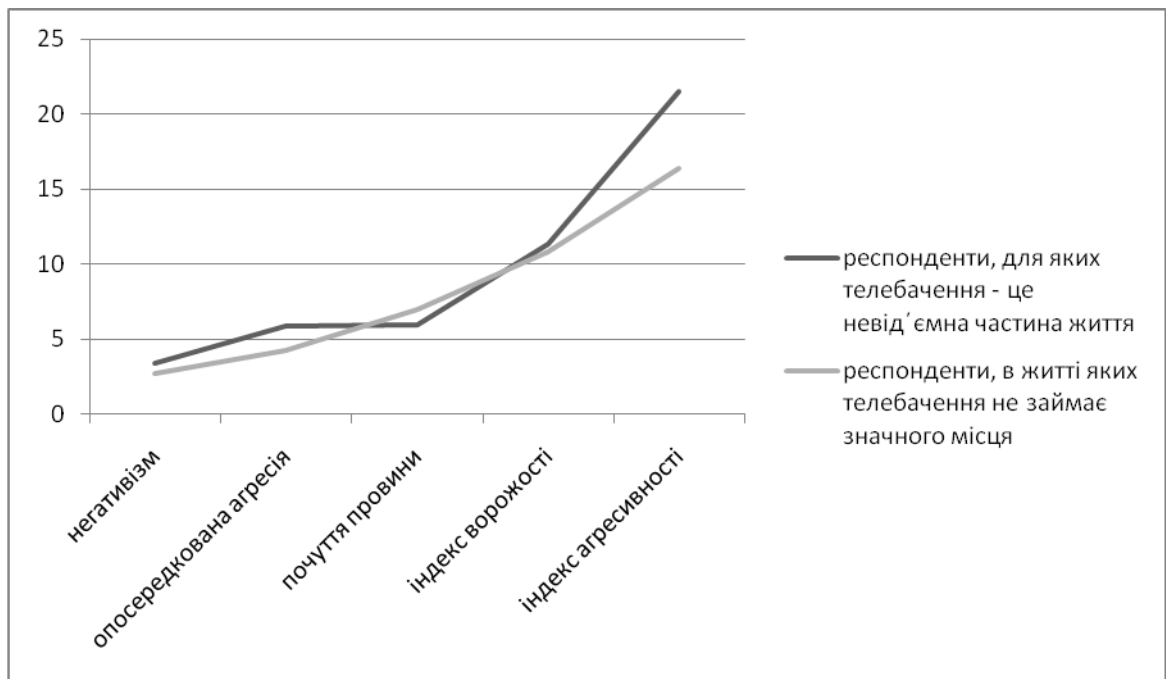


Рис.2 Вплив TV на формування агресивності підлітків (за порівнянням результатів тесту «Чи телеман я?» і опитувальника Басса-Дарки).

Така підвищена агресивність пов'язана з кризовістю перехідного віку, що полягає у виникненні почуття дорослості, розвитку самосвідомості, ставлення до себе як до дорослої особистості, до своїх нових можливостей і здібностей. Саме тому в цьому віці особливий вплив має телебачення. Воно оперує безліччю образів, які підлітки можуть свідомо і несвідомо наслідувати. Це потрібно враховувати у роботі з підлітками. Лише скооперована діяльність вчителів і батьків зможе допомогти підлітку подолати кризу перехідного віку і ефективно протидіяти зростанню агресивності.

Важливе значення для підлітка має спільна діяльність із дорослими (батьками), організована на основі інтересів, захоплень. Зміст такої співпраці може бути різним, головне тут те, що спільна діяльність породжує спільність переживань, почуттів, настроїв, намірів, полегшує контакт із підлітком, зумовлює емоційну та духовну близькість. У ній дитина пізнає складний внутрішній світ дорослих, глибину думок і переживань, вчиться турботливо ставитися до людей.

Оскільки прагнення отримати статус дорослого закономірне для підліткового віку і життєво необхідне для повноцінного психічного та особистісного розвитку учня, педагог повинен правильно сприймати пов'язані із цим негативні вчинки, не перешкоджати проявам дорослості, а скеровувати його енергію у позитивному напрямі. Потребу підлітків мати зразок для наслідування вчитель може використати як один із каналів впливу на дітей, організовуючи вечори, зустрічі із відомими людьми, розкриваючи зміст життя і діяльності високоморальних, творчих особистостей [5].

Список використаних джерел

1. Биологический энциклопедический словарь / Гл. ред. М. С. Гиляров; Редкол.: А. А.Баев, Г.Г.Винберг, Г.А.Заварзин и др. — М.: Сов. энциклопедия, 1996. —831 с.
2. Городяненко В.Г. Соціологія: підручник. — К.: "Академія", 2003 р. //www.politics.ellib.org.ua/pages-cat-48.html
3. Мізерна О.О. Проблеми дослідження агресивної поведінки підлітків //Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П.Драгоманова. Випуск 17. — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. — С.152-156.
4. Петрунько О.В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: Монографія. — Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. — 480с.
5. Савчин М.В. Вікова психологія/М.В.Савчин, Л.П.Василенко — К.: Академвидав, 2006. — 360с. (Альма-матер).
6. Негативний вплив ЗМІ на молодь/ В.Щорс, О.Столяренко О. —Психолог, 2009. — №32. — С.48-49.

Коцюбан І.Я.

Соціалізація особистості студента у процесі навчання

Необхідною умовою ефективної соціалізації у процесі навчання є наявність зворотнього зв'язку. Мається на увазі взаєморозуміння, тобто розуміння іншої людини, тих взаємин, які складаються на різних рівнях взаємодії: “педагог — студент”, “студент — студент” і т.д. Щодо взаєморозуміння між педагогом і студентом, то його розглядають як стан внутрішньої згоди, який має певні особливості, викликані характером і умовами навчальної діяльності. Виокремлюють три рівні взаєморозуміння педагога і студента: високий, середній, низький. При цьому високий рівень взаєморозуміння характеризується адекватною високою оцінкою ділових якостей і позитивним емоційним фоном спілкування. На середньому рівні взаєморозуміння симпатії та антипатії в спілкуванні виникають епізодично, мають тимчасовий характер і виявляються не зовсім яскраво. Відомі непоодинокі випадки, коли педагог оцінює студента вище, ніж студент викладача, чи навпаки. Часто перевага надається інтелектуальному контактові, водночас емоційне спілкування виражене недостатньо. Стосовно низького рівня, то він позначається відсутністю інтелектуального і емоційного контактів, негативною взаємною оцінкою як ділових, так і загальнолюдських якостей, що породжує у процесі спілкування взаємну неприязнь, неадекватність сприймання, непорозуміння.

Якщо до студентської групи входять представники не однієї, а кількох національностей, то актуалізується значення етнопсихологічних особливостей спілкування в ході соціалізації студентської молоді, адже в багатонаціональному колективі спостерігається велика кількість форм міжособистісних стосунків за національною належністю, культурною

специфікою, своєрідністю мови, звичаїв, традицій. З погляду соціальної психології, міжетнічне спілкування є формою реалізації міжнаціональних стосунків на особистісному рівні, особистісно-психологічною конкретизацією процесу соціалізації. За умов міжетнічної взаємодії психологічні проблеми можуть виникати у зв'язку з національними установками і стереотипами поведінки та сприймання людьми один одного. Отже, активізується проблема створення такої атмосфери, яка б сприяла адекватному сприйняттю студентською аудиторією іноетнічного представника. Практика вивчення соціальних контактів і міжособистісних стосунків показує, що іноземні студенти можуть стикатися з проблемою нерозуміння деяких установок, традицій, з виникненням мовних бар'єрів тієї країни, в якій діє навчальний заклад. Для таких студентів характерна сором'язливість, нервозність; коли їм бракує знань, вони припускаються помилок, що може призвести навіть до агресивності. За таких умов певний інтерес представляють мотиви консолідації студентів за національною ознакою, адже саме в ній переломлюються всі виховні впливи. Водночас зміна в настроях, переживаннях представників певної національності у групі — це своєрідний барометр, за показниками якого можна вести мову про оптимальність і результати соціалізації, визначити перспективи згуртування групи.

У навчанні студентів — представників іншої національності — важливе значення має його комунікативний аспект, а отже, й методи навчання варто спрямовувати на подолання мовних і психологічних бар'єрів, сприяти активізації пізнавальної діяльності студентів. Окрім цього, дуже важливо створити основу для адаптації до нових соціокультурних та етнопсихологічних обставин, що потребує певної гнучкості й відмови від низки традиційних правил і норм спільної діяльності та взаємодії. В.Крисько та А.Деркач виокремлюють три етапи процесу адаптації національної психології іноетнічних представників до умов навчання та спілкування у ВНЗ: на першому етапі етнопсихологічні особливості можуть як сприяти, так і перешкоджати впливу студентської групи чи викладача [якщо вони вступають у суперечність з цілями останніх, то слід робити конструктивні кроки, щоб перебудувати зміст і якість педагогічних та групових заходів - варто шукати, за таких умов шляхи залучення уваги об'єкта впливу]; на другому етапі відбувається стабілізація впливів [налагоджується контакт з іноетнічними представниками]. Досягається певне взаєморозуміння, консолідується активність усіх членів студентської групи; на третьому етапі передбачається максимальне розкриття потенційних можливостей представників усіх національних мікрогруп у взаємодії один з одним. Загалом на основі постійного та всебічного аналізу етнопсихологічної своєрідності відносин і спілкування у студентській групі можна розвивати нетрадиційні підходи, встановлювати пріоритетність тих шляхів, яких вимагає ефективний процес соціалізації в багатонаціональному колективі. Це дуже кропітка робота, але вона є надзвичайно потрібною, інакше незнання та неврахування національно-психологічних особливостей членів групи може призвести до міжнаціонального тертя, виникнення феномену взаємної

відчуженості, наслідки якого небезпечні-загострення морально-психологічного клімату в студентській групі, відсутність взаєморозуміння між її членами в ході навчання та спілкування тощо. У зв'язку з цим важливим елементом у роботі з багатонаціональною студентською групою є формування культури міжнародного спілкування на основі осмислення характеру відносин в ній. Процес соціалізації в студентській групі може супроводжуватися конфліктами, небезпека яких полягає в тому, що вони спричиняють виникнення різких негативних емоцій і позначаються на навчальній діяльності студента. У процесі спільної діяльності причинами конфліктів, як правило, стають два види детермінант: предметно-ділові розбіжності й розходження особистісно-прагматичних інтересів. Окрім того, конфлікти виникають як серед студентів, так і між студентами і викладачами. За умови, якщо у взаємодії студентського середовища, яке здійснює спільну навчальну діяльність, переважають предметно-ділові суперечності, конфлікт здебільшого не призводить до розриву міжособистісних стосунків і не супроводжується нагнітанням емоційного напруження й ворожості. Коли ж суперечності виникають у сфері особистісно-прагматичних інтересів, то вони легко переходять у неприязнь і ворожечу. Трапляються ситуації, коли розходження особистісно-прагматичного характеру прикриваються предметно-діловими суперечками або ж коли тривалі предметно-ділові суперечки поступово призводять до особистої неприязні. Всі перелічені варіанти конфлікту створюють для студентів несприятливий морально-психологічний клімат у групі, що спричиняє зниження інтересу до навчання та спілкування у групі, загалом неефективний процес соціалізації. Якщо конфлікт виникає між студентом і викладачем і не розв'язується, у студента може зародитися внутрішня неприязнь як до викладача, так і до його навчальної дисципліни.

Вищезазначене дає змогу розглядати процес соціалізації студента у ВНЗ і як окремий випадок спілкування, і як особливим чином організоване спілкування, у ході якого відбувається управління пізнанням, засвоєнням суспільно-історичного досвіду, соціально-психологічне відображення, відтворення й засвоєння всіх видів діяльності та реалій мікросоціуму. Соціально-психологічні характеристики навчальної діяльності охоплюють також особливості міжособистісного спілкування у студентській групі. Отже, на ефективність соціалізації впливатимуть соціально-психологічний клімат у студентській групі, рівень потреби у спілкуванні, притаманний групі стиль спілкування, етнопсихологічні особливості учасників комунікативного процесу, можливість задоволення пізнавальних і комунікативних потреб студентів. Останній показник є суттєвим, адже низки досліджень показали залежність між задоволеністю міжособистісними стосунками у групі та ефективністю діяльності як цілої групи, так і кожного її члена зокрема.

Аналіз комунікативних характеристик навчальної діяльності у ВНЗ передбачає виділення двох сфер вивчення, які впливають на соціалізацію студентів: педагогічне спілкування як цілеспрямована взаємодія між педагогом і студентами й міжособистісне спілкування серед студентів як

створення сприятливого клімату для ефективної навчальної діяльності. Стосовно педагогічного спілкування, то воно, є специфічною формою взаємодії людини з іншими людьми на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків, в яких виявляється не лише вплив одного суб'єкта на інший, а сприяння або протидія, згода або суперечність. За умов такого спілкування здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами. Можна підкреслити такі складові педагогічного спілкування у ВНЗ: поведінка, яка описується через види реакцій педагога і студентів; міжособистісні контакти, виявлені та упорядковані в ситуаціях, в які потрапляють педагог і студент у процесі навчання; міжособистісні стосунки, які створюють можливості для самостійного зростання педагогів і студентів; інструмент у розвитку інтелектуальних та професійних вмінь і навичок студентів, виникнення певних елементів їхніх когнітивних структур, норм і цінностей; інструмент соціально-психологічного відображення та соціалізації.

Вагомими соціально-психологічними особливостями соціалізації у ВНЗ є характеристики міжособистісного спілкування у студентській групі, де студент для інших членів групи постає як об'єкт спілкування, викликаючи до себе ставлення як до суб'єкта. Водночас, з погляду студента, група чи кожен її член зокрема виступає як об'єкт спілкування, викликаючи до себе ставлення як до суб'єкта. Суб'єкти спілкування у студентській групі вирізняються індивідуальною своєрідністю і вносять у міжособистісне спілкування свій внутрішній світ. Якість такого спілкування може визначатися кількістю потреб, які людина задовольняє в процесі взаємодії; рівнем, на якому відбуваються контакти; можливістю саморозвитку особистості. Молода людина, вступаючи до ВНЗ, стає членом студентської групи й поринає в багатогранні процеси спілкування цієї групи. Отже, взаємозв'язок студентської групи і особливостей соціалізації здійснюється через спілкування. Процес цей двосторонній: групові норми й цінності мають вплив на спілкування, а особливості спілкування впливають на життєдіяльність групи. Сприятливу основу для ефективної соціалізації студентів створює рівень задоволеності потребою у спілкуванні в групі, а загальним інтегральним критерієм даної характеристики стає кількість потреб, які людина задовольняє в процесі взаємодії з іншими.

Важливу роль у комунікативній діяльності студентської групи відіграє установка студента на оточення, його оцінювання: одні передусім бачать позитивне, добре в людині; інші — лише негативне, недоліки; треті, їх більшість — позитивне, і негативне. Студенти з негативною установкою на оточення виявляють у людей такі риси, як байдужість, заклопотаність своїми власними справами, неприродність, обмеженість інтересів, егоїзм, відсутність людяності. Позитивно налаштованих студентів захоплює доброта, простота, справедливість, відвертість, розум і доброзичливість людей. Багато є студентів з підвищеним інтересом до різноманітних особливостей людини. Зрозуміло, що легше знайти спільну мову, спілкуватися з тими, у кого переважає установка на позитивне в людині. Характер взаємодії і спілкування в студентській групі

значною мірою пов'язаний із ступенем залежності індивіда від групи, від повноти прийняття особистістю спільної трудової діяльності. І чим вищий ступінь залежності від групи, чим важливіша для індивіда його групова належність тим меншою є роль успіху чи невдачі й тим важливішим стає чинник групової приналежності людей, які взаємодіють.

Вивчення соціально-психологічних особливостей соціалізації студентської молоді дає змогу виокремити кілька напрямів керівництва розвитком студентської групи, створення психологічних передумов для оптимального процесу міжособистісного спілкування в ній, яке є важливим для успішної навчальної діяльності й ефективного комунікативного розвитку особистості студентів як майбутніх фахівців: процес формування студентської групи [надання переваги формуванню неоднорідної за психологічними характеристиками, але сумісної в цьому плані групи: неоднорідність групи й пов'язана з нею необхідність більш різноманітної та індивідуальної діяльності сприятливо впливає на формування в майбутніх спеціалістів гнучких підходів до професійної діяльності]; формування відповідного механізму міжособистісного спілкування в студентській групі; індивідуальна психодіагностична і психокорекційна робота із студентами [як засіб оптимізації їх комунікативних особливостей].

Список використаних джерел

1. Лазарев М.І. Система навчальної діяльності студентів в інтенсивних технологіях навчання // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія.-№1.-2003.- С.87-97.
2. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование /Пер. С англ. Г.А.Балла; Ин-т психологии АПН Украины.-К.: Донецк, 1994.-52с.
3. Романенко М.І. Гуманізація освіти. - Дніпропетровськ: Промінь,2001.-160с.
4. Сурмін Ю. Методологія аналізу ситуацій.-К.: Центр інновацій і розвитку, 1999. - С.13.
5. Циба В.Т. Основи теорії кваліметрії: Навч.посібник.-К.: ІЗМН,1997.-160с.

Гордієнко І.В.

Соціально-психологічні особливості студентів успішних у навчанні

Соціальна ситуація в країні в умовах кризи особливо гостро потребує високо кваліфікованих та добре підготовлених фахівців у різних галузях. Сучасному суспільству необхідні добре освічені, різнобічно розвинені, ініціативні особистості, що здатні до творчої діяльності, можуть взяти на себе відповідальність за процес цієї діяльності та її наслідки.

Через те, що суспільству необхідні цілісні особистості, що мають певні можливості і прагнуть їх реалізувати, особливої гостроти набуває тема

неуспішності серед студентів та її причини. Також **актуальною** є проблема соціальних та психологічних особливостей успішних студентів.

Одним з найважливіших факторів успішного засвоєння студентами навчальної інформації є досконале знання їх соціальних і психологічних особливостей. Викладач, працюючи з аудиторією, повинен вирішувати педагогічні задачі, пов'язані з даною віковою групою, запобігати педагогічних конфліктів і знати індивідуальні особливості студентів (зокрема успішних у навчанні).

Існує різноманітна наукова література, яка присвячена даній темі. Зокрема Ю.О.Самарін виділив характерні соціально-психологічні риси і протиріччя, які мають місце у розвитку особистості на даному етапі. Насамперед це пов'язано з вибором майбутньої професії, оволодінням нею досвідом, випробуванням себе в різноманітних сферах життя, самостійним плануванням власного життя. У цьому віці формується світогляд, погляди на життєві плани, самостійні міркування, дії. Однак через матеріальну залежність від батьків та необхідність дотримуватись розпорядку, існуючого у навчальному закладі, виникає економічне протиріччя між бажаннями і можливостями їх здійснення. Ці протиріччя студент намагається розв'язати за допомогою додаткового заробітку, що перешкоджає його учбовій діяльності. Поєднання роботи з навчанням на денній формі створює нове протиріччя – дефіцит часу, який позначається або на якості навчального процесу, або на міжособистісних відносинах [4].

На думку Е.Еріксона, юнацький вік зосереджено навколо кризи ідентичності, яка складається з серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів. Якщо юнак не впорається з розв'язанням основних завдань, в нього може сформуватись неадекватна ідентичність, розвиток якої може йти за такими лініями:

1. Уникання тісних міжособистісних відносин.
2. Розмите відчуття часу, неспроможність розробити план подальшого життя, страх перед дорослішанням.
3. Невміння реалізувати свої творчі можливості і зосередитись на конкретній діяльності.
4. Формування «негативної ідентичності», відмова від самовизначення і вибір негативних образів для наслідування [4].

На успішність студентів у вищих навчальних закладах впливають різноманітні фактори: матеріальне положення, стан здоров'я, вік, сімейний стан, рівень підготовки до навчання у виші, організаційні здібності, планування і контроль власної діяльності, мотиви вибору вишу, форма навчання, оплата навчання, організація навчального процесу у виші, індивідуальні особливості студента.

Успіх – позитивний, значущий результат діяльності, який досягається за допомогою значних зусиль. Успішність вказує на соціальну або особистісну реалізованість, засновану на вмінні або здатності досягти успіху. Поняття успіху є оцінним: якщо справа успішна, то вона високо оцінюється [3].

Узагальнивши результати психологічних спостережень, С.Д.Смирнов зазначив, що серед студентів–відмінників виділяються наступні типи: «різнобічний», «професіонал», «зубрила» [5].

На основі даної типології ми визначили свої «типи» відмінників серед досліджуваних студентів. Результати представлено у таблиці 1. Вибірку досліджуваних склала група студентів, майбутніх вчителів англійської мови. Для більшої достовірності результатів група досліджуваних склала 25 осіб – студентів жіночої статі (див. табл.1).

Таблиця 1

Типологія студентів – відмінників факультету іноземних мов (III курс)

Типи	Кількість	Характеристика
«Різнобічний»	2	отримує задоволення від навчання, вивчає багато додаткового матеріалу; цікавиться майже усіма предметами; це найбільш поширений тип
«Професіонал»	1	глибоко вивчає профільні предмети, не цікавиться іншими дисциплінами
«Зубрила»	2	не має особливих здібностей, має високі результати завдяки старанності і працелюбності; більш зацікавлений у профільних предметах; готує все домашні завдання ,виконує всі вимоги викладачів, користується довірою викладачів

В.Т.Лісовський розробив більш повну класифікацію особистостей студента, побудовану на основі врахування рівня і якості активності студента у чотирьох сферах: відношенні до науки, професії, суспільної діяльності, наявності активної життєвої позиції, відношення до культури та мистецтва, вираження позиції в колективі.

Відповідно до цього автор виділяє такі типи: «гармонійний», «професіонал», «академік», «суспільний тип», «той, що захоплюється мистецтвом», «старанний», «середняк», «розчарований», «ледар» [5]. На основі даної класифікації ми визначили власні «типи» студентів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Класифікація студентів факультету іноземних мов (спеціальність англійська та німецька мова) за активністю

Тип	Кількість	Характеристика
«Гармонійний»	5	активний у всіх чотирьох сферах і завжди має максимальні результати
«Професіонал»	10	завжди добре вчиться, не займається дослідницькою діяльністю, користується повагою в колективі
«Суспільний тип»	7	займається суспільною діяльністю, що негативно позначається на навчанні

«Той, що захоплюється мистецтвом»	3	добре вчиться, цікавиться мистецтвом, мало займається дослідницькою діяльністю
«Старанний»	7	не впевнений у виборі професії, досягає гарних результатів завдяки старанності; мистецтвом;
«Середняк»	14	не додає зусиль до процесу навчання, його мета – закінчити університет
«Ледар»	9	неуспішний у навчанні і не намагається, задоволений своїми результатами; не займається суспільною діяльністю
«Розчарований»	5	має непогані здібності, але не зацікавлений у спеціальності

На успішність студентів впливають різноманітні фактори. Зокрема соціально-психологічні і педагогічні. Насамперед це їх соціально-психологічні властивості. Як вважає Ю.М.Орлов, потреба в домінуванні негативно впливає на успішність. З іншого боку, зв'язок цієї потреби з потребою у досягненні успіху позитивно впливає на навчання. Студенти з високим рівнем потреби в домінуванні мають менше труднощів у навчанні. Мабуть, цей вид потреби підвищує загальний рівень мотивації і таким чином сприяє полегшенню навчальної діяльності. Найбільше вплив домінування на полегшення навчальної діяльності виражається у осіб жіночої статі. Ефект полегшення зростає разом з успішністю [1].

Проводячи власне дослідження, ми виявляли, які соціально-психологічні особливості притаманні студентам, успішним у навчанні. Дослідження проводилось на базі Криворізького державного педагогічного університету. Обрано було третій курс, коли пройдено період адаптації, сформовані навички самоорганізації в процесі знайомства з фаховими дисциплінами. На цьому етапі є можливість відносно чітко розділити студентів на більш-менш успішних у навчанні. Першим кроком дослідження було вивчення успішності студентів-досліджуваних. З 25 осіб 9 мали «відмінно» і «добре» з усіх предметів, не мали академічних заборгованостей, 16 осіб мали «добре», «задовільно», і академічні заборгованості (див табл. 3).

Таблиця 3

**Показники успішності студентів факультету іноземних мов
(спеціальність англійська та німецька мова)**

Показники успішності	Мають середній бал «5»	Мають середній бал «4.5»	Мають середній бал «3»	Мають академічні заборгованості
Кількість студентів	3	6	8	8

Для визначення соціально-психологічних особливостей студентів успішних у навчанні ми обрали методику діагностики міжособистісних відносин, створену Т.Лірі, Г.Лефоржем і Р.Сазеком для дослідження уявлень суб'єкта про себе й ідеальне «Я» та відношень в малих групах.

За результатами діагностики ми виявили, що для студентів, які мають високі оцінки і не мають академічних заборгованостей, спільним є високий або помірний рівень домінантності, орієнтація до себе, схильність до суперництва. Також наявні такі якості як наполегливість та енергійність. Також визначено, що успішні студенти критично відносяться до себе і оточуючого світу. У них виявлено низький рівень довірливості, поступливості, помірний рівень добросердечності та чуйності.

Для студентів, менш успішних у навчанні, характерними виявилися високий рівень добросердечності, помірний рівень чуйності, схильність до залежності від інших, несхильність до суперництва. Наполегливість та критичне відношення до себе та оточуючого світу розвинені на низькому рівні. Виявлено нижчий рівень домінантності та вищий рівень покірності, ніж в студентів, які мають високі оцінки (див. табл. 4).

Таблиця 4

Результати діагностики (за тестом Т.Лірі)

Тип відношень до оточуючих	Студенти з високими результатами у навчанні	Студенти з середніми та низькими результатами
1. Домінантність	впевнений у собі, авторитетний лідер; потребує поваги до себе	низька, мало розвинені якості лідера
2. Впевненість у собі	орієнтований на себе, схильний до суперництва	мало орієнтований на себе, низька схильність до суперництва
3. Вимогливість	наполегливий та енергійний	енергійний
4. Скептицизм	критичне ставлення до себе та оточуючих	низький рівень
5. Поступливість	некерований	може бути покірним
6. Довірливість	незалежний	помірна
7. Добросердечність	середня, має низьку схильність до кооперації	висока схильність до кооперації, шукає компроміс при вирішенні конфліктних ситуацій
8. Чуйність	помірна	помірна; наявна делікатність, співчуття
Середній рівень домінування у балах	7.3	3.6
Середній рівень дружелюбності у балах	2.4	8.2

Такі результати ми отримали тому що, на думку М.Ю.Орлова, потреба в домінуванні має велике значення для досягнення успіхів в навчанні. Особливо актуальним є це ствердження для жіночої аудиторії. З усього сказаного виходить, що найбільш обґрунтованою є точка зору М.Ю.Орлова. Результати дослідження важко висвітлити у межах однієї наукової статті. Планується

використати їх у написанні дипломної фахової роботи. Також вони можуть бути використані в майбутній роботі за фахом.

Список використаних джерел

1. Орлов Ю. М. Потребности в достижениях в учебной деятельности / Ю.М.Орлов / – М., 2007. – 167 с.
 2. Смирнов С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза /С.Д.Смирнов / www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/
 3. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д.Смирнов / – М., 2001.
 4. Кон И.С. Психология ранней юности / Игорь Кон / – М.: Просвещение.1991. – 241 с.
- Буланова–Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы / М.В.Буланова – Топоркова / – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – С. 335 – 337.

Гонтар Д.А.

Вивчення психологічних особливостей стереотипів соціальної перцепції...

Під соціальним стереотипом розуміють спрощений, схематизований, емоційно забарвлений та надзвичайно стійкий образ певної соціальної групи чи спільноти, який досить легко розповсюджується на всіх її представників [1,с.95]. Нерідко при визначенні соціального стереотипу підкреслюють його цілісність, яскраво виражене оцінювальне та ціннісне забарвлення, навантаженість його т.зв. «помилковим компонентом» тощо. В інших випадках акцентуються його динамічні характеристики – стійкість, ригідність, консерватизм, - що свідчать про здатність успішно опиратися будь-якій інформації, спрямованій на його зміну. Загальним при тлумаченні поняття «соціальний стереотип» є також визнання його переважно негативним феноменом, що протистоїть повному, адекватному взаєморозумінню людей, трактування його в якості своєрідних шор, що викривляють бачення соціальної реальності.

Соціальним стереотипам особистості притаманні деякі особливості. Найбільш значущими з них є наступні: 1) соціальні стереотипи особистості формуються під впливом взаємодії з соціальним оточенням; 2) формування сталих стереотипів протікає непомітно для самої людини та здобуває «владу» над нею саме через їх недостатню усвідомленість; 3) застосування стереотипів у спілкуванні залежить від значущості ситуації (в нейтрально забарвленій соціальній ситуації ймовірність використання стереотипу вкрай незначна); 4) соціальні стереотипи формуються досить рано. «Рано» не тільки в прямому онтогенетичному сенсі, але в значно більш широкому: вони засвоюються з моменту ідентифікації особистості себе з деякою соціальною чи професійною спільнотою, як тільки особистість починає усвідомлювати себе її часткою; 5) стереотипи стають більш виразними в ситуації соціальної напруженості,

модифікувати їх та керувати ними в умовах значної напруженості та конфлікту вкрай складно [5, с.221 - 222].

Досліджуючи теоретичну базу сучасної психологічної науки про соціальні стереотипи, можна прослідкувати декілька основних проблем: 1) У чому полягають власне психологічні функції стереотипів і чим вони відрізняються від їх соціальних функцій? 2) Якими є межі поширення даного явища (на яких міжгрупових рівнях діє процес стереотипізації)? 3) Який головний зміст соціальних стереотипів і наскільки він відповідає певній об'єктивній реальності, яким чином цей зміст пов'язаний з соціально-психологічними функціями стереотипізації? 4) Що собою являють динамічні закономірності соціальних стереотипів, яким чином вони виникають, формуються, видозмінюються, зникають? [1, с.96; 2, с.177 - 188]

Доцільно також підкреслити й те, що із психологічної точки зору процес стереотипізації не є ревалентним етичній антиномії «добре чи погано». За своїм змістом цей процес не є поганим і не є хорошим. Він виконує об'єктивно необхідну функцію, дозволяючи швидко, просто і досить надійно категоризувати, спрощувати, схематизувати найближче і найбільш віддалене соціальне оточення. Своєрідними інструментами (механізмами) при цьому є ідентифікація, емпатія, соціально-психологічна рефлексія тощо [1, с.98].

Механізм стереотипізації є необхідним і корисним інструментом соціального сприйняття, причому того його підвиду, котрий був позначений як «міжгрупове сприйняття» [3]. Це не суперечить поширеним негативним оцінкам соціальних стереотипів як соціального явища, оскільки в даному випадку мова йде не лише про два різних рівні соціальної реальності, але й про два різні рівні пізнання цієї реальності – соціологічний і психологічний. Поза сумнівом, соціальні стереотипи, сповнені етноцентризму, упереджень, ворожості і т.д., - явище суто негативне. Однак необхідно зазначити, що зміст соціальних стереотипів є відносно незалежним від психологічного процесу стереотипізації, який виступає лише як механізм формування стереотипів, а не як їх причина. Детермінанти змістовної сторони стереотипів приховані у факторах соціального, а не психологічного порядку. Стверджувати протилежне – значить психологізувати соціальну реальність [1,с.98].

Центральною проблемою сучасної психолого-педагогічної науки є вдосконалення підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах. Процес модернізації вищої освіти спрямований, перш за все, на демократизацію, гуманізацію, підвищення якості освіти, що створить умови для формування конкурентноспроможного фахівця – випускнику вишу.

Для реалізації поставленої мети необхідна переорієнтація з авторитарних, суб'єкт-об'єктних відносин між викладачем і студентом на партнерсько-паритетні суб'єкт-суб'єктні, на відносини взаємоповаги і співпраці [6, с.324].

Задля теоретичного та експериментального вивчення психологічних особливостей стереотипів соціальної перцепції в системі «викладач - студент» автором було проведено спеціальне дослідження.

Завдання дослідження – на основі запропонованої методики дослідити та визначити стереотипні риси типового студента, ідеального студента, типового викладача очима студентів.

Об'єктом наукового пошуку є соціальні стереотипи та явище стереотипізації.

Предмет дослідження становлять особливості стереотипів соціальної перцепції викладачами та студентами один одного.

Гіпотези: 1) Існують певні кількісні та якісні психологічні особливості у стереотипах соціальної перцепції викладачів і студентів один одного. 2) Образ типового студента, ідеального студента та типового викладача у студентів вищого педагогічного навчального закладу мають подібні та відмінні якісні особливості.

В ході проведення дослідження було використано методику Г.Солдатової.

Діагностичний тест відносин (ДТВ) – оригінальна модифікація методу семантичного диференціала, розроблена для дослідження емоційно-оціночного компоненту соціального стереотипу.

В основу методики покладена ідея про те, що одні й ті ж якості, що приписуються як самому собі, так і іншим людям (групі), можуть інтерпретуватися по-різному: позитивні якості своєї групи (наприклад, «ми – економні, ощадливі») можуть сприйматися як негативні в іншій («вони – скупі»). За цим принципом були складені пари якостей, полюси яких відрізняються за конотативними (афективними) параметрами, в той час як їх смислові значення можуть розглядатися як досить близькі.

В ході проведення даної методики було залучено студентів двох факультетів Криворізького державного педагогічного університету – історичного та фізико-математичного.

З аналізу матриць кореляції можна виокремити наступні особливості, притаманні:

а) студентам історичного факультету: 1) образ себе у студентів історичного факультету є позитивним; 2) високий рівень ідентифікації себе із соціальною роллю студента; 3) чим більше виражені негативні характеристики, тим менше це схоже на типового студента; 4) позитивне Я себе як особистості та себе як студента дуже подібні; 5) наявність ототожнення рис себе та типового студента, себе та рис типового викладача; 6) образ типового викладача у студентів історичного факультету є позитивним; 7) типові риси негативного студента не ідентифікуються з рисами типового викладача; 8) наявність співвідношення образу позитивних характеристик типового студента з аналогічними характеристиками типового викладача; 9) типовий студент історичного факультету ідентифікує себе з типовим викладачем.

б) студентам фізико-математичного факультету: 1) образ себе у студентів фізмату є позитивним та близьким до ідеального; 2) студенти фізмату не співвідносять себе з типовими студентами; 3) образ себе у студентів ФМФ є позитивним; 4) типові студенти фізико-математичного факультету не ідентифікують себе з негативними якостями типового викладача; 5) риси

типового студента не є водночас характеристиками ідеального студента; 6) чітко виражена відсутність ототожнення негативних рис типового студента з діагностичним коефіцієнтом типового викладача; 7) студенти фізико-математичного факультету не ідентифікують самих себе з рисами типового викладача (як із негативними, так і з позитивними); 8) студенти даного факультету не ідентифікують позитивні риси типового викладача із самим викладачем взагалі; 9) негативні риси типового викладача не ідентифікуються з якостями самого викладача.

Порівняльний аналіз між показниками студентів історичного та фізико-математичного факультетів дає змогу виявити наступні закономірності: 1) для студентів фізико-математичного факультету характерною є питома вага зв'язків з показниками «Ідеальний», а для історичного – «Типовий»; 2) для студентів історичного факультету характерним є ототожнення рис себе і типового студента, що не можна прослідкувати серед студентів фізико-математичного факультету; 3) у студентів-істориків образ ідеального студента не має зв'язків ні з одним із показників матриці. Можливо, це свідчить про ілюзорність, нереалістичність стереотипних характеристик ідеального студента історичного факультету, адже він не схожий ані на реального студента, ані на типового викладача. У студентів фізико-математичного факультету подібні кореляційні зв'язки присутні (ідентифікують себе з типовими студентами).

Подальші дослідження подібної стереотипії сприятимуть більш глибокому розумінню психолого-педагогічної сутності та специфіки навчального процесу у ВНЗ, сприятимуть удосконаленню наукової розробки проблем гармонійного співіснування студентів та викладачів в контексті навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С.Агеев // Вопросы психологии. – 1986. - №1. – С. 95 – 101.
2. Агеев В.С. Стереотипизация как механизм социального восприятия / В.С.Агеев // Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека / Г.М.Андреева, Я.Яноушек. – М., 1987. – С. 177 – 188.
3. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений : [научно-методическое пособие]/ В.С.Агеев. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 144с.
4. Волянська О.В., Ніколаєвська А.М. Соціальна психологія: [навч. посібник] / О.В.Волянська, А.М.Ніколаєвська. – К.: Знання, 2008. – 275с.
5. Кудерміна О.І. Особливості змісту та динаміки професійних стереотипів міжособистісного сприймання у суб'єктів правоохоронної діяльності / О.І.Кудерміна // Актуальні проблеми практичної психології. Том І. Соціальна психологія. Психологія управління: [Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України] / За ред. С.Д. Максименка. - К.: Міленіум, 2002. – Ч.8. – С. 220 – 229.

6. Савицька О.В. До питання оцінки міжособистісних відносин в системі «викладач - студент» / О.В.Савицька // Актуальні проблеми практичної психології. Том І. Соціальна психологія. Психологія управління: [Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України] / За ред. С.Д. Максименка. - К.: Міленіум, 2002. – Ч.8.– С. 324 – 330.

Попель М.В.

Гендерні та вікові особливості комунікативних бар'єрів

Кожна людина містить у собі цілий світ з найрізноманітнішими переживаннями, вічними проблемами, радощами та страхами. Як виразити точніше те, що ти відчуваєш в даний момент? Не завжди це вдається зробити досить влучно. Більшість конфліктів трапляються саме через непорозуміння між співрозмовниками, через різноманітні бар'єри.

Вивчення проблеми особистості і спілкування у вітчизняній психології має достатньо багату традицію (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський, В.Н. Мясищев, Д.Б. Єльконін) [21]. Також розробкою психологічних проблем спілкування в своїх роботах займалися В.М. Бехтерев, О.А. Потєбня та багато інших. Говорячи про проблеми спілкування, слід зазначити, що вони включають в собі й комунікативні бар'єри.

Перш ніж розкрити особливості класифікації такого поняття як «комунікативний бар'єр», хотілось би спочатку розкрити саму сутність даного поняття, щоб розуміти з чим саме нам надалі доведеться працювати.

В «Словнику конфліктолога» ми зустрічаємо наступне означення: «Бар'єри комунікацій (від фр. *barrier* - перешкода) – суперечності та непорозуміння, що пов'язані не зі спотворенням інформації чи її браком, а з невмінням чи небажанням відчути іншу людину, перейнятися її потребами та переживаннями. Розбіжності виникають через бажання нав'язати своє бачення ситуації. Часто перешкодою на шляху до розуміння є побоювання загубити вплив (над людиною, групою)» [4, с. 34].

Оскільки сама суть поняття «комунікативний бар'єр» розкрита досить широко, існують різні підходи до класифікації комунікативних бар'єрів. Розглянемо класичний підхід до класифікації комунікативних бар'єрів.

Соколов А.В., наприклад, поділяє усі комунікативні бар'єри на чотири класи [26]:

1. Технічний бар'єр. Це можуть бути шуми радіостанцій, перешкоди в аудіо та відео зв'язку, телезв'язку та інше.

2. Міжмовний бар'єр. Даний вид бар'єру виникає в зв'язку з неспівпаданням мовних одиниць, знаків, позначень, знакових систем.

3. Соціальний бар'єр. Як приклад, часто приводять непорозуміння між старшим та молодим поколіннями, між класові непорозуміння, непорозуміння між керівником та підлеглим тощо.

4. Психологічний бар'єр. В результаті утворення даного бар'єру, в свідомості співрозмовників формуються хибні уявлення про один одного, що

впливає на подальше розгортання діалогу, розмови, адже змінюється і саме ставлення до свого опонента.

Оскільки комунікативні бар'єри негативно впливають на емоційне самопочуття людини та продуктивність праці, метою нашого дослідження було виявлення гендерних та вікових особливостей комунікативних бар'єрів, та загальні шляхи подолання комунікативних бар'єрів. Оскільки дуже важко досліджувати одразу усі різновиди бар'єрів, ми зупинились лише на міжмовних комунікативних бар'єрах. В дослідженні міжмовних комунікативних бар'єрів було використано методику «Чи вмієте ви слухати?» [25, с. 678].

Дослідження проводилось серед співробітників відкритого акціонерного товариства «Дизельний завод» міста Кривого Рогу, у вересні місяці 2010 року, в спеціально створеній для цього експериментальній групі.

В першу чергу усі відповіді були розподілені за гендерним критерієм. На основі отриманих даних була складена таблиця «Гендерні особливості проявів комунікативних бар'єрів» (табл.1) та діаграма «Прояви комунікативних бар'єрів у різних гендерних групах» (Рис.1).

Таблиця 1

Гендерні особливості проявів комунікативних бар'єрів

Кількість балів (рівні)	Жінки		Чоловіки	
	Кількість	%	Кількість	%
Нижчий	0	0	1	5
Середній	6	24	8	40
Вище за середній	15	60	9	45
Високий	4	16	2	10

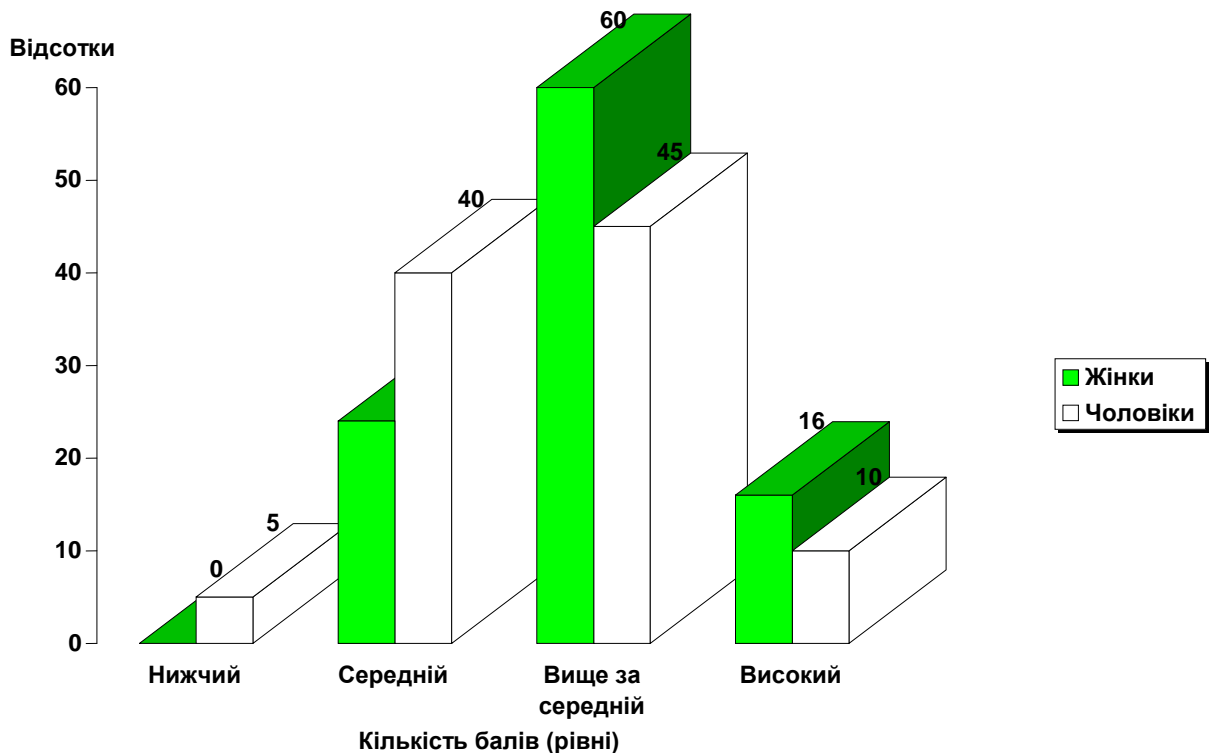


Рис.1 Прояви комунікативних бар'єрів у різних гендерних групах

Як ми бачимо з утвореної таблиці та діаграми значна кількість комунікативних бар'єрів виникає в чоловіків – 5 % (14 – 20 балів) в той час, як у жінок зовсім відсутні значні проблеми в спілкуванні. Трохи менша кількість непорозумінь у процесі спілкування у жінок виражена у 24 %, а у чоловіків в 40 %. Як гарний співрозмовник показали себе 60% жінок та 45 % чоловіків. У даної групи іноді виникають комунікаційні бар'єри, але вони не такі значні як в першому випадку (для тих учасників, котрі набрали 14 – 20 балів). Майже відсутні (або й зовсім відсутні) комунікаційні бар'єри у 16 % жінок та 10 % чоловіків. Найбільша кількість комунікативних бар'єрів виявлена у чоловіків. У жінок також виявлені комунікативні бар'єри, але в значно меншій мірі.

Тепер спробуємо проаналізувати бланки з відповідями згідно вікового критерію розподілення. В результаті кількісного та якісного аналізу одержаних даних побудуємо таблицю «Вікові особливості проявів комунікативних бар'єрів» (табл.2) та діаграма «Прояви комунікативних бар'єрів у різних вікових групах» (Рис.2).

Таблиця 2

Вікові особливості проявів комунікативних бар'єрів

Кількість набраних балів (рівні)	Вікові групи											
	менше 20		20 – 30		30 – 40		40 – 50		50 – 60		60 – 70	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Нижчий	00	00	11	220	00	00	00	00	00	00	00	00
Середній	00	00	22	440	23	333	22	117	55	445	22	229
Вище за середній	11	1100	11	220	55	556	77	558	66	555	44	557
Високий	00	00	11	220	11	111	33	225	00	00	11	114

Отже, аналізуючи таблицю та діаграму, можна помітити певну динаміку ступеня утворення комунікаційних бар'єрів. Ми не будемо розглядати ту вікову підгрупу, що зазначена на діаграмі, як «менше 20 років», оскільки вона не дає об'єктивної картини, в зв'язку з недостатньою кількістю учасників (1 чоловік).

Ми бачимо, що лише у віковій підгрупі від 20 до 30 років наявний високий ступінь утворення конфліктних ситуацій (20 %). В усіх інших підгрупах даний показник зовсім відсутній, а отже дорівнює нулю. Наявність певних комунікаційних бар'єрів, які зосереджені в меншій мірі в даній віковій підгрупі виявлено 40 %. Але в наступних вікових підгрупах даний показник дещо спадає (від 30 до 40 років – 33 %; від 40 до 50 років – 17 %). Як гарний співрозмовник себе показало 20 % учасників (тобто незначна частина комунікаційних бар'єрів).

Відсотки

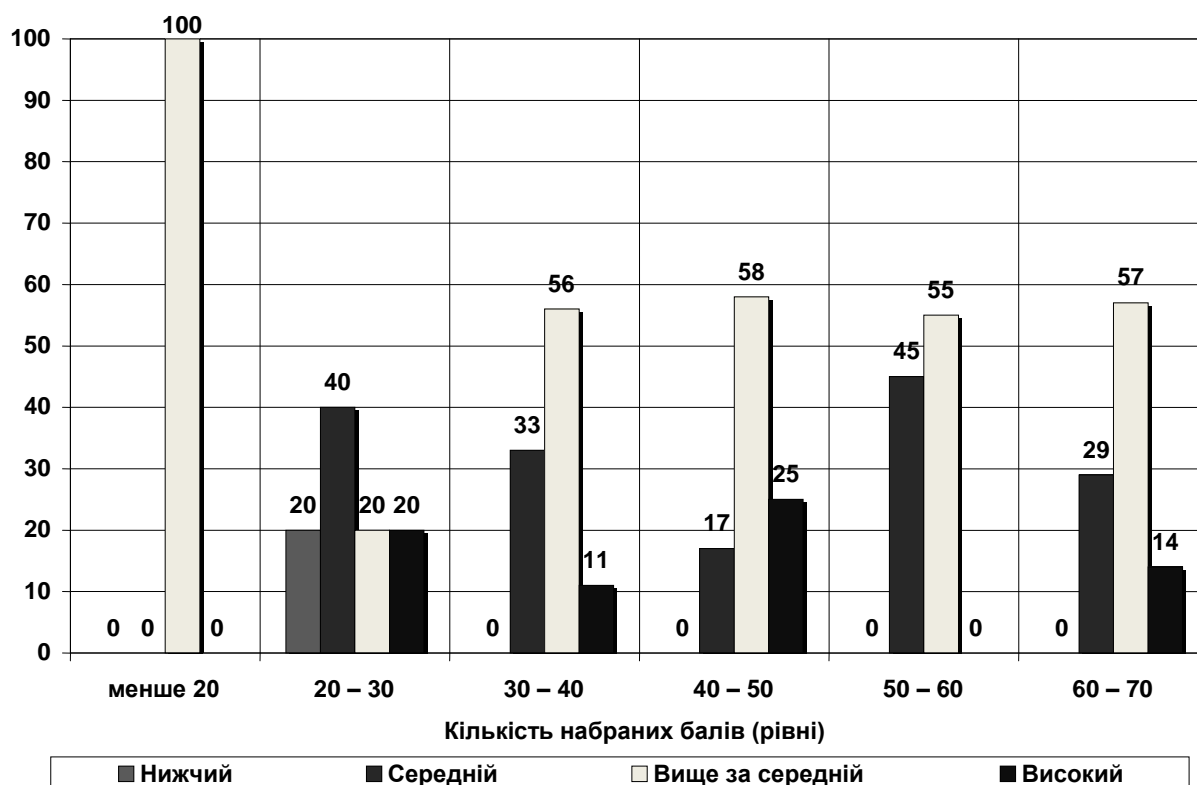


Рис.2 Прояви комунікативних бар'єрів у різних вікових групах

І до речі, даний показник в підгрупі від 20 до 30 років має найменше значення серед усіх вікових підгруп. Оскільки в інших вікових підгрупах, його значення не дуже сильно відрізняється, його коливання знаходяться в межах від 55 % до 58 %, майже стабільне значення. Наприклад: від 30 до 40 років – 56 %; від 40 до 50 років – 58 %; від 50 до 60 років – 55% і від 60 до 70 років – 57 %. Що ж стосується того процентного співвідношення учасників, котрі майже не створюють комунікативні бар'єри, то тут досить важко простежити певну закономірність. Можна лише стверджувати, що такий тип учасників присутній в усіх вікових підгрупах, окрім тієї, що складає від 50 до 60 років. У інших групах процентне співвідношення учасників складає: від 20 до 30 років – 20 %; від 30 до 40 років – 11 %; від 40 до 50 років – 25 % та від 60 до 70 років – 14 %. Отже, з найбільшою кількістю комунікативних бар'єрів стикаються досліджувані віком від 20 до 30 років. Але з віком даний показник спадає.

Отже, провівши повний аналіз результатів тестування експериментальної групи співробітників, були виявлені певні гендерні та вікові особливості утворення комунікативних бар'єрів в процесі спілкування. Жінки рідше за чоловіків стикаються з комунікативними бар'єрами. Вони себе показали кращими співрозмовниками, адже вони мають менше проблем в спілкуванні аніж чоловіки. Найбільше комунікативних бар'єрів було виявлено саме в чоловіків. Що ж стосується вікових особливостей утворення комунікативних бар'єрів, то можна помітити також певну динаміку утворення комунікативних бар'єрів. Найбільше показників утворення комунікативних бар'єрів виявлено у віці від 20 до 30 років. В даний віковий період зазначено більшість проблем спілкування. Процент гарних співрозмовників досить незначний. З віком відсоток утворення комунікативних бар'єрів значно знижується, а процент гарних співрозмовників стає вищим та стабілізується. Тобто з віком людина все менше стикається з різноманітними непорозуміннями в сфері спілкування, з комунікаційними бар'єрами.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — Москва: Аспект Пресс, 1999. — 375 с.
2. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 287 с.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 264 с.
4. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях: Учебное пособие. 2 — е изд., перераб. — СПб.: Питер, 2009. — 304 с.
5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. — Питер, 2006. — 528с.
6. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Изд — во Моск. ун — та, 1982. — 200 с.
7. Бодалев А.А. Психология общения. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
8. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. — СПб.: ПРАЙМ — ЕВРОЗНАК, 2003. — 320 с.
9. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. — Киев, 1989. — 35с.
10. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2 — е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 544 с.
11. Д. Майерс. Социальная психология. — СПб.: Питер, 2007. — 793 с.
12. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. — СПб.: Речь, 2009. — 141 с.

13. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии.: Курс лекций. — Ростов — н/Д: «Феникс», 1998.— 480с.
14. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. — СПб.: Питер, 2009. — 576 с.
15. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
16. Камардина Г.Г. Психологические трудности общения: основы психотехнологии: Учебное пособие. — Ульяновск, 2000. — 52 с.
17. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. Учебное пособие /Под научн ред проф. А В Карпова М. – Ярославль: Ремдер, 2003. — 183 с.
18. Козловская Н.В. Психология общения: Учебное пособие. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. – 409 с.
19. Корнелиус Хелена, Фэйр Шошана. Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. — М.: Стрингер, 1992. — 215 с.
20. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2001. — 544с.
21. Лабунская В. А. и др. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, К. А. Менджерицкая, Е. Д. Бре — ус. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 288 с.
22. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — Ростов н/Д: Феникс, 1999. —608 с.
23. Леонтьев А. А. Психология общения. — 3 — е изд.— М.: Смысл, 1999. — 365 с.
24. Максименко С.Д., Заброцький М.М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) /С.Д.Максименко, М.М.Заброцький. — К.: Главник, 2005.— 112 с.
25. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. —Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 704 с.
26. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. — СПб.: Изд — во Михайлова В. А., 2002 г. — 461 с.
27. Социальная психология. Учебное пособие. / Отв. Ред. А. Л Журавлев. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 351с.

**Ткаченко О.А.,
Дюбанова Є.В.**

Дослідження вікових особливостей діалогічності школярів у змінному соціальному середовищі закладів освіти

В останні роки зміни соціального середовища закладів освіти найбільшим чином виявляються в поширенні гуманістичних відносин між всіма учасниками навчально-виховного процесу. Гуманістично орієнтований педагогічний процес вимагає від учителя вміння будувати діалогічні стосунки з учнем. Це можливо тільки за наявності у всіх учасників навчання відповідних якостей свідомості.

Проблема діалогічності свідомості, діалогічності інтелектуальної сфери і внутрішнього світу особистості не є новою для філософії та психології. Сучасна трактовка діалогу як взаємодії суб'єктів – носіїв тих чи інших установок, цілей, цінностей, «голосів», затвердилась завдяки трудам М.Бубера, М.Бахтіна, Х.Гадамера, В.Біблера. Можливість належності суб'єктів до різних рівнів буття дозволяє вести розмову не тільки про міжгруповий та міжособистісний, але й про внутрішньо особистісний діалог. Розкриттю особливостей та взаємозв'язку зовнішнього та внутрішнього діалогу присвячено багато досліджень психологів (Ананьєв Б.Г., Балл Г.О., Бургін М.С., Виготський Л.С., Волинець А.Г., Ковальов Г.О., Кучинський Г.М., та ін.). Між тим теоретичній багаж визначеного питання недостатньо використовується в контексті вікової динаміки діалогічних особливостей особистості.

Теоретичний і методологічний аналіз філософських і психологічних уявлень про діалог показує, що ідея діалогічних відносин між людьми глибоко й органічно сполучена з ідеєю народження й становлення особистості. Ця обставина визначає безсумнівну **актуальність** психологічного дослідження діалогічних особливостей особистості в шкільному віці. Крім того, зростання популярності групових форм, діалогічних методів навчання потребує ретельного наукового аналізу специфіки їхнього впливу на пізнавальну та особистісну сторони психіки підростаючої людини, а також доречності їхнього використання на різних етапах вікового розвитку.

Мета нашої роботи полягала у дослідженні вікових особливостей розвитку діалогічності школярів, як умови їхнього психічного розвитку в спеціально організованому навчально-виховному процесі. Методологічним підґрунтям дослідження можна уважати погляди Л.С.Виготського про діалогічну природу свідомості, про засвоєння структури діалогічних відносин між свідомістю, яка формується і людиною зі сформованою діалогічною свідомістю. А також ідеї психологів (Ж.Піаже, Г.М.Кучинський, І.В.Палагіна та ін.) про роль діалогу в психічному розвитку людини.

Соціалізація та розвиток особистості відбувається через знайомство з оточуючим світом та через спілкування з ним. Саме спілкування є містком для розвитку психічних процесів. Уся система ставлення людини до інших людей реалізується у спілкуванні. Специфіка визначається тим, що в процесі спілкування суб'єктивний світ однієї людини розкривається для іншої, відбувається взаємний обмін діяльністю, інтересами, почуттями. У спілкуванні людина формується і самовизначається, виявляючи свої індивідуальні особливості.

Діалогічне спілкування вимагає від його учасників наступних психологічних компонентів: активності партнерів, психологічної готовності до взаємодії, емоційну відкритість учасників діалогу, оціночну об'єктивність з безумовним прийняттям, взаєморозуміння, співпереживання та проникнення у світ іншого; наявність внутрішньої духовної близькості, взаємна спрямованість дій партнерів, взаємної поваги,

визнання цінності кожної особистості, наявність знань та комунікативних навичок і вмінь.

З погляду здатності особистості до такого спілкування важливим є поняття діалогізму та діалогічності. Діалогічність – це системна психологічна якість, що має зв'язок з різними підсистемами психіки, передбачає здатність індивіда враховувати або продукувати варіанти точок зору реальних або потенційних суб'єктів в процесі вирішення різних проблемних ситуацій, виявляється у внутрішньому і в зовнішньому плані [6].

Існують й інші моделі спілкування. Так, авторитарні (провідний суб'єкт соціальних дій взагалі нехтує суб'єктністю реципієнтів цих дій) і маніпулятивні (коли згаданий провідний суб'єкт враховує і використовує суб'єктність реципієнтів, але лише як засіб досягнення своїх цілей) моделі не менше поширені ніж діалогічна, між тим протиставляються їй та розглядаються як варіанти монологічної стратегії. Альтруїстична, конформна, індіферентна стратегії в чистому вигляді значно менше поширені в системі побудови відносин і спілкування. Їх теж можна віднести до монологічних (крім випадків, коли альтруїстична і конформна поведінка виступають як частина, елемент діалогу).

Важливі аспекти діалогічного становлення особистості розкривають О.О.Бодальов, В.Н.Панферов і А.Н.Сухов [1, с.133], які вважають, що інтенсивне використання діалогічної форми спілкування формує у школярів активнішу особистісну позицію в розумовій, емоційній і вольовій сферах життя. Наприклад, у сфері учбово-розумової діяльності діалогічне спілкування формує діалогічну позицію школярів, що сприяє мобілізації знань що формуються, активізації їх співучасті в міркуванні, обговоренні і народженні нових думок, а також формує уміння протиставляти аргументи педагогові і приводити свої аргументи. А.А.Бодальов, В.Н.Панферов і А.Н.Сухов підкреслюють, що діалогічна форма спілкування набагато сильніше монологічною зачіпає емоційну сферу і виробляє динамічні зміни у відчуттях. Ця форма спілкування обов'язково впливає і на волю, розвиваючи наполегливість в обстоюванні своєї думки або спонукаючи до мужньої відмови від точки зору, що була, в невірності якої переконала дискусія з педагогом.

Т.О.Флоренська досліджуючи вікові особливості переживання дітьми сорому та сумління, і підкреслюючи діалогічну природу сумління, дійшла висновку про відносну присутність діалогічних компонентів у свідомості молодшого школяра [11].

Одне з найбільш відомих теоретичних описів онтогенезу самосвідомості виконав В.В.Столін, де розкрив ряд важливих діалогічних особливостей вікового становлення самовідносини дитини. Зовні самосвідомість навіть маленької дитини діалогічна - вона сама оцінює себе як гарну або погану, однак внутрішньо, за своєю психологічною, змістовної-генетичною структурою цей діалог є лише формою засвоєння батьківського монологічного відношення. В.В.Столін, відзначає, що в процесі розвитку дитини міняється її самосвідомість: «Розширення контактів з навколишніми, поява нових

«значимих інших», оволодіння власною поведінкою приводять до руйнування раніше лінійного відношення оцінки й самооцінки, відношення й самовідношення» [9, с. 180].

Формування діалогічності самосвідомості дитини прямо залежить від стилю відносин дорослих і дітей. Так надання дошкільнятці права контролювати дорослого й відмова дорослого від соціального контролю за діями дитини (в ігровій ситуації) призводять до швидкого розвитку незалежної поведінки, яку він може навіть протиставити дорослому. Тим самим з'являються передумови виникнення діалогу з дорослим і діалогічності самосвідомості дитини.

Дослідження О.О.Бодалева показують, що в підлітковому і юнацькому віці відбувається різке розширення обсягу й глибини сприйняття іншої людини; тепер здібності, інтелект, воля, життєві плани іншої людини відзначаються набагато частіше, ніж у дітей молодшого шкільного віку [1]. Починаючи з підліткового віку, самосвідомість і рефлексія свого «Я» стають головним моментом розвитку психіки. «Інші люди починають сприйматися не тільки як оцінювачі й зразки, але як потенційні учасники цього внутрішнього діалогу. Пошук близькості - у любові, у дружбі - це і є пошук партнера по діалогу, перед яким не страшно оголити свої сумніви» [9, с.181] - так розкривається загальний механізм становлення діалогічності особистості в підлітковому і юнацькому віці.

У той же час, підліток прагне до спілкування, але страх бути незрозумілим й неприйнятним, а також почуття власної унікальності часто роблять його поганим партнером по діалозі. В.В.Столін підкреслює, що хвилююче відкриття власного внутрішнього світу нерідко веде до редукції перших елементів діалогічності самосвідомості до більш звичного монологічного відношення до людей і самого себе.

Характеризуючи розвиток особистості в юнацькому віці І.С.Кон відзначає, що перебудова самосвідомості пов'язана не лише з розумовим розвитком старшокласника, але і з появою у нього нових питань відносно самого себе і нових кутів зір, під яким він себе розглядає [4, 5]. Головні психологічні новоутворення ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу і розвиток самосвідомості і, на думку І.С.Кона, ці новоутворення мають внутрішньо-діалогічний характер.

Вчені одногласно затверджують, що із вступом у пору особистісної зрілості в самосвідомості людини виразно звучить діалог.

Враховуючи вище зазначене, з метою емпіричної перевірки зазначених теоретичних положень було проведено дослідження спрямованості особистості в спілкуванні за методикою С.Л.Братченко [2]. Під спрямованістю особистості в спілкуванні (СОС) автор розуміє сукупність особистісних смислових установок і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування як індивідуальну "комунікативну парадигму", що включає уявлення про значення спілкування, його цілі, засоби, бажані і допустимі способи. Вчений виділяє шість основних видів СОС: діалогічну, авторитарну, маніпулятивну, альтруїстичну, конформну, індіферентну. Вони складають загальну структуру СОС і можуть мати різні ступені вираженості в ній.

Для того, щоб розкрити особливості діалогічності на різних вікових етапах ми провели дослідження на вияв діалогічного спілкування серед підлітків та юнаків. Для нас, на самперед, було важливо чи зростає діалогічність з віком, і як вона виявляється в тому чи іншому віці порівняно з авторитарною спрямованістю. В дослідженні брали участь 35 підлітки – учнів 5 класу КЦМГ та 35 юнаків – учнів 10 класу. Аналіз отриманих даних (таблиця 1) показує різницю в рівні діалогічної та авторитарної спрямованості в спілкуванні у підлітків та старшокласників.

Таблиця 1

Аналіз вікових особливостей спрямованості особистості в спілкуванні

Вік досліджуваних	Діалогічна СОС (%)	Авторитарна СОС (%)
Підлітки	19	38
Юнаки	42	16

Як свідчать отримані дані, - в підлітковому віці значно переважає авторитарний стиль спілкування. Саме тому, ми можемо стверджувати, що діалогічність в підлітковому віці не дуже добре розвинута, тому використовувати її в початково-виховному процесі буде складно.

Для перевірки особливостей впливу змінного середовища на вікові особливості діалогічності школярів було проведено порівняльний аналіз отриманих даних з результатами попередніх досліджень, проведених іншими вченими (таблиця 2). Так, за результатами дослідження СОС у підлітків, старшокласників і студентів, проведеного в 1990 році, О.С.Орлова стверджує, що тільки у студентів виявляється певна спрямованість на діалогічне спілкування. Відповідно до результатів дослідження, проведеного В.Г.Дяконовим за тією ж методикою на діалогічне спілкування орієнтовано 10-12 % учнів 10-11 класів та 15-17 % студентів різних спеціальностей [3]. Результати наших досліджень ще більш оптимістичні: діалогічну спрямованість продемонстрували 19 % підлітків, 33 % старшокласників і 38 % студентів різних спеціальностей [10].

Таблиця 2

Діалогічна спрямованість особистості в спілкуванні

Рік дослідження	Діалогічна СОС (% від кількості досліджуваних в групі)		
	Підлітки	Старшокласники	Студенти
1990 р. (Орлова О.С.)	0	0	З'являється певна спрямованість
2010 р. (Дяконов В.Г.)	0	10-12	15-17
2009-2011 рр. (Ткаченко О.А., Дюбанова Є.В)	19	33	37-39

Отримані під час проведеного дослідження дані дають підставу зробити наступні висновки:

Порівняння різних вікових груп дає нам змогу говорити, що рівень діалогічності в юнацькому віці значно вище ніж в підлітковому. Значить особливість створення спеціальних психолого-педагогічних умов, які б сприяли підвищенню ефективності навчально-виховного процесу у підлітків, в першу чергу, полягатиме у формуванні діалогічної спрямованості, навичок ведення зовнішнього діалогу. Застосування методів діалогічного навчання буде потребувати попередньої підготовки. Навчання в юнацькому віці може спиратись на сформовану діалогічність. Використання великої кількості методів проблемного, діалогічного, контекстного навчання для підвищення його ефективності в цьому віці є не тільки бажаним, а й необхідним.

За більш ніж двадцятирічний досвід впровадження принципу гуманізації освіти в навчально-виховний процес ми можемо констатувати значне збільшення долі діалогічної спрямованості особистості в спілкуванні, а, значить, діалогічності свідомості особистості на всіх вікових етапах її розвитку.

Список використаних джерел

1. Бодалев А.А., Панферов В.Н и Сухов А.Н // Основы социально психологической теории. Под ред. А.А.Бодалева и А.Н.Сухова. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – с.129 – 133.
2. Братченко С.Л. Майевтика, диалог, личностный рост // Тези Міжнар. наук. конф. "Майевтика у системі психологічних знань". - К., 1993.
3. Дьяконов В.Г. Диалогические особенности развития личности в школьном возрасте // <http://www.psyh.kiev.ua/>
4. Кон И.С. Открытие «Я». - М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
6. Крутій О.М. Формування діалогічності як засобу інтелектуального розвитку старшокласника. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 . - Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 1998. — 16 с.
7. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Мн.: Изд-во БГУ им.В.И.Ленина, 1983. – 190 с.
8. Орлова О.С. Возрастная динамика выраженности диалогического стиля общения // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. Ленинград, 30 октября – 1 ноября 1990 года. – Л.: АН СССР, 1990. – с.130–131.
9. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
10. Ткаченко Е.А. Диалогичность как фактор понимания психологической ситуации клиента // Современные проблемы психологии развития и образования человека. Сборник материалов I Всероссийской конференции с международным участием, в 2-х т. – Санкт-Петербург, АОУ ВПО «Ленинградский Государственный Университет имени А.С. Пушкина» - СПб: «АЙСИНГ», 2009 г. – 476 с. (1 т.) – С. 97 – 105.
11. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе.— М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

Розділ VI. Прикладні аспекти застосування психологічних знань

Бутенко В.

Психологічний аналіз проблеми професійного вигорання

Прогресивні зміни, що відбуваються останнім часом в суспільстві, орієнтовані на формування такої соціально-значимої тенденції в різних сферах професійної діяльності, яка забезпечила б можливість виконання соціальної потреби у розвитку інтелектуального потенціалу суспільства. Саме в цій площині постає проблема ефективності професійної діяльності, що визначає раціональність витрат часу, зусиль, засобів, співвіднесення результатів дій і витрат на їх досягнення. Адаптивні умови діяльності є важливим фактором розвитку особистості. Одним із найбільш важливих аспектів даної проблеми є питання про зміни особистості фахівця в процесі динамічної професіоналізації. Розповсюдженою професійною деформацією для представників багатьох професій є така зміна, як вигорання (Бойко В.В., Зайчикові Т.В. та інші).

На сьогоднішній день в ситуації соціально-економічної невизначеності, явно вираженої трансформаційної кризи у багатьох людей спостерігаються ознаки соціальної дезадаптованості: загострюється відчуття безвиході, підвищується рівень тривожності, незадоволення життєвим сценарієм, переживання екзистенційної кризи, що, у свою чергу, позначається на якості професійної діяльності, провокує професійне вигорання фахівців. Синдром професійного (емоційного) вигорання – це деструктивний психологічний стан, пов'язаний із почуттям власної професійної та особистісної неуспішності, що супроводжується зниженням рівня професійних досягнень та енергетичною виснаженістю людини. Особливо проблемними означені зміни є у сфері діяльності працівників галузей «людина – людина», зокрема – педагогів та медичних працівників, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з людьми в емоційно насиченій атмосфері під час надання професійної допомоги (Х.Дж.Фрейденбергер). Представники так званих «комунікативних» професій (викладачі та вихователі, лікарі та медсестри, соціальні робітники та менеджери тощо) зазнають значного перенавантаження під час своєї роботи. Усі ситуації робочого (ділового) спілкування накладають велику відповідальність за людей (клієнтів, пацієнтів, учнів, підлеглих), що супроводжується великою емоційністю та інтелектуальною напругою, і стають фактором ризику емоційного вигорання фахівців. Як наслідок студенти та учні, пацієнти не отримують якісних послуг, а самих працівників це призводить до морального та фізичного нездоров'я.

Психологи радять враховувати такі фактори впливу особистості фахівця сфери «людина – людина» на формування і розвиток особистості :

- фактор особистісної тривожності і надконтролю поведінки через домінування або гіперопіку призводить до зниження соціальної активності учнів (пацієнтів);

- фактор поведінкової агресивності педагогів (медиків) на тлі неадекватної самооцінки провокує відповідні реакції дітей (пацієнтів);

- фактор формального неемпатійного ставлення до незбалансованої незахищеної психіки дитини (пацієнта) руйнує індивідуально – ціннісне спілкування, ускладнює адаптацію особистості;

- фактор неадекватного ставлення до себе і малодиференційованість образу «Я», що спричиняє перенесення власних деструктивних думок на процес формування особистості учнів (пацієнтів), для яких прийняття і визнання оточуючими є найактуальнішою потребою (Мушинський В.П.).

З *метою* вивчення психологічних особливостей прояву професійного вигорання у медичних та педагогічних працівників нами було проведено дослідження. *Предметом* дослідження було обрано порівняльну характеристику симптомокомплексу професійного вигорання серед працівників педагогічної та медичної галузі.

Згідно з сучасними даними під психічним вигорянням розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери. Цей синдром містить три основних складові, що їх виділила К.Маслач:

- емоційна виснаженість – відчуття емоційного спустошення та втоми викликано власною роботою;
- деперсоналізація – цинічне, бездушне ставлення до праці й об'єктів своєї праці;
- редукція професійних досягнень – виникнення у працівників відчуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неуспіху в ній.

Задля уточнення частоти переживання спеціалістами різних професій синдрому вигорання нами була утворена квотова вибірка із медичних працівників та викладачів КДПУ і шкіл міста. Загальна кількість опитуваних становила 100 осіб. Прояви вигорання у респондентів ми досліджували за допомогою опитувальника «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Гібсон Дж. Л., Иванцевич, Д. М.Доннелли Д. Х.).

Результати нашого дослідження, свідчать про те, що найбільше респонденти відчувають дію такого компоненту вигорання як особиста задоволеність професійною діяльністю, особливо – серед педагогів зі стажем 10-20 років.

Емоційне виснаження більше переживають фахівці-медики, особливо – зі стажем роботи 10 – 20 років.

Найменш вираженим є переживання деперсоналізації респондентами обох фахових груп, що можна пояснити стійкою спрямованістю фахівців даних галузей, які обирають роботу за фахом.

Працівники, стаж роботи яких більше 30 років, в обох галузях на подив емоційно менш виснажені і більше задоволені своєю роботою, рівень – низький та середній.

В цілому ж, лікарі менш задоволені своєю роботою порівняно із педагогами і більш емоційно виснажені, ніж педагоги.

Крім того у процесі аналізу феномену вигорання нами були враховані такі характеристики респондентів як стать, стаж роботи (який поділявся з інтервалом 5-10 років) та метод відновлення сил.

Виявилося, що в обох досліджуваних галузях (педагогічній та медичній) відсоток працюючих жінок більший ніж чоловіків, яких приблизно 30%.

Стаж роботи	Рівень вигорання	Кількість реципієнтів з рівнем вигорання в %					
		Деперсоналізація		Особиста задоволеність		Емоційне виснаження	
		педагоги	лікарі	педагоги	лікарі	педагоги	лікарі
Менше 5 років	Високий			66,5			
	Середній			33,5	33,5		66,5
	Низький	100	100		66,5	100	35,5
5-10 років	Високий			16,5	16,5		
	Середній			67	50	33	67
	Низький	100	100	16,5	33,5	67	33
10-20 років	Високий			75	16,5		33,5
	Середній			25	50	16,5	50
	Низький	100	100		33,5	83,5	16,5
20-30 років	Високий						25
	Середній	25		25	25	25	75
	Низький	75	100	75	75	75	
Більше 30 років	Високий			25	33,5		
	Середній			25	16,5	50	50
	Низький	100	100	50	50	50	50
Стаж роботи	Рівень вигорання	Кількість реципієнтів з рівнем вигорання в %					
		Деперсоналізація		Особиста задоволеність		Емоційне виснаження	
		педагоги	лікарі	педагоги	лікарі	педагоги	лікарі
Менше 5 років	Високий			66,5			
	Середній			33,5	33,5		66,5
	Низький	100	100		66,5	100	35,5
5-10 років	Високий			16,5	16,5		
	Середній			67	50	33	67
	Низький	100	100	16,5	33,5	67	33
10-20 років	Високий			75	16,5		33,5
	Середній			25	50	16,5	50
	Низький	100	100		33,5	83,5	16,5
20-30 років	Високий						25
	Середній	25		25	25	25	75
	Низький	75	100	75	75	75	
Більше 30 років	Високий			25	33,5		
	Середній			25	16,5	50	50
	Низький	100	100	50	50	50	50

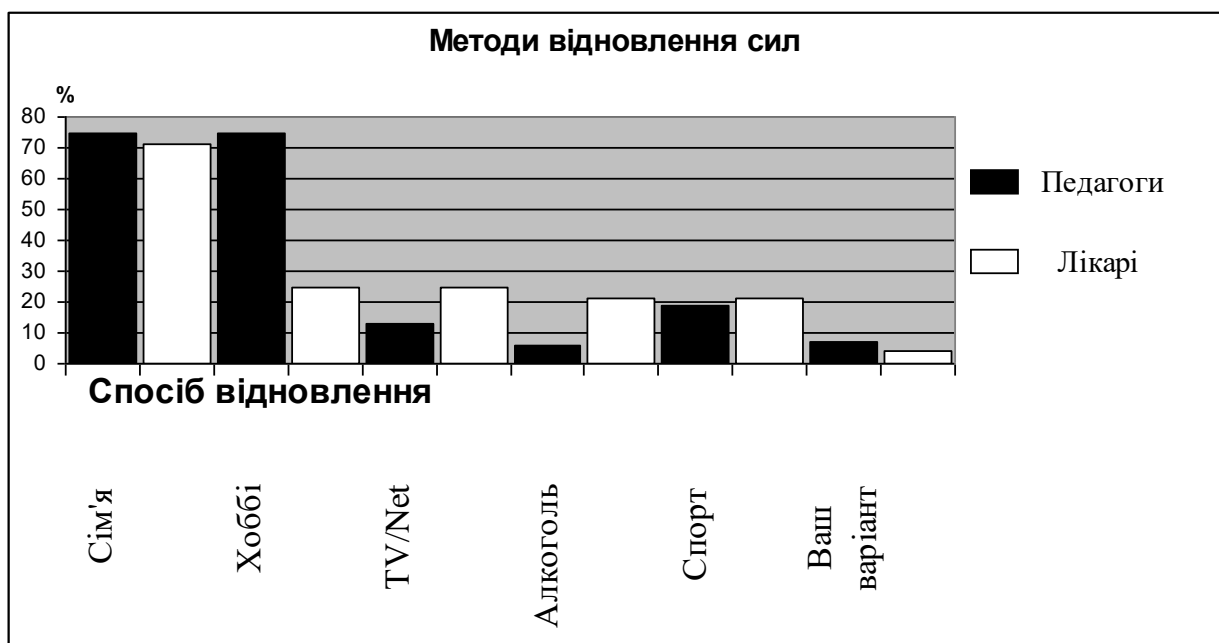
Чоловіки, які працюють в освіті, особливо молоді люди зі стажем роботи 5-10 років, задоволені своєю роботою і менше емоційно виснажені, ніж лікарі аналогічної групи.

Треба відзначити, що емоційний стан освітян, що працюють у ВНЗ та школі також різний. Шкільні вчителі більше емоційно виснажені та незадоволені роботою, ніж викладачі у ВНЗ, що можна пояснити якісними відмінностями контингенту учнів та студентів.

Чоловіки всіх вікових груп в обох галузях ставляться до роботи більш стримано, рівень виснаження – низький та середній.

Жінки, які працюють в медицині більше 10 років, емоційно більш виснажені (високий і середній рівень) порівняно із жінками-педагогами (у них виявився низький і середній рівень прояву даної ознаки).

Узагальнення відповідей респондентів щодо методів відновлення емоційного потенціалу представлений у гістограмі:



На першому місці в обох групах - сім'я (75% у педагогів та 71% у лікарів), на другому – хобі (75% у педагогів та 25% у лікарів), на третьому – телебачення/Інтернет (13% у педагогів та 25% у лікарів), на четвертому – алкогольні напої (6% у педагогів та 21% у лікарів), на п'ятому – спорт (19% у педагогів та 21% у лікарів), на шостому – свій варіант (7% в педагогів та 4% в лікарів), де було відзначено такі способи релаксації як музика, читання книг, в'язання, споглядання природи, робота на дачі, секс, подорожі.

Узагальнюючи можна наголосити, що професії вчителя та медика за силою емоційного напруження належать до категорії найбільш виснажливих професій, що можна пояснити наступними факторами:

- фахівці даних галузей працюють із суб'єктами, що не є стабільними (у процесі розвитку чи то хвороби) і повинні бути готовими до будь-яких змін у цій системі;

- і вчитель, і медик мають бути ефективними при спілкуванні у різних сферах свого професійного та особистого життя; занадто велике перевантаження у фаховій діяльності може призвести до емоційного вигорання.

Таким чином, етика професійної діяльності педагога та медика вимагає від фахівців впровадження до власного життєвого сценарію основних принципів гуманістичної психології: 1) прийняття себе як творця власної долі, адже все, що відбувається з нами і навколо нас – результат наших дій, слів, думок; 2) прийняття на себе відповідальності за все, що з нами відбувається, за те оточення, яке ми створили; 3) толерантне ставлення до інших. Означені принципи можуть знизити рівень професійного вигорання фахівців.

Максимова Н. В.

Психологічна характеристика персонажа як змістоутворюючий центр новели Генрі Джеймса «Дезі Міллер»

У історії світової літератури за Генрі Джеймсом закріпилася репутація творця видатних зразків психологічної прози, що в рівній мірі стосується його романів і новел. Генрі Джеймса називають засновником психологічної прози в літературі США, новатором в області психологічної характеристики персонажа, майстром, що вловив тонкі духовні нюанси окремої особистості.

Визначаючи відмінності психологічних аспектів в літературознавстві і власне «науці про душу» – психології, К. Юнг підкреслював: «Психологічний підхід до літературного твору відрізняється від підходу літературознавства. Цінності та факти, вирішальні, що мають, значення для першого, можуть виявитися для другого як би неістотними; так, твори вельми сумнівної літературної цінності часто є особливо цікавими для психолога. Так званий психологічний роман не дає йому так багато, як очікує від нього літературознавчий підхід. Такий роман, якщо його розглядати як замкнуте в собі самому ціле, пояснює себе самого, він є, так би мовити, своя власна психологія, яку психологові залишається в кращому випадку доповнити або піддати критиці» [10]. У творчій спадщині Г. Джеймса така «власна психологія» вибудовувалася в ході формування його естетичного ідеалу впродовж усього життя. При цьому «під «життям», або досвідом, Джеймс розумів «відбиток, залишений на свідомості». Тому він вважав за краще змальовувати в своїх романах і новелах не подію, але чие-небудь враження від нього, що і стало визначальним знаком його письменницької індивідуальності. Розроблена ним техніка драматизації думок героя залишила глибокий слід в історії роману. Джеймс вважав єдино реальним лише те, «що нам особисто відомо» (По зауваженню А.А.Елістратової, «техніка суб'єктивного письма Джеймса, що розвинулася в ХХ столітті в роман «поток свідомості», допускає в художній текст лише те, що є досвідом або сприйняттям якого-небудь персонажа» [5]). Тому він переніс поле реалістичного мистецтва з зовнішнього у внутрішній світ, створивши суб'єктивний психологічний роман – найбільший його вклад в літературу.

Особливий психологізм прози Джеймса намітив шляхи розвитку літератури як своєрідного варіанту науки про роботу душі, про закони, за якими працює психіка. «В ході творчої еволюції письменника все менш цікавив ефект ідентифікації – самоототожнення читача з літературними персонажами. Все важливіше для нього ставали не реальність художньої ілюзії, не закони мімесиса в традиційно аристотелівському розумінні цього слова, а залучення читача в процес рефлексії – осмислення «чужої» свідомості» [1].

Психологізм Джеймса критики визначають перш за все як етичний: художник прагнув досліджувати модель характеру, що детермінований позитивними вихідними даними або високим «покликанням». У його експериментальній прозі показаний стан самотньої особистості, приголомшеної крахом звичного круга цінностей; так автор відкриває одну з основних тим мистецтва ХХ століття – проблему відчуженої свідомості – і виводить її в центр художнього зображення.

З точки зору літературознавства особливо цікаві відкриття Г. Джеймса в області побудови психологічної характеристики персонажів. У більшості своїх творів Джеймс піднімає проблему ставлення людини до світу – світу, який являє собою складне переплетіння добра та зла. Шлях героя (або героїні), що становить конфлікти таких романів і новел як «Мармуровий фавн», «Крила голубки», «Золота чаша» та ін. – це шлях від «невинності», що ототожнюється з духовною вузькістю, інфантильністю, нерозвиненістю, навіть неповноцінністю, до виникнення стійкого етичного відчуття, яке з'являється через досвід, придбаний в зіткненні зі злом і поразці в цьому зіткненні. Так психологічний портрет персонажа стає центром літературного твору і в художній системі Джеймса персонаж переймає на себе змістоутворюючого для всього тексту значення.

Літературний персонаж існує в різних вимірах: співвідноситься з соціальною дійсністю і уявленнями, що існують в ній, про людину. В соціальному плані ці уявлення розуміються як соціальні ролі, в плані психологічному – як типи або характери. У психології характер – цілісні властивості особистості (норов), що постійно виявляються в її поведінці (у ставленнях до світу та людей). По суті, характер особистості складається із звичок і установок. Література трактує це поняття по-своєму – як образ дійової особи, один із способів типізації (поряд з маскою і амплуа). «Уявлення про характер в літературному творі створюється за допомогою зображення зовнішніх і внутрішніх проявів особистості персонажа, авторськими або іншими характеристиками, місцем і роллю персонажа в розвитку сюжету» [7, с. 481].

Література як особливий вид мистецтва користується своїми засобами або прийомами в створенні психологічної характеристики персонажа, це 4 блоки:

1. Зовнішній блок.
2. Внутрішній (або психологічний) блок.
3. Сюжетно-композиційний блок.
4. Метатекстовий блок.

До зовнішнього блоку засобів належать наступні прийоми: авторська характеристика, інохарактерістика, портретна характеристика (жести, міміка, зовнішність, інтонація), інтер'єр, середовище, норма поведінки; пейзаж діалоги. Найбільш вагомим прийомом освітлення персонажа ззовні є авторська характеристика, яку В.А. Світельський називає «оцінним вектором» характеру.

Наступний за важливістю прийом зображення характеру в художньому творі є інохарактерістики. У них герой показаний через сприйняття інших персонажів, як би під різними кутами зору. Результатом цього є багатоаспектність, досить повне висвітлення характеру, виділення його різних сторін.

Портретні деталі та інтер'єр служать необхідними окремими прийомами в розкритті літературного характеру. «Вони відображають незмінні, статичні форми зовнішності, навколишнього світу даного літературного персонажа» [7, с. 482].

До внутрішнього (психологічному) блоку висвітлення персонажа «зсередини» відносяться: внутрішня мовлення (внутрішній монолог, «потік свідомості»), непряма мова, щоденники. Найбільш ефективний прийом самораскриття персонажа – внутрішня мовлення. Цей прийом є одним з найважливіших, оскільки автор все більше віддає перевагу зображенню внутрішнього життя людини, а сюжетні колізії відводяться на другий план. Одним з різновидів внутрішньої мовлення є внутрішній монолог, за допомогою якого розкриває почуття і думки персонажа. Коли автор наділяє свого персонажа певним характером, психологічними особливостями, він задає розвиток сюжету.

Іншим окремим випадком внутрішньої мовлення є «потік свідомості», який є «дзеркалом» психологічного стану героя, супроводжуючим напівусвідомлену діяльність мозку. Визначальною особливістю потоку свідомості є те, що він несе інформацію не стільки про характер літературного персонажа, скільки про його душевний стан. Внутрішній монолог і «потік свідомості» можуть бути виражені через непряму мову.

До сюжетно-композиційного блоку прийомів психологічної характеристики персонажа в художньому творі відносяться: сюжетні лінії, плани взаємодії героїв твору, експозиційні матеріали. Сюжетні лінії можуть коректувати поведінку героя, створювати такі умови, в яких розкривається нова грань його характеру. Роль експозиційного матеріалу – познайомити читача з героєм; саме тут створюється певний образ літературного персонажа, читач отримує перше враження від зустрічі з ним. Л.Я. Гинзбург називає першу появу героя «направленим індексом, організуючим подальшу побудову» [2, с.35]. Сенс експозиційної характеристики персонажа полягає в тому, щоб відразу створити читацьке ставлення, установку сприйняття, без якої персонаж не в змозі виконувати свої функції.

Метатекстовий блок прийомів розкриття художнього характеру в творах виявляється при виникненні асоціативного ряду у читачів. Також в нього входять особливі підтексти, не пов'язані з сюжетом твору. Всі чотири блоки

взаємопов'язані між собою і доповнюють один одного, створюючи цілісний портрет характеру літературного персонажа, який знаходиться в постійній зміні.

Генрі Джеймс по-своєму осмислив, трансформував і втілив способи створення психологічної характеристики персонажа і його роль в тексті, зокрема, в новелі «Дезі Міллер». Вже в експозиції письменник заявив художній принцип твору – відсутність однозначності відтвореної реальності.

Змінилася роль автора: він як би зникав, щезав за персонажем, а якщо і був присутній, то в ролі іронічній або співчуваючій. Новаторство письменника полягає в створенні персонажа, що виконував функцію «центральної свідомості». У новелі «Дезі Міллер» таким персонажем є Фредерік Уїнтерборн, за допомогою сприйняття якого показана головна героїня, саме через призму його бачення заломлюється все, про що повідомляється в творі. А оскільки його бачення зумовлювалось властивостями власного характеру, особливостями і процесами власного душевного життя, воно не могло володіти, і не володіло, визначеністю і категоричністю, властивими відкритому аналізу «всезнаючого автора». Розповідь, таким чином, ставала хиткою, невизначеною, багатозначною, різнонаправленою.

«Для Джеймса головним є дослідження психічних станів, обумовлених стосунками з іншими людьми і з оточуючим світом, внутрішній світ персонажів, який не стабільний, а мінливий, динамічний, загадковий, непередбачуваний» [4, с. 534]. Ні зовнішній, ні тим більше внутрішня подoba головної героїні новели «Дезі Міллер» не показаний відразу на початку розповіді. Вона розкривається від епізоду до епізоду, від сцени до сцени, кожна з яких додає, уточнює, прояснює особливості і властивості її характеру. Дезі не схильна до самоаналізу (це впізнавана особливість персонажів Джеймса), тому читацька увага фіксує всі деталі, що сприяють розкриттю характеру героїні.

Діалог, пряма мова персонажів видозмінювалися в новелістиці письменника так, щоб можна було показати внутрішнє життя людини, притому показати «відкрито». Джеймс вважав, що пряма мова не стільки виявляє, скільки приховує глибинні рухи думок і почуттів, створюючи ситуацію підтексту. Глибокий зміст, сильне почуття ховається за недбало сказаним, неначе звичайним, незначним словом.

Генрі Джеймс здолав традиційність композиції новели: тепер головним в новелі є психологічний аспект розповіді. Свою звичну функцію – несподіванку – втратило і закінчення, вона стала зв'язуватися з психологічним станом персонажа, з внутрішньою боротьбою або кризою життя героя, підводила підсумок внутрішній боротьбі в свідомості героя, служила останнім штрихом його психологічного портрета.

Зрушення в психологічному відтворенні внутрішнього світу персонажів, відмічені в творчості Р. Джеймса, сприяли розвитку і поширенню психологічної прози. Художні пошуки і відкриття Джеймса відрізняються поглибленим психологізмом, що вплинуло на побудову і сприйняття художнього тексту,

зокрема, перенесло сенс тексту в область психологічної напруги, що переживається окремими персонажами.

Зрушення в психологічному відтворенні внутрішнього світу персонажів, зафіксовані в творчості Г. Джеймса, сприяли розвитку і поширенню психологічної прози. Художні пошуки і відкриття Джеймса відрізняються поглибленим психологізмом, що вплинуло на побудову і сприйняття художнього тексту, зокрема, перенесло зміст тексту в область психологічної напруги, що переживається окремими персонажами.

Список використаних джерел

1. Анцыфёрова О.Ю. Творчество Генри Джеймса: проблема литературной саморефлексии: автореферат дисс. на соискание ученой степени доктора филолог. наук - М., 2002. - [Веб. ресурс] // Режим доступа: <http://dissertation2.narod.ru/avtoreferats6/ir50.htm>
2. Гинзбург Л. О литературном герое. - Л.: Сов. писатель, 1979. – 221с.
3. Гинзбург Л. О психологической прозе. - Л.: Сов. писатель, 1971. - 464с.
4. Джеймс Г. Женский портрет. – М.: Наука, 1982. – 590с.
5. Елистратова А. Предисловие к книге Генри Джеймса «Повести и рассказы» [Веб. ресурс] // Режим доступа: <http://lib.rus.ec/a/2829>
6. Затонский Д. В. Жанровое разнообразие современной прозы Запада. – М.: Просвещение, 1987. – 315с.
7. Литературный энциклопедический словарь под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 752с.
8. Страхов И.В. О психологическом анализе характера // Ученые записки Саратовского педагогического института. - Вып. 9. -Кафедра педагогики. Кафедра психологии. - Саратов, 1947. - С. 105-128.
9. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественной литературы // Вопросы психологии. - 1971. - № 6. - С. 122-130.
10. Юнг К.Г. Психология и поэтическое творчество. [Веб. ресурс] // Режим доступа: <http://www.peremenu.ru/blog/4430>

Орлова В. М.

Світ наших емоцій (фрагмент розвивального заняття)

Тема. Світ наших емоцій

Мета. Ознайомити учнів із світом позитивних і негативних емоцій; вчити дітей керувати своїми емоціями з метою зміцнення свого здоров'я; формувати бажання виявляти, примножувати позитивні емоції; вчити розпізнавати почуття під час спілкування з іншими людьми.

1. Організація групи.

Психолог – Доброго ранку! Діти, сядьте зручно. Руки покладіть на парти долоньками вгору. Заплющіть очі. Привітаймо природу і людей.

Психолог разом зі учнями - Доброго ранку, ласкаве сонечко!

Доброго ранку, життєдайне повітря!

Доброго ранку, чисте водице!

Доброго ранку, люди!

Психолог - Розплющіть очі. Поверніться обличчям до сусіда по парті. Посміхніться. Посмішкою побажайте один одному щастя, здоров'я, добра. Уявіть, що ви даруєте природі і людям тепло своєї душі-доброту, привітність, співчуття і милосердя. Дарувати людям тепло своєї душі-основа нашого життя і здоров'я.

2.Актуалізація знань дітей.

а) бесіда за змістом казки Ш.Перро «Червона Шапочка» (лунає спокійна музика)

Психолог - Казка-це світ чарівний та незвичайний

Казка-це диво, сповнене краси

Поринуть у казку-це ж бо так цікаво,

Це справді свято, радість для душі...

- Діти, давайте завітаємо до казки Ш.Перро «Червона Шапочка». Я нагадаю вам зміст казки, а ви, слухаючи, зверніть увагу на переживання головних героїв.

(*Психолог* стисло переказуючи текст, нагадує школярам зміст казки, використовуючи ляльковий театр)

Питання до тексту:

Що ви можете сказати про маму? Дівчинку? Які вони? Як вони ставляться до бабусі?

Чому Червона Шапочка злякалася?

Як вчинив Вовк?

Які почуття викликають у вас дії мисливці?

б)повідомлення теми, завдань уроку

(*Психолог* виставляє на дошці таблички-назви емоцій).



Радість
Сміх
Щастя
Доброта



горе
смуток
злість
образа

Психолог – Всі ці переживання називають емоціями. Тема сьогоденішнього заняття-ЕМОЦІЇ.

Чого ви чекаєте від цього заняття?

Чого хочете навчитися?

Про що дізнатися?

Що найбільше цінуєте?

3.Первинне сприйняття матеріалу

а) робота в групах

Завдання 1 групи

За тлумачним словником визначити значення слова «емоція»

Завдання 2 групи

Працюючи за підручником(с.39), визначити, які бувають емоції

Завдання 3 групи

Працюючи за картками, з'ясувати, як емоції впливають на здоров'я людини

Завдання 4 групи

5 група працює з картками, на яких показує малюнки і назви емоцій в порядку: *доброта, злість, страх, смуток, радість, турбота, любов, образа, щастя, горе.*

Скласти прислів'я. Пояснити, що народ говорить про емоції в прислів'ях та приказках

Презентація завдань груп:

1. Емоція-душевне переживання, почуття, хвилювання.

Психолог - Емоції супроводжують нас усе життя. У маленьких новонароджених дітей їх небагато; що старшими ми стаємо, то багатшими і різноманітнішими стають наші емоції.

2. Емоції бувають позитивні і негативні.

Психолог.-Діти, зверніть увагу на дошку, тут розташовані таблички - назви емоцій. Які з них-позитивні, а які-негативні?

3. Розповідь про користь позитивних емоцій на здоров'я людини.

Психолог.- Окрім душі, природа подарувала нам розум. Саме він може керувати нашими почуттями і емоціями.

4. Діти на дошці складають прислів'я і пояснюють їх значення.



Психолог.- Народні прислів'я, танці, пісні-це вираження емоцій людей. Ми з вами маленька частинка українського народу, який живе на мальовничій, чарівній, прекрасній землі. На Україні. Давайте помандруємо її широкими степами, квітучими садами, колосистими полями.

б) гра-медитація «Сонечко»

Психолог.- Закрийте оченята, посміхніться. Уявіть, що ви-сонечко, ви-маленьке сонечко. Ви прокидаєтеся, вмиваєтеся, розчісуєте свої промінчики і підіймаєтеся у небо. Ви-велика сонячна куля. У вас багато тепла і світла. Це тепло ви даруєте всій землі, лісам, річкам, морям, лукам... Ви повільно вдихаєте тепло, перетворюєтеся на маленький сонячний промінчик. Ви летите над Землею і освітлюєте зелене листя, різнокольорові квіточки, купаєтесь у блакитних хвилях річки, стрибаєте по дахах будинків, по вікнах нашої шкільної кімнати, по партах...А зараз потягніться, відкрийте оченята.

в) перегляд фрагментів мультфільмів

Психолог.- Ви добре відпочили? Який у вас настрій? А щоб покращити його, я приготувала для вас сюрприз. Це фрагменти мультфільмів. Ви готові? Переглядаючи кожен фрагмент, уважно спостерігайте за емоціями героїв. (Психолог демонструє фрагменти мультфільмів і обговорює з дітьми емоції героїв)

г) мімічна гімнастика

Подив. Наморщити лоба, підняти брови. Розслабитися.

Посмішка. Усміхнутися, підморгнути один одному. Розслабитися.

Страх. Розширити очі, відкрити рота, руки стиснути в кулаки, все тіло напружити... Розслабитися.

Психолог. Радість, горе, здивування,
Смуток, спокій, хвилювання
Це емоції, мій друже,
І вони важливі дуже.
Як корисні позитивні:
Сміх і радість, спокій теж!
Злість і смуток-негативні
За емоціями стеж!

5. Підсумок заняття. Рефлексія.

Психолог. – Підведемо підсумок. Станьте в коло.

– Яка тема заняття? Що дізналися нового? Чи справдилися ваші сподівання? Як впливають емоції на здоров'я людини? Які емоції цього заняття візьмете ви в своє життя? Чому?

(Називаючи емоції, діти прикріплюють таблички-назви емоцій, утворюючи плакат «Позитивні емоції»)

Психолог. – Швидко негативний настрій
Зіпсує здоров'я, знай!
Не сумуй, жартуй, всміхайся,
Завжди добрий настрій май!

Манагарова Н.В.

ТВОЄ ЖИТТЯ , ТВІЙ ВИБІР

Мета: вчити дітей приймати правильні життєві рішення, робити виважені вчинки замість того, щоб діяти імпульсивно; Формування активного усвідомлення учнями широкого кола своїх можливостей, своєї активної позиції в їх реалізації; вдосконалювати вміння логічно мислити, висловлювати свою думку. Виховувати доброзичливість, людяність, тактовність і відповідальність.

Форма проведення: година спілкування з елементами тренінгу.

Обладнання: роздатковий матеріал, ватман, фломастери, великі аркуші паперу, невелика свічка, надувні кульки (за кількістю дітей).

Вчитель. Любі друзі. Ви живете у чудовій країні – Україні, де існують цінності абсолютні, вічні (віра, надія, любов), моральні, національні, громадянські, сімейні, цінності особистого життя. Наші духовні цінності впливають на те, як ми витрачаємо власний час, та на наш життєвий вибір.

За свої сьогоднішні вчинки ви відповідаєте та відповідатимете у майбутньому. Усвідомлення відповідальності за власне життя починається з уміння приймати відповідальне рішення, робити власний вибір.

Отже, тема сьогоднішнього години спілкування: «Твоє життя, твій вибір» Епіграфом нашого заняття будуть слова Гігеля.

Якщо не я, то хто ж ?

Якщо не зараз, то коли?

Якщо я не для себе,

То хто ж для мене ?

Психолог Ж.Піаже порівнював людське життя з квіткою. Спочатку брунька, потім пуп'янок, квітка й, нарешті, плід.

Вправа «Коло асоціацій»

- Скажіть, які асоціації виникають у вас зі словом «життя»? Ви будете висловлювати свої думки, а я запишу це на пелюстках нашої квітки. (*Добро, любов, діти, ...*)

- Що може зашкодити вашому життю? (*Алкоголь, тютюнопаління, наркотики, неправильний спосіб життя, ...*)

- Від кого буде залежати ваше життя?

- (*Від нас самих, кожна людина вирішує як їй жити...*)

Висновок. Життя дуже багатогранне, це – яскравий світ, але для кожного він особистий та особливий.

Вправа «Мозковий штурм»

Коли ви були немовлятами, ви майже повністю залежали від інших людей, підростали, ставали більш самостійними і ваша залежність потроху зменшувалася.

Питання для виконання даної вправи:

1. В чому виявляється залежність немовляти від дорослих?
2. А як мала дитина залежить від інших людей?
3. У чому полягає ваша залежність від інших?

(На дошці прикріплюються листи з написами питань. По ходу відповідей учнів, ведеться запис на листах).

Немовля	Дитина	Підліток

Висновок. Настав час коли, ви несете відповідальність за свої вчинки! Молодь стає менш залежною, тому що вони стали більш відповідальними, а не просто тому, що подорослішали.

Вчитель. Дуже часто вам важко зробити правильний вибір у житті, особливо, тоді, коли ви опиняєтесь у складних ситуаціях. Вибір, який ви робите, суттєво впливає на ваш характер. Будувати своє життя на зразок свого кумира чи тієї людини, якою захоплюєтесь. Це – ваш вибір.

Вправа « Наш вибір».

(Учні об'єднуються в 2 групи за допомогою квіток, вибирають спікера, який буде презентувати роботу. Зробити презентацію «Наш вибір»).Після виконаної вправи потрібно зробити висновок.

Висновок. Правила гри можна змінити, але життя – це не гра. Не можна повторити вже зроблений вибір чи скасувати прийняте у минулому рішення. Не можна охопити абсолютно все чи скористатися кожною можливістю. Не можна передбачити, які можливості будуть у вас через тиждень або рік. Вам завжди бракуватиме часу, варіантів вибору, грошей, можливостей. Ви повинні будете платити за кожен свій вибір у житті – і часто ця плата буде перевищувати ваші сподівання.

Вправа "Символ життя"

Запалюють свічку, яку передають з рук у руки з коментарем.

– Уявіть, що ця запалена свічка – наше життя. Потримайте її в своїх руках, передайте тому, хто праворуч з вами. Проаналізуйте свої відчуття.

Запитання для обговорення:

- Що ви відчували, коли тримали свічку в своїх руках?
- Чи хотілося вам її віддати?
- Чи виникав страх, що свічка згасне?

Висновок. Коли свічка знаходилася у ваших руках, лише ви вирішували, вона горітиме чи згасне.

Вправа « Куля мрій»

Але все-таки всі ми любимо мріяти, незважаючи ні на що, і всі ми хочемо, щоб наші мрії здійснювалися.

Вчитель підкидає різнокольорові повітряні кульки і пояснює.

- Піймайте кожен свою кульку мрії та намалуйте або напишіть свою мрію на ній, користуючись маркерами чи фломастерами.

- Давайте об'єднаємо всі кульки ваших мрій в один великий оберемок, нехай ваші побажання здійсняться.

Вправа «Рефлексія»

Закінчіть речення:

- Я зрозумів (зрозуміла) ...
- Я дізнався (дізналася) ...
- На наступному занятті я хочу ...

Вчитель: Цінуйте своє життя, як велику цінність, даровану Вам!

Відомості про авторів:

1. **Алека Ігор Андрійович**, студент фізико-математичного факультету КДПУ, науковий керівник: Устименко Світлана Федорівна, доцент, к.психол.н.
2. **Анциборова Віра**, Криворізька загальноосвітня школа I – III ступенів №1
3. **Базаджієва Д. М.**, студентка факультету мистецтв КДПУ, науковий керівник: Воронін А. І., к.психол.н., доцент
4. **Бондаренко Юлія Олегівна**, студентка історичного факультету КДПУ, науковий керівник: Шило Оксана Сергіївна, асистент кафедри загальної та вікової психології
5. **Браткова Лілія Олексіївна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
6. **Бутенко Володимир**, студент географічного факультету КДПУ, науковий керівник: Токарева Наталія Миколаївна, доцент, к.психол.н.
7. **Вінник Тетяна Іванівна**, студентка педагогічного факультету КДПУ, науковий керівник: Токарева Наталія Миколаїв, доцент, к.психол.н.
8. **Вірко Юлія Олександрівна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: к.пед.н., доцент Соловійова Наталя Дмитрівна
9. **Волохова Яна Олегівна**, студентка географічного факультету, науковий керівник: Халік Олена Олександрівна, асистент кафедри загальної та вікової психології
10. **Воронін Анатолій Іванович**, канд. психол. наук, доцент кафедри загальної і вікової психології КДПУ
11. **Герасимова Вікторія В'ячеславівна**, аспірантка НПУ імені М.П. Драгоманова
12. **Гонтар Дмитро Анатолійович**, студент історичного факультету КДПУ, науковий керівник: Шамне Анжеліка Володимирівна, доцент, к.психол.н.
13. **Гордієнко Ірина Володимирівна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
14. **Горобець Е.** студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: **Даценко Оксана Анатоліївна**, асистент кафедри загальної та вікової психології КДПУ
15. **Даценко Оксана Анатоліївна**, асистент кафедри загальної та вікової психології КДПУ
16. **Дюбанова Євгенія Валеріївна**, студентка факультету мистецтв КДПУ
17. **Єрмоленко Марина Вікторівна**, студентка історичного факультету КДПУ, науковий керівник: Шило Оксана Сергіївна, асистент кафедри загальної та вікової психології
18. **Єрух Вікторія Віталіївна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Пилипенко Катерина Валентинівна, викладач кафедри загальної і вікової психології КДПУ

19. **Заїкіна Марина Костянтинівна**, студентка факультету української філології, науковий керівник: Маліцька Лоліта Борисівна, к.пед.наук, доцент
20. **Ігнатенко Ольга Василівна**, асистент кафедри загальної та вікової психології КДПУ.
21. **Карандашев Ю.Н.**, д-р психол. наук, проф., Силезийский университет в Катовицах, Польша
22. **Кацюбан Ірина Ярославівна**, студентка факультету української філології, науковий керівник: Маліцька Лоліта Борисівна, к.пед.наук, доцент
23. **Кобильнік Яна Григорівна**, студентка географічного факультету КДПУ, науковий керівник: Токарева Наталія Миколаївна, доцент, к.психол.н.
24. **Козленко Анастасія**, студентка географічного факультету КДПУ
25. **Коколус Дорота**, Силезийский университет в Катовицах, Польша
26. **Корчева Анастасія Юріївна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
27. **Котенко Юлія Олегівна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Пилипенко Катерина Валентинівна, викладач кафедри загальної і вікової психології КДПУ
28. **Курінна Марина**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
29. **Куропятник Ірина**, студентка історичного факультету КДПУ, науковий керівник: Шамне Анжеліка Володимирівна, доцент, к.психол.н., доцент
30. **Кучерган Єлизавета Валеріївна**, студентка природничого факультету КДПУ, науковий керівник: Токарева Наталія Миколаїв, доцент, к.психол.н.
31. **Левченко Ольга Анатоліївна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
32. **Лінецька Марина Сергіївна**, студентка фізико-математичного факультету КДПУ, науковий керівник: Устименко Світлана Федорівна, доцент, к.психол.н.
33. **Лопушанська Анна Геннадіївна**, студентка фізико-математичного факультету КДПУ, науковий керівник: Устименко Світлана Федорівна, доцент, к.психол.н.
34. **Лук'янова Катерина Андріївна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
35. **Макаренко Наталя Миколаївна**, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ, кандидат психологічних наук
36. **Максимова Наталя Валеріївна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Мохначова Ольга Вікторівна, канд.філолог.н., доцент

37. **Маліцька Лоліта Борисівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології КДПУ
38. **Мамедова Гюльнар Асхаб Кизи**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
39. **Манагарова Наталія Володимирівна**, соціальний педагог, КЗШ № 73
40. **Москаленко Ксенія Олегівна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
41. **Орлова Валентина Миколаївна**, практичний психолог, КЗШ №73
42. **Осіння Ксенія Олександрівна**, студентка педагогічного факультету КДПУ, науковий керівник: Токарева Наталія Миколаївна, доцент, к.психол.н., доцент
43. **Остапчук Марія Василівна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
44. **Пасічна Марина Анатоліївна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
45. **Пилипенко Катерина Валентинівна**, асистент кафедри загальної та вікової психології КДПУ
46. **Пінська Олена Леонідівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і вікової психології КДПУ
47. **Пічкіна Тетяна Олександрівна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
48. **Попель Майя Володимирівна**, студентка фізико-математичного факультет КДПУ, науковий керівник: Устименко Світлана Федорівна доцент, к.психол.н.
49. **Прахова С.А.**, вчитель історії НТМЛ № 16
50. **Садохіна Катерина Сергіївна**, студентка історичного факультету КДПУ, науковий керівник: Шамне Анжеліка Володимирівна, доцент, к.психол.н.
51. **Сінько Тетяна Володимирівна**, д-р психол. наук, проф., Силезийський університет в Катовицах, Польща
52. **Снітко Світлана Миколаївна**, практичний психолог КЗШ № 78
53. **Сніжко Дар'я Вікторівна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
54. **Стешенко Анна Андріївна**, студентка педагогічного факультету КДПУ, науковий керівник: Токарева Наталія Миколаївна, доцент, к.психол.н.
55. **Ткаченко Олена Андріївна**, викладач кафедри загальної та вікової психології КДПУ
56. **Токарева Наталія Миколаївна**, завідувач кафедри загальної і вікової психології КДПУ, кандидат психологічних наук, доцент

57. **Третяченко Оксана Вікторівна**, практичний психолог Криворізької Центрально-Міської гімназії, спеціаліст вищої категорії
58. **Устименко Світлана Федорівна**, доцент кафедри загальної і вікової психології КДПУ, кандидат психологічних наук
59. **Халік Олена Олександрівна**, асистент кафедри загальної та вікової психології
60. **Чупрій Наталія Олександрівна**, студентка факультету іноземних мов КДПУ, науковий керівник: Макаренко Наталя Миколаївна, к.психол.н., доцент
61. **Шамне Анжеліка Володимірівна**, доцент кафедри загальної і вікової психології КДПУ, кандидат психологічних наук
62. **Шило Оксана Сергіївна**, асистент кафедри загальної і вікової психології КДПУ, аспірантка НПУ ім. М.П.Драгоманова

УДК 159.9 + 159.922.7 + 37.015.3.

Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наукових праць/ Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. – 343 с.

Наукове видання

Актуальні проблеми психології в закладах освіти.

Українською, російською мовами.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Відповідальний редактор

Н.М.Токарева

Технічні редактори

О.С.Шило

К.В.Пилипенко

О.О.Халік