

Current Trends of Development of World Psychological Practice



April, 17-18, 2014 Kryvyi Rih

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KRYVYI RIH PEDAGOGICAL INSTITUTE
SHEI «KRYVYI RIH NATIONAL UNIVERSITY»
Department of Practical Psychology
(Kryvyi Rih, Ukraine)
INSTITUTE OF GIFTED CHILD
NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE
(Kiev, Ukraine)
TAURIDA NATIONAL V.I.VERNADSKY UNIVERSITY
(Simferopol, Crimean Autonomous Republic, Russia)
KIROVOGRAD STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY named after V. VINNICHENKO
(Kirovograd, Ukraine)
BAKU STATE UNIVERSITY
(Baku, Azerbaijan Republic)
YEREVAN STATE UNIVERSITY
(Yerevan, Republic of Armenia)
INSTITUTE OF PSYCHOLOGY
EÖTVÖS LORÁND UNIVERSITY
(Budapest, Hungary)
RUSSIA STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION
IN MOSCOW REGION
ACADEMY of PUBLIC ADMINISTRATION
(Moscow, Russia)
SOUTHERN FEDERAL UNIVERSITY
(Rostov-on-Don, Russia)

CURRENT TRENDS OF DEVELOPMENT OF WORLD PSYCHOLOGICAL PRACTICE

Materials of the 1st International scientific-practical conference of young scientists

17–18th April, 2014 Kryvyi Rih, Ukraine

УДК 159.9
С 95

Editors:

Zoya M. Miroshnyk, doctor of psychological sciences, professor, head of Practical Psychology Dept., Kryvyi Rih Pedagogical Institute SHEI «Kryvyi Rih National University»

Mariana S. Velykodna, candidate of psychological sciences, senior lecturer of Practical Psychology Dept., Kryvyi Rih Pedagogical Institute SHEI «Kryvyi Rih National University»

Reviewers:

Gennadiy V. Diakonov, doctor of psychological sciences, professor, head of Practical Psychology Dept., Kirovograd State Pedagogical University named after V. Vinnichenko

Ivanna M. Shapoval, candidate of psychological sciences, docent, Kryvyi Rih Economical Institute SHEI «Kryvyi Rih National University»

«Approved by the Academic Council of Kryvyi Rih Pedagogical Institute SHEI «Kryvyi Rih National University» (protocol № 10, 10.04.2014)»

Current Trends of Development of World Psychological Practice :

C 95 Materials of the 1st International scientific-practical conference of young scientists (17–18th April, 2014, Kryvyi Rih, Ukraine) / ed. Z. M. Miroshnyk, M. S. Velykodna. – Kryvyi Rih : Roman Kozlov, publisher, 2014. – 266 p.

ISBN 978-617-7104-25-3

This digest includes materials of the 1st International scientific-practical conference of young scientists devoted to current trends of development of world psychological practice. The digest reflects the theoretical and empirical results of researches carried out by students, applicants, graduate students, young professionals in the following areas of practical psychology: psychological diagnostics, counseling, psychological education, psychological training, psychotherapy. A separate section is devoted to the researches in the field of applied psychology: in advertising, management, education and more.

The digest would be interesting to professional or future psychologists, and also to anyone who is interested in psychology.

УДК 159.9

ISBN 978-617-7104-25-3

© Kryvyi Rih Pedagogical Institute SHEI «KNU», 2014.

CONTENT

Section 1. Modern methods of psychological diagnostics of personality

Ахмедханов М. ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ДОМИНИРУЮЩИХ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОХРАНЕ ВАЖНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ГРУЗОВ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД.....	8
Бурова А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА ОТ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	10
Варіна Г. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА.....	12
Давоян Е. ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОРИСУНКА В РАННЕЙ ДИАГНОСТИКЕ АУТИЗМА.....	15
Дик А. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ.....	18
Дикова А. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ.....	20
Капитанова Е. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ О ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОМ ВНЕШНЕМ ОБЛИКЕ.....	22
Катанова Я. ВЗАИМОСВЯЗЬ НАСТРОЕНИЯ И ПРОЦЕССА АТРИБУЦИИ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ЧЕРТ.....	23
Кульчицька О. ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА РОЛЬОВІ ОЧІКУВАННЯ ГОМОСЕКСУАЛІВ.....	25
Купцова А. ВЕРА В ИРРАЦИОНАЛЬНОЕ НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМОВ УЖАСОВ.....	27
Лещенко В. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ МУЖЕСТВЕННОСТИ.....	29
Лук'янова К. ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ.....	31
Манеркина Е. ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ.....	34
Милюкова А. РОЛЬ ЭМПАТИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОЦЕНКИ СТУДЕНТА.....	36
Москаленко К. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ УЯВЛЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ВЛАСНОГО ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ.....	38
Новицька І. ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ РОЗПІЗНАВАННЯ УСНИХ ПОВІДОМЛЕНЬ З ДЕЗІНФОРМАЦІЙНИМИ ІНТЕНЦІЯМИ.....	40
Чертоляс В. МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ДИФУЗІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКА.....	43
Scheglow M. PSYCHOLOGICAL GROUNDING OF THE TYPOLOGY OF PROCESS OF INDIVIDUATION.....	46

Section 2. Counseling as a form of psychological support of individual and group subjects

Лоїк М. КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ВИД НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ІНДИВІДУАЛЬНО ТА В ГРУПІ.....	48
Приріз М. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ КОНСУЛЬТУВАННЯ ТЯЖКОХВОРИХ ЛЮДЕЙ.....	50
Сивер А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ.....	53

Федько С. МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ	55
Царёва А. РОЛЬ КУРАТОРА В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА: СРАВНЕНИЕ ГБОУ ВПО МО «АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ» (РОССИЯ) И ЭКОНОМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ВАРНА (БОЛГАРИЯ).....	57
Черньова І. ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В СИТУАЦІЇ НЕУСПІХУ	60
Шепель М. СТРЕС-МЕНЕДЖМЕНТ У ПРОФІЛАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ	62

Section 3. Psychological education as a method of improving a life competence of a person

Ваксман М. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБІРУ У ЛЮДЕЙ З РІЗНИМИ ҐЕНДЕРНИМИ ЯКОСТЯМИ	65
Гарькавенко Ю. СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОСНОВНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	66
ГУССВА О. СПЕЦИФІКА СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В СТРУКТУРІ САМОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ.....	69
Давоян Е. ХАРАКТЕРИСТИКА КРИЗИСОВ 3-7 ЛЕТ У ДЕТЕЙ С РДА.....	71
Давоян Є., Щетінін В. ОБ'ЄКТИ СТРАХУ У ДІТЕЙ 11-12 РОКІВ.....	74
Дешевенко А. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	77
Желепа А. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ.....	79
Зверева А. СТРАТЕГІЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	83
Zolotukhina N. HUMANIZATION OF ACCOMPLISHMENT AND EDUCATION IN THE MODERN SCHOOL AS THE BASIS FOR INCLUSIVE EDUCATION	85
Іванова О. ВПЛИВ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ НА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЮ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ.....	87
Ігнатій О. ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	89
Камшилова В. РОЛЬОВА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	90
Каширець К. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ТЕОРЕТИЧНИХ ПОЗИЦІЙ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	92
Коваль О. ДО ПРОБЛЕМИ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДІТЕЙ.....	95
Коропкіна Т. ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	97
Куропятніков А. ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА	99
Кучер О. ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА	102
Легка Н. ПРОБЛЕМА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН ПІДЛІТКА	104
Магдисюк Л. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО ВИХОДУ НА ПЕНСІЮ У ПЕРІОД ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ.....	106
Мамонова В. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКА.....	108
Михайленко О. ПОНЯТИЕ «РОЛЬ» КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ	111
Москаленко О. МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНІ І ЕМПІРИЧНІ ВИСНОВКИ	112

Овсієнко М. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	114
Печенівська А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ.....	116
Пивоварова Л. ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА САМООЦІНКУ І СТАТУСНЕ ПОЛОЖЕННЯ ПІДЛІТКА В ГРУПІ ОДНОЛІТКІВ.....	119
Пижик Д. ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ ПІДЛІТКА В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.....	121
Піщальник В. МАНІПУЛЯЦІЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	123
Полторацька М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ.....	125
Приймак М. ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ Я ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В КОНТЕКСТІ РОДИННИХ ВІДНОСИН.....	128
Савельєва Т., Таран Н. ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	130
Серебрякова О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	133
Сковородко А. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬО-ОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	135
Смурыгина О. РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ФОРМИРОВАННЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕННЮ.....	139
Сошина Ю. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ.....	138
Цупренко А. КОМПЛЕКС НЕПОВНОЦІННОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ФЕНОМЕНУ, СТРАТЕГІЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ.....	141
Чепкова О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВОЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В СЮЖЕТНО-РОЛЬОВІЙ ГРІ.....	143
Шевченко О. ТРУДНОЦІ СТАНОВЛЕННЯ ЧОЛОВІЧНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ.....	145
Шевчук О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	147
Шеременко Я. СТАВЛЕННЯ ДО КОМІЧНОГО ТА ГУМОР ЯК КОПІНГ-МЕХАНІЗМИ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	150
Шипилова Я. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	152

Section 4. Development of personal potential by social and psychological training

Душенковська О. ОРГАНІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	154
Завгородня Л. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	155
Карконосенко А. ПРОГРАММА ПРОВОКАТИВНОГО ТРЕНИНГА СУПРУЖЕСКОЙ РОЛИ «КАК СТАТЬ ПЛОХОЙ ЖЕНОЙ».....	158
Клименко Є. ПСИХОЛОГІЧНИЙ РИТУАЛ ПЕРЕХОДУ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ГІМНАЗИСТІВ.....	160

Кононенко А. ПРОГРАМА СТАНОВЛЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА.....	163
Лещенко В. ПРОГРАММА ТРЕНИНГА ПО ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ «НЕ ХВАТАЕТ ВРЕМЕНИ? ТОГДА МЫ ИДЁМ К ВАМ!».....	165
Липко А. ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ.....	169
Сагайдак О. ТРЕНИНГ ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ.....	171
Тужба Т. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	173

Section 5. Using of classical and modern methods of psychotherapy in modern conditions

Браткова Л. ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	175
Брочковська Ю. ГЕШТАЛТ-ТЕРАПІЯ ЯК МИСТЕЦТВО ВИРІШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОСТІ.....	177
Галелюка Р. MUSIC, PHYSIOLOGY, PSYCHOLOGY.....	179
Дудкіна К. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ НА ЕМОЦІЙНУ СФЕРУ ДИТИНИ.....	181
Євменов В. УЯВЛЕННЯ ПРО ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА У ДІВЧАТ ЗІ СХИЛЬНІСТЮ ДО ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ.....	183
Езерская К. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ЛИЦ С САДО-МАЗОХИСТИЧЕСКИМИ ПЕРВЕРСИЯМИ.....	186
Катков В. ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ (на прикладі агресивних підлітків).....	189
Кісарець М. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ (ЗАСОБОМ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ).....	192
Левина А. РЕСУРСЫ ЖЕНСКИХ АРХЕТИПОВ В ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ.....	194
Літовка О. КАЗКОТЕРАПЕВТИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОБРАЗУ ЧОЛОВІКА У ХЛОПЧИКІВ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	197
Maliuga A. WAYS TO REDUCE COMPUTER (GAMING) ADDICTION AMONG MINORS.....	199
Mkrtchyan K. THE INFLUENCE OF THE FAIRYTALE THERAPY ON DECREASE OF THE LEVEL OF AGGRESSION OF SUGGESTIVE PUPILS.....	201
Нагаева С. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС СМЕРТИ В КАРТИНЕ МИРА СУБЪЕКТА С НАРЦИССИЧЕСКИМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	202
Нескоромна Л. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА СТРАХИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОМАЛЮНКУ.....	205
Сороколєт І. КАЗКОТЕРАПІЯ ОБРАЗУ ЖІНКИ У ХЛОПЧИКІВ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	207
Труш Т. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПЛАСТИКОДРАМИ В КОРЕКЦІЇ СПОТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО «Я» ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ.....	210
Щербакова В. ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК МЕТОД ПСИХОТЕРАПИИ.....	213

Section 6. Specific aspects of psychological practice with gifted children

<i>Кормило О.</i> ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З БАТЬКАМИ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ	216
<i>Коробкова Г.</i> ОБРАЗ ТЕЛА У ЛЮДЕЙ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМ ТЕЛЕСНЫМ ОПЫТОМ.....	218
<i>Кулик Н.</i> ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	221
<i>Марзанова С.</i> ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ.....	223
<i>Савинцева В.</i> ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ	226

Section 7. Application possibilities of psychology achievements in management, business and advertising

<i>Бахтигозина К.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ.....	229
<i>Бітко Є.</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ	231
<i>Golysheva D.</i> THE JOINT CREATIVITY ORIENTATION OF THE NEGOTIATORS WITH DIFFERENT LEVELS OF AN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CREATIVITY.....	233
<i>Елизарова Е.</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ВЫБОРЕ БРЕНДОВ ОДЕЖДЫ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ.....	235
<i>Зинина Ю.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООТВЕТСТВИЕ (ПРИГОДНОСТЬ) УЧИТЕЛЯ	237
<i>Ипатова К.</i> БРЕНД КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ.....	239
<i>Маевский И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ АВТОШКОЛ С УЧЕТОМ ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ	242
<i>Мартишкіна М.</i> СОЦІАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ФАКТОР ДИНАМІКИ ЛІДЕР-ГРУП.....	245
<i>Матюк Л.</i> СОЦІАЛЬНИЙ ПРОЕКТ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ	248
<i>Момот О.</i> ДО ПРОБЛЕМИ КАР'ЄРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЖІНОК-ПСИХОЛОГІВ.....	251
<i>Селиванова А.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА.....	253
<i>Сенчикова Е.</i> ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» ГОСУДАРСТВЕННОГО ГРАЖДАНСКОГО СЛУЖАЩЕГО.....	255
<i>Упиренко А.</i> ПОЗИТИВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ КЕРІВНИКА – ЗАПОРУКА УСПІХУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	258
<i>Фролова О.</i> ПОНЯТТЯ «ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ» ТА ЙОГО СПІВВІДНОШЕННЯ З ІНШИМИ КАТЕГОРІЯМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	260
<i>Шатова Л.</i> СТИЛИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ПРОИЗВОДНАЯ ОТ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ	262

SECTION 1. MODERN METHODS OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF PERSONALITY

УДК 159.923.2

Ахмедханов Мурадхан

специальность «Педагогическая психология»

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

*Научный руководитель – Губин Владимир Алексеевич, д. психол. н., профессор,
заслуженный деятель науки РФ*

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ДОМИНИРУЮЩИХ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ОХРАНЕ ВАЖНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ГРУЗОВ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД

В современных условиях мировой политической нестабильности, активизации деятельности террористических организаций, особо актуальной является проблема обеспечения безопасности личности, общества и государства. В таких напряженных условиях, от полноты и качества работы силовых структурных подразделений зависит стабильность, сохранение суверенитета и способность развития каждого государства. Одним из важнейших условий безопасности государства является обеспечение безопасности важных государственных объектов, объектов на коммуникациях и специальных грузов (ВГО и СГ). В соответствии с ФЗ «О внутренних войсках министерства внутренних дел РФ» данная задача возложена на внутренние войска министерства внутренних дел Российской Федерации (ВВ МВД РФ) и обеспечивается подразделениями и частями по охране ВГО и СГ. Надежность охраны ВГО и СГ в полной мере зависит от качественного отбора, подбора и расстановки кадров, постоянного совершенствования процесса обучения и воспитания. Наряду с офицерским корпусом, особая роль в организации управления данными подразделениями, как и любыми другими родами войск, отведена сержантскому составу. Нельзя не вспомнить слова великого маршала Советского Союза Г. К. Жукова о том, что армией командуем я и мои сержанты. Для подготовки младших командиров по охране ВГО и СГ и специалистов в области эксплуатации и обслуживания комплексов инженерно-технических средств охраны сформирован учебный центр ВВ МВД России. Успешность обучения и эффективность последующей профессиональной деятельности специалистов по охране ВГО и СГ зависит от наличия способностей к данному виду деятельности. В связи с этим большое значение имеют выявление и диагностика личностных психологических характеристик и качеств курсантов учебного центра, влияющих на процесс их обучения и эффективность последующей профессиональной деятельности.

Для проведения исследования были привлечены курсанты-выпускники учебного центра ВВ МВД России. Общий объём выборки составили – 80 человек: 40 младших командиров подразделений по охране ВГО и СГ и 40 специалистов в области эксплуатации и обслуживания комплексов инженерно-технических средств охраны. Исследование проводилось в три этапа: в начале обучения (по прибытии в учебный центр), по окончании обучения (перед сдачей выпускных экзаменов), по истечению трёх месяцев с момента окончания учебного центра. Данные исследования были математически обработаны с помощью программы SPSS.

В соответствии с рассмотренными теоретико-методологическими подходами были использованы следующие методики обследования психофизиологических и социально-психологических характеристик личности: многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность»; многофакторный личностный опросник Р. Кетелла (16PF); КОС-2 «Коммуникативные

и организаторские склонности»; Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудачи Т. Элерса; методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

После этого было проведено общее лонгитюдное исследование военнослужащих на протяжении 3 этапов исследования для выявления развития личностных характеристик в процессе обучения с помощью расчётов коэффициентов линейной корреляции Пирсона. Была установлена тенденция повышения показателей таких характеристик как: экспрессивность, доверчивость, дипломатичность, тревожность, конформизм, эмоциональная устойчивость.

Следующим этапом стало распределение исследуемых на категории успешных и неуспешных в обучении, выведенных по итогам выпускных экзаменов из оценки за теорию и оценки за практические действия в ходе отработки нормативов боевой подготовки. В самом простом случае критерием для разделения выборки на «успешные» и «неуспешные» была бы средняя величина по показателю успешности обучения. Однако такое деление является довольно грубым (лица, получившие близкие оценки по УО, могут оказаться в противоположных группах). Это может исказить результаты сопоставления групп или, по крайней мере, сделать различия между группами менее заметными. Чтобы избежать этого, мы выделили группы «успешные» и «неуспешные» более строго, включая в первую из них только тех, чьи значения по успешности обучения превышают среднюю величину не менее чем на одну четвертую стандартного отклонения, а во вторую группу – только тех, чьи значения не менее чем на одну четвертую стандартного отклонения ниже средней величины. При этом все, кто оказывается в зоне средних величин, $(Mx+1/4\sigma)$, выпадают из дальнейших сопоставлений.

С помощью корреляционного анализа были определены качества, свойственные успешным специалистам. Таким образом, успешные специалисты в отличие от неуспешных обладают более высокими адаптивными способностями и коммуникативными особенностями. Для них характерна более высокая моральная нормативность и нервно-психологическая устойчивость.

Следующим этапом стало выявление различий между успешными и не успешными в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности военнослужащими, исходя из их учетной специальности – группа младших командиров и группа специалистов технических средств охраны (ТСО).

Исследование показало, что специалисты ТСО, успешные в процессе обучения и дальнейшей профессиональной деятельности, наряду с более высоким личностным адаптационным потенциалом отличаются от неуспешных сдержанностью. А для успешных командиров характерна более выраженная характеристика ОС – «Организаторские склонности»

Полученные результаты позволяют сделать **вывод**, что организация учебного процесса в учебном центре не в полной мере развивает те психологические характеристики и качества, значимые для формирования знаний, навыков, и умений (компетенций) необходимых для специалистов ТСО и младших командиров по охране ВГО и СГ. Это заставляет задуматься о пересмотре системы организации учебного процесса в учебном центре ВВ МВД России по подготовке специалистов по охране ВГО и СГ. Результаты исследования позволяют составить «психологический портрет», а также построить математические модели успешных специалистов в данной области и совершенствовать мероприятия по профессиональному психологическому отбору военнослужащих в подразделения по охране ВГО и СГ, организовать учебный процесс на основе выявления психологических характеристик военнослужащих, успешных в учебно-профессиональной деятельности.

Бурова Анна

специальность «Психолог. Преподаватель психологии» (4 курс)
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия
Научный руководитель – Чурбанова Светлана Михайловна, к. психол. н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА ОТ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Выбор темы исследования о психологических трудностях переходного периода от начальной школы к средней школе связан, на наш взгляд, с тем, что эта проблема является достаточно актуальной и своевременной. Многие дети испытывают множество проблем и трудностей при переходе из начального звена школы в среднее, из одного образовательного учреждения в другое и задача психолога не только разобраться и проанализировать причины этих трудностей, но и помочь ребенку предотвратить их или преодолеть. Считается, что этот период жизни является предопределяющим в развитии личности ребенка, так как именно в это время существенно меняется социальная ситуация развития учащихся. Поэтому очень важно осуществлять контроль за ходом психического развития ребенка в это время, поскольку не каждый школьник оказывается готовым к смене систем норм и правил, уже успевших стать для него привычными. А также от того, каким образом будут учтены системой образования психологические особенности школьника в этот трудный для него период перехода из одной системы образования в другую, будет зависеть его деятельность в основной школе (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин, Г. А. Цукерман и др.)

Мы провели эмпирическое исследование познавательной готовности к обучению в средней школе на выборке пятиклассников. Для этого были сформулированы:

Объект исследования: переходный период от начальной школы к средней школе.

Предмет исследования: особенности познавательной психологической готовности младших школьников к обучению в средней школе.

Цель исследования: осуществить психологический анализ трудностей младших школьников при переходе из начальной школы в среднюю школу. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие исследовательские **задачи**:

1. Провести диагностику *познавательной готовности* к обучению в средней школе на выборке пятиклассников (см.: Салмина, Филимонова, 2006).

2. Обработать и обсудить результаты эмпирического исследования и сформулировать основные выводы относительно выявленных основных трудностей в познавательной сфере пятиклассников.

Гипотеза исследования: более успешно формируются компоненты познавательной готовности у младших школьников в классах с математическим уклоном, чем в нормативной выборке по данным исследования Н. Г. Салминой и О. Г. Филимоновой (2006).

Описание выборки. В исследовании приняли участие 19 учеников 5 класса с математическим уклоном средней школы г. Чехова-2 Московской области. Средний возраст обследуемых – 12 лет. Из них мальчиков – 9 человек, девочек – 10 человек.

Для исследования познавательной сферы учеников была выбрана методика диагностики познавательной готовности к обучению в средней школе на выборке пятиклассников (Салмина, Филимонова, 2006), содержащая задачи на логическое мышление, анализ и рефлекссию, которые были разработаны А. З. Заком (1992).

Детям были предложены *задачи на логическое мышление*, содержащие в себе пять вопросов в каждом варианте. Например: «Толя веселее, чем Катя. Катя веселее, чем Алик. Кто

веселее всех?». Школьникам необходимо было правильно ответить на заданные вопросы. Решать нужно было устно, но рисовать «рисуночки на черновике» не запрещалось.

Задачи на анализ, выделение существенного. Детям нужно было представить копируемую бумагу и то, каким образом изменится цвет бумаги под ней, если провести карандашом того или иного цвета. Задание также состояло из двух вариантов и содержало серию из пяти вопросов.

Затем следовали *задачи на рефлексия*, которые включали анаграммы, набор букв, из которых детям необходимо было составить слова. Каждый из двух вариантов содержал по пять таких слов. Слова были зашифрованы по определенному правилу, которое так же нужно было понять.

Результаты, полученные при анализе *задач на логическое мышление*, показали следующее: на вопросы Задачи 1 ответили все 19 человек – (100%); на вопросы Задачи 2 правильно ответили 79% школьников, 4 человека из 19 (21%) не справились с заданием. На вопросы Задания 3 успешно ответили 74% школьников, 5 человек (26%) не справились с заданием. На вопросы 4 Задания правильно ответили 95% школьников, не смог выполнить его только 1 ученик (5%). С Задачей 5 справилось 90% учеников, не ответили ни на один вопрос этого задания всего 2 пятиклассника (10%).

Результаты задач на выделение существенных признаков показали, что Задание 1 и Задание 2 правильно решили 74% школьников и не решили – 5 человек (26%); Задание 3 успешно решили 53% и не справились – 9 учеников (47%). С Заданием 4 справилось 47% пятиклассников и не решили задачи – 10 пятиклассников (53%), а задачи Задания 5 осилили 53% и не решили – 9 человек (47%).

Результаты задач на рефлексия показали, что правильно составить слова смогли почти все ученики (90%) и только 2 школьника (10%) неправильно составили по одному слову. Смогли установить закономерности последовательностей составления анаграмм только 2 ученика (10%). Согласно статистической обработке данных в обследовании школьников Н. Г. Салминой и О. Г. Филимоновой (2006), было получено, что только 8% учащихся, обучающихся по традиционной системе, к окончанию начальной школы могут самостоятельно установить необходимые закономерности.

Таким образом, из проведенного нами исследования можно сделать **вывод**, что результаты в целом согласуются с возрастными нормативными данными, полученными за 5 лет при обследовании школьников Москвы и Московской области Н. Г. Салминой и О. Г. Филимоновой (2006). Однако результаты выполнения заданий в нашей выборке, направленные на измерение познавательной готовности в области развития *логического мышления* выше усредненных нормативных данных. Возможно, этот факт может быть связан со специфическим математическим уклоном школьного обучения в данном классе. Результаты, полученные с помощью *задач на выделение существенного*, немного ниже средних значений, что связано с неумением школьников абстрагироваться от конкретных особенностей материала и представить эти отношения в обобщенной форме. Результаты заданий, направленных на выявление *рефлексии*, полностью соответствуют нормативной статистике и свидетельствуют о низком уровне развития некоторых компонентов рефлексии у 90% выборки.

Полученные результаты проведенного исследования показали, что для младшего школьника переход в среднее звено становится неким испытанием, у него возникает множество учебных проблем, в частности, обусловленных неготовностью отдельных познавательных компонентов учебной деятельности, таких как выделение существенного в задаче, рефлексии. Все это обуславливает необходимость специальной подготовки ребенка к тем изменениям, которые необходимы для успешного обучения в средней школе. Следовательно, несформированность отдельных компонентов познавательной готовности младших школьников

может обуславливать трудности перехода к обучению в средней школе и потребовать разработки от педагогов и психологов специальных программ развития познавательной сферы в переходный период.

Мы провели диагностику познавательной готовности пятиклассников к обучению в средней школе, но этого недостаточно для составления «полной картины», выявляющей психологические трудности переходного периода и адаптации ребенка к среднему звену школы. Именно поэтому в дальнейших исследованиях мы обратимся и к диагностике личностной готовности пятиклассников к переходу из начальной школы в среднюю школу.

Литература:

1. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М., 1967.
2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. Зак А. З. Различия в мышлении детей. М., 1992.
5. Салмина Н. Г., Филимонова О.Г., Психологическая диагностика развития младшего школьника. М., МГППУ, 2006.
6. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1994.
7. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
8. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993.
9. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии, 2001, № 5. С.19-35.

УДК 378.091.212:159.9.072:005.336.2

Варіна Ганна Борисівна

*магістр психології, старший викладач кафедри практичної психології
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького,
аспірант Інституту соціології, психології і управління НПУ ім. М.П. Драгоманова,
м. Мелітополь, Україна
Науковий керівник – д. психол. н., дійсний член АПН України,
директор Інституту виховання АПН України Бех І. Д.*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЗИТИВНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

До постановки проблеми. В сучасних умовах реформації національної системи освіти особливого значення набуває проблема формування професіоналізму, виявлення та дослідження компонентів професійної стійкості особистості майбутнього практичного психолога. Сьогодні застосування загальноосвітніх і професійних знань є творчим завданням, розв'язуваної кожен раз в неповторній ситуації [1]. Саме тому існуючі запити сучасного українського суспільства та ринку праці вимагають систематизації методів дослідження та формування професійної стійкості, як здатності вирішувати виробничі питання у мінливих, нестабільних, стресогенних умовах, та конкурентоспроможності, й компонента професіоналізму фахівця.

Аналіз стану розробленості проблеми в спеціальній літературі. З аналізу психологічної літератури (В. Е. Чудновський), основних положень концепції психологічної стійкості особистості (Є. П. Крупник) і експериментальних досліджень, присвячених даній проблемі (Є. П. Крупник, Н. А. Ларіна, Є. М. Лебедева, Р. А. Тагірова, Т. Б. Сизова), впливає, що якість психологічної та професійної стійкості характеризує зрілу особистість, що має високий рівень інтелектуальної й етичної культури, високорозвинені креативні здібності [3]. Це зумовлює рідкість, якщо не унікальність професійно стійкої особистості. Проблема професійної стійкості

відвіку привертає увагу дослідників. Окремі її аспекти досліджуються в праці В. Г. Асєєва, Л. І. Божович, Ф. Є. Василюка, Г. Л. Гаврілової, Л. П. Гримак, К. М. Дурай-Новакової, Є. Ф. Зеєра, П. Б. Зільбермана, В. О. Іваннікова, З. К. Коргієвої, П. Л. Коропової, І. Д. Лушникова, В. С. Мерліна, О. Г. Мороза, Т. В. Осадчава, Н. О. Подимова, П. Є. Решетникова, Е. Е. Симанюка, В. Е. Чудновського та ін. [2].

Основну концептуальну парадигму проблеми Я-концепції сформуваали представники гуманістичної психології (Р. Бернс, Ч. Кулі, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Мід, Дж. Олпорт, К. Роджерс та ін.). Я-концепція як динамічна система уявлень особистості про себе, що існують в усвідомлюваній та неусвідомлюваній формах, в поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою та поведінковою реакцією, була об'єктом вивчення і вітчизняних дослідників. Так, психологічний зміст поняття «Я-концепція» розкрито в роботах М. Й. Боришевського, Т. В. Говорун, І. С. Кона, Ю. М. Орлова, О. Т. Соколової, В. В. Століна, П. Р. Чамати, І. І. Чеснокової та ін.

Отже, поняття професійної стійкості та позитивної Я-концепції є досить складним, діалектичним, що відображає багатопланові відносини між людиною, його професійною діяльністю і суспільством. Наряду з цим, відкритим залишається питання систематизації методів емпіричного дослідження компонентів Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога.

Основна мета дослідження полягає у визначенні та дослідженні компонентів Я-концепції особистості майбутнього практичного психолога в якості конструкту професійної стійкості конкурентоспроможного фахівця.

Матеріали експериментального дослідження. У результаті теоретичного аналізу нам удалося виявити в структурі професійної стійкості майбутнього практичного психолога, наступні компоненти: *мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний і регуляторно-вольовий*. Констатуючий експеримент з дослідження окремих компонентів професійної стійкості майбутнього фахівця проводився на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Україна) серед студентів 1-5 курсів спеціальність «Практична психологія», «Біологія. Практична психологія» та Володимирського державного університету імені Олександра Григоровича та Миколая Григоровича Столетових (Росія) серед студентів 1-5 курсів спеціальність «Психологія», спеціалізація «Клінічна психологія». Вибірка рандомізована в обсязі 140 студентів. З метою оптимізації процесу формування професійної стійкості у контексті розвитку сприятливих соціально-психологічних групових умов, був впроваджений тренінг «Актуалізація професійної стійкості особистості майбутнього фахівця» в рамках навчальної дисципліни «Практикум з групової психокорекції». Після впровадження тренінгової програми домінуючим мотивом вибору професії виявлено прагнення професійно зростати, приносити користь людям, з метою здобуття соціальної значущості (37,5%), тобто внутрішній соціально значущий мотив.



Рис. 1. Динаміка мотивів вибору професії (до та після корекційної роботи).

За допомогою G-критерію ми виявили, що зміни обумовлені саме реалізацією корекційної програми, а не зовнішніми артефактами, що погрожують внутрішній та зовнішній валідності експерименту. При $n = 115$

Типове зрушення – позитивне. Негативних зрушень 38. $G_{кр} = \begin{cases} 45(\rho \leq 0,05) \\ 42(\rho \leq 0,01) \end{cases}$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зрушень, тобто $G_{емп} = 38$ $G_{емп} < G_{кр}$ Значить H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Після корекційної програми відбулися зміни в оцінці уміння співпереживати і розуміти думки і почуття.

Таблиця 1.

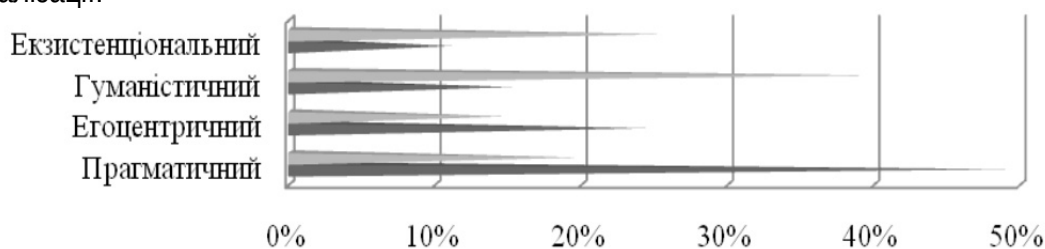
Діагностика рівня емпатійних здібностей

Рівень емпатії	Процентне співвідношення	
	До колекційної роботи	Після корекційної роботи
Дуже високий рівень	11,1	20,8
Середній рівень	28,6	50,6
Занижений рівень	44,9	19,3
Дуже низький рівень	15,4	9,3

Домінуючим після корекційної роботи виявлено середній рівень розвитку емпатійних здібностей – 50,6%. При $n = 37$ Типове зрушення – позитивне. Негативних зрушень не виявлено.

$G_{кр} = \begin{cases} 13(\rho \leq 0,05) \\ 10(\rho \leq 0,01) \end{cases}$ $G_{емп}$ – кількість нетипових зрушень, тобто $G_{емп} = 0$ $G_{емп} < G_{кр}$ Значить H_0 –

відкидається, а H_1 – приймається. За результатами математичної обробки даних встановлено, що зміни у спрямованості особистості обумовлені саме корекційною програмою. Домінуючим виявлено гуманістичний тип спрямованості (39,8%), тобто цілі, інтереси і потреби інших людей набувають першорядного значення, та зростання кількості студентів з екзистенціальною спрямованістю в 2,3 рази, тобто домінуючою потребою виступає потреба у внутрішній діяльності, яка характеризується високим рівнем самоаналізу, прагненням до самовдосконалення та самореалізації.



	Прагматичний	Егоцентричний	Гуманістичний	Екзистенціальний
■ Після корекційної роботи	19,80%	14,80%	39,80%	25,60%
■ До корекційної роботи	49,30%	24,40%	15,20%	11,10%

Рис. 2 Діагностика спрямованості особистості практичного психолога.

За результатами контрольного вивчення потреби в саморозвитку та системи саморозвитку ми виявили, що після корекційного впливу більшість студентів (68,6%) активно прагнуть до реалізації потреби в саморозвитку, спостерігається зростання в 3,5 рази.

За результатами контрольного вивчення потреби в саморозвитку та системи саморозвитку ми виявили, що після корекційного впливу більшість студентів (68,6%) активно прагнуть до реалізації потреби в саморозвитку, спотерігається зростання в 3,5 рази. При $n = 40$ Типове зрушення – позитивне. Негативних зрушень не виявлено.

$$G_{кр} = \begin{cases} 14(\rho \leq 0,05) \\ 12(\rho \leq 0,01) \end{cases} G_{эмп} - \text{кількість нетипових зрушень, тобто } G_{эмп} = 0 \quad G_{эмп} < G_{кр} \text{ Значить}$$

H_0 – відкидається, а H_1 – приймається.

Висновок. Позитивна Я-концепція передбачає позитивне самоствавлення, позитивну самооцінку, а також позитивне очікування з боку партнера у міжособистісному спілкуванні. Оволодіння позитивним (саногенним) мисленням сприяє досягненню успіху у будь-якій справі, успішному подоланню перешкод, невдач, криз, надає віри у власні сили, більші можливості адаптації до змін у житті, оптимізм, самовладання, доброзичливість, задоволення життям, добрі стосунки з оточуючими людьми.

Література:

1. Доценко Е. Л. Модель професійного становлення психолога / Е. Л. Доценко, О. С. Андреева, В. М. Просекова, Т. С. Шевцова // Психологія в вузе. – 2007. – № 3. – С. 49–76.
2. Ковальчук Э. М. Формирование профессиональной устойчивости учащихся средних профессионально-технических училищ. Дис... канд. пед. наук: 13.00. 01. – К., 1988. – 152 с.
3. Чудновский В. Э. К вопросу о психологической сущности устойчивости личности // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 23–34.

УДК 159.922.762

Давоян Елизавета

специальность «Практическая психология» (3 курс)

*Криворожский педагогический институт ГВУЗ «Криворожский национальный университет»,
г. Кривой Рог, Украина*

Научный руководитель – Великодная Марьяна Сергеевна, к. психол. н.

ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОРИСУНКА В РАННЕЙ ДИАГНОСТИКЕ АУТИЗМА

Последнее время проблема раннего детского аутизма становится все более актуальной для Украины. В Киеве 2 апреля 2013 года состоялся митинг по проблемам аутизма, обусловленный все большей распространенностью данного расстройства, проблемами его ранней диагностики и коррекции. Психоневрологический диспансер Кривого Рога ведет свою статистику: в 2009 г. на учете состояло 34 ребенка с аутизмом, в 2010 г. их было уже 42, в 2011 г. – 45 детей и в 2012 г. – 49. И это только количество детей, которые прошли осмотр и стали на учет.

В настоящее время главным вопросом остается вопрос ранней диагностики аутизма. Все основные диагностические системы (ДСМ-III-R, ДСМ-IV и МКБ-10) сходятся в том, что для постановки диагноза «аутизм» должны присутствовать три основных нарушения: недостаток социального взаимодействия, недостаток взаимной коммуникации (вербальной и невербальной) и недоразвитие воображения, что проявляется в ограниченном спектре поведения [3, с. 46]. Саймон Барон-Коуэн – профессор психопатологии развития Кембриджского университета, директор Центра по исследованию аутизма, разработал опросник СНАТ (Checklist for Autism in Toddlers), который был создан для наблюдения за балансом здоровья 18-месячных детей. СНАТ состоит из двух частей. Первая часть (А) охватывает закрытые вопросы, относительно функционирования ребенка. Вторая часть (Б) состоит из пяти пунктов, носит экспериментальный характер и заключается в том, чтобы лицо, которое проводит исследования, оценила выполнение ребенком нескольких простых задач [6, с. 22]. Как видим, все эти диагностические системы за основу берут метод наблюдения за выполнением ребенком каких-либо

заданий, предполагающих также коммуникацию со взрослым. Согласно этой идее мы решили дополнить диагностику раннего детского аутизма такой деятельностью, которая имеет диагностически ценный объективный продукт – психорисунок.

Поэтому **целью** доклада стало изложение выводов эмпирического исследования детей с ранним детским аутизмом (РДА) с использованием психорисунков.

Наше исследование проводилось на базе Криворожского «Дома Малютки» и на базе логопедического кабинета Детской больницы № 2. Нами исследовались дети возрастом 3-7, поскольку именно в этот возрастной период, по данным О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, И. А. Костина, М. Ю. Ведениной, наблюдается наибольшая аутизация [2]. Однако в представленном докладе мы намерены уделить внимание обсуждению результатов исследования по группе 3-4 лет.

Суть эмпирического исследования состояла в сравнении общих характеристик рисунков детей с РДА и детей с нормальным развитием. Дети рисовали на стандартных белых листах формата А4 в разное время, самостоятельно выбирая фломастеры и цветные карандаши. Рисунки были на свободную тему, поскольку дети с РДА в этом возрасте имеют задержку речевого развития и не оперируют понятиями.



Рис.1 Рисунок ребенка 3 лет без отклонений (девочка)



Рис.3 Рисунок ребенка 3,5 лет с РДА (девочка).



Рис.2 Рисунок ребенка 3 лет с РДА (мальчик).



Рис.4 Рисунок ребенка 3,5 лет с РДА (мальчик).

При рисовании мальчик с аутизмом (Рис.2) рисовал всеми фломастерами, кроме черного. Тогда как девочка без отклонений в развитии выбирала только определенные цвета. Мальчик с РДА (Рис.4) при рисовании (после указания мамы) держал фломастер правильно и сразу провел две очень ровные линии (к сожалению их не видно). Когда его перестали контролировать взял фломастер в кулачек. Мальчики с РДА, рисовали не осознавая границ листа, переходя на стол. Девочка с нормальным развитием четко следовала данным границам. Как рисовала девочка с аутизмом (рис. 3) мы, к сожалению, не наблюдали.

Анализ рисунков детей с РДА (рис. 2, 3 и 4) позволяет сделать вывод об отсутствии образности, дети не владеют понятиями и им трудно «обрамлять» свои эмоции образами. Резкие линии свидетельствуют об определенной агрессии и тревожности, которые присущи таким

детям. На трех рисунках много синих и голубых линий (это – цвета аутистов), что говорят об отчуждении от мира, самопогруженности.

Теперь сравним полученные данные с рисунками здоровых детей такого же возраста. Рисунок здоровой девочки (рис. 1) имеет образность (при рисовании девочка описывала, что она рисует). На рисунке девочки мы видим облака и большое серое облако с дождем – это говорит об эмоциональной подавленности и тревожности, возможно страхах (на наш взгляд, такое настроение может быть вызвано тем, что девочка рисовала, во-первых, в незнакомом месте, во-вторых, после того как испугалась собаки, тем более что в самом облаке легко угадать ее очертания). Но на ее рисунке есть яркие цвета: розовый, ярко-зеленый и желтый. На рисунке выделяется большое солнце (девочка его первым и нарисовала), что свидетельствует о хорошем настроении и о том, что у ребенка есть определенный «покровитель», которому девочка доверяет.

Для выделения общих характеристик в рисунках здоровых детей 3-4 лет мы обратились к работе Джона Дилео «Детский рисунок. Диагностика и интерпретация», в которой автор рассматривает развитие детского рисунка в онтогенезе. Он утверждает, что как только ребенок достигает 3-летнего возраста, в динамике его рисунков появляется и становится все более очевидной тенденция к изображению окружностей. Сначала они могут быть непрерывными, похожими на запутанный клубок. Данной характеристики в рисунках детей с РДА мы не наблюдали. Им более характерны хаотичные линии.

Таким образом, сравнив и проанализировав рисунки детей, мы можем сделать следующий **выводы**:

Здоровый ребенок с нормальным развитием, после того как начинает рисовать круг, замечает, что круг и окружность человеческой головы похожи. И к 4 годам он начинает рисовать не просто окружности, а «головастиков» – лица с руками и ногами.

Для детей с РДА в возрасте 3 лет не характерно изображение кругов. Также их рисункам присуще нарушение символизации и отсутствие любого целостного образа, что может быть связано с особенностями их восприятия, эмоциональной жизни и мышления.

Следовательно, благодаря психорисунку можно увидеть, что развитие ребенка не соответствует возрастным особенностям.

Литература:

1. Барон-Коэн С. Аутизм / С. Барон-Коэн // В мире науки. – № 1 (01 января 2013). – С. 10–12. – Режим доступа: www.sciam.ru. [Электронный ресурс]
2. Веденина М. Ю. Общие трудности бытовой адаптации аутичных детей. Аутичный ребенок: проблемы в быту. Методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков / Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю. – М. : Добро, 1998. – 144 с.
3. Гилберт К. Аутизм. Медицинское и психологическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов / Гилберт К., Питерс. Т. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 144 с.
4. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Дилео Д. – М : Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
5. Иванов Є. С. Спiрні питання діагностики раннього дитячого аутизму. – Режим доступа: <http://www.autism.ru/read.asp?id=39&vol=0> [Электронный ресурс]
6. Яковлева Л. М. Психологічний супровід дітей-аутистів / Яковлева Л. М. – К. : Редакція загальноноперед. газет, 2013. – 120 с.

Дик Алена

специальность «Клиническая психология» (4 курс)

*Оренбургская государственная медицинская академия, г. Оренбург, Российская Федерация
Научный руководитель – Усынина Татьяна Петровна, к. психол. н., доцент*

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ-ПЕВОКУРСНИКОВ

Популярность понятий эмоционального и социального интеллекта обусловлена исследованиями о том, что они играют важную роль в различных областях жизни людей, в том числе и в учебной деятельности. Поэтому **проблема** нашего исследования заключается в необходимости выявления зависимости между уровнем социального интеллекта и уровнем эмоционального интеллекта у студентов первого курса.

Цель исследования – выявить взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта у студентов первого курса.

Гипотеза: мы предполагаем, что существует взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта у студентов первого курса.

В истории психологии проблема интеллекта является, с одной стороны, наиболее изучаемой и распространенной, с другой стороны, остается самой дискуссионной в связи с неоднозначностью определения понятия интеллекта. Впервые термин «социальный интеллект» был предложен Э. Торндайком в 1920 году для обозначения дальновидности в межличностных отношениях, а в отечественной психологии попытку определения социального интеллекта предложил Ю. Н. Емельянов. Под социальным интеллектом автор понимал устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. В психологии выделяют три группы подходов к пониманию содержания социального интеллекта: социальный интеллект – это разновидность общего интеллекта (А. Бине, Ч. Спирмен), социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта (Э. Торндайк, Г. Оллпорт), социальный интеллект как интегральная способность эффективно общаться с людьми (Н. А. Аминов, М. И. Бобнева, Ю. Н. Емельянов). Каждый из подходов, отражая в себе точку зрения авторов, имеет как достоинства, так и недостатки. Успешность взаимодействия с окружающими людьми определяется также уровнем развития эмоционального интеллекта.

Д. Гоулман определяет эмоциональный интеллект как способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими. Р. Бар-Он выделяет следующие сферы эмоционального интеллекта: внутриличностная сфера, межличностная сфера, сфера адаптивности, сфера управления стрессом, сфера общего настроения. Отечественный психолог Д. В. Люсин трактует эмоциональный интеллект как психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности.

В процессе получения высшего образования происходит развитие всех уровней психики студента. Те умения и навыки социального взаимодействия, которые приобретает человек в студенчестве, обеспечивают работу адаптационных механизмов на протяжении всей жизни. Верное понимание ситуаций, возникающих при этом взаимодействии, и является проявлением социального интеллекта. В то же время студенчество – период наиболее активного роста нравственных и эстетических чувств, становления эмоционального общения за счет понимания собственных эмоций и эмоций других людей и управления ими, что

является проявлением эмоционального интеллекта. При некотором снижении этого уровня возможен спад успеваемости студентов.

Таким образом, проделав теоретический анализ проблемы исследования социального и эмоционального интеллекта, можно сделать вывод, что данная проблема в настоящее время достаточно актуальная и дискуссионная, а выявление их взаимного влияния друг на друга представляет большой практический интерес.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ ВПО «Оренбургская государственная медицинская академия» Минздрава России в апреле 2013 года. В исследовании принимали участие 50 студентов первого курса в возрасте от 18 до 19 лет. Целью данного исследования было выявление взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта у группы испытуемых.

В экспериментальном исследовании были использованы следующие методики:

- «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла;
- «Исследование социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена.

Данные, полученные с помощью методики Н. Холла, показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта имеет лишь один испытуемый. Большинство студентов-первокурсников, вошли в группу с низким уровнем эмоционального интеллекта, что свидетельствует о низком уровне способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Среднее общее значение по группе составляет $X_{ср}=38$.

Средняя композиторная оценка по результатам обработки данных методики «Исследование социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена оказалась равна 31 и соответствует 3 баллам, что говорит о среднем уровне способности понимать язык невербального общения, успешно прогнозировать реакции людей в заданных обстоятельствах, что способствует их успешной социальной адаптации. Данные, полученные в методике исследования социального интеллекта, соответствуют средним результатам и являются средневыборочной нормой.

Применение корреляционного анализа к рассмотрению взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта у студентов первого курса позволило сделать следующие выводы.

Наибольшее количество корреляционных связей было выявлено у переменной социальный интеллект:

- со способностью понимать смысл слов в зависимости от характера человеческих взаимоотношений ($k=0,539$, при $p \leq 0,05$);
- со способностью понимать невербальный язык поведения ($k=0,677$, при $p \leq 0,001$);
- со способностью понимать последствия поведения ($k=0,836$, при $p \leq 0,001$);
- со способностью распознавать эмоции других людей ($k=-0,533$, при $p \leq 0,05$);
- с самомотивацией ($k=-0,581$, при $p \leq 0,05$);
- с эмоциональным интеллектом ($k=-0,590$, при $p \leq 0,05$).

Это свидетельствует о том, что чем выше у студентов социальный интеллект, тем ярче проявляются способности к пониманию смысла слов в зависимости от характера человеческих взаимоотношений, к пониманию невербального языка поведения, к пониманию последствий поведения, однако существует обратная связь социального интеллекта со способностью распознавать эмоции других людей и самомотивацией. Также обнаружена обратная взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта, что свидетельствует о том, что чем выше у студентов способность в целом понимать и прогнозировать поведение людей, тем ниже способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Выявлены статистически значимые взаимосвязи трех показателей: эмоциональный интеллект, управление своими эмоциями ($k=0,857$, при $p \leq 0,001$) и самомотивация ($k=0,719$, при $p \leq 0,01$). Способность управлять своими эмоциями и самомотивация являются составляющими эмоционального интеллекта и, соответственно, эти показатели должны иметь прямую зависимость, а взаимосвязь самомотивации и способность управлять своими эмоциями ($k=0,709$, при $p \leq 0,01$) можно объяснить тем, что самомотивация требует выдержки и контроля над собой и, соответственно, над своими эмоциями.

Путем корреляционного анализа была выявлена взаимосвязь между способностью понимать последствия поведения и способностью понимать невербальный язык поведения ($k=0,566$, при $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что понимая невербальное поведение других людей можно спрогнозировать исход той или иной ситуации, скорректировав, по возможности, свое поведение или поведение окружающих.

Обратная взаимосвязь обнаружена между способностью понимать смысл слов в зависимости от характера человеческих взаимоотношений и эмпатией ($k=-0,533$, при $p \leq 0,05$). Связь, обнаруженная между эмоциональным интеллектом и способностью распознавать эмоции других людей ($k=0,797$, при $p \leq 0,001$), объясняется тем, что способность распознавать эмоции других людей является составляющей эмоционального интеллекта наряду со способностью распознавать свои эмоции.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать **вывод** о том, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась. Мы выявили обратную взаимосвязь социального и эмоционального интеллекта у студентов первого курса. Также были выявлены обратные взаимосвязи социального интеллекта с составляющими эмоционального интеллекта, что также служит подтверждением поставленной нами гипотезы.

УДК 159.942:351.741

Дикова Анастасия

Направление подготовки: «Психология» (3 курс)

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»

г. Москва, Российская Федерация

Научный руководитель – Лапшина Татьяна Николаевна, к. психол. н.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Целью исследования является изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и звания сотрудников полиции.

Задачи:

Методические:

□ подобрать методический прием, позволяющий реализовать цель и задачи исследования;

□ разработать программу исследования.

Эмпирические:

□ Выявить связь между уровнем эмоционального интеллекта и должностью, занимаемой сотрудником полиции.

Объектом исследования является эмоциональный интеллект. **Предметом** исследования является взаимосвязь эмоционального интеллекта и звания сотрудников полиции.

Гипотезой может служить предположение о наличии взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта сотрудников полиции мужского пола и занимаемой ими должности.

НП – звания сотрудников полиции

■ Сержанты

- ||| Лейтенанты
- ЗП – эмоциональный интеллект
- || Низкий уровень
- ||| Средний уровень
- ||| Высокий уровень

Исследование проводилось на работниках отделения полиции «ОВД Царицыно». В исследовании приняли участие 68 человек – мужчины.

Описание метода и процедуры исследования

При проведении исследования использовалась 1 методика:

Методика Н.Холла на определение уровня эмоционального интеллекта.

Результаты исследования и их анализ

Анализ результатов опросника Н.Холла можно увидеть в следующих таблицах:

Таблица 1. Общая количественная выборка

Звание	Количество человек
Сержанты	39
Лейтенанты	19
	Всего 58

Таблица 2. Общий уровень эмоционального интеллекта

Уровень эмоционального интеллекта	39 и менее	40-69	70 и более
Количество человек	3	45	10

Из таблицы 2 можно сказать, что по полученным данным большинство работников имеет средний уровень эмоционального интеллекта в промежутке от 40 до 69 баллов. Самое малое количество человек – 3, имеет низкий уровень эмоционального интеллекта. Среднее количество людей – 10, обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Таблица 3. Количественная характеристика выборки по званиям

Звание	39 и менее	40-69	70 и более
Сержанты	2	35	2
Лейтенанты	1	10	8
Всего	3	45	10

Здесь мы можем видеть, что уровень эмоционального интеллекта работников полиции в основном средний.

Следующим этапом моей работы будет анализ статистических данных, для этого я использую t-критерий (Стьюдента). Среднее значение эмоционального интеллекта у сержантов – 53, а у лейтенантов – 61. Разница по абсолютной величине между средними равна 8. Теперь найдем t эмпирическое, которое равно – 2,2. А количество степеней свободы=39+19-2=56. Исходя из таблицы критических значений критерия Стьюдента, мы видим, что $t_{эмпирическое} > t_{критическое} \Rightarrow H_1$.

Выводы. Подтверждается альтернативная гипотеза – есть связь между званием сотрудника полиции и уровнем эмоционального интеллекта.

Капитанова Елена

специальность «Психология» (аспирант)

*ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия
Научный руководитель – Лабунская Вера Александровна, д. психол. н., профессор*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ О ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОМ ВНЕШНЕМ ОБЛИКЕ

Несмотря на актуальность проблемы внешнего облика в психологии [1; 2; 3], до настоящего времени остаются недостаточно изученными представления юношей и девушек о привлекательном внешнем облике, не выявлены в полной мере те параметры внешнего облика, которые являются наиболее значимыми для определения внешнего облика как привлекательного для себя, так и для других.

С целью изучения представлений юношей и девушек о привлекательном внешнем облике нами была разработана методика по определению компонентов внешнего облика, которые входят в представление молодых людей о нем, выявлены параметры внешнего облика, которые чаще всего включаются в представления о привлекательном внешнем облике.

Опросник был составлен по принципу незаконченных предложений. Представления респондентов о привлекательном внешнем облике изучались на основе метода ассоциаций и свободных описаний. Участнику исследования предлагалось: 1) назвать все ассоциации, которые возникают, когда он слышит словосочетание «внешний облик»; 2) продолжить высказывания: «мой внешний облик.....»; 3) «по поводу моего внешнего облика говорят.....»; 4) продолжить высказывание «привлекательный внешний облик – это...»; 5) описать внешний облик самого привлекательного знакомого.

В первую очередь выяснялось «поле ассоциаций», сопряженных с таким явлением, как внешний облик. Таким образом, определялись несколько видов представлений о «внешнем облике»: 1) представление о своем внешнем облике; 2) представление о том, как другие оценивают ваш внешний облик; 3) представление о привлекательном внешнем облике значимого другого.

С использованием составленного опросника было проведено пилотажное исследование. Ответы участников исследования подвергались контент – анализу, группировке и были отнесены к следующим категориям:

- конституционально–физические (лицо, телосложение, фигура, глаза);
- оценочные (отношение к внешнему облику, его оценка);
- коммуникативно-личностные;
- эмоционально-экспрессивные (оформление внешнего облика, выражение лица, глаз, запах, настроение);
- социально-регламентированные (стиль, вкус, ухоженность).

Результаты проведенного исследования показывают, что для молодых людей является характерным предлагать в качестве ассоциаций весьма близкие к понятию «внешний облик»: одежда, прическа, макияж. Особенным является то, что «ассоциативное поле» внешнего облика включает черты характера, коммуникативный потенциал, настроение, что указывает на тот факт, что в представлениях подростков внешний облик человека и его внутренний мир взаимосвязаны. Данный вывод подтверждается тем, что в своих ассоциациях юноши и девушки актуализируют проблему соответствия / несоответствия внешнего облика и внутреннего мира.

Ядром представлений о своем внешнем облике у большинства испытуемых является оценочное отношение к нему, которое соответствует умеренно позитивной оценке либо ближе к нейтральной (меня устраивает внешний облик, мне нравится внешний облик; внешний облик обычного человека, самый простой внешний облик; не скромный, не вызывающий внешний облик;

выгляжу нормально). В представлениях девушек о своем внешнем облике сделан акцент на одежде (50%), а также на том, что внешний облик является индикатором состояния и отношения к жизни.

Значимым результатом, указывающим на трудности, особенно юношей, возникающих в связи с рефлексией своего внешнего облика, является отказ от описания внешнего облика. У 60% юношей отсутствуют представления о том, как они выглядят в глазах других людей. Большинство девушек считают, что их внешний облик привлекательный, 25% рассматривают его в динамике (говорят, что стала лучше выглядеть; стала симпатичнее).

Представление о привлекательном облике значимого другого отличается от представлений о своем внешнем облике тем, что в его структуру входит большое количество характеристик, отнесенных к категориям конституционально-физические; эмоционально-экспрессивные; коммуникативно-личностные; социально-регламентированные.

Ядро представлений девушек о привлекательном внешнем облике включает следующие характеристики: приятная улыбка, стройная фигура, стильная модная одежда, хорошие манеры, с человеком «хочется общаться еще и еще». В представлениях юношей о привлекательном внешнем облике преобладают характеристики оформления внешнего облика (чистая одежда, загар, тату, дорогие украшения; «крутая одежда»; накрашенная); прическа (классная прическа; длинные волосы; короткая стрижка); характеристики телосложения (правильное строение, форма тела; высокая, стройная; среднего роста; большая грудь; невысокий рост) и лица (красивое, симпатичное личико), глаз (карие, голубые, длинные ресницы; завораживающий взгляд), запах. В них также значимое место занимают коммуникативные черты человека с привлекательным внешним обликом. Девушки и юноши считают привлекательным тот внешний облик, который является ухоженным. Результаты проведенного исследования показали, что представления молодых людей о привлекательном внешнем облике другого являются более содержательными, чем представления о собственном внешнем облике.

Таким образом, разработанная методика позволяет изучить содержание представлений о внешнем облике, выявить структуру представлений о своем внешнем облике и привлекательном облике значимого другого, обнаружить различия в представлениях о привлекательном внешнем облике у юношей и девушек.

Литература:

1. Лабунская В.А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. Ростов н/Д: Феникс, 2009.
2. Лабунская В.А, Белугина Е.В. Отношение к своему внешнему облику субъекта затрудненного общения / Материалы международной конференции «Психология общения: социокультурный анализ». Ростов/нД, 2003.
3. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения. Автореферат дисс. доктора психол. наук. М., 2000.

УДК 159.923

Катанова Яна

специальность «Психология» (4 курс)

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия

Научный руководитель – Лапшина Татьяна Николаевна, к. психол. н.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАСТРОЕНИЯ И ПРОЦЕССА АТРИБУЦИИ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ЧЕРТ

Настроение является важным компонентом жизни индивида, оно имеет огромное значение не только для эффективности деятельности, но и определяет его отношение к ситуациям и людям, которые непосредственно оказываются объектами восприятия.

Научную новизну нашей работы составляет изучение ранее не освоенной проблемы взаимосвязи настроения и атрибуции черт характера. Несмотря на то, что анализу связи собственного аффективного состояния и способностям восприятия других людей особое внимание уделяется в практической психологии, нам не удалось найти научных исследований этого феномена.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что люди объясняют поведение окружающих, дают оценку их качествам, поступкам, произвольно основываясь не сколько на интерпретации внешнего вида, поведения и т.п. (что хорошо описано в качестве явления социальной перцепции и атрибуции), сколько на собственном состоянии.

В основу нашей работы легло предположение о том, что настроение и процесс атрибуции черт характера взаимосвязаны и отрицательное настроение влияет на выбор негативных черт характера, а положительное – позитивных черт. Где атрибуция черт характера понимается как механизм приписывания определенных черт другому лицу в условиях дефицита информации на основании внешних признаков, а под настроением понимается – общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение значительного времени отдельные психические процессы и поведение человека [1]. Под настроением мы будем понимать общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение значительного времени отдельные психические процессы и поведение человека [2].

Цель нашего исследования – выявить взаимосвязь настроения и процесса атрибуции характерологических черт.

Гипотезами нашего исследования являются:

1. Настроение и процесс атрибуции характерологических черт взаимосвязаны.
2. Человек с отрицательным настроением будет склонен приписывать собеседнику негативные черты характера.

Наше исследование содержало пилотную часть, в которой испытуемые получали инструкцию оценить 50 черт характера как позитивные или как негативные. Предварительно все характерологические черты были поделены в приблизительном соотношении 25-позитивные, 25-негативные. Из оцененных черт характера мы выбрали те, которые наиболее часто получали оценку как отрицательные и как положительные.

Для операционализации понятия «настроение» мы решили предложить испытуемым следующую инструкцию: «Вспомните несколько самых неприятных/приятных и тягостных/хороших ситуаций из жизни. Затем расскажите об одной из них». Беседа проходила в течение 10 минут. Мы ожидаем изменения настроения в сторону знака воспоминаний, а также для контроля используем методику «Оценки эмоционального состояния по типу сдвига цветовой чувствительности». Для воспроизведения феномена атрибуции черт характера мы предлагали испытуемым подобрать к 15 фотографиям 5 черт из 15 предложенных. Испытуемые также получали бланк, в котором отмечали положительной или отрицательной является каждая из черт характера. Через 7 дней процедура повторялась, но менялся знак воспоминания, то есть если испытуемый вспоминал и рассказывал отрицательную/тягостную ситуацию, то на повторной встрече – приятную/хорошую ситуацию.

Гипотеза о том, что человек с негативным настроением будет склонен приписывать собеседнику негативные черты характера – не подтвердилась. И частично подтвердилась гипотеза о том, что настроение и процесс атрибуции характерологических черт взаимосвязаны. Так как люди в хорошем настроении при атрибуции характерологических черт чаще выбирают те черты, которые ими оценены как положительные, чем те, которые оценены ими как отрицательные. А в плохом настроении, количество выборов негативных черт характера не превышает количество выборов позитивных черт характера.

Исходя из полученных результатов, мы усомнились в том, что воздействие воспоминаниями на эмоциональное состояние является эффективным. Поэтому решили скорректировать ход эксперимента. Мы приглашали испытуемых для участия в исследовании по выявлению влияния уровня интеллекта на эффективность определения черт характера.

Таким образом, мы пытались исключить влияние осведомленности испытуемых на результат, но соблюсти этические нормы психологического эксперимента по информированному участию в исследованиях.

Для того, чтобы исключить «эффект экспериментатора» – исследование проводится 2 экспериментаторами, один – осведомлен о гипотезах исследования, второй – не осведомлен о гипотезах исследования.

Исследование проводится в группах от 15 до 30 человек. Перед началом исследования неосведомленный экспериментатор выдает испытуемым бланк, который содержит 15 черт характера. Испытуемым требуется отметить, какой, по его мнению, положительной или отрицательной является каждая черта характера.

Неосведомленный экспериментатор раздает стимульные материалы, которые содержат решаемые (для определенного количества испытуемых) и не решаемые (заранее подготовленные варианты, не имеющие правильного ответа) матрицы Равена. На выполнение заданий отводится 20 минут. Далее неосведомленный экспериментатор озвучивает правильные ответы для каждого варианта.

Затем каждый испытуемый проходит методику «САН», для проверки эмоционального состояния. После заполнения методики «САН», испытуемым предъявляется бланк, на котором им требуется из 15 черт характера выбрать 5 к каждой из 15 представленных фотографий (фотографии в этом эксперименте являются размытыми, для того, чтобы сгладить влияние внешних признаков на оценивание).

Испытуемых осведомляют о том, что один из вариантов матриц Равена является нерешаемым. Предварительно неосведомленного экспериментатора просят выйти из аудитории. Таким образом, применяя скорректированный ход эксперимента, мы сможем повысить валидность исследования благодаря более однородной выборке, участию неосведомленного экспериментатора и использованию более надежной методики по определению эмоционального состояния.

Литература:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Издание второе, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 1976., 479 с.

УДК 159.922.1

Кульчицька Олена

спеціальність «Практична психологія» (5курс)

*Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка, м. Дрогобич, Україна
Науковий керівник – Спринська Зоряна Валентинівна, к. психол. н., доцент*

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА РОЛЬОВІ ОЧІКУВАННЯ ГОМОСЕКСУАЛІВ

Існування гомосексуальних відносин має довгу та цікаву історію. Сьогодні ми намагаємося проявляти толерантне ставлення до осіб гомосексуальної орієнтації, хоча декілька десятиліть тому все було зовсім по-іншому. Ставлення до сексуальних меншин було далеко неоднозначним та упродовж існування людства постійно змінювалося. На даний час такого роду відносини не є феноменом.

Суспільство чим далі, тим більше цікавиться психологічними відмінностями гомосексуальних осіб. Зараз ми можемо говорити про те, що усі люди різні та рівні між собою, незважаю-

чи на сексуальну орієнтацію. Тому ці інтереси стали ключовим фактором у дослідженні особистісних характеристик гомосексуалів та їхніх рольових очікувань.

Нами було проведене емпіричне дослідження, яке носило діагностичний характер. Вибірку склали 25 осіб гомосексуальної орієнтації. Психодіагностичний інструментарій склали багатофакторний особистісний питальник FPI та опитувальник «Рольові очікування та домагання у шлюбі» (РОП). Результати опитувальника оцінювалися згідно того, що гомосексуали не перебувають у шлюбних відносинах, тому акцент ставився на їхніх очікуваннях у любовних стосунках.

У більшості гомосексуалів підвищена чутливість до зовнішніх подразників (звук, світло, тепло, холод), повільне відновлення психічної продуктивності та фізичних сил. Також їм притаманні швидкі інстинктивні прояви агресивності. 65% опитаних не є схильними до афективної поведінки, тобто немає постійних спалахів гніву. Більшість представників нетрадиційної орієнтації не проявляють інтересу вступати у соціальні контакти і стримані в розмові з оточуючими людьми. Переважно гомосексуалісти інтроверти, котрі спрямовують лібідо на свій внутрішній світ, тому віддають перевагу роздумам, аніж розмовам про свої переживання. Це, до певної міри, врівноважені особистості при наявній стійкості до будь-яких стресових факторів, їх важко спровокувати на агресію, проте настрій їх доволі нестійкий. З частими коливаннями. Велика кількість респондентів при проведенні дослідження були не до кінця щирими, боячись осуду власної орієнтації.

Щодо гендерного показника, то результати є такими: 70% чоловіків фемінного типу, решта маскулінного; у жінок спостерігається маскулічний тип.

Ми визначили, що для представників гомосексуальної орієнтації важлива особистісна ідентифікація з партнером, тобто у них повинні бути спільні інтереси з партнером, погляди на життя та переконання. Менша частина респондентів (20%) орієнтована на особистісну автономію із помірними спільними інтересами. Всі гомосексуалісти вважають, що сексуальні відносини є важливими в любовних стосунках, а також меншість впевнена, що гармонія в сексуальних відносинах є складовою щасливого життя. 60% гомосексуалістів цінують вміння партнера справлятися з побутовими справами, надають важливого значення цим навичкам, але вони не є принципово необхідними у стосунках. Також більшість опитаних ведуть домашнє господарство при нагальній потребі, інші надають цьому питанню важливого значення і займаються господарством регулярно.

Значна частина опитаних очікує помірної активності у сфері виховання, в той час як 30% байдуже відноситься до батьківської позиції та його внеску у виховання дітей, проте певний відсоток гомосексуалів робитиме спроби проявити себе в ролі батьків. Ми можемо припустити, що дані є саме такими, бо гомосексуальним парам всиновлення в нашій країні заборонено законом, тому вони пасивно відносяться до цих ролей.

Результати дослідження свідчать про те, що гомосексуалісти очікують від партнера активної соціальної позиції та розвитку професійних інтересів, частина сподівається, що партнер буде пасивним у громадському житті. У 40% низькі професійні потреби, а у 60% все-таки наявні – вони орієнтовані на досягнення високих результатів у кар'єрному рості.

Значна частина респондентів очікує, що партнер візьме на себе відповідальність у сімейних питаннях і роль емоційного лідера, який надаватиме емоційну і моральну підтримку у всіх питаннях та починаннях. 10% не розраховують на такі вчинки від обранця. Тому ті опитані, які сподіваються на підтримку, її проявляють, а також переймають на себе роль «сімейного психотерапевта».

Всі гомосексуалісти сподіваються створити стосунки з зовнішньо-привабливими особистостями. І половина представників нетрадиційної орієнтації вважають себе красивими та стильними, які розуміються на моді, інші позиціонують себе як привабливих особистостей.

Аналізуючи ці дані ми бачимо, що на гомосексуалів, на їхні особистісні особливості та рольові очікування має величезний вплив соціум та умови, в яких вони перебувають, обмеження у створенні повноцінних сімей та упереджене ставлення у повсякденному житті. Очіку-

вання, які стосуються інтимних сфер життя є дуже важливими для осіб гомосексуальної орієнтації. Можна припустити, що якби гомосексуали не так часто стикалися з проявами гомофобії дані дослідження були би більш подібними до даних гетеросексуалів.

УДК 159.937:616.89-008.441.1

Купцова Анастасия

специальность: «Психология» (5 курс)

*ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Российская Федерация
Научный руководитель – Нелюбина Анна Сергеевна, к. психол. н.*

ВЕРА В ИРРАЦИОНАЛЬНОЕ НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМОВ УЖАСОВ

В исследованиях, проведенных в разных странах на репрезентативных выборках, а также при мета-анализе, включающем межкультурное сравнение, показано, что иррациональные представления (суеверия, вера в паранормальное) свойственны примерно половине жителей Европы и Северной Америки (Newport, Strausberg, 2001, цит. по Wiseman, Watt, 2006; Höllinger, Smith 2002). Примерно такие же данные получены и на отечественной выборке [4; 7; 8]. Верования, касающиеся разных аспектов паранормального, варьируют от 10% до 80%, присущи с некоторыми различиями как низкообразованным и низкостатусным группам, так и людям с высшим образованием.

Одной из ситуаций, провоцирующей у людей верования в иррациональное, на наш взгляд, являются фильмы ужасов. Исследовательской задачей нашей работы стала попытка психологического объяснения действия фильма ужасов на человека – за счет чего зрители начинают верить в мистику.

Различение иррационального и рационального восприятия человеком предметного мира является одним из классических различий при описании природы сознания. При этом под **рациональным восприятием** обычно понимается восприятие, основанное на принятых в науке способах фиксации, измерения и интерпретации предметных и причинных отношений. Различение феноменального и рационального восприятия и освоения явлений впервые возникает с развитием научного знания, рационально-логических средств фиксации и объяснения данных опыта, причем рациональная интерпретация начинает рассматриваться как «сущностная», истинная интерпретация, в то время как феноменальная приобретает статус явления не истинного, а лишь кажущегося восприятия.

Распространенность иррациональных представлений часто рассматривают с точки зрения их компенсаторной и адаптивной функции [3; 6]. Различные показатели верований имеют тенденцию к связи с различными показателями – демографическими характеристиками, когнитивными и личностными особенностями, проблемами с адаптацией и т.д., – что свидетельствует о включенности системы иррациональных представлений в структуру психологических свойств, определяющих как частные аспекты деятельности, так и интегральные характеристики, связанные с формированием образа мира. Верования в паранормальное широко изучаются в западной социальной и дифференциальной психологии [например, 1; 2], а также социологии и только начинают изучаться у нас. Другой подход предполагает, что любого человека можно на время и при определенных условиях заставить поверить в магию. Так, Е. В. Субботский считает, что в сознании человека сосуществуют два пласта (рациональный и иррациональный), которые конкурируют друг с другом в условиях стрессовой, личностно значимой ситуации [5].

Целью нашего исследования является описание веры в иррациональное среди молодежи. Также целью нашей работы было исследование копинг стратегий, для преодоления страха, вызванного просмотром фильма ужасов.

Объект исследования – респонденты обоих полов в возрасте от 18-20.

Предмет исследования – влияние фильмов ужасов на веру студентов в мистическое.

В соответствии с целью, предметом и объектом исследования нами была выдвинута следующая **гипотеза** – предполагается, что просмотр фильма ужасов, где есть мистический сюжет, также способен сдвинуть границу допустимого/возможного на определенное время, заставив зрителя ожидать появления героев / ситуаций из фильма в реальности.

Выборка. Исследование проводилось на студентах 2-го курса факультета психологии – N=71 человек. Средний возраст 18 лет.

Методика исследования. Нами была разработана анкета, включающая 4 вопроса. Варианты ответов превышают 100%, так как можно было дать несколько вариантов ответов.

Вопрос №1. Что на Ваш взгляд делает фильм ужасов страшным?

Чаще всего чувство страха вызывает эффект неожиданности (56%) и спецэффекты (47%) и реалистичность ситуации (35%). Нам кажется, что фильмы ужасов способны вызывать спрятанные глубоко в подсознании страхи, концентрируясь на запретных желаниях, тревоге. Фильмы ужасов обращаются к первобытной природе человека: первобытным страхам: ранимость, страх перед другой личностью, обществом, или отделением от него, потерей самоидентификации, страхами перед смертью, противоположным полом.

Мы предположили, что фильмы с мистическим сюжетом, в которых присутствуют картины из реальной жизни могут стать ситуацией, смещающей границу допустимого в сознании, что проявлялось в том, что зрители боялись появления героев фильма в реальной жизни.

Вопрос №2. Чего Вы боялись при просмотре фильмов «Звонок» или «Звонок 2»? (фильмы с мистическим сюжетом, где телефонный звонок следует после просмотра «проклятой» видеокассеты, после чего каждый посмотревший ее умирает, если не найдет «жертву» вместо себя).

После просмотра фильма: 1) боялись находиться в одиночестве в комнате, где есть телевизор 35% опрошенных; 2) испытывали страх при звуке телефонного звонка 27% респондентов. Т.е., полученные данные указывают на то, что просмотра фильма с мистическим сюжетом, который связан с реальной жизнью такими привычными для нас атрибутами как телефон и телевизор, может сдвинуть границы допустимого у значительного количества зрителей, хоть и на некоторое время.

Также мы попросили респондентов более подробно описать то, что их наиболее сильно напугало в этом фильме. Многие ответы начинались со слов: «Я хорошо понимал, что в реальной жизни такого не может произойти, но мне все равно мне было страшно попасть в такую ситуацию...». 52% боялись повторения сюжета с ними; 45% боялись появления главного героя (утопленницы) в реальной жизни; 25% – помех на экране телевизора и 20% – находиться в темноте.

Вопрос № 3. Как долго Вы испытываете страх после просмотра фильма ужасов?

Не испытывали чувства страха только 17% участников исследования. Остальные успокаивались в течение разного времени. Большая часть опрошенных призналось, что перестало бояться только через 1-2 дня (30%), «пара часов» потребовалась 21% респондентов, «несколько минут» – 15%. Но были и люди, кто продолжал испытывать страх спустя длительный период времени (неделя и более) – 17 % опрошенных.

Исследование стратегий совладания

Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними (Neal, 1998).

Вопрос № 4. Что Вы делали после просмотра таких фильмов, чтобы себя успокоить?

В качестве копинг-стратегии большинство респондентов (38%) использовали поведение, связанное с переключением – стремились занять себя другого рода деятельностью (еда,

чение, домашние дела), либо переключить свое внимание на другой жанр фильма (комедии, мультфильмы).

По 31% респондентов искали в равной мере социальную поддержку («пойти в гости», «позвонить кому-нибудь», «не оставаться одному») и призывали себя к рациональной оценке ситуации – пытались успокоиться, убеждая себя в невозможности повторения событий фильма в реальной жизни.

Выводы

1. Просмотр фильма ужасов, сюжет которого связан с появлением мистического в обыденной жизни, является ситуацией, смещающей границу допустимого в сознании, что проявлялось в том, что зрители боялись появления героев фильма в реальной жизни.

2. Для совладания со страхом использовались простейшие стратегии совладания – успокоение себя через удовлетворение физиологических потребностей и поиск социальной поддержки.

Литература:

1. Blackmore, S. J. Probability Misjudgment and Belief in the Paranormal // British Journal of Psychology, 1997. – 88. – P. 683-389.

2. Huntley C., Peeters T. Paranormal beliefs, religious beliefs and personality correlates / A Report at Manchester Metropolitan University, U.K., 2005 / <http://users.telenet.be/allemeesch/KlinPsy/publi/Beliefs&Personality.htm>

3. Нелюбина А. С. Роль обыденных представлений в формировании внутренней картины болезни: дисс. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ, 2009.

4. Саенко Ю. В. Суеверия современных студентов // Вопросы психологии. – 2004. – №4.

5. Субботский Е. В. Строящееся сознание. – М.: Смысл, 2007.

6. Тхостов А. Ш., Нелюбина А. С. Соотношение рационального и иррационального в «обыденном» сознании на примере представлений о болезни // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2009, №1. – С. 32-38

7. Чернов Т. А. Дифференциально-психологический анализ иррациональных представлений: дипломная работа. – М.: МГУ, 2012.

8. Юдин В. В. Вера в колдовство – проявление обыденного сознания молодежи // Социологические исследования, 2007. – № 10. – С. 118-121.

УДК 159.922.1

Лещенко Валерия

специальность «Практическая психология» (3 курс)

Криворожский педагогический институт ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

г. Кривой Рог, Украина

Научный руководитель – Великодная Марьяна Сергеевна, к. психол. н.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ МУЖЕСТВЕННОСТИ

Понятие «мужественности» в психологической науке постоянно развивается, наполняется новым содержанием в зависимости от исторической эпохи. Из-за изобилия семантических связей и спорных вопросов в самом определении данного качества, тема мужественности остается открытой для современных исследований.

Цель исследования – составить методический комплекс для исследования самооценки мужественности у мужчин.

Теоретическое обоснование методики. В нашем исследовании мы опираемся на позицию М. С. Великодной, которая настаивает на важности изучения не маскулинной (то есть социально навязываемой, ожидаемой), а естественной мужественности [1]. Автор пишет, что мужественность, в отличие от маскулинности, требует не достижения или формирования, а познания, принятия и осуществления [2]. Подтверждение или опровержение такой позиции

требует исследования самооценки мужественности, где мужественность будет оцениваться согласно внутренним критериям самого испытуемого, а не согласно усредненным шкалам.

Описание методики. Для диагностики самооценки мужественности мы использовали параметры, характеризующие различные стороны личности мужчины, а именно: физическую, духовную и социальную сферы. Методический комплекс состоит из анкеты и двух психодиагностических методик, модифицированных нами согласно целям нашего исследования: Методики самооценки Дембо-Рубинштейна и Методики выявления представлений о фигуре красивого мужчины Д. В. Погонцевой [3].

С помощью разработанной нами анкеты для исследования объективных данных можно получить информацию о возрасте, семейном положении и уровне доходов испытуемого. Это позволит нам сравнивать распределение признаков самооценки различных аспектов мужественности между испытуемыми разных возрастных, социальных и экономических групп.

Модификация инструкции к Методике выявления представлений о фигуре красивого мужчины Д. В. Погонцевой позволяет выявить особенности оценивания себя и других мужчин как мужественных согласно строению тела. Этот показатель в дальнейшем будет проверяться на наличие корреляций с уровнем психологического принятия своей мужественности, сексуальности, а также с возможностью переживать счастье. Суть методики такова, что испытуемому предлагают бланк с фигурами мужчин с различным показателем индекса массы тела (Рис. 1) и предлагают инструкцию в нашей модификации: «Ниже приведено изображение фигур мужчин с различным показателем индекса массы тела (Рис. 1.). Внимательно посмотрите и:

1. Напишите номер телосложения, максимально похожего на Ваше: _____;

2. Напишите номер (номера) телосложения, которое, на Ваш взгляд, выглядит мужественным: _____.

Расчет баллов по данной методике таков, что если фигуры себя и мужественного мужчины совпадают, испытуемому присваивается уровень напряжения в связи с телесностью своей мужественности $N_{tm}=0$. В иных случаях N_{tm} рассчитывается как разность между номером ближайшей фигуры мужественного мужчины и номером фигуры себя по модулю (то есть без учета знака).

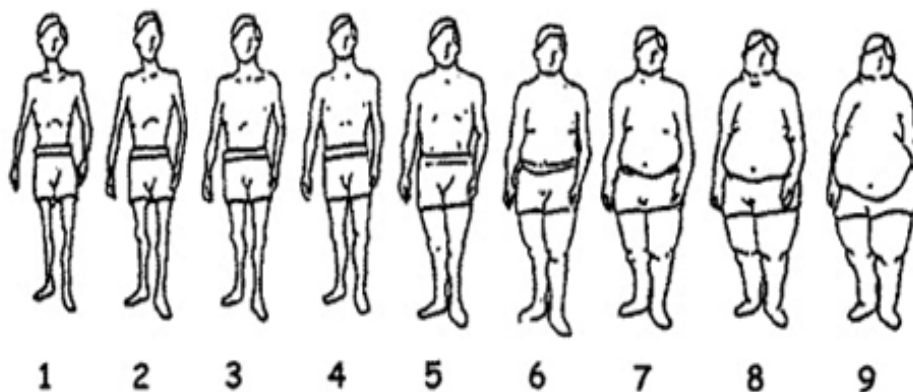
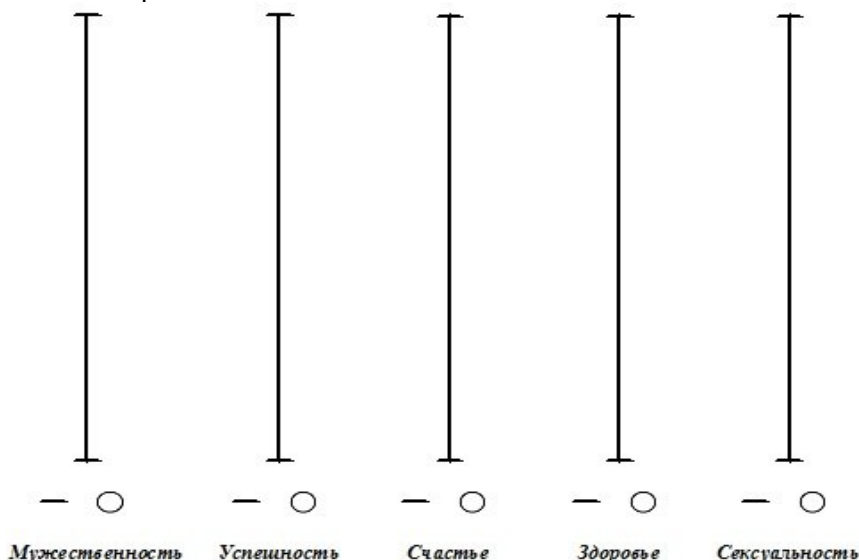


Рис.1. Фигуры мужчин с различным показателем ИМТ.

Модификация Методики Дембо-Рубинштейна также касается изменения инструкции и наименования шкал. Поскольку наш комплекс предполагает психодиагностику в режиме онлайн, инструкция касается того, какие ответы испытуемый должен давать в файле документа: «Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя – наивысшее. Вам предлагаются 5 таких линий. Они обозначают: мужественность, успешность, счастье, здоровье, сексуальность. Под каждой линией изображены 2 символа: черта, кружок. На каждую линию пе-

ретащите по очереди каждый символ, соответственно следующему их описанию:

☐☐**Чертой** отметьте, как Вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени;



☐☐**Кружком** обозначьте то, каким уровнем этого качества Вы были бы удовлетворены, хотели бы обладать».

Разработанный методический комплекс прошел пилотажное исследование на выборке из 20 человек (подростки, юноши и мужчины от 12 до 40 лет) в феврале 2014 г. Было выявлено, что методика проста для понимания всем участникам старше 16 лет, но адекватно выполняется участниками от 18 лет в силу возрастных особенностей.

Перспективным мы считаем проведение исследования на репрезентативной выборке мужчин от 18 лет для изучения общих, возрастных, социальных и экономических аспектов самооценки мужественности.

Литература:

1. Боровцова М. С. Мужская гендерная идентичность как объект психологического исследования / М. С. Боровцова // Гендерные аспекты гуманитарных наук : материалы международной заочной научно-практической конференции (09 июля 2012, Новосибирск, Россия). – Новосибирск : Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – С. 5–9.

2. Боровцова М. С. Маскулінність і чоловічість як критерії досягнення чоловічої ґендерної ідентичності / М. С. Боровцова // Соціальна психологія. – 2012. – № 4 (54). – С. 140-148.

3. Погонцева Д. В. Мужчина как объект исследования феномена красоты / Д. В. Погонцева // Режим доступа: <http://gisap.eu/ru/node/1321>

УДК 159.942-053.5

Лук'янова Катерина

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Мірошник Зоя Михайлівна, д. психол. н., доцент

ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Поява нових суспільних цінностей та певна зміна пріоритетів щодо значимості тих чи інших моральних якостей призвели до того, що нині в освітньому процесі більше уваги приділяють розвиткові інтелектуальної сфери дитини і забувають при цьому про

її емоційну складову. Справжньою проблемою нині є те, що дорослі, як батьки, так і педагоги, не приділяють достатньої уваги емоційній сфері дитини, хоча в період молодшого шкільного віку емоційна сфера відіграє важливу роль і у становленні особистості школяра, і в успішності його навчання. Нехтування переживаннями дитини стає перешкодою на шляху створення психолого-педагогічних умов для реалізації гармонійності й цілісності особистісного потенціалу дитини.

Вітчизняний психолог Л. С. Виготський наголошував на тому, що в нашому суспільстві склався односторонній погляд на особистість людини, усі розуміють обдарованість і талановитість стосовно інтелекту. А про багатство емоційної сфери, про її надзвичайне значення для гармонійного розвитку особистості мова не йде [2].

Окрім того, запровадження освітньої реформи щодо початку шкільного навчання з шестирічного віку і таким чином скорочення періоду дошкільного дитинства яскраво виявило певні недоліки, пов'язані із форсуванням інтелектуального розвитку дитини та байдужим ставленням до її внутрішнього світу, який має наповнитись унікальним, неповторним змістом та емоційним досвідом. Наслідки цього досить виразно виявляються сьогодні у збільшенні кількості шестиліток, які не в змозі адаптуватися до шкільного життя, розростанні групи так званих проблемних чи важковиховуваних школярів уже в початковій школі, поширенні агресивності та емоційної нечутливості.

Широкого визнання набув науковий підхід та практичний досвід роботи з дітьми шестирічного віку у школі відомого грузинського педагога і психолога Ш.О. Амонашвілі. Він підкреслює, що надзвичайно важливим є те, щоб кожна дитина повірила у власні сили, раділа кожному шкільному дню, кожній зустрічі з учителем. Навчання має приносити дитині таку саму радість, яку їй приносить гра [1].

Можна відмітити специфічні особливості, які склалися в підходах до вивчення проблеми емоцій: посилення на незначну кількість досліджень в цій області, на теоретичну нерозробленість проблеми (порівняно з науковими підходами до пізнавальної сфери), відірваність досліджень у сфері емоцій від запитів практики навчання, виховання, життя в цілому.

Інший фактор, який змушує більш уважно відноситись до емоційної сфери, – фактор багаточисельних емоційних порушень в поведінці дітей, які проявляються у вигляді різноманітних симптомів і які не є клінічними формами відхилень, а відносяться до непатологічних форм пограничного характеру [3].

Таким чином, можемо зазначити наявні протиріччя у дослідженні проблеми: між надмірною зосередженістю над розвитком когнітивної сфери особистості дитини та відсутністю належної уваги до її емоційного благополуччя; між практичною необхідністю розвитку і корекції емоційної сфери дитини молодшого шкільного віку та недостатністю теоретично обґрунтованих досліджень, які б виступали підґрунтям створенню та практичній реалізації відповідних корекційно-розвивальних програм.

Тому у нашому дослідженні ми поставили за **мету** пошук і подальше застосування методів, прийомів, технік управління розвитком емоційної сфери дитини.

Ми зробили спробу науково обґрунтувати та експериментально перевірити особливості емоційної сфери учнів шестирічного віку.

Методика та організація дослідження. Дослідження проводилось в Криворізькій педагогічній гімназії №24, вибірку склали 29 осіб, з них 16 дівчат та 13 хлопців шестирічного віку.

В процесі підготовки до психологічного дослідження нами було виявлено, що найефективнішим для діагностики емоційних станів особистості є структурний, системний підхід, який дозволяє визначити та обрати оптимальне число методик і показників, необхідних для психологічної діагностики.

Окрім того, були виявлені основні критерії вибору психодіагностичних методик для дослідження емоційної сфери дітей [5]:

□ основна мета та спрямованість методики;

– доступність стимульного матеріалу, зрозумілість інструкції, доступність для дитини виконання запропонованих завдань;

– наявність розроблених норм та інтерпретації;

– часові обмеження;

– особливості проведення дослідження.

На етапі емпіричного дослідження нами було використано стандартизоване спостереження, методики «Діагностика типів сприйняття дітьми емоційних станів людини» [6], «Розпізнавання емоцій» Т. В. Череднікової [5], «Вивчення соціальних емоцій» [5].

Під час підготовки до експериментальної роботи ми доклали максимальні зусилля для оптимальної організації діагностичної процедури з метою отримання достовірних, точних показників.

Результати дослідження. У результаті психологічного дослідження особливостей емоційної сфери дітей шестирічного віку за допомогою методик «Розпізнавання емоцій» (Т. В. Череднікової), «Діагностика типів сприйняття дітьми емоційних станів людини», «Вивчення соціальних емоцій» ми дійшли таких висновків:

1. Для більшої частини дітей шестирічного віку (76%) характерним є середній та нижчий за середній рівень розвитку здібностей до розпізнавання простих та складних емоцій; у 17% школярів виявлено низький рівень. І лише для 7% дітей властивий високий рівень розвитку зазначених здібностей.

2. В процесі діагностики типів сприйняття дітьми шестирічного віку емоційного стану людини були виявлені невідповідні нормативним показникам типи сприйняття емоцій гніву, здивування, радості. Це свідчить про недостатній розвиток у школярів сприйняття різноманітних емоційних станів, відсутність належного вміння диференціювати окремі елементи експресії, об'єднувати та узагальнювати їх.

3. В процесі психологічного дослідження соціальних емоцій дітей шестирічного віку нами було виявлено невідповідність реальної соціальної поведінки та проявів емоційних реакцій дітей з їхніми відповідями на серію запитань, хоча теоретичними відомостями вони володіють в достатній для даного віку мірі.

На основі аналізу та інтерпретації результатів зазначених діагностичних методик нами була здійснена систематична робота, спрямована на виокремлення рівнів розвитку емоційної сфери дітей шестирічного віку відповідно до визначених ознак:

– високий рівень розвитку емоційної сфери, для якого характерним є: аналітико-синтетичний тип сприйняття дитиною емоційного стану людини з домінуванням аналізу чи синтезу; здатність розпізнавати різні види простих та складних емоцій, зокрема розрізняти інтелектуальні емоції, емоції інтересу та образи; розвинута емпатія та почуття співпереживання по відношенню до однолітків, молодших дітей та дорослих, прагнення надавати їм допомогу та проявляти турботу з власної ініціативи, адекватна реакція на успіхи та невдачі інших (14% досліджуваних дітей);

– середній рівень розвитку характеризується домінуванням синтетичного типу сприйняття дітьми емоційного стану людини; вмінням розпізнавати прості та складні емоції, але щодо останніх інколи виникають помилки; наявністю емпатії та вміння співпереживати одноліткам та дорослим, дитина з ентузіазмом починає надавати допомогу, але це швидко набридає (28% дітей шестирічного віку);

– рівню розвитку емоційної сфери нижчому за середній властиві наступні ознаки: динаміка розвитку типу сприйняття дітьми експресії людини від дифузно-локального до аналітичного; вміння розпізнавати прості емоції, тоді як виникають труднощі при визначенні складних емоцій, зокрема спостерігаються помилки в розпізнаванні інтелектуальних емоцій та емоції інтересу, невміння визначити емоцію образи; прояв почуття співпереживання виявляється час від часу, надання допомоги однолітку або прояв турботи спостерігається лише за пропозицією дорослого, адекватна реакція на успіхи чи невдачі інших (виявлено у 41% досліджуваних);

– низький рівень розвитку емоційної сфери дітей характеризується довербальним або дифузно-аморфним типом сприйняття емоційного стану людини; вмінням розпізнавати лише прості емоції, при визначенні складних емоції виникають значні труднощі (спостерігається невміння розрізняти інтелектуальні емоції, емоції інтересу, образи та досади); почуття співпереживання слабо розвинуте, дитина не надає допомогу одноліткам чи молодшим, а якщо за позицією дорослого проявляє турботу, то робить це формально, може проявлятися радість до чужих невдач (характерним є для 17% дітей шестирічного віку).

Висновки. Таким чином, вище зазначена інформація свідчить про недостатній розвиток емоційної сфери дітей шестирічного віку. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне у найближчій перспективі здійснити зі школярами ефективну психологічну розвивально-корекційну роботу, в основу якої покладено метод казкотерапії, з метою забезпечення успішного розвитку емоційної сфери, що, у свою чергу, сприятиме підвищенню їх життєвої компетентності у взаємодії з оточуючим світом, взаємовідносинах з однолітками та дорослими людьми.

Література:

1. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
4. Ладивір С. О. Емоції в житті молодшого школяра / С. О. Ладивір // Практичний психолог: школа, 2013. – № 5. – С. 56-62.
5. Олексенко С. Психодіагностика емоційної сфери дітей дошкільного віку / С. Олексенко // Психолог дошкілля, 2013. – № 8 (49). – С. 6-18.
6. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / [Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко]. – СПб.: 2010. – 694 с.
7. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / [Под ред. И. В. Дубровиной]. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

УДК 159.922.7:316.36

Манеркина Евгения

специальность «Психология» (4 курс)

*ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия
Научный руководитель – Чекалина Ангелина Игоревна, к. психол. н., доцент*

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Актуальность данной работы очевидна, потому что проблема изучения самооценки человека является ведущей в психологии. Изучение самооценки позволяет раскрыть механизмы формирования личности человека.

Самооценка является основополагающим новообразованием, благодаря которому происходит становление человека – личностью. Она позволяет человеку быть включенным в общество и осознавать самого себя. Гармонично сформированная самооценка дает возможность человеку получить знание о себе, не как совокупность отдельных характеристик, но как осознание личности как целостного, устойчивого объекта.

Самооценка – это сложный психологический феномен. Способность оценивать себя закладывается уже с раннего детства, а развитие происходит в течение всей жизни человека [1; 6].

Дошкольный возраст является периодом первоначального формирования личности, периодом развития личностных механизмов поведения. В дошкольном возрасте у ребенка закладываются первые представления о самом себе и потребность в межличностном взаимодействии с родителями и сверстниками. Поэтому одной из самых главных новообразований данного возраста является формирование адекватной самооценки. Развитие адекватной самооценки позволяет ребенку оценивать себя и свои умения, и результат собственной деятельности [2; 3; 4].

Что касается семьи (родителей), то дети в любом возрасте нуждаются в родительской любви и заботе. Семья – это целый мир для маленького ребенка, в котором он растёт, делает открытия, учиться, развивается как физически, так и нравственно. С родителями у него возникают отношения, которые, в полной мере, могут влиять на него как положительно, так и отрицательно [5].

Таким образом, семейное воспитание и влияние родителей на ребенка это, прежде всего, всестороннее развитие личности и присвоение культурно-исторического опыта. Достижение этой цели должно осуществляться как в полных, так и неполных семьях, но в настоящее время число неполных семей постоянно растет. Из-за этого цель воспитания ложиться на плечи одного из родителей, что может повлиять на психику ребенка. Развод родителей, конфликтные ситуации в этих семьях могут исказить психическое, психологическое, социальное развитие ребенка.

Из всего вышесказанного, можно отметить, что проблема детско-родительских отношений влияющих на формирование личности адекватной самооценки ребенка в полных и неполных семьях является актуальной на протяжении много времени.

Цель исследования: выявить различия в развитии самооценки дошкольников из полных и неполных семей.

В эмпирическом исследовании приняли участие 8 детей дошкольного возраста из одного дошкольного образовательного учреждения. Дети были выбраны в равных соотношениях 4 ребенка – из полной семьи, 4 – неполной. Программа исследования включала в себя: тест «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер), «Детский апперцептивный тест» – САТ (Л. Беллак) [7].

Полученные результаты были обработаны качественным методом.

Результаты.

1. По тесту «Семейная социограмма» в группе детей из полных семей получены следующие результаты: у 2 из 4 опрашиваемых детей есть маленькие сестры. Во взаимодействии с родителями есть напряжение в виде ревности детей. У них проявляется тенденция привлечения внимания к себе, при всем при этом, отводя маленькое место для сестер (на рисунках виде маленьких кружков).

У одного из ребенка наблюдается нехватка внимания со стороны мамы, которая приближена к папе, но удалена от дочери. Папа, находясь между дочерью и женой, должен в равной степени уделять внимание обеим, но из рисунков видно, что мама ближе к папе, а дочь в стороне. У другого тоже наблюдается удаление мамы от сына, с учетом того, что семья многодетная, много братьев и сестер. Мама находится между мужской и женской половиной семьи уделяет внимание как одной стороне, так и другой.

В группе детей из неполных семей картина иная. У всех четырех детей в рисунках отмечено близкое отношение с мамой. Все дети рисовали маму рядом с собой. Упоминание о папах есть не у всех. Так, например, у двоих детей папы вообще нет на рисунках. У другого ребенка, напротив, о папе есть упоминание, несмотря на развод родителей. Ребенок находится между родителями, это говорит о том, что папа уделяет ей внимание. У одного из испытуемых есть упоминание об отце, но он изображен отдаленно от ребенка и мамы, наверно, он редко появляется, но желание общаться, скорее всего, есть со стороны ребенка.

2. Детский апперцептивный тест – САТ.

Результаты показывают, что у детей из полной семьи в рассказах тема общения с родителями и сверстниками занимает ведущее место. У одного ребенка в рассказах, помимо этой темы, выделяется «защита себя и своего окружения», возможно, есть давление со стороны окружения (сверстники).

У другого ребенка второй темой (помимо общения с родителями) в рассказах была «независимость от влияния родителей и свобода действий». Тем не менее, эта тема никак не сказывалась на поведении ребенка в рассказах. Девочка продолжала вести себя, так как хотели родители. А тема независимости – это были лишь мысли, неподкрепленные действиями.

У детей из неполных семей тема «общения с родителями» появлялась не у всех. У одной девочки общение с родителями очень редко отмечалась, но значимость фигуры «папы»

была отмечена и не один раз (родители в разводе). У другого ребенка вообще все рассказы были перегружены фантастическими деталями, также было много уходов от основной темы. То есть, ее представление о жизни нереалистичное, сказочное. Про папу вообще нет упоминания, хотя в прошлом тесте девочка отметила равное внимание от родителей, несмотря на развод. Мама в ее рассказах показана как объект получения желаемого, т.е. её можно не слушать и ничего от этого не будет, и что она всегда будет баловать и прощать все поступки испытуемой. У ребенка помимо темы про общение с родителями выделилась тема «независимости» (также как и у некоторых детей из полных семей).

В целом можно отметить, что между двумя группами детей есть отличия в восприятии себя и своего близкого окружения.

Выводы. Просмотрев и проанализировав все полученные данные, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, дети из полных семей в большей степени нуждаются в более тесном общении с матерью, нежели дети из неполных семей, которые находятся в тесной связи с матерями.

Во-вторых, дети из полных семей чаще говорили о совместном отдыхе с родителями, чем дети из неполных семей.

В-третьих, у детей из полной семьи мало проскальзывала тема непослушания родителей, в основном это чаще встречалось у детей из неполных семей.

В-четвертых, у детей из полной семьи в рассказах чаще встречались персонажи ролевые, т.е. папа и мама, а у детей из неполных семей эти моменты в некоторых местах опускались.

Сходством двух групп является стремление к игре, дружбе и взаимодействию со сверстниками, обе группы в равно степени говорили про совместные игры, гуляния. Это объясняется особенностью данного возраста – ведущая деятельность дошкольного возраста – это сюжетно-ролевая игра и отделение себя от родителей, адаптация в близком окружении – со сверстниками.

Подводя обобщающие итоги всего вышесказанного, хочется отметить, что данная проблема является важной (исходя из полученных результатов исследования) и должна быть в дальнейшем изучена более подробно.

Литература:

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М., 1997.
2. Карабанова О. А. Возрастная психология. Конспект лекций. Изд. «Айрисс-пресс», 2005 г. 238 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология. – М., 1999.
4. Лисина М. И., Силвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев, 1983.
5. Елагина М. Роль оценки взрослого в развитии детей//Дошкольное воспитание. – 1988.
6. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. – М., 1977.
7. Ткачева В. В. Технологии психологического обследования семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М.: УМК «Психология», 2006. 320 с.

УДК159.942:378.091-057.875

Милюкова Анна

специальность «Психология» (4 курс)

ГБОУ ВПО «Академия социального управления» г. Москва, Российская Федерация

Научный руководитель – Лапшина Татьяна Николаевна, к. психол. н.

РОЛЬ ЭМПАТИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ОЦЕНКИ СТУДЕНТА

Темой нашего исследования является «Роль эмпатии преподавателя в процессе оценки студента». **Актуальность** и интерес данной темы состоит в том, что профессиональная деятельность преподавателей высших учебных заведений представляет собой межличностное и педагогическое взаимодействие со студентами и является плохо рассмотренным разделом педагогической психологии. Преподавание в ВУЗе отличается от стиля преподавания в школе. Преподаватели постоянно совершенствуют свою педагогическую и научную деятельность, но

мало уделяется внимания их личным качествам и эмоциональным характеристикам. Все это в целом очень важно, так как из этих параметров складывается общая картина преподавателя – профессионала. Все это влияет на педагогический процесс и на общую успеваемость студентов. Эмоциональный фактор повышает эффективность педагогического процесса и поэтому преподавателю важно обладать необходимыми личностными качествами для плодотворного взаимодействия. Одним из таких значимых качеств является эмпатия, которая способна сделать процесс взаимодействия эмоционально комфортным. Педагогическая эмпатия должна являться качеством личности преподавателя и взаимодействия со студентами. Эмпатийные переживания проявляются в форме помогающего поведения.

Педагогическая эмпатия, как механизм профессионального саморазвития личности учителя, обуславливает и специфически окрашивает всю нравственную, коммуникативную, эмоциональную, интеллектуальную сферы педагогической деятельности. Создает уже на этапе профессионального становления будущего учителя условия для более адекватного восприятия личности в целом и переводя систему межличностного общения на качественно иной уровень.

Объектом нашего исследования выступает способность к эмпатии преподавателей высших учебных заведений.

Предметом исследования является влияние ситуации экзамена на способность преподавателя к эмпатии и оценке студентов.

Решение этого вопроса позволит значительно улучшить процесс саморазвития личности будущего педагога через его специфический механизм под названием эмпатия и повысить качество педагогического труда.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи уровня эмпатии преподавателя с ситуацией участия в экзамене и со средним баллом студента на его экзаменах.

Мы ставим перед собой несколько теоретических задач: анализ литературы по проблеме эмпатии; анализ представлений об эмпатии в отечественных и зарубежных психологических теориях; выявление особенностей эмпатии у преподавателей ВУЗов; анализ литературы по проблеме объективности оценки студента преподавателем и как эмпатия может помешать этому процессу.

Эмпатия – (греч. *em* – в, внутри + *pathos* – страдание, болезнь), ощущение понимания и сопереживания психологического состояния другого человека.

В общем, эмпатия – это социально-психологическое свойство личности. Оно представляет собой совокупность социально – психологических способностей индивида, с помощью которых данное свойство раскрывается объекту и субъекту эмпатии.

Зарубежные и отечественные труды по данной проблеме [1; 2; 3] показывают, что феномен эмпатии имеет большое разнообразие форм и проявлений. Многообразие эмпирических наблюдений и результатов ряда исследований в феноменологическом аспекте не только дополняют друг друга, но и в ряде случаев контрастируют между собой, не всегда оказываясь достаточно четкими.

Профессиональное саморазвитие учителя – это необходимое условие развития самосознания, успешности и высокой эффективности педагогического труда, которые также определяются наличием определенных профессионально важных качеств, особое место занимает способность к эмпатии.

В заключении можно сказать, что педагогическая эмпатия – это способность к пониманию другого человека, (в данном случае ученика), сопереживанию, сочувствию, умение проникать в его внутренний мир и ставить себя на его место. Эта способность помогает более все стороннему восприятию своего воспитанника и умению адекватно строить свои отношения с ним.

Литература:

1. Пономарева М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М.А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.

2. Гаврилова, Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.

3. Гаврилова Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. с. 17-19.

УДК 159.923-053.6

Москаленко Ксенія

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Шестопалова Олена Петрівна, к. психол. н., доцент

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ УЯВЛЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ВЛАСНОГО ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах, що характеризуються прискоренням темпів розвитку і ускладненням життя суспільства, затребуваною стає особистість активна і життєстійка, здатна швидко реагувати на мінливі умови і будувати індивідуальну життєву стратегію. Нестабільність соціально-економічної ситуації призводить до того, що існування і розвиток людини відбувається в умовах крайньої невизначеності. Юнацький вік – особливий етап, етап формування особистості, вирішення завдань самовизначення, професійного вибору, розвитку світогляду і «Я-концепції». Старшокласник знаходиться на порозі закінчення школи, що пов'язано з необхідністю вирішення подальших шляхів свого майбутнього, необхідністю дати конкретну відповідь на питання «ким бути».

Наявність усвідомлених життєвих планів і уявлень про власний життєвий шлях є однією з найважливіших характеристик зрілої особистості. Без уявлень про те, до чого ми прагнемо, яких результатів хочемо досягти, неможлива цілеспрямована діяльність людини. Проблеми життєвого шляху, аналіз життєвих стратегій особистості розглядали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, У. Денніс, В. Дільтей, Л. Зонді, Г. Олпорт, Х. Леман, В. Франкл, Е. Фромм, Е. Шпрангер; а також у роботах Б. Ананьева, А. Абульханової-Славської, Л. Анциферова, О. Васильєва, Е. Демченко, О. Дудник, Т. Карцева, Н. Логінова, Н. Наумова, Ю. Резнік, С. Рубінштейна та ін.

Так, в розумінні Абульханової-Славської [2], життєвий шлях – це необоротний час і простір в житті людини від народження і до смерті, в якому здійснюється становлення, зміна, розвиток особистості, її самореалізація, організація життя своїм індивідуальним способом, а також здійснення відповідної стратегії. М. Дьяченко та Л. Кандилович [3] життєвий шлях визначають як індивідуальну історію особистості, її зміст, світоглядну суть. До його структури вони відносять ті факти, події та вчинки, які визначають становлення індивіда як особистості.

Спираючись на вищевказану проблематику, **метою** нашої статті є експериментальне дослідження уявлень старшокласниками власного життєвого шляху; розкриття особливостей уявлень про життєвий шлях даної вікової категорії.

Об'єктом дослідження є психологічна реальність й уявлення про життєвий шлях юнаками. **Предмет дослідження** – індивідуальна та вікова специфіка уявлень про життєвий шлях.

Методика і організація дослідження. Нами було проведено дослідження на базі Криворізької гімназії № 95 за методиками тематичних психомалюнків Т. С. Яценко «Дорога мого життя» і «Моє майбутнє» [4]. Ця діагностика була спрямована на вивчення життєвого шляху старшокласника, його бачення свого майбутнього, планів і очікувань щодо нього. Дослідження проводилося з учнями 11-х класів, загальною кількістю 45 осіб. Діагностичний матеріал представив собою проєктивні малюнки, загальний аналіз яких дав можливість зробити наступні висновки.

Методика «Дорога мого життя» показала, що життєвий сценарій наявний тільки у 16% досліджуваних, решта 84% респондентів мають досить туманні уявлення щодо свого майбутнього, або не мають уявлень і очікувань зовсім (близько 16% респондентів не змогли впоратися з завданням).

1. 27 % учнів зобразили звивисту дорогу, що свідчить про установку авторів малюнків на багаторазові зміни життєвих цілей і правил. Як бачимо, саме такий відсоток молодих людей нашої вибірки із самого спочатку націлений на безліч поворотів і змін у своєму житті – зміну професій, місця проживання, розлучення і т.д.

2. 16 % досліджуваних зобразили неприродно пряму дорогу, що говорить про надмірно оптимістичні погляди на життя. Таким учням притаманне очікування, що хтось (а найчастіше – батьки) подбає про устрій їхнього життя, усуне всі перешкоди. Це теж негативна позиція, тому що вона визначає суб'єкту пасивну роль.

3. 11 % досліджуваних намалювали дорогу, без початку і кінця – «завислу в повітрі» – що можна розглядати, як певні ознаки наявності екзистенціального вакууму. На даному етапі життєвого шляху це та категорія учнів, яка шукає відповіді на питання: «Хто я?», «Звідки я?», «Куди я йду?». Т. ч. їх позиція теж невизначена.

4. 9 % – розмітили дорогу пунктиром, стовпчиками, стоп-знаками, що говорить про їх готовність до труднощів у житті, і настроїв на подолання останніх.

5. 4 % досліджуваних зобразили дорогу, що веде в гори, і символічно вказує на рух від сім'ї до труднощів, а також готовність їх долати.

Відзначимо, що загально оптимістичний прогноз був присутній в роботах лише у 18% респондентів. В основному, підлітки вказували на такі важливі життєві зупинки, як: закінчення університету – 38%, робота та кар'єра – 33%, сім'я – 31%, подорожі – 9%. У 20% респондентів дорога складалася з речей, людей і емоцій, які вони люблять, або які б хотіли бачити у своєму житті. Водночас загальною тенденцією є нечітке промальовування малюнка: лише 24% респондента зобразили малюнок більш-менш детально: з людьми, квітами, деревами, горизонтом. Решта робіт порожні, позбавлені кольору – свідчення слабого уявлення власного майбутнього і планів на нього.

Тематичні малюнки за методикою «Моє майбутнє» промальовані учнями ще більш абстрактно. 36% досліджуваних так і не змогли зобразити уявлень щодо свого майбутнього, відмовившись від виконання завдання. При повторному проханні 25% із них намалювали, але з негативним змістом: «я – невдаха», «у мене немає майбутнього», «смерть». 36% досліджуваних зобразили будинок, сім'ю і дітей, з чого робимо висновок, про чітку спрямованість цієї категорії старшокласників на сім'ю в майбутньому. 27% – намалювали кар'єрну драбину, 16% – виш та отримання диплому. Ще 11% учнів зобразили на папері свої фантазії щодо майбутнього – гроші, загальну повагу, щастя.

В цілому, всі 100% респондентів так і не змогли спрогнозувати точну картину свого життя, поетапно вибудувати план життя, і навіть назвати майбутню професію. Люди на картинках носили умовний характер – заперечення себе, або небажання розкриватися повністю; пози їх були пасивні – очікувальна, споглядальна життєва позиція (людина нерухома, не зайнята ніякою справою). Це говорить і про неготовність приймати самостійні рішення, надмірну залежність старшокласників від сім'ї. На малюнках часто зображали хмари – материнський символ, символ залежності; пташок – як бажання втікти від ситуації, що склалася, ескейпізм. Переважна колірна гамма: жовтий (бадьорість, веселощі, занепокоєння, тенденція до інтелектуалізування), зелений (колір здорового Еґо, зростання, новизни життя, самоствердження), коричневий (потреба в безпеці, контакт з вітальним, прагнення до подолання деструктивних сил), фіолетовий (емоційна прив'язаність, прагнення до духовного контакту, єднання, пізнання самого себе).

Висновки. Проведене нами дослідження підтвердило припущення про те, що уявлення щодо власного життєвого шляху у старшокласників мають низький рівень сформованості, низький рівень усвідомленості в оцінці минулого досвіду, життєвих цілей і смислових орієнтацій. Уявлення про життєвий шлях у старших підлітків відрізнялися фрагментарністю, недиференційованістю, низькою свідомістю і змістовною неузгодженістю. На обличчя невизначеність самостійних дій щодо досягнення цілей, а також абстрактність, розмитість, навіть деяка стереотипованість цілей. Як бачимо, актуальним завданням вимальовується робота з молодими людьми в плані формування більш чіткого і осмисленого уявлення ними власного життєвого шляху, робота щодо конкретизації планів, допомоги в цілепокладанні, вибудовуванні життєвих орієнтацій і пізнанні особистісних якостей, які б обумовлювали активну життєву позицію юнаків і внутрішню мотивацію саморозвитку, сприяли їх особистісно-професійному становленню.

Література:

1. Бочавер А. А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии / Психологический журнал. – 2008. – Т.29, №5. – С. 54-62;
2. Горбик Е. Ю. Методологические подходы к формированию ценностно-смыслового компонента профессионального самоопределения старшеклассников / Вестник Алтайской государственной педагогической академии. – 2005. – №5. – С.68-73;
3. Голощапова Е. С. Психология смысловой регуляции и временной организации жизненного пути современной личности / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Т.111, №7. – С. 222-226;
4. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

УДК159.923+159.937

Новицька Ія

Аспірант кафедри педагогічної та вікової психології

*Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара м. Дніпропетровськ, Україна
науковий керівник – Носенко Елеонора Львівна, д. психол. н., професор*

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ РОЗПІЗНАВАННЯ УСНИХ ПОВІДОМЛЕНЬ З ДЕЗІНФОРМАЦІЙНИМИ ІНТЕНЦІЯМИ

Для сучасної психології, зокрема, психології особистості, нової актуальності набуває проблема встановлення особистісних факторів успішності розпізнавання ситуацій введення в оману. Передусім, це пов'язано з розвитком вчень про реалізацію особистісного потенціалу у категоріях «можливого», адже прийняття рішення щодо чесності співрозмовника є прикладом здійснення людської свободи вибору у ситуації високої невизначеності. З іншого боку, збільшується інтерес до фахівців зі здібностями до розпізнавання обману та навичками декодування невербальної поведінки у професіях соціономічного типу, особливо у сфері захисту інформації, що пов'язана з відбором кадрового персоналу, діловими переговорами, менеджментом тощо. Значна частина дослідників [0; 0; 0] зазначає, що на успішність розпізнавання повідомлень можуть впливати установки реципієнта, зокрема, установка на правду, тобто схильність довіряти отриманій інформації, та упередженість, яка проявляється у підозрілому ставленні до співрозмовника. Існують дані, що відсутність установки на правду призводить до погіршення розпізнавання правди та повідомлень у цілому, у той час, як упередженість впливає лише на рівень розпізнавання лжі [0], котрі представляють інтерес для обґрунтування гіпотез щодо особистісних властивостей осіб з певними установками та їх впливу на детекцію повідомлень різних типів.

Метою дослідження є вивчення особистісних чинників розпізнавання дезінформаційних повідомлень з урахуванням установки на правду та упередженості, що лежать в основі сприй-

няття світу особистістю як вартого довіри чи джерела загрози, та їх впливу на оцінку інтенцій різних типів висловлювань.

Постановка проблеми. Роль людини як верифікатора дезінформаційних повідомлень досить неоднозначна: окремі дослідження свідчать про зв'язок певних особистісних факторів з успішністю розпізнавання обману, інші навпаки – констатують відсутність будь-якого зв'язку [0]. Суперечливі дані та низькі показники кореляційних зв'язків, отриманих у пілотажних дослідженнях, приводять окремих науковців [0; 5] до песимістичних прогнозів щодо розвитку цієї тематики. Проте, на сьогоднішній день не проводилося комплексних досліджень даної проблеми у рамках узагальнюючих психологічних концепцій, а тому питання щодо існування особистісних факторів розпізнавання дезінформації залишається відкритим [0].

Як зазначається відомим дослідником психології лжі П. Екманом, більшість респондентів схильні довіряти отриманій інформації, тобто характеризуються установкою на правду. На думку дослідника, ця установка сформувалася еволюційно і є важливою передумовою побудови суспільних відносин, навчання та виховання [0]. У той же час протилежна установка – упередженість – характерна для осіб, що у своїй діяльності часто зустрічаються з ситуаціями введення в оману (полісменів, суддів, слідчих), злочинців та підлітків з неблагополучних родин [0]. Враховуючи вищеописані данні, можна прийти до парадоксального, на перший погляд, висновку: саме установка на правду є необхідною передумовою розпізнавання повідомлень, адже, по-перше, у спілкуванні люди частіше зіштовхуються з правдивою інформацією; по-друге, як зазначає О. Фрай [5], орієнтація на ознаки лжі веде до збільшення помилок у декодуванні повідомлень, оскільки надійних сигналів введення в оману на сьогоднішній день не знайдено (що дає нам можливість припустити ефективність переорієнтації з ознак пошуку лжі на ознаки пошуку правди); по-третє, необхідно відокремити установку на правду, тобто неупереджене ставлення до співрозмовника, від некритичної «сліпої» довіри. Так, можна припустити, що особи з установкою на правду при винесенні рішення керуються так би мовити «презумпцією невинності», що реалізується при обробці кількох каналів інформації, зокрема, пов'язаної з декодуванням невербальної поведінки та емоційних проявів співрозмовника, у ситуації високої невизначеності, у той час, як особи з установкою на лжу (або упередженістю) характеризуються негативним сприйняттям співрозмовника та підозрілим відношенням до ситуацій спілкування в цілому, реалізованими через наявність в них «негативних» особистісних рис.

Гіпотеза дослідження: установка на правду є передумовою розпізнавання повідомлень в цілому. Для успішного розпізнавання повідомлень особи з установкою на правду повинні мати певні особистісні властивості: когнітивні (загальний інтелект, полenezалежність як уміння розпізнати складну фігуру на зашумленому великою кількістю сигналів фоні, терпимість до ситуацій невизначеності, прикладом яких є введення в оману); пов'язані з емоційним інтелектом, вмінням декодувати невербальну поведінку співрозмовника. Особи, що мають установку на лжу, краще розпізнаватимуть лише дезінформаційні повідомлення та характеризуватимуться «темною тріадою» особистісних властивостей: макіавеллізмом, нарцисизмом, психопатією.

Організація дослідження. Для створення ситуацій введення в оману було відібрано групу осіб (n=25), що мають певні стійкі особистісні переконання (патріотів, шанувальників певного музичного колективу, вегетаріанців тощо), яким було запропоновано спочатку розповісти про своє відношення до об'єкту розповіді (правдиве повідомлення), а потім висловитися стосовно нього у негативній формі (дезінформаційне повідомлення). Вибір емоційно значимої біографічної теми розповіді найбільш релевантний для моделювання дезінформаційних повідомлень у лабораторних умовах, адже у виступах на особистісно нейтральні теми ознак лжі, доступних фіксації, майже не спостерігається, що знижує валідність стимульного матеріалу [4]. З отриманих у вищезазначений спосіб відеозаписів було сформовано 4 варіанти для демонстрації досліджуваним, кожен з яких містив 10 повідомлень: 5 правдивих та 5 дезінформацій-

них. Досліджувані переглядали відеозаписи через персональні комп'ютери, разом з тим заповнюючи методики та опитувальники, спрямовані на вивчення тих особистісних властивостей, вплив яких на успішність розпізнавання лжі перевірявся.

Методики дослідження: для вивчення когнітивних факторів використовувалися методики: «Короткий орієнтовний тест» (КОТ) Вандерліка, «Фігури Готшалдта», «Методика встановлення толерантності до невизначеності» Барднера; для вивчення факторів, пов'язаних з емоційним інтелектом, – «Діагностика здібності до інтерпретації невербальної поведінки» Лабунської, також для вивчення «темної тріади» особистісних рис використовувалися методики: «Шкала невротизації-психопатизації», «Мак-Шкала 4» Крісті, «Шкала нарцисизму особистості» Шамшикової.

Вибірку склало 115 осіб (58 жінок та 57 чоловіків) віком від 16 до 42 років.

Результати дослідження. Для вивчення ролі установки на правду у розпізнаванні повідомлень групу досліджуваних було поділено на підгрупи за рівнем розпізнавання правдивих повідомлень. Пошук відмінностей між підгрупами проводився за допомогою f^* Фішера з кутвим перетворенням. Так, було встановлено, що особи з установкою на правду краще розпізнають повідомлення в цілому $f^*=2,49; \leq 0,01$ і правдиві повідомлення $f^*=5,71; \leq 0,01$, проте гірше розпізнають лжу $f^*=2,73; \leq 0,01$. Таким чином, було підтверджено гіпотезу, що саме установка на правду є вихідною умовою розрізнення правдивих та дезінформаційних повідомлень. Результати дослідження особистісних факторів розпізнавання лжі представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Зв'язок особистісних факторів з розпізнаванням повідомлень різних типів

	Інтелект	Поленезалежність	Толерантність до новизни	Толерантність до складності	Толерантність до невирішуваності	Толерантність до невизначеності	Розпізнавання пози	Розпізнавання роздумів	Розпізнавання емоцій	Емоція – поза	Вираз обличчя для конфлікту	Вираз обличчя для примирення	Інтерпретація групової взаємодії	Обличчя-фраза	Загальний показник інтерпретації невербаліки	Макиавелізм	Психопатія	Нарцисизм
Розпізнавання повідомлень	0,1	0,19*	-0,1	-0,18	-0,0	-0,18	-0,1	0,33**	0,13	0,11	0,23	-0,1	0,12	0,05	0,17	-0,1	-0,13	-0,01
Розпізнавання правди	0,17	0,22	-0,1	-0,12	-0,01	-0,12	-0,1	0,29	0,23	0,03	0,12	0,1	0,1	-0,1	-0,17	-0,17	-0,01	-0,01
Розпізнавання лжі	-0,0	0,05	-0,1	-0,17	-0,0	-0,17	-0,0	0,23	-0,2	0,13	0,23	-0,1	-0,1	0,17	0,17	0,1	-0,02	0,0

* Курсивом зазначений рівень значимості $r \leq 0,05$.

** Жирним зазначений рівень значимості $r \leq 0,01$.

Як видно з таблиці, розпізнавання повідомлень виявилось пов'язаним з поленезалежністю, толерантністю до невизначеності та окремими шкалами методики інтерпретації невербальної поведінки, а саме: з розпізнаванням виразу обличчя, вибором виразу обличчя для взаємодії у конфліктній ситуації, загальним показником інтерпретації та на рівні тенденції – з розпізнаванням емоцій, групової взаємодії та співвіднесенням виразу обличчя з позою. Розпізнавання правдивих повідомлень пов'язане з інтелектуальними здібностями, розпізнаванням виразу обличчя, емоційних проявів та негативно пов'язане з двома факторами «темної тріади» –

макіавеллізмом та психопатією, що свідчить на користь обґрунтованого положення стосовно негативного впливу «темних» рис особистості на установку на правду. Розпізнавання лжі виявилось пов'язане з: толерантністю до невизначеності, розпізнаванням виразу обличчя, відбором виразу обличчя для посилення конфліктної взаємодії, відбором фраз відповідно виразу обличчя та загальним показником інтерпретації невербальної поведінки. Загалом, всі поставлені гіпотези знайшли своє повне або часткове підтвердження, що свідчить про перспективу обраного напрямку дослідження.

Висновки. Розпізнавання лжі являє собою достатньо складну дослідницьку задачу, впоратися з якою може далеко не кожна людина. Огляд літератури дозволив висунути парадоксальну, на перший погляд, гіпотезу, що у розпізнаванні лжі більш значиму роль грає розпізнавання правди, тому для вирішення цієї задачі доцільно переорієнтуватися з пошуку ознак лжі на пошук ознак правдивості співрозмовника. Дана гіпотеза знайшла своє підтвердження через доведення впливу установки на правду на декодування як правдивих повідомлень, так і на загальний рівень розпізнавання повідомлень. Разом з тим доведено, що на успішність розпізнавання повідомлень впливають когнітивні стилі комуніканта та здібності до інтерпретації невербальної поведінки. Отримані дані свідчать про перспективність подальшого пошуку особистісних чинників розпізнавання лжі.

Література.

1. Bond C. Individual Differences in Judging Deception: Accuracy and Bias / C. Bond, B. DePaulo // Psychological bulletin. – 2008. – Vol. 134, No. 4. – P. 477–492.
2. Ekman, P. Why don't we catch a liar? / P. Ekman // Social research. – 1996. – Vol. 65. – P. 802-817.
3. Ekman, P., O'Sullivan, M., Frank, M.G. A few can catch a liar / P. Ekman // Psychological Science. – 1999. – Vol. 10. – P. 263-266.
4. Levine T. The Impact of Lie to Me on Viewers' Actual Ability to Detect Deception / T. Lewine, K. B. Serota, S. C. Shulman // Communication Research. – 2010. – Vol. 37. – P. 847–856.
5. Vrij O. Why professionals fail to catch liars and how they can improve. / O. Vrij // Legal and Criminological Psychology. – 2004. – Vol. 9. – P. 159–181.

УДК 159.923.2

Чертоляс Вікторія

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Задорожній Андрій Володимирович, к. пед. н.

МЕТОДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ДИФУЗІЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКА

Актуальність теми дослідження. Одним з найбільш актуальних напрямів у психології підліткового віку є дослідження ідентичності. Узгодження власних переживань, вимог оточуючих і пристосування до суспільних норм часто пов'язані зі значними труднощами, що стають причиною виникнення суперечностей і конфліктів у розвитку підлітка. Однією з трьох найскладніших криз цього віку за теорією Е. Еріксона є дифузія ідентичності, що свідчить про короткочасну або довгострокову нездатність Я сформулювати ідентичність. Тому виявлення наявності кризи та вміння допомогти підлітку в успішному її подоланні має неабияку значущість для психологічної науки та практики, що і свідчить про актуальність наукового дослідження дифузної ідентичності даного вікового періоду.

Мета дослідження – теоретичний аналіз існуючих методів дослідження ідентичності підлітка на предмет виявлення дифузної ідентичності їх особистості.

Аналіз досліджень з проблеми ідентичності свідчить про велику кількість контекстів, у яких вона досліджується професійна, соціальна, особистісна, вікова та інші. Вона забезпечує людині визначеність, тотожність та цілісність у процесі самовизначення та самоорганізації. Тож

обираючи методи дослідження ідентичності ми намагалися врахувати якомога більше аспектів даної проблеми задля більшої достовірності виявлення саме дифузної ідентичності підлітка.

Методика «Хто Я» М. Куна у модифікації Т. У. Румянцевої. Методика «Хто я?» є нестандартизованим самоописом з відкритою формою і (у деяких модифікаціях) кількістю відповідей, що була запропонована в 1954 році М. Куном і Т. Мак-Партландом, і має декілька модифікацій російською мовою. Нами обрана модифікація з інструкцією, і способом обробки Т. У. Румянцевої. Цей тест використовується з питань вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості, розрахований для діагностування підлітків та дорослих. Питання «Хто Я?» безпосередньо пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною себе, тобто із його «Образом-Я» чи Я-концепцією. Відповідаючи на питання «Хто Я», людина вказує соціальні ролі і характеристики визначення з якими вона себе ототожнює ідентифікує, тобто описуються значимі для людини соціальні статуси і ті риси, які, на її думку, пов'язані з нею. Оперуючи ідеальними уявленнями про себе, досліджуваній дає не менше інформації про особливості свого самосприйняття, оскільки уявлення про те, якою людиною хоче бути в очах оточення, дає важливі відомості про його. Задля істинності даних, організовуючи процедуру експерименту створюється атмосфера довіри і безпеки (конфіденційності). Протягом 12 хвилин досліджуваному треба дати якомога більше відповідей на одне питання «Хто Я?». Починаючи кожну відповідь з нової строки і нумеруючи її. Писати можна все, що приходить у голову, правильних чи неправильних відповідей немає. Важливо відмітити емоційні реакції, що виникають під час виконання завдання, навпроти кожної відповіді досліджуваного просять поставити оцінку по чотирьох значній системі заданій у інструкції. Методика включає у собі 26 показників, які, об'єднуючись, утворюють сім узагальнених показників-компонентів ідентичності (шкал):

1. «Соціальне Я» включає:
 - пряме позначення статі;
 - сексуальна роль;
 - учбово-професійна рольова позиція;
 - сімейна приналежність і ін.;
2. «Коммунікативне Я»:
 - дружба чи коло друзів;
 - спілкування чи суб'єкт спілкування;
3. «Матеріальне Я» (маю квартиру, одяг, велосипед);
4. «Фізичне Я»: суб'єктивний опис своїх фізичних даних, зовнішності (сильний, приємний, привабливий);
5. «Діяльне Я»:
 - заняття, діяльність, інтереси, захоплення;
 - самооцінка здатність до діяльності.
6. «Перспективне Я»:
 - професійна перспектива;
 - групова перспектива;
 - матеріальна перспектива;
 - фізична перспектива і ін.;
7. «Рефлексивне Я»:
 - персональна ідентичність;
 - екзистенціальне «Я».
8. Два самостійних показника:
 - *проблемна ідентичність* (я ніщо, не знаю – хто я, не можу відповісти на питання);
 - *ситуативний стан*: пережите сьогодні (голодний, нервуюся, втомився, закоханий, засмучений) [4].

На нашу думку перевага даної методики полягає в потенційному багатстві відтінків самоопису і в можливості аналізувати самоставлення, виражене самим суб'єктом на його власній мові, а не нав'язаною йому мовою дослідження. Саме в цьому нам вбачається правильність обраної методики на основі якої ми зможемо зробити висновок про чітке чи розмите уявлення підлітка про себе, тобто визначимо чи є проблема дифузної ідентичності актуальною для особистості досліджуваного.

Спеціалізована анкета визначення типу особової ідентичності підлітка С. С. Носова.

Ця методика діагностує особливості особової самоідентичності підлітка. В основу питань цієї анкети закладені критерії, виділені Е. Еріксоном і Дж. Марсіа, що відповідають основним лініям формування ідентичності підлітка. Досліджуваному дається анкета у якій 10 запитань, на які необхідно письмово відповісти. Шкали за яким оцінюються результати дослідження виглядають так: відношення до майбутнього, до минулого, сьогодення, самовідношення, позитивні і негативні ідентифікації, відхід від близьких взаємовідносин, розмивання часу, здібності до продуктивної роботи, відкритість і закритість новому досвіду. Результати оцінюються якісним чином, аналізується кожна відповідь, за позитивну відповідь нараховується 1 бал. За отриманою сумою балів можна судити про позитивну чи негативну ідентичність. Більше половини позитивних розгорнутих відповідей свідчить про позитивну самосвідомість досліджуваного [1].

Отримавши дані за результатами анкети, ми можемо дізнатися про наявність негативної ідентичності у підлітка, що свідчить про певну кризу останньої, що саме нас і цікавить. Розгорнутість відповідей, яких вимагає інструкція даного методу і відповідні шкали: відношення до майбутнього і розмивання часу, що відносяться саме до визначення феномену кризи досліджуваної нами допоможуть нам у виявленні її наявності у підлітка.

Опитувальник із виявлення статусів ідентичності. Діагностика статусів ідентичності здійснюється у формі письмового напівструктурованого інтерв'ю, зіставленого на основі методик Дж. Марсіа, що з самого початку була призначена для виявлення статусів ідентичності. Запитання анкети належать до семи основних життєвих сфер: професійний вибір, релігійні переконання, політичні погляди, любовні та дружні стосунки, сімейна ідентичність, гендерні ролі. У відповідності до вказаних критеріїв виокремлюються чотири форми проходження й розв'язання особистістю кризи ідентичності, однією з яких є дифузія ідентичності.

Необхідним уточненням є те, що питання з різних блоків розташовуються в певній послідовності, що відповідає послідовності виділення критеріїв ідентичності. Та остаточне рішення про привласнення того або іншого статусу ідентичності можливо тільки після повного аналізу відповідей усієї анкети [3].

Дослідники, тобто ми в даному випадку, мають можливість ставити прямі запитання по досліджуваній темі з урахуванням сучасного менталітету опитуваних через психометричний підхід, який дозволяє використати принцип напівструктурованого інтерв'ю в створенні адаптованої версії. Що саме і слугувало критерієм вибору цього методу у дослідження дифузної ідентичності.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча. Система ціннісних орієнтації визначає змістовний бік спрямованості особи і лежить в основі її ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції, й «філософії життя». Рокіч розрізняє два класи цінностей, які досліджуванний має ранжувати:

термінальні – переконання у тому, що якась кінцева мета індивідуального існування (щасливе сімейне життя) з особистої і суспільної точки зору варта того, щоб прагнути до неї;

інструментальні – переконання в тому, що певний образ дій є з особистої і суспільної точок зору, переважними в будь-яких ситуаціях.

Традиційно цей поділ відповідає діленням на цінності – цілі та цінності – засоби. Досліджуваному пропонують два списки цінностей (по 18 у кожному) або на аркушах паперу в ал-

фавітному порядку. В списках досліджуваних привласнює кожній цінності ранговий номер [2]. Універсальність цієї методики є великою її перевагою. Дифузна ідентичність, як відомо, характеризується нездатністю виробити свої цінності, цілі й ідеали або значною їх розмитістю, то ж доцільним на нашу думку є використання даної методики.

Висновок: Проаналізувавши методики спрямовані на виявлення ідентичності ми обрали найбільш змістовні, на нашу думку, на предмет виявлення дифузної ідентичності. Кожна з описаних методик сама по собі є досить вагомою та для більшої достовірності отримання даних важливо розглянути їх у взаємозв'язку. Кожна має свої переваги, деякі з них – недоліки, які коригуються у єдності. Так чи інакше у даних методиках певні шкали перетинаються, то ж ми простежимо, наскільки стійкі відповіді однієї методики підтвердяться непохитністю в інших.

Література:

1. Носов С.С. Формирование неадекватной самоидентичности и агрессивность: исследование девиантных детей-сирот // Вопросы психического здоровья детей и подростков. №1, 2003, С.82-84.
2. Талько М.О. Діагностика ціннісних життєвих орієнтацій у старшокласників: програма психолого-педагогічного дослідження / М. Талько // Соціальний педагог. – 2008. – N 7. – С. 27-42.
3. Татарко С.А. Интервью для измерения статусов идентичности подростка // Психологическая диагностика 2009, № 1. – С.25-39.
4. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. С.82-103.

УДК 159.923.2

Scheglow Michail

Speciality «Depth Psychology and Psychotherapy» (3d course)

Taurida National V. I. Vernadsky University Simferopol, Crimea, Ukraine

Research supervisor – Kalina Nadezhda Fyodorovna, doctor of psychology, professor

PSYCHOLOGICAL GROUNDING OF THE TYPOLOGY OF PROCESS OF INDIVIDUATION

The research is relevant due to numerous amounts of conflicts that Joe Bloggs experiences. These conflicts take a lot of energy that can be used in common weal. Extraction of typology of process of individuation provides an opportunity to reveal implicit determinants of different kinds and combination of disturbances of individuation process which appeal for minimizing the force and number of conflicts.

The aim of this research is theoretical justification of typology of individuation process.

In his work «Structure of psyche and process of individuation» C. G. Jung said that it was impossible to find the same process of individuation moreover it is impossible to extract a universal and single way to the Self. However this impossibility of extracting of universal way to the Self gives an opportunity to extract the typology of process of individuation.

Every people have not only unique experience of individuation process and way of getting the Self but also people has different current state of personal growth. It is always difficult to elicit personal potential because there are great deals of objective and psychological problems. As a result everybody periodically has disturbance of psychological development. There are 3 kinds of disturbances of personal development in analytical psychology known as neurosis, inflation and psychosis.

C. G. Jung says about two types of neurosis with different etymology. The first kind of neurosis is a causal neurosis. The causal neurosis is discovered by S. Freud which distinguishes psychoneurosis and actual neurosis. The second type of neurosis is a teleological neurosis. The teleological neurosis is due to actual state of consciousness and its relationship to unconscious compensatory processes. An aim of these processes is realization of more integral personality.

The inflation of consciousness is caused by either penetration of unconscious matter into the conscious or identification with complex or archetypes. At all events the inflation resulted in regression of ego-conscious complex and losing of discrimination ability.

And last but not least, the psychosis is extreme situation of dissociation between conscious and unconscious. C. G. Jung considers that the psychosis is a result of constitutional predisposition but all the same a psychotic has disrupted selfregulatory function of the Psyche and ego-conscious complex is only one of other complex.

The neurosis, inflation and psychosis shares psychological disorder like diffusion of ego boundary. But there is another form of personal development disorders such as abnormal operation of psychological functions and disorder of system of relationships of psychological functions. These disorders connected with psychological functions and its organization. The typical example of disorganization of psychological functions is trying to develop inferior function to the level of primary function. Inferior function have to have a low level of development because this function is connection of consciousness and unconsciousness. Unconsciousness can't be absolutely assimilated.

Neurosis and inflation are relatively independent from disorders of psychological functions and its organization. It's perfectly natural for us now to assume the existence of two different kinds of actual state of individuation process that can be considered as two award criterions of process individuation.

The above mentioned kinds of disorders of actual states of individuation process have different forms according to step of individuation process. On objective step of individuation neurosis has causal etymology because the central task of this step is constitution of Persona in order to achieve the mains aims of the first half of life. On subjective step of the individuation neurosis has final etymology in consequence of returning of projections of collective unconsciousness. As a consequence of returning of all stored energy of these projection into subject collective unconscious matter gains definite quantity of energy. As a result collective unconscious matters burst into conscious. If conscious can't assimilate these matters dissociation will become more powerful.

Also there is one more distinction between individuations process. It is speed of process of individuation. Murray Stein in his work «Transformation: Emergence of the Self » gives information about age of people who achieved the Self. All of these people had different ages moreover differences between ages is equal to 22 years. What determines speed of process of individuation? We can purpose that it depends on following things: intellect, ego stability and developing morality. According to these information about ages we can say that everybody has not only unique way of achieving the Self but also personal speed of individuation.

Extraction of major differences between individuations and hypothetic independence of these major differences to each other allow to extract typology of process of individuation.

To draw the conclusion, one can say that:

1. In spite of the fact that there are incalculable number of ways of achieving the Self it is possible to extract typology of process of individuation.

2. At least in theory we can say about existence of 16 types of process of individuation.

SECTION 2. COUNSELING AS A FORM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL AND GROUP SUBJECTS

УДК159.98

Лоїк Марія

спеціальність «Психологія» (4 курс)

Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, Україна
Науковий керівник – Зубрицька-Макота Ірина Володимирівна, к. психол. н.

КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ВИД НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ІНДИВІДУАЛЬНО ТА В ГРУПІ

Анотація. В даній праці ми маємо змогу дізнатись про такий вид психологічної допомоги як консультування, а також про різноманітні аспекти надання цього виду психологічної допомоги, у вигляді як групових, так і індивідуальних консультацій.

Ключові слова: консультування, група, особистість, зростання, зрілість, комунікація.

Психологічне консультування – це вид психологічної допомоги клієнтам, які опинилися у складній життєвій ситуації, і має на меті створення сприятливих психологічних умов для повноцінного особистісного розвитку.

Актуальним на даний час залишається знаходження для кожної людини шляхів вирішення власної проблеми, а особливо в сучасному житті, насиченому стресовими та критичними ситуаціями, в яких частіше за все треба приймати рішення швидко та вдумливо. Не секрет, що не з усіма труднощами легко впоратись можна самостійно. Іноді погляд зі сторони розкриває проблему в більш широкій перспективі та допомагає знайти декілька варіантів виходу з життєвого лабіринту. В такий момент необхідно звернутись по допомогу до фахівця, але при цьому, кожній особистості доволі важко вибрати та зрозуміти, чому консультант пропонує не індивідуальні консультування, а групові. Кожному необхідно розуміти, які є відмінності, переваги та недоліки, в груповому чи індивідуальному консультуванні. Тому можна виділити два основні напрямки особливостей застосування даних видів консультативної допомоги:

1. Особливості психологічного консультування, як індивідуального виду допомоги;
2. Психологічне консультування як груповий вид допомоги.

Психологічне консультування сьогодні стає популярним. Все більше людей погоджуються з тим, що вирішувати назрілі проблеми є ефективніше звернувшись до фахівця, який пройшов відповідну підготовку. Психологічної підтримки потребують всі люди, незалежно від віку та професії, освіти та статусу.

Психологічне консультування спрямоване на вирішення різного роду психологічних проблем у спілкуванні, міжособистісних стосунках, професійному житті тощо. Суть психологічного консультування в тому, що консультант, використовуючи спеціальні наукові знання, створює для клієнта атмосферу довіри та впевненості, в якій останній переживає нові можливості власних життєвих завдань [2, с. 101].

Мета консультування – допомогти клієнтові зрозуміти, що відбувається в їхньому життєвому просторі й самостійно досягти поставленої мети на основі усвідомленого вибору при вирішенні проблем емоційного і міжособистісного характеру.

У вітчизняній психології загальноприйнятим є розуміння психологічного консультування як виду психологічної допомоги здоровим людям у складній життєвій ситуації [1, с. 79].

Тому індивідуальні консультації психолога – це вид психологічної допомоги, спрямований на вирішення різнотипних психологічних проблем. Основним засобом дії є бесіда, у ході якої

психолог допомагає людині зрозуміти справжні причини її проблем, а також виробити успішні стратегії подальшої поведінки й допоможе їй розібратися в собі.

Таким чином, індивідуальне консультування – це вид спеціально організованого спілкування, у процесі якого психолог-консультант допомагає клієнтові дослідити і прояснити свою життєву ситуацію, актуалізувати додаткові сили та здібності, щоб знайти вихід із складних для нього обставин.

Особистість психолога – один з найбільш важливих чинників психологічної праці та змін у житті клієнта. Слово «консультація» походить від латинського «consulto» – радитись, піклуватись. Психолог мусить вміти створити атмосферу безумовної поваги та емоційного тепла, довіри й розуміння, прийняття індивідуальності людини, цінувати унікальність її внутрішнього світу, не давати оцінок почуттєво, мати душевну чуйність, здатність співпереживати та співчувати і мати внутрішню потребу допомагати клієнтові [3, с. 95].

Буває, що, прийшовши до психолога-консультанта, людина вперше замислюється про власну роль у своїх життєвих невдачах і починає розуміти, що для того, щоб їй дійсно допомогли, однієї або навіть декількох зустрічей із психологом недостатньо. Із цього не випливає, що клієнт відразу ж звернеться по серйознішу допомогу – це може трапитися нескоро або не трапитися ніколи, але навіть просте знання про те, що допомога може бути надана йому, є дуже важливим. Такий взаємозв'язок консультування та психотерапії веде до відкриття широких і багатогранних можливостей практичної психології, гарантії того, що кожен, хто звертається до фахівця-психолога, може знайти для себе те, що відповідає його потребам на даний момент професійно та конфіденційно. Клієнт формує впевненість у собі, вчиться долати труднощі самостійно.

Наслідком такого розуміння консультування є побудова стосунків взаємного співробітництва психолога зі своїми клієнтом під час психологічної консультації, заснованої на взаємній довірі і повазі, на рівності та поглибленні взаємної відкритості.

Серед тих, хто одним з перших в історії психотерапії звернувся до групових методів, був американський психіатр і соціальний психолог Я. Морено. Він у 1932 році ввів в обіг термін «групова психотерапія» і запропонував один з найбільш ефективних методів групової колекційної роботи, що отримав назву «психодрама». Двоє інших американців, С. Славсон та А. Вольф, працюючи в межах класичного психоаналізу, звернули увагу на істотну роль групи в психотерапевтичному процесі. Вони встановили, що результат використання психоаналізу в багатьох випадках більший при груповій, а не індивідуальній роботі [2, с. 128]. В якості двох інших джерел сучасних груп психокорекції можна назвати роботи К. Роджерса і дослідження К. Левіна.

Карл Роджерс сформулював гуманістичні принципи поводження з людиною під час групової роботи і на їх основі до цього часу будуються багато видів корекційної та терапевтичної роботи з людьми в групі. До таких принципів відносяться – недирективне керівництво групою, під яким розуміється рівноправне, шанобливе ставлення до групи з боку психолога, що вів групу, його відмова від використання авторитарного стилю керівництва. Інша гуманістична норма, яку Роджерс ввів у практику групової роботи, називається принципом «концентрування на клієнті» [2, с. 130]. Суть її виражається в тому, що, працюючи з групою, психолог основну увагу повинен звертати на проблеми клієнта, що хвилюють його в даний момент, а не намагатися здійснити власні, заздалегідь визначені корекційні або терапевтичні цілі, слідувати за волею клієнта, а не нав'язувати йому свою волю.

Курт Левін розробив теорію і методи наукового дослідження малих груп. Він збагатив групову психокорекцію знаннями про процеси, які відбуваються в малих групах, і запропонував низку методів зміни і управління динамікою малих груп. Він довів існування особливих соціально-психологічних впливів малої групи на індивіда, завдяки яким досягається позитивний груповий психотерапевтичний ефект, у тому числі відкрив феномен «соціальної фасилітації». Він проявляється в тому, що група полегшує поведінку індивіда, заспокоює, підтримує його.

Левін виявив феномен групового конформізму, який виражається у здійсненні групою психологічного тиску на індивіда, якому вільно чи мимоволі підкоряється більшість членів групи. Групова психокорекція має кілька різновидів, основні з яких – групи тренінгу вмінь, групи зустрічей, гештальту-групи, психодрама, групи тілесної, танцювальної психокорекції та групи корекції мистецтвом. При груповій психокорекції працюють відразу зі значним числом людей, і вона краще допомагає вирішувати проблеми саме міжперсонального характеру. Але в груповій психокорекції індивідуальні впливи на кожного клієнта бувають недостатньо глибокими [4, с. 182].

Перевагами групової психокорекційної роботи над індивідуальною можна визначити такі пункти:

1. В групі починають діяти додаткові стимули, що змушують людину потрібним чином змінювати свою поведінку, група полегшує людині вираження емоцій і почуттів, дозволяє їй поводитись більш розкуто, сприяє розрядці внутрішнього напруження, що виникає при індивідуальній роботі.

2. В групі людина відчуває себе психологічно більш захищеною, тому що в ній зазвичай створюється сприятлива атмосфера людських відносин. У такій групі ведучий і інші її учасники в будь-який момент можуть прийти на допомогу, захистити кожного від психологічних ушкоджень і переживань.

3. Група допомагає людині глибше розкритися, що саме собою може принести їй бажане полегшення.

4. Група стимулює появу і закріплення в індивіда нових форм адаптивної міжособистісної поведінки.

5. Група допомагає краще зрозуміти самого себе.

Отже, можна дійти до висновку, що як індивідуальна так і групова психоконсультативна допомога є ефективними та дієвими. Проте все залежить від сутності проблем клієнта: якщо людина прагне краще навчитись спілкуватись з іншими, знаходити з іншими спільну мову, інтереси, вчитись комунікувати, знаходити вирішення конфліктних ситуацій, то безперечно в групі їй це вдасться зробити швидше та ефективніше, ніж при індивідуальній консультації. Але якщо людина звертається з метою з'ясувати для себе питання більш особистісні чи отримати кваліфіковану відповідь, оцінку певних явищ – індивідуальне психоконсультавання в такому разі є доцільнішим.

Література:

1. Абрамова Г. С. Психологическое консультирование: Теория и опыт: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Academia, 2000. – 528 с.

2. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.

3. Глэддинг С. Психологическое консультирование. – СПб.: Питер, 2002. – 736 с.

4. Кочунас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.

5. Шнейдер Л. Б., Вольнова Г. В., Зыкова М. Н. Психологическое консультирование. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Ижица, 2002. – 244 с.

УДК 159.922.5

Приріз Марта

Спеціальність «Практична психологія»

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

Наук. керівник – Брочковська Ю.Б.

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ КОНСУЛЬТУВАННЯ ТЯЖКОХВОРИХ ЛЮДЕЙ

«Люди жорстокі, але людина добра»

Тагор

В сучасному світі ми нерідко стикаємося з людьми, які є тяжкохворими або знаходяться у термінальній фазі. Взаємодія з такою людиною, зазвичай, призводить до дисонансу між внутрішнім та зовнішнім; це зумовлено тим, що нам доводиться приховувати свої справжні емоції

та відчуття, щоб не пригнічувати хворого. Натомість це спричинює взаємний дискомфорт. Актуальним є дослідження консультування тяжкохворих людей, тому що в останні місяці та тижні свого життя хворі потребують психологічного супроводу та консультування.

Мета статті – проаналізувати та класифікувати етапи відношення до смерті у тяжкохворих людей; описати результати теоретичного дослідження принципів консультування людей з тяжкими захворюваннями.

Частково дослідженням даної проблеми займався Лев Виготський, Федір Василюк, Девід Майерс. Проте ґрунтовно питання взаємодії психологів та соціальних працівників з тяжкохворими людьми досліджувала Елізабет Кюблер-Росс, яка все життя присвятила розмовам з тяжкохворими людьми. Її спосіб взаємодії з хворими був абсолютно відмінним: по-перше, вона не боялася розмовляти про смерть та екзистенційні проблеми, а по-друге, на всіх інтерв'ю з хворими були присутні кілька десятків студентів, волонтерів, які знаходилися за склом, проте все чули і бачили (окрім цього всі розмови були записані на відеокамеру). Можна стверджувати про терапевтичну дію такого інтерв'ю: це зумовлено наявністю аудиторії, яка готова слухати і не навішувати ярлики, а також – повною відсутністю заборонених тем або слів. Припускаємо, що в такий емоційно складний час в людини відбувається хитання ідентичності, що призводить до її екзистенційної потреби – бути почутою, і саме через реалізацію даної потреби – прийняти свою трансформовану ідентичність і стати зрозумілою, в першу чергу, самій собі.

Найголовнішим принципом консультування тяжкохворих є безумовне, безоцінкове сприйняття іншої людини [1]. Зокрема, це особливо відноситься до останніх виборів людини: розповідати чи мовчати, бути злою чи життєрадісною – у всьому цьому проявляються захисні механізми, але другим принципом є повага до будь-якого вибору тяжкохворої людини. Саме такого роду патерн поведінки соціальних працівників та психологів сприяє глибинному прийняттю людей, які страждають на важкі недуги. Прийняття іншими формує у хворих відчуття захищеності та комфорту.

В період хвороби тяжкохворі люди особливо потребують консультацій психолога. Основним методом для такого роду роботи може бути бесіда, в ході якої порушується ряд питань, які є актуальними для клієнта. Можна виділити ряд таких питань: уявлення про смерть та загробне життя, покута як спосіб відтермінувати біологічне завершення життя особистості, сім'я та інші базові цінності.

Для того, щоб психологічне консультування було корисним, потрібно визначити, на якій стадії ставлення до смерті перебуває людина. Аналізом та групуванням стадій займалася Кюблер-Росс, яка в ході терапевтичної діяльності виділила п'ять стадій:

1) Стадія заперечення та ізоляції.

«Ми провели бесіди більш ніж з двома сотнями приречених хворих, і більшість з них визнавала, що їх першою реакцією на звістку про смертельну хворобу були слова: «Ні, тільки не я, не може бути!» Таке початкове заперечення притаманне і пацієнтам, яким сказали правду на самому початку розвитку хвороби, і тим, хто здогадався про сумну істину самотійно» – пише Кюблер-Росс у своїй фундаментальній праці «Про смерть і вмирання» [4, с. 18].

На цій стадії психологу небажано переконувати клієнта у тому, що ізолювання є неефективним, а заперечення не вирішить проблеми. Важливим є активне слухання та спроба прийняти навіть заперечення хворої людини.

2) Стадія гніву. На цій стадії відбуваються різні коливання настрою, а спектр емоцій розширюється. Впродовж цієї стадії психологу важливо налагодити емоційний контакт з клієнтом,

аби той остаточно не закрився у світі агресії та гніву. Для цього надається можливість тяжкохворому висказати все, що турбує, без заборонених тем. Опісля наступить наступна стадія.

3) Стадія торгування. Найвдаліше її характеризують слова: «Якщо Господь побажав забрати мене звідси і не відгукнувся на моє обурення, то, може бути, що Він з більшою прихильністю сприйме ласкаві вмовляння» [4, с. 35].

4) Стадія депресії, при якій у хворих відзначається різкий спад активності, рефлексії та інтровертованість. На цій стадії важливо щоб психолог підтримував в людині відчуття надії, яке допоможе гідно переживати наступні стадії хвороби.

5) Стадія примирення. До цієї стадії доживає дуже мало людей, близько 2 %. Кожен з етапів є взаємозалежним від попереднього, тому ті хворі, які примирилися з хворобою, спершу пройшли всі попередні етапи ставлення до смерті. Присутність психолога стає невід'ємною, а допомога проявляється у спільному пошуку внутрішньої гармонії хворої людини.

Смерть є закономірним завершенням життєвого шляху людини. Залежно від життєвого сценарію, дослідженням якого займався Ерік Берн, людина у період важкої хвороби або частіше відчуває задоволення та усвідомлення повноти свого життєвого шляху (у випадку сценарію переможця), або частіше її охоплює сум'яття (сценарій ні переможця, ні переможеного), або ж вона почувається, здебільшого, пригніченою, причому часто корені її тривоги ховаються у далекому минулому чи навіть – у дитинстві (сценарій переможеного). Тому, основним завданням психолога на даному етапі життя людини – допомогти подивитися на ситуацію, яка склалася, під дещо іншим кутом. Для цього можна використовувати мета-модельні запитання, які започаткувалися в практиці нейро-лінгвістичного програмування. Коли людина говорить: «У мене таке важке життя!», показовим є таке мета-модельне запитання: «У порівнянні з чим?»

Отже, консультування тяжкохворих людей є важливою практикою у психології. Незважаючи на те, що раніше цьому не приділялася значна увага, а доглядом за хворими займалися лише лікарі, зараз, коли у світі стрімко розвиваються новітні технології, важливо якнайбільше залучати працівників сфери «людина-людина», які зможуть не лише вислухати екзистенційні потреби, ідеї тяжкохворих, але і залучити їх до якісних діалогів, що змінять їх уявлення про своє становище. Основним принципом при роботі з даною категорією осіб є: «Не нашкодь!». Вагомим залишається також побудова гуманного світу, де кожна людина усвідомлює свою хворобу не лише як завершення, але і як хитання «Я» особистості в бік самовизначення та визначення істинних цінностей, нових життєвих пріоритетів. На цьому наголошує також Кюблер-Росс, яка впевнена, що в гуманному світі допомога має існувати аж до самого кінця життя людини: «Можливо, замість замороженого суспільства нам слід будувати суспільство, яке здатне вирішувати питання смерті і підготовки до неї, здатне вести дискусії на ці теми і допомагати людям жити без страху до останньої години».

Література:

1. Айви А. Е. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство / А. Е. Айви, Л. Саймэк-Даунинг. – М.: производственно-издательский комбинат ВИНТИ, 2000. – 487 с.
2. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Юлия Евгеньевна Алешина. – Изд. 2-е. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Римас Кочюнас. – М.: «Академический проект», 1999. – 240 с.
4. Кюблер-Росс Э. О смерти и умирании. – Киев: «София», 2000. – 246 с.
5. Петровский А. В. Социальная психология. – Питер: «Академия», 2005. – 345 с.

Сивер Алла

специальность «Психология» (3 курс)

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия

Научный руководитель – Шипилова Яна Витальевна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

Проблемой формирования активности и самостоятельности в детском возрасте занимались многие известные психологи, педагоги, а также представители других, смежных наук. В.А. Сухомлинский считал, что ориентиром для ребёнка является взрослый. А.Н. Леонтьев, в свою очередь, считал, что развитие личности обусловлено двойственностью связей субъекта с миром – предметной деятельностью и общением. Развитие этих соподчинений занимает длительный период. На первом этапе происходит стихийное складывание личности, на втором этапе возникает сознательная личность.

Хотя тема развития самостоятельности у детей разного возраста разработана в психолого-педагогической литературе, но воспитатели постоянно встречают трудности в практике. Сказывается недостаток методических разработок, их несовременность.

Все вышесказанное объясняет актуальность выбора данной темы.

Объект исследования – процесс воспитания самостоятельности у детей различного возраста.

Предмет исследования – психолого-педагогические технологии воспитания самостоятельности у детей разного возраста.

Цель исследования: рассмотреть психолого-педагогические технологии воспитания самостоятельности у детей различного возраста.

Исходя из объекта, предмета и цели работы, были сформированы следующие задачи:

- дать определение понятию «самостоятельность»; рассмотреть, как проявляется самостоятельность у детей различного возраста;
- определить роль взрослого в процессе становления самостоятельности ребенка;
- рассмотреть то, как можно воспитывать самостоятельность у ребенка на примере младшего школьного возраста;
- дать рекомендации по развитию самостоятельности у детей разных возрастов.

Самостоятельность понимают примерно так:

- это умение человека лично, без посторонней помощи управлять и распоряжаться своей жизнью;
- это умение принимать решения и нести ответственность за их последствия.

У маленьких детей самостоятельность выражается в другом. Это самостоятельность, которую психологи называют бытовой. Формирование самостоятельности у детей различного возраста по периодам:

1. Период 1-3 года – «Я сам!»;
2. Период 3-4 года – забота о близких;
3. Период 4-6 лет – домашние обязанности;
4. Период 6-8 лет – ребёнок идёт в школу;
5. Период 12-15 лет – подростковый возраст.

Самостоятельность ребенка для многих родителей – очень желаемое, но порой труднодостижимое качество. Чтобы ничего не придумывать, заглянем в толковый словарь Ушакова. Читая значение, стоит отметить, что данное слово имеет несколько близких толкований, в том числе:

- существующий отдельно от других, сам собою, независимый;

- решительный, способный на независимые действия, обладающий инициативой;
- свободный от посторонних влияний, помощи, добытый личными усилиями.

В процессе взросления ребенок под влиянием взрослого учится :

- предпринимать самостоятельные действия в рамках предоставленного пространства и возможностей (отчасти, это может уже делать годовалый ребенок);
- понимать границы дозволенного (что возникает в период кризиса трех лет) и выбирать следовать им или же идти другим путем, пусть и порицаемым (что формируется где-то к подростковому возрасту);
- умеет совершать действия, направленные на удовлетворение своих потребностей и поддержание порядка (всему этому можно научить малыша пока он еще дошкольник);
- руководствуется в регулировании своего поведения нормами и правилами, принятыми им самим, которые могут, как совпадать с взглядом взрослых, так и идти с ними вразрез (это мы получаем как раз в ходе подросткового возраста).

Таким образом, пубертатный период – это лишь продолжение формирования мышления самостоятельного и автономного человека, а никак не единственный и, тем более не первый, период развития самостоятельности.

Самостоятельность как стремление и умение ребёнка настойчиво решать задачи деятельности независимо от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя поисковые действия, является значимым фактором социально-личностного созревания.

Самостоятельность ребёнка можно развивать во всех сферах его жизни: дома, в школе, в общении и игре с детьми и взрослыми. Психологи советуют:

1. Определить круг обязанностей. Специалисты рекомендуют, что должно быть не менее трёх ежедневных обязанностей.
2. Показать, как справляться с заданием, подробно описав и продемонстрировав его выполнение.
3. Введение штрафных санкций за невыполнение заданий.

В приучении ребёнка к самостоятельности очень важна последовательная позиция родителей, постановка реальных целей, выполнение обещаний и поощрение за выполненную работу. Поручения должны усложняться по мере взросления ребёнка.

К сожалению, самостоятельность житейская и самостоятельность учебная – понятия далеко не совпадающие.

Развить самостоятельность в учебной деятельности могут помочь подготовленные учителем памятки по выполнению различных видов заданий:

- как выполнять упражнение по русскому языку;
- как выучить новое правило;
- как решать незнакомую задачу и т. п.

Очень важно воспитывать у ребёнка навык самоконтроля в учебной деятельности:

- как проверить правильность математических вычислений
- как сверить по словарю написание отдельного слова и т.п.

Домашние задания – это первый вид деятельности в жизни ребёнка, за который он несёт полную ответственность, это первое отражение взрослой жизни.

Несмотря на то, что наша работа предусматривает развитие самостоятельности у детей различного возраста, мы сделали акцент на выполнении домашних заданий, так как считаем, что именно на этом этапе можно все еще поменять и помочь ребенку правильно формироваться самостоятельности.

Если говорить о воспитании самостоятельности, то, исходя из разных возрастных этапов, можно дать рекомендации родителям.

Ранний возраст:

1. Необходимо помнить, что не нужно выполнять за ребенка то, что он может сделать сам.
2. Следует помогать ребенку только в том случае, если он сам просит взрослого о помощи.
3. Нужно всячески поощрять стремление к самостоятельности

Дошкольный возраст:

1. В этом возрасте неплохо давать ребенку возможность самостоятельно выбирать
2. Главная задача взрослого – приучить ребенка к мысли, что для него, как и для всех в семье, существуют определенные правила и нормы поведения, и он должен им соответствовать.
3. Следует позволять ему встречаться с отрицательными последствиями своих действий (или своего бездействия).

Родителям детей-подростков приходится учиться «отпускать» своих детей, избавляясь от привычки руководить их жизнью.

Литература:

1. Бочкина Н. В. Самостоятельность личности школьника (системно-структурный анализ): Учебное пособие к спецкурсу. – Л.: ЛГПИ, 2001. – 88 с.
2. Выготский Л. С. Кризис трёх лет // Дошкольное образование. – 2005. – №15.- С.2-4.
3. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 2003. – 204 с.
4. Каплан Л. И. Первые проявления самостоятельности // Посеешь привычку-пожнёшь характер. – М., 2001, С.31-32.
5. Юсупова Г. Воспитание самостоятельности у детей. – М., 2005. – 195 с.

УДК 159.9.07:159.922

Федько Светлана

Специальность «Общая психология, история психологии» – 19.00.01 (аспирант)

Киевский национальный лингвистический университет, г. Киев, Украина

Научный руководитель – Бондаренко Александр Федорович, д. психол. н., проф., член-корр. НАПН Украины.

МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК АКТУАЛЬНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Психологическое консультирование, как и любую другую профессиональную сферу, непосредственным объектом работы которой является человек, недопустимо рассматривать автономно от социо-политико-экономической жизни общества. Следовательно, актуальной становится задача приведения его состояния в соответствие с современными реалиями. Особую значимость данная проблема приобретает в силу тенденции к постепенному замещению монокультурных обществ мультикультурными, что влечет за собой необходимость работы с представителями различных этнических групп, а, следовательно, и менталитетов.

На протяжении веков культура была главным предметом изучения и обсуждения таких наук как философия, антропология и культурология. В XX веке ее влияние на функционирование психики стало предметом обсуждения в психологии. И лишь несколько десятилетий назад исследователи обратили внимание на силу воздействия культурной переменной на ход процесса психологической помощи.

В разработке проблемы необходимости учета культурного контекста, который по праву считается одной из основополагающих детерминант формирования личности, в процессе оказания психологической помощи мы опираемся на работы как отечественных (проф. Бондаренко А. Ф., Бурно М. Е., Гришин В. В.), так и зарубежных авторов (К. Паттерсон (Patterson C. H.), П. Педерсен (Pedersen, P.), Дж. Понтеротто (Ponterotto J. G.), А. Пуртинга (Poortinga Y. H.), М. Сигалл (Segall M. H.), Д. В. Сью, (Sue D. W.), Д. Сью (Sue D.) и др.

Настоящая работа имеет **целью** обоснование целесообразности культурно-специфического подхода в психологическом консультировании как перспективной тенденции в развитии современной мировой психологической практики в условиях мультикультурализма.

Если исходить из того, что *мультикультурализм* – это политика, направленная на сохранение и развитие в отдельно взятой стране и в мире в целом культурных различий, и обосновывающая такую политику теория или идеология; *мультикультурная психология* – согласно постулату Американской психологической ассоциации, имеет предметом изучения влияние расы и этнической принадлежности на формирование ценностей, убеждений, познавательных способностей и психических процессов, а также особенностей поведения человека [3], то *мультикультурное консультирование* определяется западными исследователями как оказание психологической помощи, исходя из культурного опыта индивида. В данном случае, внимание уделяется не только индивидуальному уровню функционирования психики, но и обусловленности ее особенностей групповой принадлежностью [2]. Мультикультурный подход в психологическом консультировании предполагает существование ряда культуросообразных подходов, в наивысшей степени соответствующих социокультурным особенностям той или иной этнической группы.

Таким образом, особое значение в свете вышеобозначенных обстоятельств, приобретает проблема поиска культуросообразных методов психологической помощи, основанных на социокультурной основе каждого локального общества людей со всеми атрибутами присущей им культуры.

Данная точка зрения основывается на следующих исходных положениях. Во-первых, это идея о детерминированности особенностей высшей психической деятельности индивида культурными факторами, которые представляют собой уникальное сплетение этнических, философских и религиозных традиций, которые в совокупности являются определяющим фактором в формировании его ценностно-смысловых ориентаций (В. Вундт, Г. Шпет, К. Г. Юнг, Г. Триандис, Дж. Берри и др.).

Во-вторых, это утверждение ряда современных ученых об ограниченности всех существующих подходов в оказании психологической помощи культурным контекстом, в рамках которого они возникли, иными словами – системой ценностей, верований, философским и религиозным наследием определенной культуры. (А. Ф. Бондаренко, Дж. Катс, П. Педерсен, Е. Сампсон и др.). Так, несложно, к примеру заметить, что в одну из наиболее популярных парадигм психологического консультирования – экзистенциально-гуманистическую – встроены идеи именно северноамериканского общества, транслирующего такие культурные коды, как: индивидуализм, свобода личности, рациональность, независимость, самоактуализация, самоопределение [4], а метод классического психоанализа в своих истоках легко ассоциируется с иудео-христианской, в частности, католической традицией [1].

Следовательно, будучи ограниченными вполне определенными социокультурными рамками, методы психологической помощи автоматически становятся ориентированными на вполне определенный контингент клиентов – представителей соответствующей этнической группы.

Психологическое консультирование в условиях мультикультурного общества предполагает учет этнической, национальной, религиозной принадлежности клиента, а это, в свою очередь, требует глубочайших познаний не только в сфере психологической науки, но и в смежных дисциплинах, таких как философия, антропология, культурология, история, религиоведение и т.д. Все это необходимо для развития специфической профессиональной сензитивности к культурному контексту и понимания того, как определенная культура, географический и социальный ареал способны формировать личность, ее взгляды, убеждения и потребности.

Результатом такой профессиональной рефлексии является создание ряда консультативных методов и парадигм, основанных на социокультурном наследии определенной этнической группы. Таковым, к примеру, является этический персонализм – направление в психотерапии и психологическом консультировании, вытекающее из антропологической и содержательно-смысловой концепции человека, разработанной в отечественной культуре опирающееся на

историко-культурные детерминанты и факторы русской ментальности [1]. Попытки создания методов описания, понимания и решения психологических проблем, свойственных менталитету своей культуры предпринимались так же и зарубежными учеными, в частности В. Энрикесом – на Филиппинах и А. Парандже – в Индии.

Правомерность ориентации нашего исследования подтверждается, в частности, тем, что еще в 1990-х гг. мультикультурный подход в психологическом консультировании был назван «четвертой силой» в консультировании [5], наряду с тремя традиционными – психоанализом, бихевиоризмом и экзистенциально-гуманистическим подходами.

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: так как психологическое консультирование недопустимо рассматривать автономно от социо-политико-экономической жизни общества, недопустимым является применение методов вне культурного контекста. Поскольку классические парадигмы в психологии не являются культурно-свободными, а выступают продуктами вполне определенной культуры, они не могут претендовать на статус универсальных.

В связи с этим, в наше время на смену традиционной универсальной модели консультирования приходит так называемая мультикультурная модель, представляющая собой набор культуросообразных консультативных практик, строящихся исходя из уникального культурного контекста локальных обществ людей, со своими единственно верными ценностями и убеждениями.

Однако определение такого подхода к решению поставленных задач ставит перед нами новую задачу, а именно дальнейший поиск культуросообразных методов консультирования, которые бы в максимальной степени согласовывались с социокультурными нормами и ценностями общности, в рамках которой они применяются, или же придание чувствительности к культурному контексту уже известным консультативным методам.

Литература:

1. Бондаренко А. Ф. Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции в психотерапии / А. Ф. Бондаренко // Журнал практикующего психолога. – 2005. – Вып.11. – С.39-48.

2. Gerstein L. H., Heppner P. P., Ægisdottir S., Leung S-M. A., Northworthy K. L. (2012). Cross-Cultural Counseling: History, Challenges, and Rationale. In L. H. Gerstein, P. P. Heppner, S. Ægisdottir, S-M.A. Leung, K. L. Northworthy (Eds.) Essentials of Cross-Cultural Counseling (pp. 1 – 47). SAGE Publications, Inc. – 270 p.

3. Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists [Online] // American Psychological Association. URL: <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx> (Date Accessed: 25.01.2014)

5. Katz Judith H., 1985. The Sociopolitical Nature of Counseling. The Counseling Psychologist, Vol.13 No 4, October 1985, pp. 615 – 624.

6. Pedersen P. B., 2001. Multiculturalism and the Paradigm Shift in Counselling: Controversies and Alternative Futures. Canadian Journal of Counselling, 2001, Vol. 35:1, pp. 15 – 25.

УДК 378.014.623-057.875

Царёва Алёна

*Направление подготовки «Психология» (1 курс, магистратура)
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия
Научный руководитель – Аникина Вероника Геннадьевна, к. психол. н.*

РОЛЬ КУРАТОРА В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВУЗА: СРАВНЕНИЕ ГБОУ ВПО МО «АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ» (РОССИЯ) И ЭКОНОМИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ВАРНА (БОЛГАРИЯ)

Большинство первокурсников сталкиваются с различного рода проблемами как в учебе (особенно сейчас, когда вводится модульная система), так и в плане социальной адаптации к учебному процессу (общение с преподавателями и одногруппниками, проблемы с информи-

рованием и др.). Этот вопрос стоит очень остро. Первокурсникам нужно адаптироваться к новой группе, в которой предстоит проучиться несколько лет, к новым правилам и нормам вуза. Психологические и возрастные особенности студентов обычно характеризуются открытостью, эмоциональными переживаниями. Процесс адаптации студентов, поступивших на первый курс долгий, сложный и очень значимый.

Адаптация – это интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции, а именно:

- адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма;
- адекватная система отношений и общения с окружающими, способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха;
- изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [1].

Целью исследования стало изучение роль куратора в адаптации студентов первого курса на примере ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления» (Россия) и Экономического университета Варна (Болгария).

Был проведен анализ документа ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», связанный с кураторством.

Положение о кураторах студенческих групп (курсов) ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления». Настоящее положение содержит 4 главы: общие положения, цель и задачи кураторской работы, права и функциональные обязанности куратора учебной группы (курса), права и обязанности администрации Академии по отношению к кураторам, план работы куратора. Положение содержит необходимые правила, которые должны соблюдать кураторы для того, чтобы помочь студентам сформировать правильное отношение к учебе, будущей профессии, социально адаптироваться в вузе. Кураторы собирают свои студенческие группы, проводят собрания, выявляют проблемы, находят пути решения.

Как оказалось, в Экономическом университете Варна нет кураторства. Это касается не только данного университета, но и большинства вузов Болгарии, связано с тем, что администрация вузов считает: «Студенты справятся сами, также им может помочь студенческое самоуправление, деканат, преподаватели, также сама администрация вуза» (из разговора с заместителем ректора Экономического университета Варны).

Также проведено глубинное интервью в ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления» и Экономическим вузом Варна.

Часть глубинного интервью со студентами-первокурсниками ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»:

«Если та или иная проблема касается студента, то он знает куда идти и к кому обратиться?

...Я думаю, что каждый студент хоть раз в жизни, но обращался со своими проблемами... И каждому стараются помочь. Правда нужно побегать из кабинета в кабинет иногда, но вопрос постараются помочь решить... Я и много моих знакомых не раз обращались за разного вида помощью... Но когда нам в октябре представили нашего куратора, стало намного легче. Мы всегда получаем свежую информацию, консультируемся по поводу сдачи модулей, организовано посещаем мероприятия. Это очень удобно. Я считаю, что куратор – это как классный руководитель в школе. Да, мы уже взрослые и должны сами принимать решения, двигаться вперед. Но когда рядом человек, который может поддержать, если что-то пошло не так, это очень помогает. Также мы не хотим подвести своего куратора, поэтому стараемся хорошо учиться, везде участвовать» (Студент 1 курса, платная форма обучения).

Как показало интервью со студентами Экономического университета, учащиеся полагаются на себя, свои знания, умения. Чаще всего они просто решают проблему самостоятельно.

Вуз большой, поэтому крайне сложно проследить за всеми. Вообще, студенты не довольны тем, что администрация уделяет мало внимания проблемам студентов. Как показало интервью, 80% студентов, проучившихся два модуля хотели бы, чтобы администрация Экономического Университета узнавала о проблемах студентов хотя бы через анкетирование.

Часть глубинного интервью со студентами-первокурсниками Экономического университета Варна:

«Я считаю, что администрации нашего университета нужно периодически проводить опросы по поводу проблем, которые возникают у студентов. Даже в виде тестов. Мы понимаем, что администрация занимается очень важными вещами. Развитие университета – это сложный процесс. Но не стоит забывать то, что одна из самых значимых частей образовательного процесса вуза – это студенты. У нас есть проблемы, недовольства, предложения, которые порой мы даже не знаем, кому высказать. Например, можно установить опросы на сайте, куда мы постоянно заходим. Ведь порой мы даже не знаем к кому обратиться, поэтому справляемся сами. Конечно, можно подойти к кому-нибудь из студенческого совета, но лично я никогда туда не обращался... (Думает)... Нужно быть ближе к студентам, уделять их проблемам больше внимания... Вот Вы рассказывали, что у Вас есть кураторство. У нас такого нет, хотя это было бы очень хорошо. Мы хотим обратиться к старосте, но часто староста занята своими проблемами или просто не ходит на занятия. Это большая проблема... Особенно как рассказывают старшие курсы...»
(Студентка 1 курса, бюджетная форма обучения)

Вывод. Работа куратора направлена на предупреждение, минимизацию, или компенсацию социальных рисков студентов, приоритетными среди которых являются социокультурные, индивидуальные и риски здоровья:

1) социокультурные проблемы:

- адаптация студентов к новым условиям обучения (отличающегося от школьной системы);
- адаптация студентов к жизни в городе (касается той части студентов, которая переезжает на время обучения из сельской местности в город);
- адаптация студентов к новым условиям проживания (не в семье, а в общежитии или на квартире; при отсутствии родителей, их семейного контроля);

2) проблемы здоровья:

- увеличение нагрузок вследствие напряженности обучения и воздействия социокультурных рисков;
- опасность злоупотребления алкоголем, наркотиками, другими психоактивными веществами;

3) индивидуальные проблемы (риски, характерные для определенных категорий студенчества; например: студенты-инвалиды, сироты, мигранты, студенческие семьи с детьми и др.).

В России в целом больше патернализма в социальной политике, который идеологически остался со времен СССР, а Болгария, видимо, уже в большей степени ориентирована на либерализм. Поэтому там меньше мер социальной поддержки студентов. Это можно объяснить двумя факторами:

- экономическим (не хватает финансов на какие-либо мероприятия),
- политидеологическим (не считают, что это нужно).

На сегодняшний день в России и Болгарии уделяется, конечно, большое внимание социальной поддержке студенчества, но все же есть проблемы с информированием учащихся. Необходимо юридически просвещать студентов об их правах для минимизации социальных рисков студентов. Также курировать учебный процесс студентов.

Литература:

1. Гулина М. А. Словарь-справочник по социальной работе, 2010 г.

Чернєва Інна Василівна

старший викладач кафедри практичної психології

*Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького
м. Мелітополь, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В СИТУАЦІЇ НЕУСПІХУ

Актуальність дослідження. Дослідження копінг (опанувальної) поведінки, як істотної складової адаптивної соціальної поведінки, є актуальним у зв'язку з соціальною нестабільністю, наявністю суперечливих, зокрема, негативних тенденцій розвитку суспільства (злочинність, матеріальні труднощі, насильство, безробіття та ін.). Особлива уразливість молоді, що прагне до самоствердження, самоактуалізації, самореалізації, до успіху в житті, слугує підставою для розробки даної проблематики з метою впровадження ефективної психологічної допомоги стосовно опанувальної компетенції, подолання труднощів власними силами через підвищення стресостійкості та вироблення відповідних конструктивних поведінкових стратегій. Переживання студентом упевненості в своїй здатності долати життєві труднощі сприяє розвитку відчуття компетентності і власної цінності, підвищує самооцінку, його впевненість у власних силах, у тому, що він може сам контролювати і творити свій життєвий простір, що є одним з ключових внутрішньоособистісних утворень юнацького вікового етапу. Тому розвиток можливостей людини долати життєві труднощі, саме в цей період є важливим напрямом практичної психологічної роботи.

У психологічній літературі проблематика копінг-поведінки особистості у ситуації неспіху представлена як загальнотеоретичними підходами (Г.С.Абрамова, Г.О.Балл, О.Ф.Бондаренко, С.Д.Максименко, М.В.Савчин, Н.І.Пов'якель та ін.), так і прикладними дослідженнями (Ю.О.Бохонкова, Л.В.Долинська, В.І.Коновальчук, Т.М.Титаренко, Н.Ф.Шевченко та ін.). Здійснений аналіз показав, що останнім часом істотно зріс науковий інтерес до проблеми ситуацій неспіху і опанувальної поведінки. Зокрема, активно вивчається онтогенетичний аспект даної проблеми (І.М.Нікольська, Р.М.Грановська, Б.Кирш, К.Вагнер, Н.О.Сирота та ін.). Проте, до теперішнього часу бракує досліджень, присвячених вивченню стратегій копінг-поведінки на етапі первинної професіоналізації і, відповідно, не існує адекватного інструментарію для вимірювання копінг-поведінки особистості.

Категорія «студентство» як певна соціальна страта, що знаходяться, згідно теорії криз, в умовах сумації кризи ситуації (умови життя, соціальне положення) та кризи розвитку (юнацький вік). За таких умов високою стає ймовірність несприятливого виходу з кризових станів. Кризи студентського періоду специфічні і не можуть бути зведені ні до вікових криз, ні до криз ситуацій.

Виходячи з вищесказаного, важко не погодитись з твердженням що, неодмінною умовою ефективного керування процесом опанування є знання соціально-психологічних характеристик сучасних студентів.

Сучасне студентство має такі специфічні риси [1; 2]:

а) соціальна функція студентства зумовлюється, перш за все, суспільною необхідністю забезпечувати приток фахівців до різних сфер виробництва, техніки, управління, науки, культури;

б) особливий характер основної діяльності студентів витікає з соціальної функції студентства. Вона полягає в навчанні, як специфічній формі засвоєння знань і умінь в певній галузі науки, так і в накопиченні спеціальних знань, умінь і навиків для конкретної професії;

в) склад студентства утворюється з представників всіх шарів населення, молодих людей приблизно однакового віку з певним рівнем освіти і розвитку. У вузі склад студентів не залишається постійним, оскільки щороку обновляється на одну п'яту у зв'язку з надходженням першокурсників і випуском дипломників. Таким чином, студентство є динамічною, мобільною групою.

Разом із загальними рисами, властивими студентству, звертає на себе увагу його складна, багат шарова структура. Диференційними чинниками, зокрема, є: стать, специфічні особливості сімейного виховання, соціальний і матеріальний стан, рівень освіти і діяльності до початку навчання у вузі, успіхи в навчанні, світоглядна позиція, життєві і професійні плани особистості тощо [1]. В той же час для студентства характерна і протилежна тенденція – гомогенізація, основою якої є єдність соціальних функцій і положення студентів, схожі життєві умови (за умови проживання у гуртожитку), єдність виховно-освітнього процесу. Соціальні функції і провідна діяльність студентів породжують певні труднощі, пов'язані із специфічними умовами вузівського середовища. Як відомо, криза має подвійне значення: з одного боку – це ситуація, загрозлива особистісній цілісності, яка висуває вимоги, що перевищують адаптаційні можливості людини, актуалізуючи ригідні настановлення і стереотипи, що обмежують людину; з другого боку – це поштовх до розширення сфери свідомості, що дозволяє людині побачити нові перспективи особистісного розвитку, дає можливість пошуку і реалізації прихованих ресурсів.

Наявні проблеми, з якими стикаються студенти, можна розділити на три групи відповідно до трьох типів криз, що найчастіше переживаються у цей період:

I. Приналежність до однієї вікової категорії – юнацький вік, визначає наявність наступних проблем:

- проблеми, не вирішені в підлітковому віці, пов'язані з переживаннями з приводу своєї зовнішності і як наслідок – труднощі в спілкуванні;

- відчуття невідповідності соціального статусу (вже не дитина, але ще і не дорослий) виявляється в психіці і поведінці, для яких є типовими внутрішні суперечності, невизначеність рівня домагань, підвищена соромливість і одночасно агресивність, схильність приймати крайні позиції і точки зору;

- особливості конфліктних взаємин з батьківською сім'єю – потреба в автономії і матеріальна залежність;

- формування особистісної ідентичності, тобто потреба інтегрувати в «Я» зрілу сексуальність, нові фізичні сили і задачі дорослої людини, заміна уявлення про себе як про дитину на нове уявлення про себе як про дорослу людину.

II. Зміна умов життя, у зв'язку з початком навчання у вузі (проблема соціально-психологічної адаптації) [1]:

- побутова невлаштованість і матеріальна залежність від батьків (зміна місця мешкання, зміна життєвого устрою, або неможливість здійснення бажаних змін в життєвому устрої у зв'язку з контролем, що продовжується, з боку батьків, неможливість відходу від батьків у зв'язку з матеріальною і житловою залежністю);

- проблеми у спілкуванні з новим соціальним оточенням (викладачами, однокурсниками в групі, сусідами по гуртожитку);

- проблема задоволення сексуальних потреб, що зростають (пошук партнера, здатність побудувати відносини, блокування формально-схвалюваного способу задоволення потреби – створення сім'ї – у зв'язку з матеріальною залежністю і житловою невлаштованістю); переживання з приводу «краху ідеалу» – невідповідності реального об'єкта і ідеального образу;

- проблеми взаємостосунків з батьками: переживання, пов'язані з переїздом, студентів, емоційно залежних від батьків, або навпаки – труднощі «виходу» з сім'ї зрілих і самостійних студентів, але матеріально залежних від батьків.

III. Поява нових умов діяльності (професійна адаптація) [2]:

- відмінність характеру учбової діяльності у вузі від характеру навчання в школі, підвищення складності і обсягу матеріалу, зміна форми організації учбових занять (пасивна протягом декількох годин – лекційна, активна – семінари);

- проблеми, пов'язані з необхідністю перебудови когнітивних функцій (мислення, увага, пам'ять, увага) у зв'язку з необхідністю адаптуватися до особливостей учбової діяльності у вузі;

– проблеми, що виникають при необхідності формування нових навичок: внутрішній контроль, адекватна самооцінка, використання своїх індивідуальних здібностей, розподіл часу, саморегуляція, жорстке планування режиму роботи і відпочинку;

– брак адаптаційних здібностей в результаті необхідності одночасного вирішення декількох задач або проблем;

– переоцінка професійного вибору, криза і проблема учбової мотивації;

– зміна характеру психоемоційних переживань (нерівномірність учбового навантаження, перевантаження в період сесії, на семінарах, загроза відрахування, призив до армії).

Визнано, що навчання у вузі вимагає значних витрат часу і енергії, що обумовлює певну затримку соціального становлення студентів порівняно з іншими групами молоді. В останні десятиліття спостерігається зрушення піку становлення самосвідомості з віку 17-19 років на 23-25 років [2].

Таким чином, підтверджується, що студенти переживають і кризу розвитку і кризу ситуацій. Недостатній розвиток конструктивних форм опанувальної поведінки збільшує патогенність життєвих подій і важких ситуацій, і ці події можуть спровокувати виникнення психосоматичних захворювань або призвести до деструктивного процесу особистісного розвитку. Це вказує на необхідність впливу на формування у студентів конструктивної копінг-поведінки.

Література:

1. Василюк Ф. Е. Типология переживаний различных критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – №5. – С.91–112.

2. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія / Кокун О. М. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с

3. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация / В. С. Ротенберг, В. В. Аршавский. – М.: Наука, 1984. –193 с.

УДК 159.98

Шепель Маргарита

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Чаркіна Олена Анатоліївна, к. п. н.

СТРЕС-МЕНЕДЖМЕНТ У ПРОФІЛАКТИЦІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Останнім часом гостро постала проблема зростання конфліктності серед педагогів та учнів загальноосвітніх навчальних закладів, спричинена умовами нашого сьогодення і специфічними проблемами педагогічного середовища.

Ситуація шкільного навчання вимагає від педагогів організації взаємодії з учнями, побудованої на суб'єкт-суб'єктних відносинах, що визначає ефективність педагогічної праці і сприяє розвитку суб'єктності всіх учасників освітнього процесу. Зважаючи на це, актуальним є формування психологічних засобів профілактики та подолання конфліктів у педагогічному процесі.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування доречності та дієвості використання технології стрес-менеджменту як психологічного засобу профілактики та подолання конфліктів в освітньому середовищі.

Технології запобігання, попередження та управління конфліктами детально висвітлені у дослідженнях К. Малютіної, І. Русинки. Основні практичні методи та способи розв'язання педагогічних конфліктів подані у працях І. Гаврилюк, А. Дубяги, Є. Павлютенкова, І. Гордієнко [4].

Конфлікт у сучасному розумінні є складним, багатоплановим явищем. Як зазначається у психологічному словнику, конфлікт (від лат. *conflictus* – зіткнення) – це зіткнення протилежних інтересів, поглядів; серйозна розбіжність, гостра суперечка. Його вплив одночасно може бути

позитивним і негативним, розвивати і руйнувати, слугувати стимулом до змін, прогресу. З позиції психології, конфлікти – це природні закономірні процеси в життєдіяльності людей і організацій, що є неминучими умовами їх розвитку [6, с. 215].

Якщо конфлікт вирішується неправильно, ігнорується, його деструктивна енергія виходить назовні, проявляється у тривозі, сум'ятті, самотності, низькій продуктивності праці, млявості, прихованому гніві та неконтрольованій агресії тощо. Конструктивне врегулювання конфлікту забезпечує відчуття спокою, задоволення, додає енергії, розширює можливості особистісного зростання, переходу взаємовідносин у колективі на якісно новий рівень співробітництва.

У своєму розвитку конфлікт долає стадії наростання (передконфліктна ситуація), реалізації (власне конфлікт), згасання (вирішення конфлікту).

У загальноосвітніх навчальних закладах конфлікти зумовлені суперечностями, які виникають у навчально-виховному процесі при зіткненні вимог та інтересів педагогів, учнів, батьків, керівників. Ці конфлікти потребують гармонізації відносин у системах взаємодії: «учитель-учень», «учитель-учні», «учитель-учитель», «учитель-батьки», «учитель-керівник». Прості конфлікти вчитель вирішує самостійно, не викликаючи протидії учнів, за допомогою організації їх поведінки в школі. Складні ж класифікують за різними критеріями, виокремлюючи серед них конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, конфлікти вчинків, конфлікти взаємин, а також мотиваційні конфлікти, конфлікти, що зумовлені слабкою організацією навчання в школі та конфлікти взаємодії між учнями й учителями та адміністрацією школи [3, с. 3].

Найпоширенішим видом конфліктів, що виникають у школі, є конфлікт між педагогом та учнями. Сфера конфлікту між ними може бути діловою або особистісною. Між учителем і учнями конфліктні ситуації виникають досить часто, але сфери конфлікту можуть перетинатися та поглиблювати його.

На відносинах учителя та учнів, за певних обставин, позначаються різні за змістом і спрямованістю інтереси, намагання досягти яких, не завжди відповідають ustalеним нормам, цінностям, очікуванням однієї зі сторін. У зв'язку з цим, нерідко між ними виникають різноманітні конфлікти, причинами яких, за спостереженнями вчених, є:

- консерватизм, недостатній культурний рівень (грубість, нетактовність та ін.) педагогів;
- звичка учителів постійно забороняти, наказувати, виправляти, примушувати, дорікати;
- нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів, і внаслідок чого деякі їхні вчинки порушують запланований перебіг уроку, викликають в учителя роздратування, прагнення якнайшвидше подолати конфлікт;
- намагання вчителя зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня;
- відхилення у психосоматиці учня, учителя, батьків;
- нетактовність учителя у спілкуванні з учнями;
- нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.) [1, с. 67].

Головне завдання вчителя – уміти керувати конфліктами. Управління конфліктами – це цілеспрямований вплив на процес конфлікту, що забезпечує вирішення соціально значущих завдань, переведення в раціональне русло діяльності людей, осмислений вплив на конфліктну поведінку соціальних суб'єктів з метою досягнення бажаних результатів і обмеження протидії межами конструктивного впливу на суспільний процес.

Управління конфліктами містить: діагностику і прогнозування конфліктів; попередження і профілактику конфліктів; регулювання й оперативне вирішення конфліктів [3].

Управління конфліктом стає можливим за наявності таким умов: об'єктивного розуміння конфлікту як реальності; визнання можливості активного впливу на конфлікт і перетворення його у фактор саморегуляції і самокерування системи; наявності матеріальних, духовних і соціальних ресурсів, а також правової основи управління, здатності суб'єктів до погодження своїх позицій, інтересів, поглядів та орієнтацій [2, с. 133].

Ефективними методами профілактики конфліктів зарекомендували себе: корекція установок учителів та учнів з орієнтацією на безконфліктну педагогічну взаємодію; оволодіння психологічними прийомами безконфліктного спілкування, навичками саморегуляції в складних конфліктних ситуаціях, розуміння конфліктогенів спілкування й усвідомлення власних конфліктогенів; правильна (адекватна, конструктивна) поведінка в складних ситуаціях педагогічної взаємодії, використання технологій стрес-менеджменту [4].

За словами Г. Сельє, стрес є неспецифічною відповіддю організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу, що допомагає пристосуватися до виниклих труднощів, упоратися з ними. Як засновник вчення про стрес, Г. Сельє писав: «Не слід боятися стресу. Його не буває тільки в мертвих. Стресом треба управляти. Керований стрес несе в собі аромат і смак життя» [5, с. 12].

Стрес – це емоційний стан, зумовлений несподіваною та напруженою ситуацією. Стресові стани виникають, коли необхідно самостійно швидко прийняти рішення, миттєво відреагувати на небезпеку або діяти в ситуації, що несподівано змінилася. З метою запобігання психосоматичним захворюванням у суб'єктів педагогічного процесу, що можуть виникнути внаслідок конфліктів, слід використовувати технології стрес-менеджменту. Завданням стрес-менеджменту є розвиток умінь особи попереджати або долати стресові ситуації завдяки власній психологічній компетентності.

У технології стрес-менеджменту робиться акцент не тільки на роботі з симптомами стресу та зняттям стресового стану, а й на різноманітні типові причини стресів та їх усунення. Враховуючи те, що повністю виключити стресові ситуації з сучасного життя неможливо, технологія стрес-менеджменту має за основу судження про те, що стресом можна і треба навчитись керувати, підтримуючи його на рівні, що активізує творчі можливості, здібності до розвитку, але при цьому не призводить до проблем зі здоров'ям [5].

Формування таких якостей, як емоційна стійкість, витривалість, посидючість, відкритість, доброзичливість навряд чи можна розглядати тільки як розвиток природних задатків або прямого соціального впливу. Великою мірою це результат цілеспрямованого тренування, спеціального навчання, спрямованого свідомо або підсвідомо на вироблення адекватних внутрішніх засобів подолання критичних ситуацій та супутніх їм станів.

Сучасні методики боротьби з наслідками стресів, найчастіше, інтегрують релаксацію, концентрацію, дихальні та фізичні вправи. Емоційне напруження виражається і в м'язовій напрузі, тому корисно для зняття наслідків стресу або здійснити розслаблення м'язів (через, наприклад, спеціальні дихальні вправи), або вибрати таку роботу для м'язів, за якої буде знято напругу в «постраждалих» від стресу м'язах. Особливо корисним є аутогенне тренування.

Отже, можна зробити наступні **висновки**: у процесі навчання та виховання неможливо обійтись без протиріч і конфліктів. Зростання конфліктності серед педагогів та учнів загальноосвітніх навчальних закладів, велике внутрішнє напруження, що є результатом цих конфліктів, можуть викликати складні психічні і фізіологічні зміни в організмі людини, сильну емоційну напругу, а отже спровокувати стресовий стан. З метою запобігання психосоматичним захворюванням у суб'єктів педагогічного процесу слід використовувати технологію стрес-менеджменту, провідним завданням якої є розвиток умінь особи попереджати або долати стресові ситуації завдяки власній психологічній компетентності.

Література:

1. Гаврилюк І. Конфлікти у шкільному середовищі: причини виникнення та шляхи розв'язання / І. Гаврилюк // Психолог. – 2009. – № 11-12. – С. 66-69.
2. Ложкин Г. Практическая психология конфликта: учебн. пособие. – 2-е изд., стереотип. /Г. Ложкин, Н. Повякель. – К. : МАУП, 2002. – 256 с.
3. Мілютіна К. Технологія попередження конфліктів / К. Мілютіна. – К. : Главник, 2007. – 127 с.
4. Пов'якель Н. Психологія вирішення педагогічних конфліктів / Н. Пов'якель. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
5. Сивил Д. Стресс-менеджмент. – М. : Гиппо, 2006. – 126 с.
6. Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

SECTION 3.
PSYCHOLOGICAL EDUCATION AS A METHOD OF IMPROVING
A LIFE COMPETENCE OF A PERSON

УДК 159.922.1

Ваксман Марта

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

*Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка, м. Дрогобич, Україна
Науковий керівник – Спринська Зоряна Валентинівна, к. психол. н., доцент*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБІРУ У ЛЮДЕЙ
З РІЗНИМИ ҐЕНДЕРНИМИ ЯКОСТЯМИ

Роль чоловіків і жінок у суспільному середовищі завжди цікавила багатьох дослідників. Серед цілої низки ролей, які виконує людина упродовж життя не останнє місце посідає її професія. Аналіз сучасного ринку праці вказує на те, що в суспільній свідомості існують досить стійкі уявлення про поділ професій і професійних посад за статевою ознакою який часто формується під впливом ґендерних стереотипів, що впливають на усе подальше життя особистості. Тому вивчення ґендерних стереотипів та їх впливу на професійне самовизначення є актуальним на сьогоднішній день.

Ґендер як психологічний феномен – недостатньо вивчена галузь психології і переважно вивчалась у рамках соціології, філософії і культурології. Українська дослідниця І. Бондаревська вважає, що «ґендер – це своєрідний результат соціалізації людини у суспільстві відповідно до її статевої приналежності» [2].

У зарубіжній психології важливу роль в утвердженні ґендерного стереотипу відіграла концепція Т. Парсона і Р. Бейла про розподіл ролей (інструментальну та експресивну функції) [3]. Дослідниця С. Бем розробила концепцію андрогінії, за якою людина незалежно від своєї біологічної статі може бути наділена, як рисами маскуліності, так і фемінності, поєднуючи в собі, як традиційно жіночі, так і традиційно чоловічі якості [1]. Також цією проблемою займалися І. Кон, Н. Кутова, Т. Мельник, Е. Гіденс, С. Гінгер, А. Іглі, М. Мід, Г. Рубін.

Метою даної роботи є дослідження впливу ґендерних стереотипів на вибір професії.

У дослідженні взяли участь 56 осіб віком від 15 до 18 років, з них 63% жінки, 38% чоловіки.

Для діагностичної роботи використовувались такі методики: опитувальник С. Бем, методика виявлення професійних переваг (класифікація Д. Голланда), диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Е. А. Клімова, опитувальник професійних схильностей (модифікація Г. В. Резапкіної).

Проаналізувавши отримані результати, можна простежити деякі особливості у професійних схильностях та уподобаннях серед індивідів з різними ґендерними особливостями. Так, серед опитаних досліджуваних у 26% проявляються фемінні якості – таким людям більше притаманні поступливість, чуйність, сором'язливість, сердечність, здатність до співпереживання, співчуття. У виборі майбутньої професії фемінним особистостям найбільш притаманні «соціальний тип» (57%) та професійні схильності до роботи з людьми (85%). Це характеризує їх як гуманних, активних, зорієнтованих на соціальні норми, здатних до співчуття. Вони мають хороші комунікативні здібності та із задоволенням спілкуються із людьми. Професії у яких зазвичай працюють такі люди пов'язані з обслуговуванням (побутовим, медичним, довідково-інформаційним), вихованням і навчанням.

У 36% досліджуваних проявляються маскуліні якості. Таким людям типово приписують агресивність, напористість, незалежність, домінантність, схильність до ризику, самостійність, впевненість у собі. У представників з маскулінініми якостями найпопулярнішим є «підприєм-

ницький тип», тип професії «Людина – Художній образ» та схильності до планово економічних і екстремальних видів діяльності. Отримані результати дозволяють говорити про те, що такі люди володіють достатньо розвиненими комунікативними здібностями. Не мають схильностей до занять, які вимагають посидючості, великої та тривалої концентрації уваги. Вони надають перевагу діяльності, яка потребує енергії, організаторських здібностей. Такі особи винахідливі, практичні, швидко орієнтуються у складній ситуації, тяжіють до пригод. Для них характерна діяльність, пов'язана із розрахунками і плануванням, аналізом і перетворенням текстів, схематичним зображенням об'єктів, а також професії, пов'язані із заняттями сортом, продажами, експедиційною роботою, службою в армії.

У найбільшій кількості опитаних проявляються андрогінні якості. Таким людям притаманні і чоловічі і жіночі риси. У андрогінних особистостей простежуються деякі однакові особливості у виборі майбутньої професії як з фемінними, так і з маскулініними індивідами. Однакові вподобання у андрогінних та фемінних особистостей проявляються у виборі ними професій «соціального типу». У андрогінних та маскулініних осіб яскраво проявляється тип «Людина – Художній образ», а також схильність до планово економічних та екстремальних видів діяльності.

Варто зазначити, що тип професії «Людина – Людина» притаманний для всіх досліджуваних не залежно від їх ґендерних якостей, а тип професії «Людина – Техніка» притаманний незначній частині маскулініних та андрогінних індивідів і зовсім не спостерігається у фемінних особистостей. Слабо виражена схильність майже до всіх видів діяльності спостерігається у значної частини маскулініних та андрогінних особистостей, що свідчить про наявність у досліджуваних певних нахилів до кожного виду діяльності.

Таким чином, результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що специфіка вибору майбутньої професії має багато спільного у андрогінних і фемінних та андрогінних і маскулініних особистостей. А також проведене нами дослідження дозволило встановити те, що спрямованість вибору майбутньої професії дещо відрізняється у маскулініного та фемінного типу особистостей.

У перспективі ми плануємо дослідити та вивчити роль ґендерних стереотипів у професійному становленні та кар'єрних зростаннях особистості.

Література:

1. Бем С. К вопросу о гендерной нейтральности: распространение андроцентризма / Перевод Е. Гевелинг // информационно-образовательный центр «Женская сеть» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.feminist.org.ua/library/gender/sandra.php>.
2. Бондаревська І. Гендер як категорія теоретичного аналізу / І. Бондаревська // Гендерні студії: освітні перспективи (навчально-методичні матеріали). – К. : ПІД «Фоліант», 2003. – 80 с.
3. Леквінський К. М. Гендерний розвиток у суспільстві (конспект лекцій) / К. Л. Леквінський – 2-е видання. – К. : ПЦ «Фантаст», 2005. – 315 с.

УДК 159.922.72

Гарькавенко Юлія

спеціальність «Початкове навчання» (3 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Мірошник Зоя Михайлівна, д. психол. н., доцент

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ОСНОВНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження. Оновлення соціально-економічного, науково-технічного, духовного життя держави змінює погляд на роль і місце окремої особистості. У цьому контексті аналізується проблема виховання й розвитку особистості, наголошується на важливості взає-

морозуміння між людьми в ході побудови різноманітних соціальних відносин: звертається увага на гармонізацію стосунків особистості з оточуючим світом, на вмінні прогнозувати розвиток власної поведінки, приймати рішення, ставити себе на місце іншого, правильно оцінювати почуття та настрої іншого. Різні аспекти розвитку культури спілкування, здібностей пов'язаних з конструктивною взаємодією з оточуючим світом розглядалось у працях філософів і психологів: В.Андрущенко, А. Лосева, М. Мамардашвілі, В. Моргуна, С.Максименка.

Проблему соціального інтелекту висвітлено у працях як зарубіжних науковців (Г. Айзенк, Дж. Гілфорд, Ж. Гозфруо, Н. Кентор, Г. Олпорт, Р. Селман, М. Тісако, Є. Торндайк, М. Форд), так і вітчизняних (Н. О. Амінов, Н. А. Кудрявцев, В. Н. Куніцина, Д. В. Люсін, О. С. Михайлова, М. В.Молоканов, Д. В. Ушаков).

Ця проблема є досить актуальною і для сучасної освіти. Нею опікуються фахівці практичної психології, соціології, педагогіки, вчителі основної й початкової школи, вихователі дошкільних закладів і батьки. Важливість ролі здатності вчителя розуміти внутрішній світ дитини та її поведінку (соціального інтелекту) підкреслено в Законах України «Про охорону дитинства» (2001 р.), в Державному стандарті початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квітня, 2011 р.: початкової освіти охоплює: різні рівні знання про навколишній світ (факти, уявлення, описи, поняття, явища, події, закономірності)...; людину, природу, суспільство. У нових навчальних програмах для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою [2]. Серед ключових компетентностей, які передбачають особистісний, соціальний та інтелектуальний розвиток молодших школярів зазначена і соціальна.

Формування соціальної та життєвої компетентності відбувається «на основі поетапного засвоєння соціального досвіду молодших школярів» та проявляється «...у їхньому ставленні до природи суспільства, людей і до самих себе» [2, с. 24].

Вищезазначена проблема висвітлюється різнобічно: значення соціального інтелекту в міжособистісному спілкуванні, в процесі соціальної адаптації особистості до сфери її діяльності (Н. О. Амінов, Н. А. Кудрявцева, О. С. Михайлова, Д. В. Ушаков); концепція соціального інтелекту запропонована В.Н. Куніциною; соціальний інтелект як умова вибору професії (Н. О. Амінов, М. В. Молоканов); готовність до конструктивного діалогу та партнерства з орієнтацією на іншого як рівноправного суб'єкта спілкування (Н. І. Пов'якель); соціальний інтелект як здатність розуміти самого себе, інших людей, їх взаємин і вміння прогнозувати міжособистісні події (Ю. Н. Ємельянов); соціальний інтелект як професійно важлива якість майбутніх учителів початкових класів (З. М. Мірошник) [1, с. 68-78].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати психологічні особливості розвитку соціального інтелекту в учнів молодшого шкільного віку.

Результати теоретичного аналізу проблеми. У контексті нашого дослідження особливу увагу було приділено вивченню соціального інтелекту – здатності правильно розуміти та прогнозувати поведінку людей. Саме ця здібність (якість, особливість) необхідна сучасному найголовнішому у школі учневі для ефективної міжособистісної взаємодії, успішної соціальної адаптації та реалізації ним на практиці професійних і соціальних ролей.

У психології побутує думка, що соціальний інтелект – це здібність, яка дозволяє людині правильно сприймати й оцінювати інших, соціальні події та прогнозувати хід цих подій, а також вчинки людей. Саме в такому визначенні запропонував цей термін Дж. Гілфорд. Г. Айзенк розглядав соціальний інтелект як результат розвитку загального інтелекту людини під впливом соціальних факторів.

Термін «соціальний інтелект» був уведений у психологію Е. Торндайком у 1920 році для позначення «далекоглядності в міжособистісних стосунках». У 1937 році Г. Олпорт пов'язав соціальний інтелект зі здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні судження про лю-

дей, прогнозувати найбільш імовірні реакції оточуючих. Соціальний інтелект, на думку цього психолога, – особливий «соціальний дар», що забезпечує рівність у відносинах із людьми, продуктом якого є соціальне пристосування, а не глибина розуміння.

Згідно з концепцією Дж. Гілфорда, соціальний інтелект становить систему інтелектуальних здібностей незалежну від факторів загального інтелекту. Ці здібності, на думку автора, так само, як і загальноінтелектуальні, доцільно розглядати у просторі трьох основних дескрипторів: зміст, операції, результати, серед яких провідними є операції пізнання.

Отже, за Дж. Гілфордом, соціальний інтелект – інтегративна інтелектуальна здібність, що визначає успішність спілкування та соціальної адаптації. Таке утворення об'єднує та регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей). До процесів, які утворюють цей науково-психологічний конструкт, відносяться соціальна сенситивність, соціальна перцепція, соціальна пам'ять та соціальне мислення. У літературі соціальний інтелект часто ототожнюється з одним із процесів, частіше за все із соціальною перцепцією або з соціальним мисленням.

У радянській психології перше застосування поняття «соціальний інтелект» пов'язують із ім'ям відомого соціального психолога Ю. М. Ємельянова. Позначаючи цим терміном соціально-гностичний потенціал людини, він зазначає, що сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом. Змістовно Ю. М. Ємельянов розуміє під цим стійку, ґрунтовану на специфіці мисленнєвих процесів, афективного реагування та соціального досвіду, здатність розуміти самого себе, інших людей, їхні взаємовідносини та прогнозувати міжособистісні події. Ним виокремлюються такі основні функції соціального інтелекту, як адаптивна, пізнавальна, прогностична, регулятивна, комунікативна.

Очевидно, що актуальним для психології здібностей залишається розроблення питання моделей структури соціального інтелекту. За А. Л. Южаніною, виявом соціального інтелекту слід уважати й наявність власної життєвої теорії, яка за своїм змістом близька до науково відкритих законів розвитку соціальної дійсності, що більшою мірою відноситься до переконань людини, які, з нашої точки зору, теж, без сумніву, є соціально-креативним продуктом.

Третій компонент автор умовно називає «дієвим». Соціальний інтелект у цьому випадку виявляється в багатстві технік та засобів спілкування, у здатності прийняти роль іншого, оволодіти.

Аналіз наукових джерел показав, що соціальний інтелект можна розглядати як складник соціальної обдарованості та соціальних здібностей (Г. С. Костюк, Б. М. Теплов, Ю. М. Швалб); професійно важливу якість (Є. П. Ільїн, Є. А. Климів); інтегральну інтелектуальну здібність (Дж. Гілфорд).

Науково-психологічний аналіз онтогенетичного формування соціальних здібностей, їх психологічна структура та чинники розвитку детально викладені в роботі О. І. Власової. Автор уперше проведено системне дослідження онтогенетичного розвитку соціальних здібностей особистості як базового психологічного потенціалу забезпечення її ефективного розвитку та самореалізації в царині суб'єкт-суб'єктних взаємин; науково обґрунтовано психологічний статус соціальних здібностей як здібностей загальних, які разом з інтелектуальними здібностями забезпечують людині цілісну здатність продуктивно функціонувати в суб'єкт-суб'єктній та суб'єкт-об'єктній сферах її життєдіяльності; створено модель структури соціальних здібностей як функціональної системи, до складу якої увійшли власне функціональні механізми психіки людини (інтегративні системи когнітивно-емоційної активності психіки), операційні (емоційні, мовленнєві, когнітивні та конативні компоненти генерації, реалізації й координації соціальних виявів особистості) та особистісно-регулятивні механізми (світоглядні почуття, особистісні еталони, життєві стратегії, здатність організувати інших людей); визначено рівневий характер вияву соціальних здібностей особистості в системі соціальних взаємин (соціальна некомпетентність, соціальна компетентність, соціальна креативність), що базується на визнанні вирішальної ролі позитивної динаміки таких здібностей у загальному становленні людини як соціаль-

но продуктивної істоти; доведено, що ядром зрілих форм соціальних здібностей є творча, соціально-креативна здатність особистості, а типологія соціально обдарованих людей визначається своєрідністю їх провідної особистісної спрямованості.

Висновки. Отже, у зв'язку з тим, що соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння мовної продукції людини, а також її невербальної реакції (міміка, жести, пози), він є складником комунікативних здібностей особистості і основою формування життєвої та соціальної компетентностей молодших школярів.

Література:

1. Мірошник З. М. Соціальний інтелект як професійно важлива якість майбутніх вчителів початкових класів / З. М. Мірошник // Актуальні проблеми психології: психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія I [за ред. С. Д. Максименка]. – К.; Кіровоград: Інформаційно-аналітичне агентство, 2009. – Т. X. – Вип. 14. – С. 68-78.

2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 392 с.

УДК 159.922.1.9.018:316.62

Гусєва Олена

спеціальність «Практична психологія» (V курс)

Інститут математики, економіки і механіки

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Науковий керівник – Акімова Л. Н., к. психол. н.

СПЕЦИФІКА СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В СТРУКТУРІ САМОСПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ

Статеворольова ідентичність являє собою багаторівневий особистісний конструкт, фундаментальне відчуття своєї приналежності до певної статі, гендеру, і формування на цій основі певних патернів поведінки. Ототожнення особистості з маскулініними або фемінініними якостями є одним з центральних і організуючих компонентів самосвідомості.

Питання статево-рольової ідентифікації особистості відносяться до складних проблем психології, психологічне вивчення цього феномену направлено на дослідження формування статево-рольової ідентичності на різних етапах онтогенезу, на вивчення впливу статево-рольових якостей особистості на процеси адаптації та саморегуляції[4].

Проблематика статево-рольової ідентичності має значення для вивчення теоретичних аспектів самореалізації та самосприйняття, розвитку потенціалу задатків, спрямованості, особливостей поведінки та міжособистісних комунікацій. Особливості статево-рольової ідентичності належить враховувати при вирішенні таких практичних завдань, як виховання, розвиток особистісного потенціалу, підвищення рівня життєвої компетенції, корекція девіантної сексуальної поведінки, корекція подружньої дисгармонії і інш. Необхідність урахування моделі статево-рольової ідентичності при вирішенні широкого спектру вищезазначених завдань визначає актуальність дослідження.

На наш погляд, інтерес становить проблема впливу специфіки статево-рольової ідентичності на самосприйняття, на процеси реалізації життєвого потенціалу та соціальної адаптації особистості. У свідомості гендерні стереотипи зберігають дихотомічність, розділення гендерних ролей. Стереотип маскуліності збігається з ідеєю інструментальності, фемініності з ідеєю експресивності, при цьому системи цінностей чоловіків і жінок не відображають ці бінарні опозиції чоловічого і жіночого, а є подібними [2]. На рівні суспільної свідомості розуміння цієї проблеми зазвичай ригідне, обмежене соціально-культурними шаблонами, що сприяє поглибленню соціальної стратифікації в суспільстві [1].

У даному дослідженні надається аналіз впливу статево-рольових якостей особистості на процеси адаптації та саморегуляції, розглянуті особливості статево-рольового самосприйняття в процесі соціалізації.

Мета дослідження полягала у виявленні особливостей структури та змісту, відмінностей та взаємозв'язку статево-рольових образів свідомості, залежно від специфіки домінуючої статево-рольової моделі особистості. Об'єктом дослідження виступав феномен статево-рольової ідентичності, отже предметом дослідження були особливості взаємозв'язків моделі статево-рольової ідентичності і способів рольового сприйняття і самосприйняття.

У дослідженні застосовувалися методи теоретичного аналізу, узагальнення та інтерпретації наукових даних. З метою розгляду вищевказаних питань проведено пілотажне дослідження, в якому брали участь чоловіки і жінки різних вікових груп.

Емпіричні методи: опитувальник «Маскулінність – Фемінінність» С. Бем та методика «Кодування», модифікований варіант «проективного переліку» З. Старовіча [5].

Результати, отримані, на першому етапі дослідження, за допомогою методики «Маскулінність – Фемінінність» С. Бем, свідчать:

- більша кількість чоловіків у вибірці має андрогінну модель ідентичності, що складає 66% від усього обсягу вибірки;
- маскулінність мають 34% від усього обсягу;
- фемінінність серед чоловіків (у даній вибірці) не зустрічається;
- більшість жінок – 50% від усього обсягу вибірки – мають фемінінну модель ідентичності;
- суттєва кількість – 37% від загального обсягу вибірки – мають андрогінну модель статево-рольової ідентичності;
- так само, серед жінок зустрічається маскулінна статево-рольова модель ідентичності – 12,5%.

Аналізуючи отримані результати, можна дійти висновку щодо поширеності андрогінної моделі ідентичності. Більшість чоловіків мають андрогінну модель статево-рольової ідентичності, попри те, що серед жінок превалює фемінінна модель ідентичності, андрогінна модель так само зустрічається досить часто.

На другому етапі дослідження, ми використали проективну методику «Кодування», яка дозволяє проводити якісний аналіз даних. Як параметр структурного аналізу ми розглядали наявність асоціативно-семантичної близькості стимулів, ступінь збігу відповідей, де ступінь подібності об'єктів аналізу встановлювалася через схожість даних на них асоціацій. Так само, при обробці результатів тесту, ми розглядали особливості ідентифікації з образами «Чоловік», «Жінка» і «Дитина» по наявності або відсутності асоціативного перетинання понять. При проведенні змістовного аналізу нами виділялися і аналізувалися такі індивідуальні особливості переживання образу «Я», як домінування, залежність, опір, трансформованість. Для виявлення й аналізу емоційного відношення до образів «Чоловік», «Жінка» і «Дитина» досліджувалися наступні аспекти: акцентування на певних властивостях кодованого об'єкту, ступінь суб'єктивності суджень, наявність або відсутність афективного забарвлення даних асоціацій.

Одержані результати нашого дослідження дають змогу зробити такі **висновки**:

Високомаскулінні чоловіки, в порівнянні з іншими групами, виявляють найстійкіші статево-рольові стереотипи. Як жінки, так і чоловіки з андрогінної моделлю ідентичності, схильні до вияву такої якості, як інфантильність, у порівнянні з іншими групами.

До прояву комунікативної лабільності, схильні фемінінні жінки і андрогінні чоловіки. До прояву конфліктності в міжособистісних комунікаціях більш схильні маскулінні чоловіки і андрогінні жінки. Емоційну байдужість у міжособистісних партнерських взаєминах схильні виявляти чоловіки із андрогінним типом ідентифікації.

Жінки, що мають маскулінну статево-рольову ідентичність, виявляють майже повну відсутність статево-рольових стереотипів, в той час як, жінки, які мають яскраво виражену фемінінність,

виявляють тенденцію до спотвореного сприйняття реального або потенційного сексуального партнера. Високофемінінні жінки виявляють тенденцію заниження власного образу «Я». Як високомаскулінні чоловіки, так і високофемінінні жінки схильні використовувати типізовані конструкти при кодуванні об'єктів, частіше за тих випробуваних, які мають андрогінну рольову модель.

Статеворольова ідентичність, будучи однією з базових структур свідомості, відіграє визначальну роль у процесах адаптації та саморегуляції особистості. Дисбаланс стеворольової структури особистості визнається патогенним або предиспозиційним чинником формування неврозів, психосоматичних розладів, девіантної материнської поведінки, девіантного сексуального поведіння, а також кримінальної поведінки[3]. Наразі зростає роль психології статі при вирішенні важливих завдань експертної та психокорекційної практики в психології.

Усвідомлення особливостей, зумовлених стеворольовою ідентичністю сприяє підвищенню життєвої компетенції, розкриттю потенціалу і більш продуктивної взаємодії особистості із соціумом.

Література:

1. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. -1987. – № 2. – С. 152-158.
2. Акимова Л. Н. Гендерные стереотипы и ценностные ориентации личности в многонациональном пространстве // Наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 3-7.
3. Акимова Л. Н. Психология сексуальности / Лариса Акимова. – Одесса: СМІЛ, 2005. – 198 с.
4. Ениколопов С. Н., Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии / Ениколопов С. Н., Дворянчиков Н. В. – Психологический журнал. – № 3. – Т. 22. – 2001. – С. 100-115.
5. Дворянчиков Н. В. Половое самосознание и методы его диагностики: учеб. пособие / Н. В. Дворянчиков, С. С. Носов, Д. К. Саламова. – М. : ФЛИНТА.- Наука.- 2011. – 216 с.

УДК 159.922.76-056.34

Давоян Елизавета

Специальность «Практическая психология» (3 курс)

Криворожский педагогический институт

ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

г. Кривой Рог, Украина

Научный руководитель – Мирошник Зоя Михайловна, д. психол. н., доцент

ХАРАКТЕРИСТИКА КРИЗИСОВ 3-7 ЛЕТ У ДЕТЕЙ С РДА

Для развития каждого ребенка возрастной кризис имеет большое значение, потому что в этот период формируются основные новообразования. Переживания кризисных периодов у детей с нормальным развитием является очень сложным для семьи, а когда в семье есть ребенок с особыми потребностями: ранним детским аутизмом (РДА), этот период становится более сложным, важным и ответственным. **Актуальным** является то, что в настоящее время нет описания протекания возрастных кризисных периодов у детей аутистов в возрасте 3-7 лет. Такое описание могло бы значительно помочь психологам, педагогам и родителям в понимании развития такого ребенка. Остро стал вопрос о пересмотре существующих возрастных норм, а в последнее десятилетие возросло количество детей с расстройствами в развитии от 0-7 лет. Поэтому актуальность и своевременность нашего исследования для будущего практического психолога является неоспоримым.

Нашей **целью** является составление таблицы – характеристики кризисов 3-7 лет у детей с РДА.

Наше исследование проводилось на базе Криворожского «Дома Малютки» и на базе логопедического кабинета Детской больницы № 2.

При исследовании мы использовали метод наблюдения, мы пронаблюдали за 6 детьми с РДА. Также мы использовали метод опроса; опрашивались родители детей с аутизмом и логопеды.

Определенный возраст в жизни ребенка, или соответствующий период его развития – это относительно замкнутый период, значение которого определяется прежде всего его местом и функциональным значением на общей кривой детского развития. Каждый возраст, или период, характеризуется следующими показателями:

- определенной *социальной ситуацией развития* или конкретной формой отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;
- основным или *ведущим типом* деятельности (существует несколько различных типов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития);
- основными психическими *новообразованиями* (в каждом периоде они существуют от отдельных психических процессов до свойств личности) [4, с. 42; 2, с. 125-126].

За основу составления таблицы-характеристики нами были взяты данные показатели.

Таблица-характеристика возрастных кризисов 3-7 лет у детей с РДА

Показатель	Характеристика кризиса у детей с норм. развитием	Характеристика кризиса у детей с РДА
<i>Характеристика кризиса 3 лет</i>		
1. Социальная ситуация развития	<p>Психологическое отделение от взрослого, в результате чего возникает фраза «Я-сам»;</p> <p>Мир детской жизни из мира, ограниченного предметами, превращается в мир взрослых людей;</p> <p>Интерес к своему изображению в зеркале;</p> <p><u>Симптомы кризиса</u></p> <p><i>Негативизм.</i> Все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают ему взрослые;</p> <p><i>Строптивость.</i> Близка к негативизму и упрямству, но имеет специфические особенности. Строптивость, носит более генерализованный и более безличный характер. Это протест против порядков, которые существуют дома: против норм воспитания, образа жизни и т.д.;</p> <p><i>Своеволие:</i> стремление к эмансипации от взрослого. Ребенок сам хочет что-то делать;</p> <p><i>Обесценивание взрослых:</i> ребенок начинает ругаться, дразнить и обзывать родителей;</p> <p><i>Протест-бунт,</i> который проявляется в частых ссорах с родителями. Ребенок в состоянии войны и конфликта с окружающими.</p> <p><i>Стремление к деспотизму.</i> Ребенок заставляет родителей делать все, что он требует.</p>	<p>Психологическое отделение от взрослых. Не возникает фраза «Я-сам». У некоторых есть референтный взрослый, при помощи которого ребенок осуществляет свои желания;</p> <p>Остается в мире ограниченных предметов, не переходит в мир взрослых людей. Взрослый воспринимается как предмет осуществления действия.</p> <p>Интерес к своему изображению в зеркале, рассматривание себя и людей, которых видит в зеркале;</p> <p>Возникновения негативизма, но после настойчивого требования логопеда или родителя успокаивается;</p> <p>Строптивость проявляется в нежелании выполнять некоторые упражнения, но достаточно легко принимают правила (особенно которые имеют ритуальный характер);</p> <p>Своеволия не наблюдалось, дети исполняли свои желания при помощи взрослых, или были полностью безучастны;</p> <p>У детей с РДА к 3 годам начинает усиливаться аутоагрессия, и агрессия к братьям или сестрам (одна из причин по которым родители обращаются к психиатрам, потом узнают, что у ребенка РДА).</p>

<p>2. Ведущий тип деятельности</p>	<p>Игра, является ведущим типом деятельности. Начинает формироваться ролевая игра.</p>	<p>Игра не является ведущим типом деятельности. Ведущим типом деятельности, больше, выступает манипулирование с предметом. У многих из наблюдаемых детей появляются любимые предметы, которые они с собой носят: маленький мягкий цыпленок, машинка, пульт от телевизора. Любят «рисовать».</p>
<p>3. Новообразования кризиса</p>	<p>Психологическим новообразованием личности трехлетнего является возникновение самосознания, формирование «системы Я».</p>	<p>Мы не можем говорить о данном новообразовании. Дети узнают себя в зеркале, но у всех наблюдаемых нами детей отсутствует речь, которая смогла бы помочь в понимании осознания ребенком своего Я.</p>
<p><i>Характеристика кризиса 7 лет</i></p>		
<p>1. Социальная ситуация развития</p>	<p>Осознание себя в мире общественных отношений, формирование «социального-Я»; Начинает понимать и осознавать собственные переживания; Требовательность к себе, самолюбие, самооценка, уровень запросов к своему успеху; Приобретение новой социальной роли – ученик; <u>Симптомы кризиса</u> <i>Потеря непосредственности</i>: ребенок начинает понимать, что может стоять лично для него то или иное желаемое им действие. Если ранее поведение строилось и реализовывалось согласно желаниям, то теперь, прежде чем что-то сделать ребенок думает, чего оно может стоить ему; <i>манерничество</i>: его душа становится закрытой и он начинает играть роль, кого-то из себя изображая и что-то при этом скрывая; <i>симптом «горькой конфеты»</i>: когда ребенку плохо, то в этом возрасте он старается это скрыть от окружающих.</p>	<p>Социальное-Я не формируется, но дети начинают интересоваться другими людьми. Ребенок с нормальным интеллектом и РДА очень любит разбирать картинки на тему хорошо и плохо; Собственные переживания не осознают, не знают эмоциональной меры (могут очень сильно обнять, или от злости укунить). Не оценивают себя, многие из наблюдаемых детей с РДА имеют умственную отсталость различной степени. Лишь 2 ребенка с развитием интеллекта, которое соответствует возрастной норме. Один из этих детей ходит в школу. В период с 5-7 лет дети начинают манерничать и кривляться, особенно если видят себя в зеркале (усложняет логопедическую работу) Не скрывают своих негативных эмоций.</p>

2.Ведущий тип деятельности	Учебная деятельность, является ведущей.	Только один из наблюдаемых нами детей посещал школу. Остальные из-за своего интеллектуального развития и адаптивности не могут посещать школу. Ведущей деятельностью остается манипулирование предметами, но начинают появляться зачатки игры. Любят рисовать.
3.Новообразования кризиса	Одно из главных новообразований, является способность и потребность к социальному функционированию, т.е. осуществлению общественно значимой деятельности [3; 5; 1, с. 74-79] .	Дети с РДА в возрасте 5-7 лет начинают больше интересоваться людьми.

При общении с родителями мы определили, что до 2; 2,5-3 лет, дети были очень спокойными, ни чем не мешали, но до данного периода у детей не формировалась речь, или формировалась (начинали говорить мама, папа), но к данным возрастным рамкам пропадала. Также в этот период ухудшался и пропадал сон, дети становились агрессивными (агрессия, направленная на себя и на близких). Это все было причиной обращения к психиатру.

Таким образом, мы можем сделать **вывод**, что наибольшая аутизация начинается в период от 3-7 лет. Протекание кризисов не столь остро как у детей с нормальным развитием, родители даже могут не заметить, что их ребенок переходит на новый возрастной этап. Отличие в усилении агрессии и заткнутой манипуляторной деятельности, которая начинается с 1,5;2 лет и продолжается, до 6-7 летнего возраста. К семи годам дети с РДА начинают интересоваться окружающими людьми, становятся, более контактными.

Литература:

1. Выготский Л. С. / Собрание сочинений. Т. 4, ч. 2. Проблема возраста / Выготский Л. С. [Текст взят с психологического сайта <http://www.myword.ru>]
2. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. / Обухова Л. Ф. – М., Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
3. Сомова Ю. В. Интенсивная семейная терапия на дому. Практическое руководство / Под ред. Сомовой Ю. В., Балдина Т. – М., 2007. – 176 с. [Электронный ресурс <http://lone-wolf.narod.ru/childpsy.html>]
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Д. Б., Давыдова В. В., Зинченко В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 555 с.
5. <http://doshkolniki.org/psixologiya/191-krizis-semi-let.html?start=2>

УДК 159.942-053.5

**Давоян Єлизавета
Щетінін Владислав**

спеціальність «Практична психологія» (3 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Шестопалова Олена Петрівна, к. психол. н., доцент

ОБЪЕКТЫ СТРАХУ У ДТЕЙ 11-12 РОКІВ

Страх є невід'ємною частиною нашого життя. Постійно змінюючись, він супроводжує нас від народження до смерті, страх незмінний, єдине, що змінюється – це об'єкти страху. Як тіль-

ки ми вважаємо, що перемогли або подолали страх, з'являється інший об'єкт, який викликає у нас це почуття. [10, с. 5]. Як стверджує А.І.Захаров, більшість страхів в тій чи іншій мірі обумовлені віковими особливостями і мають тимчасовий характер. Всі діти випробовують страх, тривогу, неспокій або збентеження – почуття, які неминуче виникають у кожній людини у процесі її розвитку [6, с.208]. Ці почуття природні для людської істоти, оскільки вони важливі для самозбереження. Але надмірність їх виявлення може суттєво перекоштувати особистісний розвиток дитини. Саме тому вважаємо актуальним дослідити прояви страху у молодших підлітків, виокремивши як предметом дослідження специфіку об'єктів страху у дітей 11-12 років. У віковій психології відоме явище, коли саме у перед пубертатному періоді розвитку загострюються «міфологічні», нібито суто дитячі страхи. Ми виходимо з припущення, що у дітей молодшого підліткового віку з високим рівнем тривожності, переважатимуть страхи, які обумовлені біологічною природою. Серед головних завдань дослідження виокремлюємо теоретично аналіз феномену страху та особливості його прояву у молодших підлітків; діагностичну оцінку та укладання класифікації об'єктів страху у цих дітей.

Виклад основного матеріалу. Серед авторів, які розглядали феномен страху, були такі всесвітньо відомі вчені як З. Фрейд, К. Хлорні, Ф. Перлз, Р. Фріц Е. Фром, А.Захаров, А.Прихожан, В.Карвасарський, Е.Меш, Д. Вольф, Л.С. Черняєв [1-12]. Різні автори давали власні визначення цьому феномену і по різному трактували його суть, розглядали різні його аспекти. На даний момент немає єдиної класифікації об'єктів страху. Як наголошується в психологічному словнику Н.І. Конюхова, страх – психічний стан, пов'язаний з вираженим проявом астенічних почуттів – тривоги і занепокоєння в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда, спрямований на джерело дійсної чи уявної небезпеки [1]. В працях З. Фрейда виокремлено два види страху: реальний і невротичний. Фундатор гештальт-терапії Ф. Перлз вважав, що у страху сховане знання про небезпечне, руйнівне минуле й прагнення уникнути повторення небезпечного досвіду в майбутньому [12]. Хоча страх і тривога мають багато спільного, реакція страху відрізняється від тривоги і психологічно, і біологічно. Згідно позиції А.І. Захарова, відмінності між цими емоціями досить принципові і стосуються як генезу, так і психічних проявів. Він вважає, що умовно всі страхи можна розділити на природні та соціальні. На думку автора, природні страхи засновані на інстинкті самозбереження, і крім страхів своєї смерті і смерті батьків включає також страхи чудовиськ, привидів, тварин, темряви, рухомого транспорту, стихій, висоти, глибини і води, замкнутого простору, вогню, пожежі, крові, уколів, болю, лікарів, несподіваних звуків. До соціальних страхам автор відносить страх самотності, страх людей, покарання, страх запізнення, страх не впоратися з почуттями, бути не собою, осуду з боку однолітків [3-4].

Б.Д. Карвасарський запропонував класифікувати страхи згідно «фабулі страху». Він розділив всі страхи на вісім великих груп: 1) екзистенційне побоювання простору (клаустрофобія), 2) соціофобія (соціальні страхи), 3) страхи захворювань; 4) страх смерті; 5) страхи з сексуальною основою; 6) страх доставити шкоду собі або близьким людям; 7) страх зробити щось непристойне в суспільстві; 8) страх перед самим страхом. Отже, страх – це психічний стан, пов'язане з вираженим проявом астенічних почуттів – тривоги, занепокоєння. Наше емпіричне дослідження проводилося на базі психологічної служби Криворізької загальноосвітньої школи № 15. У ньому взяло участь 42 учні молодшого підліткового віку. У ході емпіричного дослідження ми використовували методику Спілбергера – Ханіна на виявлення особистісної тривожності та методику А.І.Захарова «Мої страхи». Враховуючи попередній теоретичний аналіз, ми виходили з такої емпіричної класифікації підліткових страхів:

1. страхи, пов'язані зі смертю (страх смерті своєї і смертю близьких);
2. соціальні страхи (страх самотності, страх бути публічно приниженим);
3. страхи, пов'язані з фізичними травмами (впасти зі сходів, бути укушеним тваринами та ін.);

4. страхи, що мають символічне значення (побоювання відносно своєї зовнішності, трансформовані в страх перед дзеркалами).

У ході аналізу емпіричних даних нами були отримані такі результати: у 36,5 % респондентів були виявлені страхи, пов'язані зі смертю, у 14,9 % – соціальні страхи, 37,8 % – страхи, пов'язані з фізичними травмами, у 10,8 % – страхи, мають символічне значення. За класифікацією Б.Д. Карвасарського, результати можна трактувати так: екзистенційне побоювання простору – 5,5 %, соціальні страхи – 20,35 %, страх смерті – 26,8 %, страх доставити шкоду собі або близьким людям – 40,74 %, страх перед самим страхом – 5, 5 %.

За класифікацією А.Захарова, результати можна інтерпретувати таким чином: природний страх притаманні 75 % школярів, соціальні страхи – 25 %.

В дослідженні виявлено наступний рівень тривожності: 23,5 % дітей мають високу тривожність, 60,5 % дітей мають середній рівень тривожності і 14 % дітей маю низький рівень тривожності. Було з'ясовано, що у респондентів з високою тривожністю переважають страхи смерті (31,25 %) й страхи, пов'язані з фізичними травмами (43,75%), у респондентів з низьким рівнем тривожності також переважають страхи смерті (45,5 %) й страхи, пов'язані з фізичними травмами (45,5 %). Молодші підлітки, тривожність яких була середнього рівня, мали більше різноманіття об'єктів страху, серед яких не вирізнявся страх смерті і збитку.

В ході емпіричного дослідження визначено, що у більшості дітей молодшого підліткового віку з високим рівнем тривожності переважають страхи смерті і страхи, пов'язані з фізичними травмами. Дійсно, наше припущення про те, що у молодшому підлітковому віці очевидно зберігається природно обумовлена основа страхів, що ґрунтуються на почутті самозбереженні отримала перше підтвердження. У подальших дослідженнях вважаємо доцільним розширити віковий діапазон вивчення об'єктів страху у дітей. що дозволить науково обґрунтовано підходити до питання профілактичних та психотерапевтичних заходів щодо можливостей дітей впоратись із гальмуючим переживанням страху, в тому числі екзистенційного характеру.

Література:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. // Психология человеческой судьбы : пер. с англ. / Берн Эрик. – СПб. : Лениздат, 1992. – 400 с.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. // Боулби Джон. – М. : Академический проект, 2004. – 232 с.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка» / Захаров А.И.. – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез / Захаров А.И.. – Л.: Медицина, 1988. – 244 с.
5. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Конюхов Николай Игнатъевич. – Воронеж : Издательство НПО «МЭДОК», 1996. – 224 с.
6. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Мэш Э., Вольф Д. – СПб.: ПРАЙМЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / Прихожан А.М. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
8. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
9. Фрейд З. Введение в психоанализ / Зигмунд Фрейд. – СПб : Питер, 2007. – 456 с.
10. Фриц Р. Основные формы страха / Пер. с нем. Гушанского Э.Л.. – М.: Алетея, 1999. – 336 с.
11. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза // Хорни Карен. – СПб. : ЛАНЬ, 1997. – 240 с.
12. Черняев Л.С. Взгляд гештальт-терапевта на базовые эмоции / Л.С.Черняев // Гештальт 2007. Часть 2. Философия и этика в гештальт-подходе. – М. : МГИ, 2007. – С.17-24.

Дешевенко Анастасія

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Олійник Вікторія Федорівна, к. психол. н., доцент

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. Людство знаходиться в епісі бурхливого соціально-економічного розвитку, коли важливе значення набувають усі якості, характерні творчій особистості. Адже тільки людина здатна всебічно дивитися на світ, помічати його суттєві проблеми та недоліки, може з легкістю знайти альтернативні та оригінальні шляхи вирішення цих задач. Творча особистість більш незалежна в своїх думках та діях, вона не зупиняється перед труднощами і виходить за рамки обмеження. Зазвичай, креативні особистості відкриті, допитливі та чутливі, з розвиненим почуттям, менш схильні до забобонів. Саме такі люди досягають високих результатів сьогодні і завжди. Творче мислення (креативність) у багатьох сучасних системних підходах представлено як обов'язковий компонент професійно значущих якостей, спеціальних здібностях. Також творче мислення дає людині змогу самореалізовуватись в будь-яких сферах, тому його розвиток важливий з позицій творчої професійної діяльності.

Оскільки, сенситивний період для розвитку креативного мислення припадає на дошкільний і молодший шкільний вік, то одним із завдань вихователів, учителів, батьків є розкриття та виховання у дітей схильності до творчого мислення, тому що тільки такі діти будуть новаторами, винахідниками, можуть зрозуміти і досягнути всі інноваційні процеси в розвитку сучасного суспільства.

Аналіз останніх джерел і публікацій. В сучасній науковій педагогічній і психологічній літературі вивченню творчого мислення, креативності та творчості приділяють велику увагу. Західні дослідники креативністю називають технологічний елемент творчості. У вітчизняній культурі креативність сприймають набагато ширше, оскільки це зовсім нове й ще не зрозуміле для більшості явище. До початку інформаційної епохи даний феномен не мав широкого розгляду, оскільки суспільству було досить поняття творчості.

Проблему розвитку творчого мислення вивчали такі психологи, як Дж. Гілфорд, Г. Ліндсей, К.Л. Халл, Р. Томпсон, І.М. Сеченов та інші. Розвиток саме креативного мислення цікавив багатьох дослідників (Ф. Баррон, Е. Торренс, М. Валлах, Д. Фельдман, С. Стернберг, Т. Любарт, М. А. Холодна, Є. П. Ільїн, В. М. Дружинін, Д. Б. Богоявленська та ін.), в роботах яких висвітлюється значення наявності креативності для розвитку, самоактуалізації та соціалізації людини в суспільстві. Ознайомившись з роботами дослідників, можна виділити три основних підходи в співвідношенні понять «творчість» та «креативність»:

1) Поняття «творчість» і «креативність» розглядаються як синоніми. На це частково впливає подвійність англійського «creativity», що в перекладі означає як «творчість» так і «креативність», в залежності від контексту та області дослідження.

2) Вивчення креативності і творчості як окремих феноменів.

3) Креативність виступає як окремий аспект вивчення творчості, як потенціал людини.

Мета дослідження: виявити психологічні умови розвитку творчого мислення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Творче мислення людини завжди викликало інтерес та увагу вчених-психологів завжди спонукало творче мислення людини, його природу, розбіжності з іншими видами мислення, його витоки та розвиток.

Одним з перших психологів, хто почав експериментально досліджувати творче мислення, став М. Вертгеймер, а першою, де творче мислення стало особливим предметом вивчення, була гештальтпсихологія і, зокрема, Вюрцбургська школа мислення. М. Вертгеймер придумав ряд задач, з допомогою яких можна експериментально досліджувати даний вид мислення. Пізніше число таких задач значно збільшилось, і в сучасній психології їх вже нараховують десятки.

На питання про те, що таке творче мислення, одним з перших дав розгорнуту відповідь Дж. Гілфорд. Він вважав, що «творчесткість» мислення пов'язана з проявом таких особливостей: 1) оригінальністю; 2) семантичною гнучкістю; 3) образною адаптивною гнучкістю; 4) семантичною випадковою гнучкістю.

В сучасній літературі творче мислення характеризується створенням суб'єктивно нового продукту на основі готових знань та умінь. Продуктом творчого мислення можуть бути новоутворення стосовно цілей, мотивів, оцінок та ін. Творчість розглядають як діяльність, результатом якої є створення матеріальних і духовних цінностей, які мають суспільне значення. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється новий та оригінальний продукт. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті та розширенні своїх творчих можливостей

Поряд із поняттям творчості і творчого мислення виступає поняття «креативність», яка характеризує активну позицію людини, готовність до непередбачуваних і незвичайних рішень, допитливість, здатність до створення нового творчого образу і нових ідей, що визначається оригінальністю та варіативністю. Сьогодні розвиток креативності як здатності до творчості набуває особливої значущості, бо вона є базовою якістю особистості.

Загалом, творче мислення дитини є сприятливим чинником її соціалізації, оскільки соціальна діяльність дитини, яка є вирішально-визначальною під час її соціального дорослішання, в своїй основі має творчий характер. Креативне мислення як когнітивний аспект творчої діяльності є постійним супутником та передумовою гармонійного розвитку впродовж усього життя, забезпечуючи вміння особистості аналізувати проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти та усувати суперечності.

Рівень креативних здібностей залежить від умінь дитини мислити за допомогою уяви, передбачити можливі наслідки. Уява – процес переструктурування образів пам'яті з минулого досвіду та раніше сформованих образів у нові конструкції, що активно розвивається в дошкільному і продовжує розвиватись в молодшому шкільному віці. Розвинена уява, фантазування, візуалізація – це вміння бачити у кожному предметі, явищі, діянні своє ставлення до навколишнього світу, вміння активно створювати навколо себе красу, передбачити наслідки того, що буде після певної дії чи вчинку.

Не випадково до провідних психологічних принципів сприяння розвитку творчості дітей Р. О. Пономарьова-Семенова відносить:

- принцип активності особистості (залучення до творчої діяльності);
- принцип дослідницької позиції (самостійне знаходження способу розв'язання проблем);
- принцип об'єктивації поведінки (переведення в процесі творчої діяльності з імпульсивного на об'єктивований рівень);
- принцип партнерського спілкування (визнання цінності іншої людини, її думок, інтересів).

Реалізація цих принципів сприяє забезпеченню психологічних засад, спрямованих на гармонійне формування креативної особистості, яке передбачає розвиток як когнітивно-інтелектуальної (пізнавальної), так і духовно-моральної (ціннісно-сислової) сфери особистості та врахування проявів індивідуальності, своєрідності кожної особистості [3].

З метою виявлення залежності розвитку творчого мислення від рівня розвитку уяви нами було проведено дослідження на базі КЗОШ № 69. Вибіркова сукупність дослідження: учні 1-А та 1-Б класів (49 осіб).

За допомогою методик на виявлення рівня творчого мислення (субтести Торренса, методика «Скульптури», методика Вартега «Круги») та уяву (методика «Фантазія»), ми отримали наступні результати: з низьким рівнем творчого мислення було виявлено 40 %, з середнім – 47 %, з високим – 13 %; з низьким рівнем уяви – 43 %, з середнім – 52 %, з високим – 5 %. Також було розраховано коефіцієнт кореляції $r = 0,38$. Дані свідчать про слабкий взаємозв'язок між рівнем творчого мислення та рівнем уяви.

Отже, ми можемо зауважити, що для підвищення рівня творчого мислення потрібно розвивати і уяву. Для покращення результатів, вчителям та батькам потрібно:

- формувати у дітей впевненості в собі, в своїх силах;
- у процесі навчання переважно робити опір на позитивні емоції;
- стимулювати дітей до самостійного вибору способу рішення задачі;
- розвивати уяву і не перешкоджати фантазуванню;
- більше використовувати задачі відкритого типу;
- використовувати проблемні методи навчання.

Література:

1. Ермакова Ж. Е. Становление и развитие проблемы творческого мышления в отечественной и зарубежной науке / Ж. Е. Ермакова // Вестник челябинского государственного педагогического университета. – 2009. №6. – С. 78-85

2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин : Питер; СПб.; 2009.

3. Понамарьова-Семенова Р. О. Психологічні принципи розвитку креативності особистості / Понамарьова-Семенова// Обдарована дитина. 2008 – №10. – С. 2-11

4. Психологический словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, – 494 с.

5. Яременко Л. Креативність та творчість: спільне та відмінне / Л. Яременко // Вища освіта України. – 2010. №4. – С. 117-123.

УДК 159.922.736.3

Желепа Аліна

Спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Гергель Євгеній Леонідович, к. психол. н., доцент

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Проблема психологічної готовності до школи для психології не нова. У зарубіжних дослідженнях вона відображена в роботах, що вивчають шкільну зрілість дітей. Під психологічною готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психологічного розвитку дитини для засвоєння шкільної програми за певних умов навчання. Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один з найважливіших підсумків психологічного розвитку в період дошкільного дитинства. З вирішенням цієї проблеми пов'язане визначення цілей і принципів організації навчання і виховання в дошкільних установах. Основною метою визначення психологічної готовності до шкільного навчання є профілактика шкільної дезадаптації. Для успішної реалізації цієї мети останнім часом створюються різні класи, у задачу яких входять здійснення індивідуального підходу в навчання, по відношенню до дітей, як готових, так і не готових до школи, щоб уникнути шкільної дезадаптації.

Мета нашого дослідження – визначити складові психологічної готовності дитини до школи.

У різний час психологи займалися проблемою готовності до школи, розроблено безліч методик, програм (Гудкина М. М., Овчарова Р. В., Безруких М. І. та ін) діагностики шкільної готовності дітей і психологічної допомоги у формуванні компонентів шкільної

зрілості. Психологічна готовність до навчання у школі розглядається як комплексна характеристика дитини, яка розкриває рівні розвитку психологічних якостей, що є найважливішими передумовами для нормального включення до нового соціального середовища і для формування навчальної діяльності.

У психологічному словнику поняття «Готовність до шкільного навчання» розглядається як сукупність морфо-фізіологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного, організованого шкільного навчання. Готовність до шкільного навчання – це бажання і усвідомлення необхідності вчитися, що виникає в результаті соціального дозрівання дитини, появи у неї внутрішніх протиріч, які визначають мотивацію до навчальної діяльності. Найповніше поняття «готовність до школи» визначив Л. А. Венгер. Він вважав, що готовність до школи – це певним набір знань і вмінь, в якому повинні існувати всі інші елементи хоча рівень їх розвитку може бути різний.

Складовими компонентами психологічної готовності дитини до школи є:

1. мотиваційна (особистісна);
2. інтелектуальна;
3. емоційно-вольова.

Мотиваційна готовність – наявність у дитини бажання вчитися. Виникнення усвідомленого відношення дитини до школи визначається способом подання інформації про неї. Важливо, щоб відомості про школу, які повідомляються дітям, були не тільки зрозумілі, але і знаходили емоційний відгук у них. Емоційний досвід забезпечується включенням дітей до діяльності, яка активізує як мислення, так і почуття.

У мотиваційному плані були виділені дві групи мотивів учіння.

1. Широкі соціальні мотиви учіння або мотиви, пов'язані з потребами дитини в спілкуванні з іншими людьми, в їх оцінці і схваленні, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних стосунків.

2. Мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, або пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і в оволодінні новими вміннями, навичками і знаннями.

Особистісна готовність до школи виявляється у ставленні дитини до школи, вчителів і навчальної діяльності, включає також формування у дітей таких якостей, які допомогли б їм спілкуватися з учителями і однокласниками. На час вступу до школи у дитини повинні бути розвинуті самоконтроль, трудові вміння і навички, вміння спілкуватися з людьми, рольова поведінка. До кінця дошкільного віку повинна скластися така форма спілкування дитини з дорослими, як поза-ситуативно-особистісне спілкування (за М.І. Лісіною). Дорослий стає незаперечним авторитетом, зразком для наслідування. Полегшується спілкування в ситуації уроку, коли виключені безпосередні емоційні контакти, коли не можна поговорити на сторонні теми, поділитися своїми переживаннями, а можна тільки відповідати на поставлені запитання і самому ставити запитання по темі, попередньо піднявши руку. Діти, готові в цьому плані до шкільного навчання, розуміють умовність навчального спілкування і адекватно поводять себе на заняттях.

Інтелектуальна готовність передбачає наявність у дитини кругозору, запасу конкретних знань. Дитина повинна володіти планомірним та розчленованим сприйняттям, елементами теоретичного ставлення до навчального матеріалу, узагальненими формами мислення і основними логічними операціями, смисловим запам'ятовуванням. Інтелектуальна готовність також передбачає формування у дитини початкових умінь у царині навчальної діяльності, зокрема, вміння виокремити навчальну задачу і перетворити її в самостійну мету діяльності. У вітчизняній психології при вивченні інтелектуального компонента психологічної готовності до школи акцент робиться не на сумі засвоєних дитиною знань, а на рівні розвитку інтелектуальних процесів. Тобто дитина повинна вміти виділяти суттєве в явищах навколишньої дійсності, вміти

порівнювати їх, бачити подібне і відмінне; вона повинна навчитися міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки.

Д. Б. Ельконін, розглядаючи проблеми готовності до школи, на перше місце ставив сформованість необхідних передумов навчальної діяльності. При аналізі цих передумов, він виділив такі параметри:

- вміння дітей свідомо підпорядковувати свої дії правилам, які узагальнено визначають спосіб дії;
- вміння орієнтуватися на визначену систему вимог;
- вміння уважно слухати того, хто говорить, і точно виконувати завдання, які пропонуються в усній формі;
- вміння самостійно виконувати необхідне завдання за зразком, що візуально сприймається.

Ці параметри розвитку довільності є частиною психологічної готовності до школи, на них спирається навчання у першому класі.

Готовність дитини до школи в царині розумового розвитку включає кілька взаємопов'язаних сторін. Дитині, що вступає до першого класу, необхідний певний запас знань про навколишній світ: про предмети та їхні властивості, про явища живої і неживої природи, про людей. їхню працю та інші сторони суспільного життя, про те, «що таке добре і що таке погано», тобто про моральні норми поведінки. Але важливий не стільки обсяг цих знань, скільки їх якість – міра правильності, чіткості і узагальненості уявлень, що склалися в дошкільному дитинстві.

Відомо, що образне мислення старшого дошкільника створює досить великі можливості для засвоєння узагальнених знань і при добре організованому навчанні діти оволодівають уявленнями, які відображають істотні закономірності явищ, що відносяться до різних сфер дійсності. Такі уявлення – найважливіше здобуття, яке допоможе дитині в школі перейти до засвоєння наукових знань. Достатньо, якщо у результаті дошкільного навчання дитина познайомиться з тими сферами і сторонами явищ, які є предметом вивчення різних наук, почне їх виокремлювати, відрізняти живе від неживого, рослини від тварин, природне від створеного руками людини, шкідливе від корисного.

Особливе місце в психологічній готовності дитини до школи займає оволодіння спеціальними знаннями і навичками, які традиційно відносяться до власне шкільних, – грамотою, лічбою, розв'язанням математичних задач. Початкова школа розрахована на дітей, які не одержали спеціальної підготовки, і починають навчання з самого початку. Тому не можна вважати відповідні знання і навички обов'язковою складовою готовності дитини до шкільного навчання. Разом з тим значна частина дітей, які вступають до першого класу, вміє читати, а лічбою тією чи іншою мірою володіють всі діти. Оволодіння грамотою і елементами математики в дошкільному віці може впливати на успішність шкільного навчання. Позитивне значення має утворення у дітей загальних уявлень про звукову сторону мови та її відмінність від змістової сторони, про кількісні відношення речей та їх відмінність від предметного значення цих речей. Допоможе дитині вчитися у школі і засвоєне поняття числа, деяких інших початкових математичних понять.

Що стосується навичок читання, лічби, розв'язання задач, їх корисність залежить від того, на якій основі вони побудовані, наскільки правильно сформовані. Так, навичка читання підвищує рівень готовності дитини до школи тільки за умови, що вона будується на базі розвитку фонематичного слуху і усвідомлення звукового складу слова, а саме читання є злитим чи складовим. Читання по літерах, яке нерідко зустрічається у дошкільників, ускладнить роботу вчителя, оскільки дитину доведеться переучувати. Так само і з лічбою – досвід виявиться корисним, якщо спиратиметься на розуміння математичних відношень, значення числа, і некорисним чи навіть шкідливим, якщо лічба засвоєна механічно.

Про готовність до засвоєння шкільної програми свідчать не самі по собі знання і навички, а рівень розвитку пізнавальних інтересів і пізнавальної діяльності дитини. Загального позитивного ставлення до школи і до навчання недостатньо для того, щоб забезпечити стійке успішне навчання, якщо дитину не приваблює сам зміст одержуваних у школі знань, не цікавить те нове, з чим вона знайомиться на уроках, якщо їй не подобається сам процес пізнання. Пізнавальні інтереси складаються поступово, протягом тривалого часу і не можуть виникнути відразу при вступі до школи, якщо в дошкільному віці їх вихованню не приділяли достатньої уваги. Найбільші труднощі в початковій школі відчувають не ті діти, які мають до кінця дошкільного віку недостатній обсяг знань і навичок, а ті, що проявляють інтелектуальну пасивність, у яких відсутнє бажання і звичка думати, розв'язувати задачі, прямо непов'язані з якоюсь ігровою чи життєвою ситуацією, яка цікавить дитину. Для подолання інтелектуальної пасивності необхідна поглиблена індивідуальна робота з дитиною.

Рівень розвитку пізнавальної діяльності, який може бути досягнутий дітьми до кінця дошкільного віку і який достатній для успішного навчання у початковій школі, включає в себе, крім довільного управління цією діяльністю, ще й певні якості сприйняття і мислення дитини. Дитина, яка вступає до школи, повинна вміти планомірно обстежувати предмети, явища, виокремлюючи їх різноманітні властивості. Їй необхідно володіти досить повним, точним і розчленованим сприйняттям, оскільки навчання в початковій школі значною мірою ґрунтується на власній роботі з різним матеріалом, яка виконується під керівництвом учителя. В процесі такої роботи відбувається виокремлення істотних властивостей речей.

Важливе значення має орієнтування дитини в просторі і часі. Буквально з перших днів перебування у школі дитина отримує вказівки, які неможливо виконати без урахування просторових ознак речей, без знання напрямків простору. Уява про час і відчуття часу, вміння визначити, скільки його пройшло, – важлива умова організованої роботи учня в класі, виконання завдань у вказаний термін.

Особливо високі вимоги школа ставить до мислення дитини. Дитина повинна вміти виділяти істотне в явищах навколишньої дійсності, вміти порівнювати їх, бачити подібне і відмінне; вона повинна навчитися міркувати, знаходити причини явищ, робити висновки.

Ще один бік психічного розвитку, що визначає готовність дитини до шкільного навчання, – це розвиток мови – володіння вмінням зв'язано, послідовно, зрозуміло для оточуючих описати предмет, картинку, подію, передати хід своїх думок, пояснити те чи інше явище, правило. Ще одним компонентом психологічної готовності до школи – достатній рівень вольового розвитку дитини. У кожної дитини цей рівень виявляється по-різному, але типовою рисою, яка відрізняє дітей шести-семи років, є підпорядкування мотивів, яке дає дитині можливість керувати своєю поведінкою і яке необхідне для того, щоб відразу ж, прийшовши до школи, включитися до спільної діяльності, прийняти систему вимог, які ставляться школою і вчителем.

Довільність пізнавальної діяльності починає формуватися в старшому дошкільному віці, але до моменту вступу до школи ще не досягає повного розвитку: дитині важко тривалий час зберігати стійку довільну увагу, зачувати значний за обсягом матеріал тощо. Навчання у початковій школі враховує ці особливості дітей і будується так, щоб вимоги до довільності їхньої пізнавальної діяльності зростали поступово, в міру того, як у процесі учіння відбувається її удосконалення.

Для розвитку довільності у дитини при роботі слід виконувати ряд умов:

- необхідно поєднувати індивідуальні і колективні форми діяльності;
- враховувати вікові особливості дитини;
- використовувати ігри з правилами.

Отже, у пізнавальному плані дитина до вступу до школи вже досягає досить високого рівня розвитку, який забезпечує вільне засвоєння шкільної навчальної програми. Крім розвитку

пізнавальних процесів: сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення і мови, до психологічної готовності до школи входять сформовані особистісні риси.

Література:

1. Венгер Л. А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе, дошкольное воспитание. М.1970г.
2. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребёнок к школе? М. 1994г.
3. Эльконин Д. Б. Венгер Л. А. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста. М. 1988г.
4. Эльконин Д. Б. Психологические игры. 1978 г.

УДК 159.9.072

Зверева Анна

*Профиль «Теория обучения иностранным языкам
и межкультурная коммуникация» (6 курс)*

*Институт прикладной лингвистики НИУ «Санкт-Петербургский Государственный Политехнический Университет», г. Санкт-Петербург, Россия
Научный Руководитель – Валиева Фаина Ивановна, к. п. н.*

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Цель работы – рассмотреть наиболее актуальные аспекты стратегической компетентности у преподавателей высших учебных заведений. Исследование условно разделено на теоретический и эмпирический этапы. На начальном, теоретическом этапе работы нами были проанализированы основные исследовательские единицы: стратегическая компетентность, когнитивная гибкость, эмоциональный интеллект, копинг-стратегии. Задачи эмпирического плана реализовывались через опрос респондентов по блоку специальных шкал и опросников. Были использованы следующие методы исследования: анализ и синтез современной научно-исследовательской литературы по теме, частичное моделирование, опрос, методы математико-статистического анализа.

Результаты, представленные в работе, дают возможность для дальнейшего исследования.

Понятие «стратегическая компетентность» активно используется при исследовании деловой сферы, в частности вопросов стратегического управления и подготовке управленческих кадров. Однако в современном мире конкурентная борьба затрагивает и другие сферы человеческой деятельности, поэтому некоторые исследователи предпринимают попытки перенести положения из теории и практики стратегического управления в сферу образования [5]. Актуальность данной работы заключается в необходимости подготовки базы для разработки эффективных методик увеличения конкурентоспособности и профессионализма преподавателей высших учебных заведений. Требования к качеству преподавания постоянно растут, что заставляет пересмотреть некоторые составляющие профессионализма преподавателя.

Помимо профессиональных навыков и умений, которые могут меняться в зависимости от предъявляемых требований, любой работник должен обладать, как это определяют в сфере бизнеса, «оригинальной комбинацией ресурсов», которая позволяет добиваться успеха. Такую комбинацию называют ключевой, отличительной или стратегической [1]. Отсюда возникает понятие «стратегической компетентности».

В последнее время всё чаще предпринимаются попытки определения составляющих стратегической компетентности преподавателя высшего учебного заведения для того, чтобы впоследствии стало возможным разработать программы обучения педагогов для формирования у них навыков, способствующих личностно-профессиональному росту.

Следует отметить, что педагогическая деятельность признается многими исследователями наиболее напряжённой как в эмоциональном плане, так и по своей функциональной нагрузке.

ке, что приводит к тому, что представители данной профессии зачастую подвержены стрессу [2]. Существует ряд факторов (условия труда, высокое чувство ответственности и высокая степень контроля над работой педагога), отражающих профессиональную деятельность педагога, который может вызывать чувство неудовлетворенности, которое, накапливаясь, может привести к различным негативным последствиям, таким, как профессиональное выгорание [4]. Поэтому важным, на наш взгляд, является способность педагога противостоять стрессу.

Проанализировав научную литературу по данной тематике и проведя предварительные исследования, мы рассмотрели компоненты стратегической компетентности в трёх аспектах:

- когнитивном;
- эмоционально-аффективном;
- мотивационно-деятельностном.

Когнитивный аспект представлен понятием когнитивной гибкости, которая помогает педагогу участвовать в инновационной деятельности, которую можно определить как синоним «педагогической креативности», выражающейся в способности видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, умение ориентироваться в возникающих педагогических ситуациях, предвидеть результаты своих действий [7]. Помогает когнитивная гибкость и в выборе стратегий совладания со стрессом. Проведённый нами опрос показал, что лишь 22% респондентов обладают высоким уровнем когнитивной гибкости, 34% – средним, 44% – низким.

Эмоционально-аффективный аспект связан с понятием эмоционального интеллекта, в особенности такими его составляющими, как самосознание и самоуправление. Педагоги с высоким уровнем эмоционального интеллекта стремятся к самоактуализации, что помогает активизировать ресурсы устойчивости к синдрому выгорания [3]. Опрос показал, что оба параметра развиты у преподавателей вуза в значительной степени.

Мотивационно-деятельностный аспект включает в себя понимание мотивации человека, а также конкретные действия, которые человек предпринимает для выхода из стрессовой ситуации, так называемые копинг-стратегии.

Копинг-стратегии можно классифицировать по трём параметрам:

- по своей направленности – на проблемно-направленные и эмоционально-направленные [8];
- в зависимости от типов процессов, лежащих в их основе – на когнитивные, эмоциональные и поведенческие [6];
- по степени эффективности – на эффективные (адаптивные), относительно эффективные (относительно адаптивные) и неэффективные (неадаптивные) [7].

Наше исследование показало, что мотивация преподавателей выражена средне (13,5 баллов при диапазоне от 2 до 19).

Основные когнитивные, эмоциональные и поведенческие копинг-стратегии преподавателей мы определили при помощи опросника, разработанного Э. Хаймом.

Наиболее популярной когнитивной стратегией является «Проблемный анализ: я стараюсь проанализировать, всё взвесить и объяснить себе, что же случилось» Эта стратегия является продуктивной.

Наиболее популярной эмоциональной стратегией является другая продуктивная стратегия – Оптимизм: «Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации».

Наиболее популярной поведенческой стратегией Обращение: «Я обычно ищу людей, способных помочь мне советом», которая является относительно продуктивной.

Следует также отметить, что обладатели низкого уровня гибкости наравне с «Проблемным анализом» выбирают стратегию «Сохранение самообладания: Я не теряю самообладания и контроля над собой в тяжелые минуты и стараюсь никому не показывать своего состояния».

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что определение составляющих стратегической компетентности педагогов – это сложный процесс, требующий всесторонних исследований личностных характеристик педагога. Предварительное исследование показало, что следует развивать такой аспект личности педагога, как когнитивная гибкость, повышать осведомлённость преподавателей о возможностях выбора эффективных стратегий совладания со стрессом.

Полученные данные будут направлены на разработку упражнений, способствующих формированию стратегической компетентности у педагогов.

Литература:

1. Белан Е. П. Ключевые компетенции менеджера педагогического университета / Е. П. Белан // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – Т. 69.– № 14.– С. 8-15.
2. Болотова Г. Ж. Особенности совладающего поведения педагогов в зависимости от уровня готовности к инновационной деятельности / Г. Ж. Болотова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 5. – С. 157-162.
3. Водопьянова Н. Е. Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей/ Н. Е. Водопьянова, А. Н. Густелева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 166-172.
4. Жукина Е. В. Стратегии совладания со стрессом в профессиональной деятельности (на примере сотрудников ОВД, ГПС МЧС и ИТР) / Е. В. Жукина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4. – С. 413-417
5. Пленкина В.В. Концептуальные аспекты развития стратегических компетенций преподавателя вуза / В. В. Пленкина, О. В. Ленкова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12-3. – С. 511-514.
6. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2001.– 507 с.
7. Frydenberg E. Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives / E. Frydenberg. – London: Routledge, 1997. – 233 p.
8. Lazarus R.S. Stress, Appraisal, and Coping/ R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.

УДК 159.923.5

Zolotukhina Natalia

Speciality «Primary education» (3rd year)

Krasnogradsky College Municipal institution «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»

Kharkiv Regional Council, Krasnohrad, Ukraine

Supervisor – Abasaliyeva Oksana

HUMANIZATION OF ACCOMPLISHMENT AND EDUCATION IN THE MODERN SCHOOL AS THE BASIS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Under pressure of the industrial, technical and market development public education loses focus on personal development and becomes a study of a narrow spectrum of professional knowledge and skills. But education in its humanistic sense – not just training. Education today – not only the transfer for the young man as a certain amount of knowledge about society and nature, man and his ideas and thinking, and education of intellectually advanced and creative personality formation in it of universal moral values and beliefs, ideals, habits, wishes and feelings deficit as humanity creates lack of spirituality in particular education and throughout society as a whole.

No doubt the problem today is important and relevant. Today, many scientists, educators and community leaders touched on this topic. This try to find a ways of understanding adult and child readiness for introduction of new approaches to the educational process, intended to form a humanistic orientation of the individual. Scientists say that the first phase of active mastery children is the essential features of humane ideas and concepts to the period of study in elementary school. But

some scientists (J. Bech, V. Sukhomlinsky and others) believe that we should early acquaint children with the humanistic concepts, ideas for the morale of the individual depends on the sources from which he drew his joy during childhood. In Ukraine, the law recognized the right of children with special educational needs to study in educational institutions in the community. Education system, which provides educational services in a comprehensive school and is based on the principle of ensuring the fundamental right of children to education and the right to study in a residence acquired the name of inclusive education. The basis of the educational process must be laid cooperation of the participants (teaching staff (teachers, pathologists, educators, psychologists, music leaders, rehabilitologists), assistant teachers and other employees of kindergarten children and their legal representatives) and is based on principle of democratization and humanization of education and training.

Researching on the problem of humanization of education engaged by M. Bezrukikh, O. Honyeyev, S. Efimov, T. Illyashenko, G. Coumarin, N. Lifintseva, V. Petrov, N. Stadnenko, V. Tarasun, N. Yalpayeva and others, the construction of a variety of pedagogical models inclusive (integrated) education of children with different types dyzontohenezu – V. Bondar, V. Zasenko A. Kolupayeva, I. Mamaychuk, V. Nazaryna, T. Saki, V. Synov, V. Tarasun, O. Hohlina, S. Shevchenko, L. Shypitsyna, N. Shmatko and others. Basic research of theoretical and methodological foundations of the integration of children with mental and physical development in a comprehensive space conducted by A. Kolupaev, study the characteristics of inclusive education – A. Cape, M. Perfilieva and others.

In our study, we are considering aspects of the humanization of training and education in the modern school as the basis of inclusive education. The aim is to study the basic aspects of the humanization of training and education in the modern school as the basis of inclusive education. Object: training and education in the modern school. Subject: humanizing aspects of training and education in the modern school as a basis for inclusive education

Methods: Theoretical (document analysis), empirical (interviews, questionnaires, by the method of «tolerance index» (H. Soldatov, A. Kravtsov and others)).

Sampling: methodological methodist of district centre, directors of secondary schools (5 pers.), psychologists (8 pers.), school teachers (15 pers.), pupils (78 pers.), city residents Krasnohrad (34 pers.), college students of Krasnohrad municipal institution «Kharkiv humanitarian-pedagogical Academy» Kharkiv regional council (69 persons). As a result of the study, we found that today's schools do not ready to meet the requirements of inclusive education as technically and methodologically. Almost every school children with special educational needs are mostly studies on individual form. Schools does not have a clear system of dealing with such children, so that they receive assistance properly. Teaching staff at understanding the importance of inclusion in the general student population «special « child, but have no personal desire to work with it because of the possible complexity of the educational process. Most city residents unwilling to class along with their child taught a child with special needs, as well as students, who also did not want to learn along with the disciples. Students of Krasnohrad college express a desire to teach «special» kid in class that demonstrates their spirituality, humanity and proactive stance. The main tasks at the same time see the conditions for successful socialization of the child, a love for themselves and others.

The obtained results of our study indicate the need of additional training of members of the educational process by psychological gaps that extend vision of an integrated and inclusive education. It will help to understand the benefits of cooperation with rehabilitation centers, social services and health care facilities in order to eradicate myths about characteristics of children of psychophysiological disorders.

Our results clearly emphasize the importance of humanizing education and training as the basis for inclusive education. The implementation of humanistic ideas of it primarily education of humanity, compassion, tolerance of dissent, respect for human rights and human dignity. This

building relationships participants in the educational process is the basis of changes in teaching style of communication – from an authoritarian to a democratic, overcoming cruel manipulation of consciousness and imposing them immutable stereotypes, and dogmas that can not be criticized. To help teachers, children, parents must come to the practical educational psychologist interviews, consultations and trainings.

So the most important aspect of the exploitation of results impetus to consider conducting educational work among students – future teachers of skilled workers whose vocation is to create conditions for the development of each child according to its capabilities.

УДК 159.922.8

Іванова Олена

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Шестопалова Катерина Миколаївна, к. психол. н.

ВПЛИВ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ НА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЮ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

На сьогоднішній день потужні та глобальні зміни в суспільстві накладають істотний відбиток на особистісний та професійний розвиток людини. З одного боку, до особистості як до професіонала пред'являються нові вимоги: здатність адаптуватися до швидкоплинності світу з одночасною здатністю оновлювати власні знання та вміння, долати наднавантаження. З іншого боку, спостерігається швидке знецінювання традиційних шляхів соціалізації та професійного розвитку. Таким чином, постає питання, чи є позитивний вплив намагання досягнути високого рівня кваліфікації на успішність професіоналізації.

Термін «рання професіоналізація» в роботах Пархоменко О. О. та Пономарьової І. М. визначають її як включення особистості в професійний розвиток в дитячому віці, що характерно для становлення професіоналізації музикантів, артистів балету, спортсменів. Кондратьєв М. Ю. розглядає як профілювання навчання учнів загальноосвітніх шкіл з метою полегшення їх професійного самовизначення і підготовки до реалізації професійного вибору. А Хайрутдинова Н. У. позначає це, як наближення змісту навчання студентів вузів до вимог конкретного напрямку майбутньої професійної діяльності для полегшення і прискорення професійної адаптації молодих фахівців [2].

Звернемось до терміну «професійна соціалізація», який розуміється як двосторонній процес. З одного боку, Лях В. В. вказує на те, що це входження індивіда в професійне середовище, засвоєння ним професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійної спільноти. А з іншого, Горська Г. Б. визначає його як процес активної реалізації індивідом накопичуваного професійного досвіду, в якому різні типи його адаптивної поведінки виявляються не як сліпе підпорядкування зовнішнім вимогам, а як вибір оптимального поведінкового рішення, який передбачає безперервний професійний саморозвиток [2].

Найбільш поширеною психологічною теорією розгляду професійного вибору, об'єднуючою особистісні риси з перевагою роду занять, є концепція Дж. Холланда. Згідно теоретичних положень, виділяють шість типів особистості: реалістичний (Р), інтелектуальний (І), соціальний (С), конвенціональний (К), заповзятливий (П) і артистичний (А), які характеризуються певними рисами характеру і складом розуму, здібностями до певних видів діяльності, вподобаннями певного роду занять, вмістом захоплень, професійними можливостями [3].

У своїй праці Гаранян Н. Г., посилаючись на таких західних авторів як Shafran R., Mansell W., Hewitt P. та відчизняних авторів – Холмогорову А. Б., Еніколопова З. Н., Москову М. В., вказує на зв'язок депресивного і тривожного типів реагування з такими особистісними факторами, як «перфекціонізм» і «ворожість». Клінічні дослідження цього феномену продемонст-

рували їх зв'язок з низкою психічних розладів (депресивними, тривожними розладами, порушеннями харчової поведінки) і суїцидальною поведінкою. За даними психотерапевтичних і клінічних досліджень, що видно з робіт Blatt S., Quinlan D., Pilkonis P., Shea T., Shear M., перфекціонізм і ворожість виступають як контртерапевтичні чинники, що знижують ефективність лікування депресивних і тривожних розладів.

Перфекціонізм розглядається як багатовимірний особистісний конструкт, однак питання про його конкретну психологічну структуру залишається дискусійним. Це засвідчують роботи таких авторів як Hewitt P., Frost R., Shafran R. та Mansell W. Тому, як вважає Гаранян Н.Г, уточнення структури перфекціонізму дозволить виділити важливі мішені психотерапії та психопрофілактики емоційних розладів. Складність використання цього теоретичного конструкту, на її думку, пов'язана також з тим, що перфекціонізм практично не вивчався за допомогою експериментальних методів у контексті теорії мотивації досягнення. Однак у вітчизняній патопсихології існує багата традиція експериментальних досліджень визначення мети (маються на увазі роботи Зейгарник Б.В., Курек Н.С., Холмогорової А. Б.), яка може стати основою осмислення феномену перфекціонізму як особистісного чинника, що визначає специфіку цілепокладання в нормі та патології [6].

Отже, можемо зробити **висновки**:

Будучи зайнятими однією і тією ж діяльністю, люди по різному бачать її особистісний зміст, пред'являють до виконуваної роботи різні вимоги, відчують задоволеність чи незадоволеність різними факторами праці. При цьому у людей з певними особливостями особистості спостерігаються стійкі тенденції в ставленні до роботи.

Залишається невизначеною стійкість перфекціонізму в якості особистісного фактору і його залежність від афективного стану.

Недостатньо вивчено питання про зв'язок даного особистісного фактору з показниками стресу і стратегіями опанування з ним.

Нарешті, вкрай нечисленні порівняльні дослідження перфекціонізму в контексті дискусії про автономність депресивних і тривожних розладів.

Усунення цих протиріч і заповнення існуючих прогалів є самостійною науковою задачею, вирішення якої передбачає розробку теоретичних моделей і проведення емпіричних досліджень ролі особистісних факторів в етіології, патогенезі та динаміці депресивних і тривожних розладів. Рішення зазначеної задачі актуально як для практики охорони здоров'я, так і суспільства в цілому [5].

Література:

1. Словник з профорієнтації та психологічної підтримки. Електронне науково-технічне видання «Наука та освіта» Ел. № ФС 77 – 48211 . 1994
2. Горська Г. Б. Психологічні ефекти ранньої професіоналізації особистості // Людина. Співтовариство. Управління. Науково – інформаційний журнал. 2008, №3, с.106-113.
3. Ільїн Е. П. Робота і особистість. Трудоголізм, перфекціонізм, лінь. – СПб.: Питер, 2011-224 с.
4. П 84 Професіоналізація особистості в освітніх інститутах і практичній діяльності: теоретичні та прикладні проблеми соціології та психології праці та професійної освіти: матеріали міжнародної науково-практичної конференції 10-11 лютого 2012 року. – Пенза – Вітебськ – Москва: Науково-видавничий центр «Соціосфера», 2012.-124 с.
5. Ашихміна О. А. Емоційна стійкість психологів системи освіти на різних етапах професіоналізації. Москва- 2010.
6. Гаранян Н. Г. Перфекціонізм і ворожість як особистісні фактори депресивних і тривожних розладів. Медична психологія (психологічні науки). Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук Москва, 2010.
7. Управління персоналом. Словник – довідник.

Ігнатій Ольга

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Туркова Дар'я Михайлівна, к. психол. н.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У спектрі уваги психологічної науки сьогодення залишається вирішення питання стабілізації емоційної сфери у підлітковому віці. Причина цьому полягає у схильності, яка притаманна даній віковій категорії, до суїцидальної та варіацій девіантної поведінки, які є не тільки небажаними, а й небезпечними. Емоційна нестабільність виражається у різких коливаннях настрою, астеничних та депресивних станах, критиці інших та несприйнятті критики у власну адресу. Такі прояви потребують психологічного супроводу, задля збалансування емоційного фону підлітка.

У нашому дослідженні ми виходимо з думки про наявність відмінностей прояву емоційної реакції у залежності від індивідуально-типологічних особливостей особистості, а саме типу темпераменту. Тому, метою дослідження ми обрали визначити особливості емоційної саморегуляції в підлітковому віці відповідно до індивідуально-типологічних особливостей.

Проблема вивчення емоційної сфери підлітків розглядається у роботах В. М. Блейхер, В. В. Лебединського, А. Г. Литвак, О. С. Нікольської, С. Л. Рубінштейн та інших.

На думку А. М. Прихожан, саме в підлітковому віці спостерігаються зміни в емоційних реакціях: збільшується кількість сварок між самими дітьми, а також між дітьми і дорослими; часто виявляється підвищена запальність; частіше діти починають відчувати образливість, особливо стосовно дорослих; часто їх поведінка характеризується демонстративністю; для дівчат більш характерний – образливість, плач (без видимої причини), часта та різка зміна настроїв, а у хлопців – зростає рухова активність, стають більш гучними, метушливими, непосидючими. Багато цих емоційних реакцій обумовлені статевим дозріванням підлітків [2].

Є. П. Ільїн вказує на такі особливості емоційної сфери підлітка. По перше вона невід'ємно пов'язана з спілкуванням. Також саме у цьому віці відбувається значне покращення вербального позначення емоцій страху та радості, порівняно з молодшими школярами. Характерно для пубертатного віку емоційна збудливість та стійкість до емоційних переживань, наприклад, те що підлітки тривало не забувають образи.

За дослідженням В. Н. Кисловської саме ця категорія дітей, має найвищу тривожність, так як пов'язана з появою інтимно-особистісних відношень, що викликають різні емоції, в тому числі і страх здатися комічним. Також для них характерно суперечливість почуттів та переживання стосовно їх оцінки іншими і власної самооцінки [1].

Здійснивши теоретичний аналіз підходів щодо психологічного дослідження емоцій та емоційної саморегуляції в підлітковому віці, ми виявили, що емоційна сфера дитини в цей період набуває специфічного забарвлення, що пов'язано з фізіологічними перебудовами організму, зміною соціального оточення, особливістю спілкування, та інше.

До основних змін в емоційній сфері підлітка багато авторів відносять: емоційну збудливість, тривожність, суперечливість почуттів, імпульсивну поведінку та реакції, більшу вербалізацію позитивних почуттів ніж в молодшому шкільному віці.

Що стосується емоційної саморегуляції, то більшість вчених сходяться до думки, що вироблення навичок саморегуляції особливо важливо в підлітковому віці у зв'язку з змінами у фізіологічній та психічній сфері особистості, а також саме в нормі емоційна саморегуляція повинна формуватись у віці 12 – 15 років, як вказують деякі автори.

Деякі науковці розділяють етапи формування саморегуляції, за якими можна визначити на якому рівні саморегуляція у дитини.

Навички емоційної саморегуляції допомагають людині, легше поратись з проблемами, пристосовуватись до будь-якого соціального середовища, виконувати діяльність і залишатись у психічній гармонії.

Часто саме в пубертатний період життя особистості, з'являються порушення в емоційній сфері, що виражаються у агресії, депресії, тривожності, фрустрації, психічної нестійкості, ригідності. Вони мають негативне відображення в житті підлітка: в діяльності, спілкуванні та іншому.

Ми припускаємо, що індивідуально-типологічні особливості людини, в особливості темперамент (завдяки своїм властивостям), можуть лежати в основі розробки індивідуального підходу до розвитку емоційної саморегуляції підлітків. На основі нашого припущення ми провели дослідження взаємозв'язку типу темпераменту та емоційної сфери підлітка.

Для експериментального дослідження даної проблематики, нами було використано наступний психодіагностичний інструментарій: «Визначення переважаючого темпераменту», методика «Прогноз», дослідження рівня фрустрації, тривожності, агресії, та ригідності за методикою М. Горської, та дослідження рівня депресії за анкетною Ю. Калініної. Вибірку склали 60 учнів, Криворізької загальноосвітньої школи, I–III ступеня №69, віком 13 років.

На основі результатів дослідження, ми виявили групу, яка потребує корекційно – розвивальної роботи, з метою стабілізації емоційного стану, при цьому робота повинна бути спрямована на розвиток навичок емоційної саморегуляції з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей (темпераменту). До цієї групи ввійшли холерики: з високим рівнем агресії, та тривожності, незадовільним показником нервово-психічної стійкості (40% експериментальної групи); флегматики: з високим рівнем тривожності та фрустрації, легким ступенем депресії та високим рівнем ригідності (30,67%); сангвініки: з високим рівнем агресії та тривожності, незадовільним показником нервово-психічної стійкості та легким ступенем депресії, (25%); меланхолики з високими показниками тривожності, агресії та ригідності й легким ступенем депресії (75%).

Отже, отримані нами емпіричні дані обумовлюють спрямувати подальшу науково-дослідну роботу в напрямі розробки та експериментальної апробації корекційно-розвивальної програми цілеспрямованого розвитку навичок емоційної саморегуляції підлітків, на основі врахування їх індивідуально-типологічні особливості, а саме – типу темпераменту.

Література:

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
2. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. – [4 изд.]. – СПб: Питер, 2004 – 592 с.

УДК 159.923.2

Камшилова Вікторія

спеціальність «Початкове навчання» (3 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Мірошник Зоя Михайлівна, д. психол. н., доцент

РОЛЬОВА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Актуальність дослідження. Одним з пріоритетних напрямків становлення сучасної початкової школи є розвиток особистості молодшого школяра.

Акцент робиться на вмінні кожного вчителя налаштуватися на внутрішній світ учня, зрозуміти його унікальність, допомогти йому розвиватись, самовдосконалюватись й самостверджуватись як особистості. У зв'язку з цим, виникає необхідність більш детально зупинитися на вивченні та аналізі змістової характеристики особистості – її структури.

Досить активно ця проблема обговорювалась у працях зарубіжних (Г. Айзенк, Р. Кеттелл, Дж. Мід, Ч. Кун, Р. Ліптон, Р. Мертон, Г. Олпорт) і вітчизняних науковців (Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, В. С. Мерлін, К.К.Платонов, С. Д. Максименко та інші).

Відповідно до сучасних парадигм психології та педагогіки основна увага повинна приділятися розвитку особистості, зокрема – її структурі, починаючи з початкової школи. Формування рольової структури особистості – актуальне соціально-психологічне завдання, оскільки роль як модель поведінки виступає складовою цілісної інтегрованої якості конкретної людини.

Ця проблема висвітлюється різнобічно: теорія і практика формування виховання та розвитку особистості молодшого школяра (Ш. О. Амонашвілі, І. Д. Бех, О. В. Проскура, Р. В. Овчарова); теоретико-методичні засади соціалізації особистості молодших учнів (Г. С. Абрамова, Л. Ф. Обухова, Г. С. Костюк, Д. Б. Ельконін); етико-педагогічні основи формування особистості (Н. М. Вознюк); психолого-педагогічні основи формування особистості (В. Я. Яблонко); у 2011 році по кафедрі теорії і практики початкової освіти Криворізького державного університету під керівництвом Мірошник З. М. (студентка магістратури Михайленко О. О.) було виконано магістерську роботу на тему: «Рольова структура особистості молодшого школяра та умови її формування в сучасній початковій школі», в якій представлена характеристика рівнів сформованості рольової структури молодших школярів.

Водночас не стала предметом спеціальних досліджень проблема створення сприятливих психолого-педагогічних умов для формування основних компонентів (моделей поведінки – ролей) рольової структури особистості молодшого школяра.

Своєчасність і доцільність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю розв'язання суперечностей між: вимогами суспільства, сучасної освіти щодо формування змістової характеристики особистості молодшого школяра й недостатнім використанням ресурсів навчальної діяльності та соціальної ситуації розвитку для збагачення особистісного розвитку дітей цієї вікової категорії; між необхідністю зайняти нову «внутрішню позицію» – позицію школяра та прагненням учня до реального відтворення дій та вчинків поведінки дорослого через виконання певних ролей.

Мета дослідження – на основі аналізу психологічної, соціальної та педагогічної літератури вивчити стан проблеми дослідження (формування основних компонентів рольової структури особистості молодшого школяра) у сучасному освітянському просторі.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Вивчення проблеми особистості у сучасній психологічній науці має різні підходи. Їх виникнення та існування пов'язане перш за все з розумінням структури особистості.

Першим, хто відкрито поставив питання про структуру особистості у психологічній науці був Володимир Миколайович М'ясищев. На думку науковця «питання структури – це співвідношення змістових тенденцій, вони, реалізуючись у різних видах діяльності, зв'язаних з умовами життя відповідного історичного моменту, витікають з основних відносин, тобто прагнень, вимог, принципів і потреб ... структура більш чітко виявляється у відповідності визначальній ролі окремих потреб...» [2, с. 12].

Як бачимо, особистість – це перш за все система ставлень людини до оточуючої дійсності. Саме головне, що визначає особистість – це її відносини з людьми, які поступово стають взаємовідносинами.

Концепція особистості В. М. М'ясищева одна з перших оригінальних концепцій, в основі яких лежать відносини особистості, що виступають інтегратором всіх якостей особистості та забезпечують цілісність, стійкість, глибину й послідовність її поведінки [2].

Відносини є рушійною силою розвитку особистості і являють собою свідомий, заснований на досвіді зв'язок особистості з різноманітними сферами дійсності, який, в свою чергу, виявляється в діях, реакціях, переживаннях і формується в діяльності.

По суті В. М'ясищев виділяє в особистості наступні характеристики: спрямованість, структуру, рівень, динаміку, зазначаючи, що перші дві характеризують змістову сторону особистості.

Одну з самих фундаментальних, диференційованих структур особистості запропонував Б. Ананьєв.

Структуру особистості вчений відносить до суб'єктивних факторів, котрі впливають на стан особистості, динаміку її поведінки, процеси діяльності і всі види спілкування. Позиція особистості як суб'єкта суспільної поведінки і різноманітної суспільної діяльності представляє складну систему відносин особистості, установок і мотивів, цілей і цінностей. Вся ця складна система суб'єктивних особливостей реалізується у певному комплексі суспільних функцій – ролей, виконуваних людиною в заданих соціальних ситуаціях розвитку. Структура особистості будується поступово в процесі її соціального розвитку і являється, тим самим ефектом всього життєвого шляху людини.

Крім того, до структури особистості входить ряд особистісних характеристик: статус, соціальні функції (ролі), мотивація поведінки і ціннісні орієнтації, структура і динаміка відносин [1].

Важливим в контексті нашого дослідження є ідеї відомого російського психолога В. С. Мерліна, який наголошував, що особистість проявляється і формується в активній діяльності з предметами. Дитина вперше починає становитися особистістю, коли починає грати в рольові ігри.

С. Рубінштейном розроблена цілісна філософсько-психологічна концепція особистості. Вчений розглядає особистість в діяльності й упродовж всього життєвого шляху, тобто в її становленні, розвитку, зміні. Він розкриває систему відносин особистості до її свідомості – до світу, до іншої людини і до самої себе. Особистістю не народжуються, а стають.

О. Леонт'єв запропонував свою концепцію структури та розвитку особистості. На думку автора, «особистість людини «виробляється» – створюється суспільними відносинами».

Таким чином, особистість – це психологічне утворення особливого типу, народжене внаслідок життя людини у суспільстві. Це важливий момент нашого дослідження. Оскільки взаємини між молодшими школярами як і сама особистість дітей цього віку формується під впливом навчальної діяльності та соціальної ситуації розвитку.

Висновки. Отже, проаналізувавши роботи видатних вчених, ми бачимо, що у вітчизняних і зарубіжних концепціях немає єдиного погляду на визначення категорії «особистість», структура особистості та «рольова структура особистості» як похідної від них, що потребує подальших наукових розвідок у цьому напрямку. Важливим на наш погляд є детальне вивчення рольової структури особистості молодшого школяра.

Література:

1. Ананьєв Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Геннадьевич Ананьев. – СПб. : Питер, 2001.
2. Горностай П. П. Психологические теории и концепции личности / П.П. Горностай, Т. М. Титаренко Словарь-справочник. – К. : «Рута», 2001. – 80 с.
3. М'ясищев В. Н. Психология отношений. – М. : Воронеж, 1995.

УДК 159.955.4-053.6

Каширець Катерина

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Остапчук Олена Євгенівна, к. пед. н., доцент

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ТЕОРЕТИЧНИХ ПОЗИЦІЙ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Актуальність і доцільність дослідження. Проблема професійного самовизначення в психології формулюється як проблема вибору майбутньої професії підлітками та юнаками на етапі закінчення школи та протягом вступу до вищих навчальних закладів. Особливої актуальності ця проблема набуває у ранньому юнацькому віці. У зв'язку з цим, центральним і досить

складним завданням сучасної школи є формування в учнівської молоді здатності до свідомого та самостійного вибору професії і подальшого оволодіння нею. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від активної позиції самих учнів, від усвідомленості себе суб'єктом власного життя, прагнення до особистісної самореалізації, вміння виражено і самостійно приймати відповідальні рішення. Тому вивчення рефлексивної складової професійного самовизначення старшокласників може відкрити нові шляхи його оптимізації.

Мета статті: теоретично проаналізувати рефлексивні характеристики професійного самовизначення особистості в ранньому юнацькому віці.

Теоретичні основи дослідження. Фундаментальні основи проблеми професійного самовизначення вивчались у психолого-педагогічних дослідженнях психічного розвитку особистості таких вчених, як Г. О. Балл, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, І. А. Зязюн, Г. С. Костюк, Н. Г. Ничкало, В. В. Рибалка, О. В. Скрипченко та ін.

У вітчизняній психологічній науці активні дослідження проблеми рефлексії в процесі процесі професійного самовизначення особистості на різних вікових етапах ведуться вченими Н. І. Пов'якель, Н. А. Побірченко, В. А. Семиченко, О. Б. Старовойтенко, М. Л. Смульсон та ін. Вченими ствиться акцент на необхідності вивчення ролі суб'єкта у цьому процесі, що вимагає більш глибокого розуміння рефлексивних механізмів. Рефлексивні механізми забезпечують самоаналіз та самооцінку властивостей особистості, їх зіставлення з вимогами майбутньої професії, що є необхідним на всіх етапах професійного самовизначення.

Дослідження проблеми рефлексії було започатковано в наукових працях таких видатних психологів, як Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, С. Л. Рубінштейн та ін. Згодом ця проблема набула розвитку у розробках Н. І. Гуткіної, А. З. Зака, І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, Г. П. Щедровицького, що призвело до створення нового напрямку – **рефлексивної психології**.

Останнім часом з'явилися дослідження, безпосередньо присвячені проблемі рефлексії в процесі професійного самовизначення особистості та її розвитку на різних вікових етапах (М. Ю. Варбан, О. В. Вітковська, О. М. Ігнатович, М. Келесі, М. І. Найдьонов, Т. М. Яблонська та інші).

Зважаючи на значний науковий доробок в психології рефлексивних процесів, все ж таки слід зазначити на наявності ще великої кількості відкритих питань. Зокрема, залишаються недостатньо вивченими особливості рефлексії у структурі професійного самовизначення старшокласників.

Основний зміст. Поняття «професійне самовизначення» включає в себе елементи самодіяльності, які спрямовані на вирішення суперечностей у професійній «Я-концепції» особистості. Такого роду суперечності спричиняють професійне самовизначення як самодетерміновану особистісну діяльність, спрямовану на інтеграцію його особистісних компонентів на рівні учбово-професійної діяльності як психологічного дійсного та обраної трудової діяльності як психологічного майбутнього.

На різних етапах професійного самовизначення дієвими стають відповідні психологічні механізми. Так, на початкових етапах провідну роль відіграє механізм «зворотного зв'язку». Згодом, зростає роль механізму «емоційного опосередкування», який передбачає вплив прийомів і способів викладання на успішність навчання й оптимізацію соціально-психологічного статусу учня в шкільному колективі.

На нашу думку, психологічні механізми професійного самовизначення сучасних старшокласників мають дещо інші особливості. В умовах європейської освітньої інтеграції підсилюється прагнення молоді людини до самовдосконалення та професійної самореалізації, які здійснюються на базі високого рівня розвитку професійного самовизначення. Це є тим чинником, який актуалізує процеси персоналізації змісту загальної середньої освіти і підвищує значимість самодетермінованих механізмів професійного самовизначення. Останнє обумовлено внутрішньою потребою особистості бути конкурентоздатною на ринку праці. Тому базовим ми розглядаємо механізм рефлексії професійного «Я».

За допомогою механізму рефлексії професійного «Я» реалізується змістовий компонент професійного самовизначення старшокласника. Прямий зв'язок трактування рефлексії з розумінням процесу самовизначення як виявлення особистістю своєї позиції по відношенню до власного життя в проблемних ситуаціях, простежується в працях відомого радянського методолога Г. Щедровицького [4]. Вчений, аналізуючи поняття «рефлексія», вважає, що даний процес виникає у випадку, коли суб'єкт за певних вихідних умов намагається здійснити заплановану діяльність, яку ніколи не реалізовував у минулому. Тобто, виникає необхідність у проектуванні такої діяльності, план якої у зв'язку з відсутністю індивідуального досвіду неможливо побудувати лише на основі умовиводів щодо здійснених попередньо діяльностей.

Саме необхідність у проектуванні майбутньої діяльності, за словами Г. Щедровицького, сприяє виходу індивіда за межі безпосереднього діяча, тобто у зовнішню щодо нього позицію, яка вимагає аналізу як здійснених діяльностей, так і запланованої. Такий вихід вчений назвав рефлексивним, а нову позицію діяча як результат виходу – рефлексивною позицією [4].

Це означає, що рефлексія старшокласником його майбутньої професійної діяльності здійснюється як її проектування з виробленням рефлексивної позиції на основі сформованих знань. Знання, які особистість виражає у новій позиції, Г. Щедровицький назвав рефлексивними. Отже, механізм рефлексії у старшокласника завжди пов'язаний з виробленням нового змісту його професійного самовизначення у формі знань та уявлень щодо майбутньої діяльності, яка й проектується в процесі рефлексії. Однак про рефлексію професійної діяльності варто говорити у контексті професійного самовизначення, яке трактують виключно традиційно – як процес співвідношення можливостей особистості з об'єктивними вимогами до професії [4].

Загалом професійну рефлексію трактують як співвідношення можливостей свого «Я» з вимогами до обраної професії або до професії, яку збирається обрати особистість [3]. Дане поняття включає також співвідношення себе зі суб'єктивними уявленнями щодо обраної професії, тобто включає рефлексію професійного «Я». Отже, професійна рефлексія – це родове поняття, а рефлексія професійного «Я» – видове.

В основу дослідження рефлексивної складової професійного самовизначення ми поклали інтеграційно-діяльнісним підходом, обґрунтований в працях висновки М. Гінзбурга. Вчений у структурі процесу самовизначення виділяв психологічне дійсне та психологічне майбутнє. Особливу увагу М. Гінзбург звертав на компоненти психологічного майбутнього, до яких включив проектування особистістю себе на майбутнє [1]. Отже, рефлексія професійного «Я» студента полягає не тільки у самопізнанні, результатом якого є сформований образ реального «Я», але й у самопроектуванні, в результаті якого формується образ ідеального «Я». Взаємоузгодженість даних образів свідчить про інтеграцію змістового компонента професійного самовизначення старшокласника.

Подальші наукові розвідки ми пов'язуємо з вивченням різних аспектів рефлексивної регуляції професійного самовизначення учнівської молоді, а саме, особливості детермінації, компонентний склад, механізми функціонування тощо.

Література:

1. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43 – 52.

2. Профессиональная рефлексия и ее место в формировании профессиональной компетентности педагогов [Электронный ресурс] / Интересная психология. – Режим доступа : http://www.psychologov.net/view_post.php?id=355.

3. Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти : [наук.-метод. посібник] / Боришевський М.Й., Семиченко В.А., Бондарчук О.І. та ін. – К. : Логос, 2005. – 128 с.

4. Щедровицький Г.П. Рефлексія [Електронний ресурс] / Образование, бизнес образование. – Режим доступа : <http://www.uprav.biz/materials/education/view/3330.html?next=2>.

Коваль Олена

спеціальність «Практична психологія» (5курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький педагогічний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Гергель Євгеній Леонідович, к. психол. н., доцент

ДО ПРОБЛЕМИ СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ДІТЕЙ

Актуальність дослідження. При всій важливості вікового, гендерного і індивідуального чинників, провідне значення у формуванні особистості, на думку більшості дослідників, мають соціальні умови її розвитку.

Традиційно головним інститутом виховання є сім'я. Те, що дитина в дитячі роки набуває в сім'ї, вона зберігає протягом всього подальшого життя. Важливість сім'ї як інституту виховання обумовлена тим, що в ній дитина знаходиться протягом значної частини свого життя, і по тривалості своєї дії на особу жоден з інститутів виховання не може зрівнятися з сім'єю. В ній закладаються основи особистості дитини.

Професійний інтерес педагогів і психологів до даної проблеми дуже високий і стійкий багато років. Проте аналіз цих робіт показує, що є ряд невідкладних задач, що вимагають свого рішення.

В історії розвитку суспільства проблема взаємостосунків сім'ї і школи у вихованні дітей далеко не завжди вирішувалася однозначно. Так, стародавні римляни вважали, що тільки сім'я повинна і може дати добре виховання, а стародавні греки віддавали перевагу школі (Сократ, Платон). В XVIII і на початку XIX в. міняється погляд на організацію виховання. І. Г. Песталоцци ратував за раціональне виховання дітей в сім'ї.

Дещо інакше дивилися на роль сім'ї у вихованні дітей революціонери-демократи В. Г. Белінський, А. І. Герцен, Н. Г. Чернишевський і Н. А. Добролюбов. Вони говорили, що виховання дітей повинне здійснюватися в сім'ї і школі. При цьому особливу роль вони відводили матері, її освіті і культурі.

Біля витоків наукових досліджень проблем сімейного виховання стояв П. Ф. Лесгафт. Метою всякого виховання він вважав сприяння розвитку розумної людини, яка була б в змозі сполучати досвід минулого життя із справжнім, передбачати наслідки своїх дій і ставлення до інших, з'ясувати причинний зв'язок і творчо передбачати, в чому саме виражається людська мудрість [2].

О. М. Острогорський писав, що батьки виховують, а діти виховуються тим сімейним життям, яке складається навмисно або само по собі.

Розглядав задачі і основи сімейного виховання також П. Ф. Каптеров У сімейному вихованню, на його думку не повинно бути штучності. Сімейне виховання повинне сприяти правильному і всебічному розвитку дітей, заціпати всі, а не лише деякі властивості, не слідувати якій-небудь вузькій зовнішній цілі. Правильне виховання неодмінно повинне бути суспільним вихованням.

В сучасній педагогічній психології широко відоме ім'я С. В. Ковальова, який велику увагу надавав проблемам сімейних взаємостосунків і особливо, їх впливу в юнацькому віці.

В психології стилі сімейних взаємостосунків діляться на три основних: потурання (ліберальний), авторитарний і демократичний. Перший з них звичайно виявляється в сім'ї як відсутність усіляких відносин: відчуженість членів сімейного союзу один від одного, їх повна байдужість до справ і почуттів іншого, що в плані виховання звичайно знаходить свій вираз або в ухваленні і подальшій реалізації юнаками і дівчатами таких самих принципів, або в їх повній відмові від якого-небудь засвоєння батьківського досвіду, відчуженні від батьків.

Два інших – авторитарний і демократичний – утворюють своєрідну шкалу, на одному полюсі якій панує жорстка авторитарність: безапеляційне і безцеремонне відношення членів сім'ї, їх жорстокість, агресія, диктат, а на іншому – колегіальна демократія, що припускає співпрацю, взаємодопомогу, справжня і повна рівноправність всіх учасників сімейного союзу.

Має значення так само, ким для дитини виступають батьки? По-перше – джерелом емоційного тепла і підтримки. По-друге – владою, вищою інстанцією, розпорядником благ. В-третьє – зразком і прикладом для наслідування. Ну, а по-четверте – другом і порадником. Не дивлячись на те, що в будь-якому віці у взаємостосунках батьків з дитиною повинні бути присутні всі ці чотири функції, «питома вага» їх в різні вікові періоди неоднакова. В дитинстві і початку дитинства «лідирує» перша функція, в ранньому і пізньому дитинстві – друга, в молодшому шкільному віці – третя, а ось з настанням юності все більша вага придбаває четверта [1].

Мета роботи – дослідити ставлення батьків до дітей в юнацькому віці. Виявити переважні тенденції в сімейних стосунках.

В нашому дослідженні ми використовували тест-опитувальник батьківського ставлення (ОРО), розроблений А.Я.Варгой і В.В.Століним [3], є психодіагностичним інструментом, орієнтованим на виявлення батьківського ставлення. Вибірка склала 49 осіб.

Батьківське ставлення розуміється як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з ним, особливостей сприйняття і розуміння характеру і особи дитини, його вчинків. Опитувальник складається з п'яти шкал.

Кількісний розподіл результатів діагностики батьківського ставлення наводяться в таблиці.

Таблиця 1.

Шкала	Ухвалення – відторгнення	Кооперація	Симбіоз	Авторитарна гіперсоціалізація	Маленька невдаха
К-ть досліджуваних (%)					
Низький	16,3	16,3	10,2	18,4	22,5
Середній	38,8	51	73,5	75,5	69,4
Високий	44,9	32,7	16,3	6,12	8,16

За результатами встановлено, що має місце парадоксально високий рівень за шкалою «Відторгнення» (шкала 1). Ми дійшли висновку, що цей результат є приватним проявом більш загальної закономірності, яку можна сформулювати як «конфлікт поколінь». Відторгнення тут виявляється не на емоційному або поведінковому рівні, а швидше на ціннісно-смысловому. Як правило, до цього віку ціннісно-смыслова сфера юнаків вже достатньо сформована і відторгнення тут є формою не співпадіння загальних цінностей і ідеалів які поділяють і батьки і діти. В світлі загальних результатів за першою шкалою низький рівень за шкалою 2 – «Кооперація» представляється закономірним. При високому рівні відторгнення наявність кооперації як рівноправної співучасниці життя і діяльності стає проблематичним.

Юність – це період, коли людина проходить шлях до дійсної дорослості. Саме у юнацтві виникає проблема вибору життєвих цінностей. Деяких юнаків дуже гостро хвилюють проблеми соціального самовизначення, яке стосується не автономії від дорослих у чистому вигляді, а чіткий орієнтир та визначення свого місця у дорослому світі. Юнацьке «Я» ще зовсім невизначене, дифузне, воно визначається самою особистістю як відчуття внутрішньої пустоти, яку потрібно чимось заповнити. Звідси зростає потреба у спілкуванні, а також одночасно підвищується вибірковість цього процесу; з'являється занурення у внутрішній світ особистості.

Сім'я може виступати в якості як позитивного, так і негативного чинника виховання. Сім'я – це особливого роду колектив, що грає у вихованні основну, довготривалу і найважливішу роль. Тому, постає необхідність перебудови характеру взаємостосунків і спілкування батьків з юнаками і дівчатами у бік співпраці, реалізації прагнення стати для юнацтва другом і порадиником.

Подальші дослідження можливо здійснювати в напрямку більш глибокого розуміння механізмів та закономірностей їх взаємодії.

Література:

1. Кон И. С. Психология юношеского возраста / Игорь Семенович Кон. – М., 1979.– С. 175.
2. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. – М.: Педагогика, 1991 – Режим доступу: <http://www.litmir.net/br/?b=116747>
3. Практикум по возрастной психологии: [учеб. пос.]. / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / Хельмут Ремшмидт; [пер. с нем.]. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

УДК 15.371.015

Коропкіна Тетяна

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Остапчук Олена Євгенівна, к. пед. н., доцент

ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність проблеми. Всебічний розвиток і виховання підростаючого покоління – не лише завдання, а й обов'язкова умова побудови нового гуманно-демократичного суспільства, розбудови державності в Україні. Вирішення цього загального завдання реалізується через формування духовно та фізично здорової людини.

Найбільш виражені емоційні реакції виникають у критичні моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані «критичні періоди». Саме таким є період переходу дитини з дошкільного у молодший шкільний вік. Тому саме в цьому віці тривожність може закріпитися як властивість особистості. З іншого боку, психологічні характеристики молодшого шкільного віку можна вважати і найбільш сприятливими до соціально-організованих (навчально-виховних) впливів, що дає можливість проводити ефективну формувальну і коригувальну роботу з подолання особистісної тривожності учнів початкової школи.

Високий рівень тривожності може спричинити розвиток неврозу у дітей та ускладнити процес формування їх особистості. Тому необхідним є визначення умов, дотримання яких дасть можливість подолати це негативне явище в розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку та попередити його вплив на становлення особистості в наступних вікових етапах.

Теоретичні основи дослідження. Тривогу як стан і як рису, яка виникає у процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчали Ю. А. Александровський, Ф. Д. Горбов, А. Б. Леонова, Н. Б. Пасинкова, Я. Рейковський, К. О. Сантросян, Ю. Л. Ханін, Х. Хекхаузен.

У деяких дослідженнях тривожність розглядається як реакція на соціальні впливи при певних індивідуальних психофізіологічних особливостях (М. Авенер, Г. Айзенк, Г. Г. Аракелов, Б. А. Вяткін, В. Р. Кисловська, М. Ландерс, Н. Є. Лисенко, Н. Д. Левітов, М. Махоні, В. С. Мерлін, Ч. Д. Спілбергер, Є. К. Шотт), а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях (В. М. Мясичев, Є. І. Соколов та ін.). Вплив самооцінки та рівня домагань на розвиток тривожності вивчали Л. В. Бороздіна, Е. А. Залученова, Н. І. Насенко,

А. М. Прихожан, О. Т. Соколова. Однак, процес теоретичного осмислення проблеми тривожності далекий від свого завершення.

Мета статті: виявити основні фактори виникнення, розвитку і закріплення особистісної тривожності у молодших школярів.

Виклад основного змісту. Проблема тривожності займає особливе місце у сучасному науковому знанні. А. М. Прихожан пропонує список питань, важливих як з наукової, так і з практичної точок зору, які торкаються проблеми тривожності: 1) співвідношення тривожності і страху; 2) тривожність як переживання, які не пов'язані з конкретним об'єктом; 3) сутність тривожності як стійкого утворення, її причини і форми [4, с. 11]. Науковець також виділяє такі різновиди тривожності:

– стійка тривожність у будь-якій сфері (тестова, міжособистісна, екологічна та ін.) – її прийнято позначати як специфічну, часткову, парціальну;

– загальна, генералізована тривожність, що вільно змінює об'єкти в залежності від зміни їх значимості для людини. В цих випадках часткова тривожність являється лише вираженою формою загальної [4, с. 76].

В. М. Астапов визначає особистісну тривожність як емоційний стан, що характеризується суб'єктивним відчуттям напруження, очікуванням негативного розвитку подій і часто зумовлена неусвідомленим джерелом небезпеки. Особистісна тривожність характеризується відносно стійкою схильністю людини сприймати загрозу власному «Я» в різних ситуаціях, доволі часто неадекватно їх оцінювати та перебільшувати значущість [1, С. 34].

У витоків фундаментального дослідження особистісної тривожності стоять такі дослідники, як Дж. Браун, А. Валлон, П. Жане, У. Кеннон, К. Левін, Х. Ліделла, В. М. Мясіщев, Н. Міллер, Ж. Піаже, І. П. Павлов, Г. Сельє, Д. Хебб, П. Фресс, Р. Шульц, П. Янг, П. М. Якобсон.

Ситуативно стійкі прояви тривожності прийнято називати особистісними і пов'язувати із наявністю в особистості відповідної особистісної риси (так звана «особистісна тривожність»).

Під особистісною тривожністю розуміється стійка індивідуальна характеристика, що відображає здатність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати достатньо широкий спектр ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожну з них певною реакцією. Особистісна тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, розцінюється людиною як загроза, що пов'язана із специфічними ситуаціями, що загрожують її престижу, самооцінці, самоповазі.

У 60-ті роки ХХ ст. у медичній, психологічній, педагогічній літературі з'явився новий термін «шкільний невроз». Породжена таким чином тривожність зустрічається під декількома назвами «дидактогенії», «дидактогенний невроз». В. Н. Мясіщев визначає дидактогенні неврози, або дидактогенії, як психогенні порушення працездатності або здоров'я дитини чи підлітка, викликані непрофесійними діями вчителя (чи педагогічного колективу) у процесі організації навчання чи виховання. До таких дій, крім негативних комунікативних впливів, слід віднести такі фактори, як обсяг навчального навантаження, характер розкладу, особливості організації навчання (на уроці, під час четвертних чи семестрових заліків, іспитів) та відпочинку (під час перерви, вихідних, канікул) [3].

М.Д. Левітов відмічає, що відсутність у школярів власних внутрішніх критеріїв взаємооцінних ставлень, компенсується зовнішніми. Звідси залежність: негативна академічна оцінка – посилення тривожності – негативні оцінні ставлення учня. З іншого боку, проблема успішності тісно пов'язана з тим, як складаються взаємини школярів з педагогами: «Несприятливі стосунки, конфлікти, грубощі, нетактовна поведінка вихователів, вчителів стосовно дітей часто розглядається як одна з основних причин тривожності» [2, с. 24].

Умови подолання особистісної тривожності пов'язані з необхідністю нівелювання негативної дії факторів, що її зумовлюють. До них належать психологічні та педагогічні умови подо-

лання таких основних їх форм, пов'язаних з дією даних факторів: шкільної тривожності (забезпечення дитині комфортних психофізіологічних умов перебування в школі; індивідуального підходу в навчанні і вихованні молодших школярів; створення умов для розвитку довільності, самостійності; оволодіння компонентами навчальної діяльності; вироблення критеріїв особистісного успіху; розвиток мотиву компетентності та ін.); міжособистісної тривожності (культування доброзичливості; взаємодопомоги, взаємоповаги у стосунках між учнями класу в процесі навчальної діяльності; розширення взаємної довіри, підтримки між вчителем і учнем, учнем і однокласниками; підтримання в класі атмосфери прийняття дитини, незалежно від успішності навчання та ін.); самооцінної тривожності (використання по відношенню до тривожних дітей максимально розгорнутих критеріїв педагогічної оцінки; допомога в оволодінні прийомами самоаналізу; розвиток рефлексії власного «Я», адекватного рівня домагань та ін.).

Звільнення від тривожності можливо, якщо дорослі зрозуміють: будь-яка дитина – відмінник або двієчник, рухливий або повільний – заслуговує любові й поваги; цінність людини в ній самій, насамперед у її моральних якостях, а не в нагородах, оцінках і інших умовних знаках благополуччя. Цінувати дитину винятково за її досягненнями (у школі, у секції) – значить приректи її на постійний внутрішній конфлікт. Ніякі досягнення не є абсолютними, завжди поруч може знайтися інший, хто досягне більшого. Звідси заздрість і вічне прагнення порівнювати – неминучі супутники оцінного підходу до дитини. Знання та впровадження в практику шкільного життя цих умов дозволяє не лише подолати тривожність, а й забезпечує інтелектуальне та особистісне зростання учнів, адекватний розвиток емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфери їх особистості.

Таким чином, явище тривожності – складний психологічний феномен. Тривожність здатна стати постійним супутником особистісного розвитку, детермінуючи не тільки внутрішньо-особистісні утворення, а й зумовлювати соціальну сторону психічної активності. Перехід до ідей особистісно-розвивальної освіти визначив нові завдання школи, учителя, шкільного психолога. Головним стає розвиток особистості дитини, попередження і подолання можливих особистісних та інтелектуальних відхилень, бережне ставлення до її психіки.

Література:

1. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / Валерий Михайлович Астапов // Тревога и тревожность. Хрестоматия / М. : ПЕР СЭ, 2008. – С. 151–160.
2. Левитов М. Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы / Николай Дмитриевич Левитов. – М.: Просвещение, 1991. – 162 с.
3. Мясичев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : ЛГУ, 1960. – 426 с.
4. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD) / Анна Михайловна Прихожан. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с. – (Серия «Детскому психологу».)

УДК 159.922.736.4

Куропятніков Артем

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Мірошник Зоя Михайлівна, д. психол. н., доцент

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА

Актуальність проблеми дослідження. Однією з актуальних соціальних проблем сучасного суспільства є зростання кількості випадків суїцидальної поведінки серед підлітків та молоді.

Економічні та соціальні труднощі останніх років приносять невиправну шкоду суспільному здоров'ю. Наша країна займає одне з перших місць у світі за сумною статистикою кількості

скоєних суїцидів – 29,8 на 100 000 населення на рік. Це означає близько 15 000 добровільних смертей протягом року. З них понад 40% скоюють молоді люди у віці від 15 до 25 років. І це зрозуміло, бо молоді притаманне почуття максималізму, незадоволеності собою, прагнення чогось більшого, високого.

Дослідниками встановлено, що акт самогубства зазвичай обумовлений цілим рядом факторів: соціальних, економічних, політичних, філософських, психологічних, релігійних тощо. Але в цілому рівень самогубств і його динаміка виступають важливими індикаторами соціального благополуччя того чи іншого соціального середовища, а також показниками психічного та духовного здоров'я суспільства.

На сьогоднішній день викликає занепокоєння стан психічного здоров'я підростаючого покоління. Підлітки та молоді люди стали менш упевненими у собі і мало довіряють оточуючим, частіше перебувають у депресії, більш чутливі і не настільки прив'язані до своїх сімей, як їхні ровесники кілька десятиліть тому. Вказане вище і обумовлює актуальність дослідження психологічної профілактики суїцидальної поведінки сучасних підлітків.

Мета статті полягає у виявленні чинників створення суїцидальних сценаріїв, з'ясуванні психологічних аспектів проявів суїцидальної поведінки серед підлітків. Розробці системи профілактичних, та корекційних дій, для подолання суїцидальної поведінки, в підлітковому віці.

Стан вивчення проблеми дослідження. Здійснений аналіз відповідних джерел з вікової та соціальної психології дозволив констатувати доволі активний інтерес дослідників до питань профілактики суїцидальної поведінки підлітків, які були висвітлені в працях російських та українських психологів: А. Г. Амбрумова, В. В. Бойко, В. В. Рибалка, М. В. Горская, А. В. Демичев, Д. С. Ісаєв, А. Е. Лічко, О. Г. Лосієвська, В. П. Москалець та ін. Учені вважають за основу вивчення проявів і чинників суїцидальної поведінки треба брати філософські та соціологічні тлумачення явищ: (В. А. Бачинін, М. О. Бердяєв, Е. Дюркгайм, О. Ф. Коні). При цьому багатьма авторами було розглянуто загальні положення психодинаміки суїцидальності (К. Лукас, К. Маннінгер, Г. М. Сейден, В. Франкл, З. Фройд, Е. Фромм, Е. С. Шнейдман); дослідження соціальних і особистісних чинників суїцидальної поведінки (Н. В. Абдюкова, Н. І. Бережна, О. Г. Пасічний, В. П. Москалець, О. М. Моховиков, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. В. Суліцький); положення про зв'язок суїцидальності з особливостями рефлексії (Е. Стенгель) та когнітивності (М. Урсула); тлумачення патопсихологічних проявів суїцидальності (М. В. Миколайський); дослідження особливостей суїцидальної поведінки у підлітків (А. Аптер, О. Є. Блінова, О. О. Куракін, О. Б. Старовойтенко, Г. В. Старшенбаум, С. Г. Шебанова, К. Хоутен); уявлення про імітаційні чинники суїцидальної поведінки (В. В. Кобильченко, Д. Вассерман, С. Шаллер, А. Шмітке); вивчення діагностично-профілактичних засобів попередження та способів корекції суїцидальності (Г. Я. Пилягіна, Ю. Р. Сидорик).

Характерним для мотивації підліткових самогубств є превалювання почуттів безнадії та безпорадності, підвищена чутливість до образи власної гідності, максималізм в оцінках подій і людей, невміння передбачати справжні наслідки своїх вчинків. Властива періоду становлення особистості самовпевненість у поєднанні з вищевказаними рисами породжує відчуття безвихідності, фатальності конфлікту, загострює переживання відчаю та самотності. При такому внутрішньому стані навіть незначний стрес може призвести до небезпеки суїциду дитини або підлітка.

Таким чином, перед психологами постає завдання пошуку найбільш дієвих засобів психологічної профілактики суїцидальної поведінки сучасних підлітків, в освітніх закладах та повсякденному житті.

Виклад основного змісту. Існування людини в суспільстві охоплює різноманітні взаємозв'язки, що передбачає сукупність її поведінкових реакцій. Однією з них є суїцид (самогубство).

Суїцид (лат. *sui* – себе і *caedere* – вбивати) – навмисне самоуш-кодження зі смертельним фіналом. Суїцидом вважають не всі дії людини, які мають наслідком її смерть. Встановити

відмінність власне самогубства від автоагресивних форм поведінки дає змогу аналіз мотивації вчинків індивіда. Замах людини на власне життя кваліфікують як самогубство за умови, що вона усвідомлює значення своїх дій і керує ними. У всіх інших випадках скоєння людиною дій, які завдають шкоди її психічному чи фізичному здоров'ю, під впливом психопатологічних розладів (маячні ідеї, галюцинації та ін.), у стані психозу слід кваліфікувати як автоагресивну поведінку, нещасний випадок.

Автоагресивна (грец. *autos* – сам і лат. *agressio* – напад) поведінка – специфічна форма особистісної активності, спрямована на завдання шкоди своєму соматичному (грец. *soma* – тіло) або психічному здоров'ю. З огляду на специфіку дій індивіда, спрямованих на нанесення шкоди своєму здоров'ю, розрізняють такі види автоагресивної поведінки:

- 1) суїцидальна поведінка: усвідомлені дії, метою яких є позбавлення себе життя;
- 2) суїцидальні еквіваленти: неусвідомлені дії та умисні вчинки, які призводять до фізичного (психічного) саморуїнування або самознищення, хоча на це не розраховані;
- 3) несуйцидальна автоагресивна поведінка: різні форми навмисних самоушкоджень (самоотруєнь), метою яких не є добровільна смерть або реалізація яких не небезпечна для життя. [1,54]

Отже, суїцид є одним із проявів (крайнім, фатальним) автоагресивної поведінки.

Ключовими чинниками, що призводять до самогубства, вважають психологічні, оскільки суїцид є явищем психологічним. Усі інші чинники діють опосередковано через емоційні переживання, мотивацію людини. Мотивація особистості охоплює складні процеси людської психіки, у яких взаємодіють усі її рівні та утворення – від відчуттів до ідейних переконань.

В даний час відбувається омолодження самогубців. Мотивацією самогубств у молодих людей і підлітків є їх імпульсивність, емоційність, високе почуття справедливості, малий досвід у вирішенні життєвих проблем, які в сучасному суспільстві дуже сильно тиснуть на підростаюче покоління. Але для початку ми повинні розглянути особливості підліткового віку.

Підлітки знаходяться на проміжному етапі між «дитинством» і «дорослістю». Вони ще не дорослі, але й не діти. Часто підліткам говорять, що вони вже не маленькі і повинні вести себе як дорослі, хоча самі дорослі не відносять їх до своєї вікової групи.

У юнаків і дівчат з'являються нові обов'язки, нові можливості і змінюється сфера їх діяльності. На цьому етапі у них з'являється відчуття дорослості. Підліток починається ставиться до себе, як дорослому, відчуваючи себе дорослою людиною. Він починає відстоювати свою думку, свою точку зору з тієї ж емоційністю, що і в дитинстві. Підліток претендує на рівноправність у відносинах з дорослими і прагне бути самостійним, бажаючи відгородитися від втручання батьків в особисте життя їхньої дитини. Юнаки і дівчата вже мають свої смаки, перевагу, пріоритети, погляди на життя і власну лінію поведінки. Хоча їхні погляди і смаки можуть змінюватися і через кілька тижнів [2, с. 125].

Причиною самогубств можуть служити гострі конфлікти у навчанні, сім'ї та інтимно-особистісних сферах. Однак саме імпульсивність та емоційність суїцидальних вчинків рідко призводить до летального результату. Існує безліч пояснень суїцидальної поведінки у підлітковому періоді.

На першому місці з проблем, характерних для підлітків та молоді з суїцидальною поведінкою, перебувають стосунки з батьками. Приблизно в 70% випадків ці проблеми безпосередньо пов'язані з суїцидом, на другому місці – труднощі, пов'язані зі школою, на третьому – проблеми взаємин з друзями, в основному протилежної статі.

В основному психологи розглядають проблему суїциду в підлітковому суспільстві як «крик про допомогу» до своїх друзів або батькам, тим самим звертаючи їхню увагу на самих себе. Неуспішність за шкільною програмою і погані відносини з учителями й однолітками також є причинами, які можуть призвести до суїцидальної спроби.

Зараз, у сучасному суспільстві, діти представлені самим собі і повинні будувати життя так, як вони це вміють. Через зайнятість батьків ніхто не може навчити дітей жити в цьому суспільстві. Тиск відповідальності навалюється на дітей і без орієнтиру у цьому житті вони вирішують позбутися від цього почуття за допомогою суїциду. Саме тому, сучасні підлітки і потребують, психологічної профілактики суїцидальної поведінки.

Література:

1. Амбрумова А. Г. Актуальные проблемы суицидологии / Під ред. А. Г. Амбрумова – М.: МНИИП МЗ, 1986. –112 с.
2. Москалец В. П. Психология суициду / В.П. Москалец – К.: ВЦ Академія, 2004. – 288 с.

УДК 159.942-053.6

Кучер Оксана

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Гапоненко Лариса Олександрівна, к. пед. н., професор

ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА

Актуальність проблеми. Один із наслідків загальної напруженості соціальної системи є зростання агресивності дітей, підлітків та молоді, що засвідчують статистичні дані соціально-психологічних служб комісій у справах неповнолітніх та центрів суспільних зв'язків. На тлі девальвації загальнолюдських цінностей у суспільстві посилюються поведінкові девіації неповнолітніх, а саме: втечі з дому, алкоголізація, наркоманія, насильство, суїцид та злочинна поведінка. Особливу тривогу викликають факти, що свідчать про зростання проявів агресивності серед загалом законослухняних дітей молодшого шкільного віку, підлітків і юнацтва. Саме тому.

У психологічній літературі проблема відхилення від нормальної лінії розвитку підлітків розглядалася з різних точок зору. Так, в роботах Андре, Берковитца, Долларда, Лоренца, Фрейда, Фромма, Хорні здійснено пояснення психологічних механізмів виникнення агресивності. Структуру агресивного прояву у підлітків досліджували Й. Заградова, М. Левітов, О. Осінський. Праці Н. Алікіної, О. Бовть, Е. Маккобі, О. Степанова, Р. Сирса дають змогу зрозуміти фактори, що визначають ймовірний розвиток агресивності. Проте, в умовах сучасної соціокультурної ситуації своєчасна, якомога більш рання психологічна діагностика схильності підлітків до девіантної поведінки та розробка і застосування комплексу заходів щодо її психологічної корекції є актуальною.

Мета дослідження – обґрунтування необхідності емпіричного дослідження з корекції агресивної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Агресивність – це властивість особистості, яка виявляється в готовності до агресії. Якщо агресія – це дія, то агресивність – це готовність здійснити цю дію. У шкільному житті вже вчителі початкових класів стикаються з агресивними проявами, так званім «афектом неадекватності». У підлітків ще не сталі, їх легко скоригувати, не дати закріпитися як тенденції поведінки. Агресивність підлітків супроводжується такими якостями як неадекватна самооцінка (занижена або, частіше, завищена), неадекватний рівень домагань, що не відповідає можливостям дитини, підвищена емоційна напруженість і тривожність; різний ступінь неадекватності уявлень дітей про своє місце в класному колективі, про ставлення до них однолітків; низький рівень сформованості комунікативних навичок тощо [1; 4; 5].

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка (інтенсивний, нерівномірний розвиток і ріст організму, особистісні новоутворення та ін.), породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з

ровесниками і дорослими. Інтенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого по- тягу і пов'язані з ним переживання й інтереси.

Усе це є підставою для виокремлення підлітків в «особливу соціально-психологічну, де- мографічну одиницю з характерними для неї настановами, цінностями, нормами і манерами поведінки, які утворюють специфічну субкультуру» [5, с. 191-192].

Наше емпіричне дослідження відбувалося в 8-му і у 9-х класах (три класи) Криворізької ЗОШ №50 I-III ступенів на предмет виявлення їх схильності до девіантної поведінки.

Методичний інструментарій психодіагностики складався з таких методик: *методика «Ви- значення схильності до відхиленої поведінки» (А. М. Орьол)* є стандартизованим тестом- опитувальником, призначеним для вимірювання готовності (схильності) підлітків до реалізації різних форм поведінки, що відхиляється; *методика «Самооцінка типового сімейного стану» (додаток В)* призначена для діагностики почуття провини, тривоги, нервово-психічної напруги і, як узагальнюючий показник – сімейної тривоги; *методика «Самооцінка депресії»* призначена для діагностики рівня тривожності аж до депресивного стану; *методика «Шкала показників і форм агресивності» (А. Басса – А. Дарки)* призначена для діагностики агресивних та ворожих реакцій людини.

Після проведення тестування за методиками «Визначення схильності до відхиленої по- ведінки» (СВП), «Самооцінка типового сімейного стану» (ТСС), «Самооцінка депресії» (СД) і «Шкала показників і форм агресивності Басса-Дарки» (Б-Д), й вилучення анкет, тих досліджу- ваних, які не були присутні на усіх чотирьох методиках, аналізу на предмет схильності до деві- антної поведінки у підсумку підлягали 67 підлітків.

За результатами аналізу 268 анкет нами відібрані 14 підлітків, які потребують корекційно- го втручання.

Висновки. 1. Науковий аналіз психологічної літератури та досвід, отриманий в ході про- ходження виробничої практики дав змогу визначити сутність девіантної поведінки як соціаль- но-психологічного явища, виділити низку поглядів, згідно яких девіантна поведінка інтерпрету- ється як вчинки, дії неповнолітніх, що не відповідають офіційно прийнятим у даному суспільст- ві нормам. Вивчення агресивної поведінки підлітків дозволило виділити такі її різновиди, як відхилення у поведінці, пов'язані з шкільною дезадаптацією, педагогічною занедбаністю, від- хилення у поведінці у зв'язку з соціальною дезадаптацією, а також адиктивною, делінквентною та кримінальною діяльністю. 2. Визначено, що поведінкові відхилення у підлітковому віці фор- муються внаслідок впливу різних чинників: біологічних (генетичні ускладнення, фізіологічні аномалії), психологічних (психопатологія, порушення емоційно-вольової сфери, неврози), со- ціальних (несприятливі умови сімейного виховання, негативний вплив референтної групи), криміногенних (спілкування та взаємодія з кримінальними особами), педагогічних (недоліки навчально-виховного процесу в школі). 3. Проведене діагностування підтвердило необхідність цільового втручання практичного психолога в подоланні агресивної поведінки.

Література:

1. Андреев Н. А., Тараканов Ю. В. Асоциальное поведение несовершеннолетних / Н. А. Андре- ев, Ю. В. Тараканов. – Самара: Изд-во Самарского юрид. ин-та Минюста России, 2001. – 153 с.
2. Антонова-Турченко А. Г. и др. Психологическая диагностика и коррекция трудновоспитуемых детей и подростков / А. Г. Антонова-Турчинова // Учеб. пособие.– К., 1997. – 312 с.
3. Апетик Н. М. Психологічні особливості морального розвитку дітей підліткового віку / Н. М. Апетик // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. – К.: Любіть Україну, 2000. – Т. 2. – Ч. 1. – С. 99-102.
4. Белкин А. И. Биологические и социальные факторы, формирующие половую идентификацию / А. И. Белкин // Соотношение биологического и социального в человеке: Матер. к симпоз. / Отв. ред. В. М. Банщиков, Б. Ф. Ломов. – М.: МНИИ психиатрии, 1975. – С. 600-632.
5. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия /Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб.: Питер, 1999. – 352 с.
6. Кчейберг Ю. А. Психология девиантного поведения / Кчейберг Ю. А. – М.: Сфера, 2003. – 160 с.
7. Личко А. Е. Психопатия и акцентуация характера у подростков / А. Е. Личко. – 2-е изд. – Л.: Медицина, 1983. – 255 с.

Легка Наталія

спеціальність «Практична психологія» (2 курс)

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна
Науковий керівник – Чернописький Олександр Миколайович

ПРОБЛЕМА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМВІДНОСИН ПІДЛІТКА

Сфера міжособистісних стосунків набуває значеннєвої цінності, актуалізуючи широкий спектр проблем розвитку й становлення особистості молоді людини [1].

Суспільна практика сьогодення ставить перед психологією необхідність розробки проблеми розвитку самостійної та активної особистості. У сучасній психології самостійність визначається «як вольова якість особистості, виражена в умінні за власною ініціативою ставити мету, знаходити шляхи її досягнення і практично виконувати прийняті рішення» [7]. Процес розвитку особливо суперечливий є у підлітковому віці, коли загострюються внутрішні протиріччя, актуалізуються пригнічені потреби. Дитина починає усвідомлювати свою приналежність до світу дорослих, межі суспільства розширюються, з'являється усвідомлення себе і свого «Я», починається само актуалізація.

Аналіз літературних джерел дає змогу визначити що проблема міжособистісних відносин підлітків не є новою. Адже дослідженню підліткового віку присвячено чимало фундаментальних праць психологів, зокрема П. П. Блонського, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, А. О. Смирнова, Д. Б. Ельконіна [8].

Метою нашої статті є аналіз ролі вікових психологічних особливостей підлітка у міжособистісних відносинах.

Проблеми, що стосуються міжособистісних відносин кілька століть як не втрачає своєї актуальності, але стає дедалі важливішими багатьом соціально-гуманітарних наук. У вітчизняній, російській психологічній літературі тему міжособистісних відносин вивчали кілька століть. Та все ж таки проблематика міжособистісних відносин підлітків була і залишається актуальною.

Підлітковий вік – складний період статевого дозрівання і психологічного дорослішання [8].

Цьому віку властиві труднощі й суперечливість входження в культуру, у світ якісно нових взаємин, що часом ставлять підлітку не звичні для нього вимоги, зумовлюють необхідність психологічної допомоги молодій людині, сприяють особистісному розвитку й соціальній адаптації як психологічній підтримці й супроводу на певному життєвому етапі [1].

Багато міжособистісних проблем представництва підліткового віку є наслідком недостатнього врахування молодими людьми соціально-культурного контексту взаємин. Іноді підліток, діючи за власною логікою, ігнорує смисли й значення, закріплені в культурі за тими або іншими аспектами взаємодії між людьми [1].

Міжособистісне спілкування підлітка реалізується у спілкуванні з дорослими та спілкуванні з однолітками. Їх роль у формуванні особистості неоднакова [4, с. 196].

Зазвичай, вважається, що в підлітковому віці відбувається дистанціювання і відчуження від дорослих. Однак ставлення підлітка до дорослого двояке: підліток, з одного боку, наполягає на визнанні принципової рівності прав з дорослими, з іншого боку, як і раніше потребує допомоги, захисту, підтримки, оцінки. Значущий дорослий для підлітка, але збереження у практиці «дитячих» форм контролю, вимог слухняності, що виявляються в опіці, викликає у підлітка протест [3].

Проблемність становища тут обумовлена, з одного боку, економічною залежністю та іншими формами залежності від батьків, і з іншого – бажанням отримати самостійність, зростаючою потребою в незалежності. У відносинах з батьками підліток поставлений в досить складні умови: з одного боку, він «займається формуванням власної індивідуальності», з іншого – у

зв'язку з новим своїм становищем «налагоджує нові зв'язки з батьками» [7]. Це протиріччя у взаєминах підлітка і дорослого характерно саме для підліткового віку [6].

В підлітковому віці відбувається надзвичайне розширення соціальних умов буття підлітка. Підліток прагне пройти через все, щоб потім знайти себе. Звичайно, це небезпечне прагнення для несформованої особистості. На цьому шляху без підтримки з боку дорослого підліток може потрапити до асоціального простору [2].

У зв'язку з появою у дітей підліткового віку нових психологічних особливостей інколи їхні стосунки з дорослими супроводжуються негативними формами поведінки, зокрема проявами брутальності, впертості. Це пов'язано, як правило, з прагненням самостійності, яке дорослі не сприймають та не підтримують. Як показують дослідження останніх років потреба в спілкуванні з батьками не зникає, але емансипація і прагнення до незалежності від батьків часто стають причинами конфліктних відносин [6].

Особлива і окрема сфера життя підлітка, надзвичайно важлива для нього – це спілкування з ровесниками. Ці відносини вони намагаються будувати на принципах паритетності, справедливості та в цьому випадку вони можуть забезпечувати оптимальні умови для зміцнення почуття дорослості у підлітка. Основою для спілкування виступає спільність потреб, цінностей, прагнень, інтересів, переживань [4].

Спочатку розширюється коло спілкування з ровесниками, але цим взаємовідносинам властива значна емоційність та конфліктність через егоцентризм підлітків у дружбі. Динаміка дружніх стосунків у цьому віці передбачає спочатку встановлення приятельських стосунків на основі спільних інтересів, визначення змісту «Я», самопізнання, а згодом формування емоційної прив'язаності, закріплення навичок соціальної взаємодії [5].

Також важливо б було зазначити, що взаємовідносини з однолітками стають більш вибірковими та стабільними. При їх збереженні високо цінуються властивості «гарного товариша» підвищується роль морального компонента у взаємооцінках [3].

Отже, провідним видом діяльності у підлітковому віці є міжособистісне спілкування, без якого є неможливим розвиток. Адже у цьому віці підліток засвоює суспільно значущі критерії оцінок, відбувається переоцінка цінностей, формуються нові морально-етичні вимоги, підліток прагне знайти нове місце у стосунках з людьми, прагне до самоствердження й дорослості.

Але властива цьому віку спонтанність поведінки нерідко ускладнює міжособистісну ситуацію підлітків, виявляючи в багатьох випадках недостатню продуманість дій, а точніше – своїх вчинків. Тому порушена функція нерідко призводить до проблем, на подолання яких особистісних резервів не вистачає [1].

У спілкуванні з дорослими підліток завжди перебуває в позиції молодшого, певною мірою «підкореного», а за таких умов – не всі морально-етичні норми можуть бути ним засвоєні та апробовані, і лише в стосунках з ровесниками він рівноправний – виконує роль організатора та виконавця, приятеля або суперника, друга.

Література:

1. Журавльова Н. Психологічна допомога підліткам у вирішенні міжособистісних проблем / Н. Журавльова // Психолог.-2008.-№12.- с. 3-9.
2. Крутецкий В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий, Н. С. Лукин. – М. : Просвещение, 1965. – 316 с.
3. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 469 с.
4. Савчин М. В. Вікова психологія: навч. посіб. – 2-ге вид., стереотип. / М. В. Савчин, Л. П. Василко. – К. : Академвидав, 2009.- 360 с.
5. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. / Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. – К. : ТОВ «Центр учбової літератури». – 2012. – 384 с.
6. Фомичева Л. Ф. Образ родителей и представленность отношений с ними у подростков / Л. Ф. Фомичева // Психологическая наука и образование. – 2005.- №3.- с. 26-39.

7. Якуба Л. Формування самостійної особистості підлітка в різних умовах соціалізації / Якуба Людмила // Психологія. – №28. – с. 462-469.

8. Трудности подросткового периода [Електроний ресурс].- http://5ka.su/ref/psihologiya/1_object73297.html

9. Трудности подросткового периода [Електроний ресурс].- http://refs.co.ua/64333-Trudnosti_podrostkovogo_perioda.html

УДК 159.923:159.922.63-057.75

Магдисюк Людмила

аспірант II курсу факультету психології

*Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна
Науковий керівник – Засєкіна Лариса Володимирівна, д. психол. н., професор*

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО ВИХОДУ НА ПЕНСІЮ У ПЕРІОД ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ

Постановка наукової проблеми та її значення. Актуальність вирішення проблеми психологічної готовності особистості до виходу на пенсію в період зрілості зумовлена не лише економічними й соціологічними інтересами щодо демографічної ситуації, фінансової політики держави, а також психологічними особливостями людини цього періоду.

За статистичними даними, про перепис населення Волинської області у 2012 р., чисельність наявного населення становить 1038,6 тис. (міське – 539,1 (51,9 %), сільське – 499,5 (48,1 %). У Пенсійному фонді у містах і районах Волинської області перебувають на обліку 275529 пенсіонерів, з них за віком – 207350, за вислугу років – 3869.

Перед психологами постає важливе завдання створити оптимальні та рівноцінні умови для життя людини в різні вікові періоди.

Виклад основного матеріалу обґрунтування отриманих результатів дослідження. Процес розвитку особистості безмежний, оскільки саме розвиток є першоосновою життєдіяльності людини. Потреба особистості в саморозвитку, прагненні до самовдосконалення й самореалізації виявляється у різний спосіб – у служінні справі, захопленість значущою роботою, ствердженні власної життєвої свободи, любові до іншої людини.

Зрілість – найбільш тривалий період онтогенезу, який характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей особистості. Зрілість – стан, до якого приходить організм в кінці періоду розвитку [1].

Аналіз різних класифікацій вікової періодизації зрілості можна представити у таблиці (табл. 1.1).

Таблиця 1.

Динаміка вікової періодизації у науковій думці

№	Автори	Періодизація зрілості
1.	Стародавня китайська класифікація	Зрілість поділяють на 4 періоди: 3 20 до 30 років – вік вступу до шлюбу; 3 30 до 40 – вік виконання громадських обов'язків; 3 40 до 50 – пізнання власних помилок; 3 50 до 60 – останній період творчого життя.
2.	Піфагор	Зрілість порівнював з порами року: період літа – 20-40 років; період осені – 40-60 років.

3.	Міжнародний симпозиум у м. Москва (1965 р.)	Зрілий вік на два періоди: перший – 22-35 р. для чоловіків; 21-35 р. для жінок; другий – 36-60 р. для чоловіків; 36-55 р. для жінок.
4.	Д. Бромлей	Зрілість на 4 стадії: рання дорослість – 21-25 років; середня дорослість – 25-40 років; пізня дорослість – 40-55 років; передпенсійний вік – 55-65 років.
5.	Е. Еріксон	Рання зрілість – 20-25 років; Середня зрілість – 26-64 років; Пізня зрілість – 65 років-смерть.
6.	Г. Крайг	Рання дорослість: від 18-21 року до 40 років; Середня дорослість – від 40 до 60-65 років; Пізня дорослість – від 60-65 років до смерті.
7.	Д. Левінсон	Ера ранньої дорослості – 17- 45 років; ера середньої дорослості – 45-65 років; ера пізньої дорослості – понад 60 років.
8.	Г. Абрамова	Зрілість – 36-50 років. Похилий вік – 51-65 років.
9.	Б. Ананьєв	Середній вік (зрілість): 1 період – 22-35 років чоловіки, 21-35 р. жінки; 2 період – 36-60 р. чоловіки, 36-55 р. жінки.
10.	Дж. Біррен	Рання зрілість – 17 до 25 років; зрілість – 25-50 років; пізня зрілість – 50-75 років.
11.	В. Бунак	Зрілий період: перший вік – 36-45 років для чоловіків; 33- 40 років жінок; другий вік – 46-55 років для чоловіків; 41-50 для жінок.
12.	В. Моргун	Дорослість – 26- 35 років. Зрілість – 36-60 років.
13.	В. Ямницький	Рання дорослість – 20-37 років; середня дорослість – 38-60 років.

Незважаючи, на різні підходи щодо побудови вікової періодизації особистості, потрібно зауважити, що всі автори зазначають неоднорідність та стадіальність у розвитку особистості впродовж життя.

Вік – етап розвитку людини, що характеризується специфічними для нього закономірностями формування організму і особистості і відносно стійкими психофізіологічними особливостями [1, 29].

Основні завдання періоду зрілості: досягнення громадянської та соціальної відповідальності; досягнення й підтримка доцільного життєвого рівня; вибір прийнятих форм дозвілля; турбота про своїх дітей та онуків у тому, щоб вони стали відповідальними, розвиненими і щасливими дорослими; посилення особистісного аспекту подружніх взаємин; прийняття фізіологічних змін життя й пристосування до них; пристосування до взаємодії з старіючими батьками; піклування про власне здоров'я [2].

Аналіз результатів досліджень психологічної готовності особистості пізньої зрілості дозволяє зробити висновок щодо побудови теоретичної моделі даного феномена на основі особистісно-діяльнісного підходу, компоненти якого виокремлюються у відповідності з функціями (рис. 1).

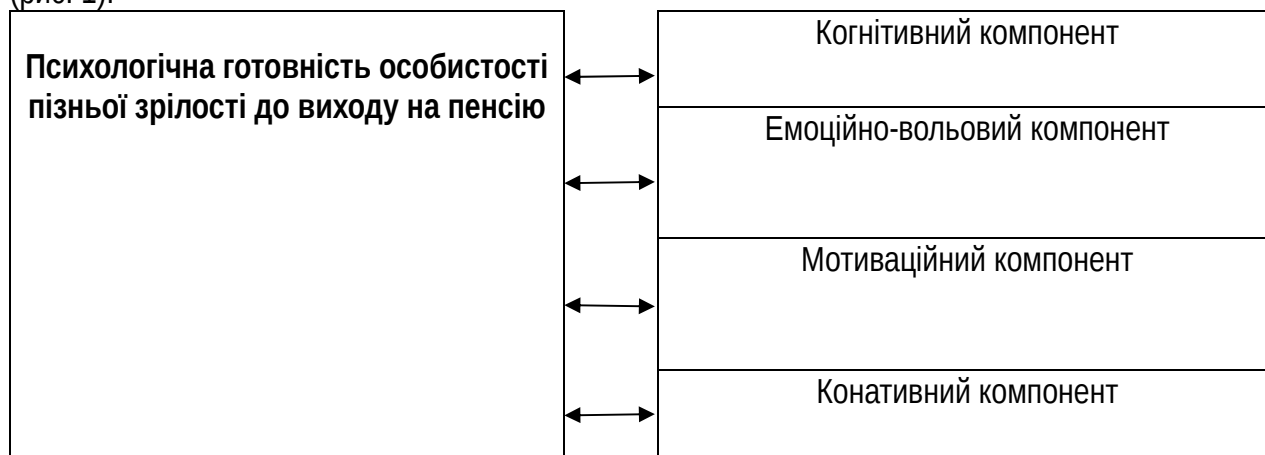


Рис. 1. Структурні компоненти психологічної готовності до виходу на пенсію.

Вказані вище структурні компоненти психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію тісно взаємозв'язані між собою і цілісно забезпечують ефективність та результативність безболісного припинення професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати теоретичного аналізу дають змогу зробити висновки про потребу вивчити психологічну готовність осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію. Структурні компоненти психологічної готовності осіб пізньої зрілості до виходу на пенсію тісно взаємозв'язані між собою і цілісно забезпечують ефективність та результативність безболісного припинення професійної діяльності.

Література:

1. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник / Т. М. Дзюба, О. Г. Коваленко; за ред. В. Ф. Моргуна. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 264 с.
2. Смелзер Н. Соціологія / Н. Смелзер. – М. : Феникс, 1998. – 688 с.

УДК 159.954.2-053.6

Мамонова Валерія

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Гапоненко Лариса Олександрівна, к. пед. н., професор

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКА

Актуальність дослідження. Творча уява є основою аналітико-синтетичного процесу створення картини світу. Саме через цю властивість дослідження специфіки розвитку творчої уяви молодшого підлітка як сукупності взаємопов'язаних мисленневих і конкретно-чуттєвих переживань не втрачає своєї актуальності.

Мета дослідження полягає у встановленні необхідності розвитку творчої уяви у молодшому підлітковому віці.

Теоретичного аналіз проблеми. В останній час суспільство визначає за необхідність виховання творчої особистості. Виходячи з цього в шкільному середовищі важливим є не тільки засвоєння необхідного учбового матеріалу, але й розвиток в дитини здатності до творчої діяльності. Уява є необхідним компонентом творчої діяльності людини.

Уява – це процес створення людиною на основі попереднього досвіду образів об'єктів, яких вона ніколи не сприймала. Тобто, уява допомагає людині створювати щось нове, те, чого раніше не існувало. Людина, втілюючи свої задуми у життя, створює певні продукти творчості, організовуючи свою індивідуальну творчу діяльність [1].

В залежності від характеру діяльності людини її уяву поділяють на творчу та репродуктивну.

Репродуктивна уява допомагає відтворювати у пам'яті образи того, що ми коли-небудь сприймали. Уява, яка включається у творчу діяльність і допомагає людині створювати нові оригінальні, незвичні образи, яких не існувало досі, називається творчою [2].

Найбільш перспективним для розвитку творчої уяви є шкільний вік (В. І. Андреев, Ю. О. Полуянов, Л. Ю. Субботіна та ін.) У цей період більш активно розвиваються всі психічні процеси, пов'язані з діяльністю уяви: мислення, увага, сприйняття, пам'ять, мова.

Для підліткового віку характерними є: допитливість, прагнення до пізнання нового, до накопичення нової інформації. Важливим є надання підлітку необхідної інформації, допомога в систематизації набутих знань.

Творча уява дозволяє підлітку формувати у свідомості образи майбутнього, планувати свої дії та бачити картину свого майбутнього. Для підлітка характерним є програвання в своїй уяві ситуацій, яких ще не сталося. Уява допомагає підлітку формувати свій план дій, допомагає змотивувати свою поведінку та зробити її більш ціленаправленою. Підліток може відчувати натхнення до певної діяльності за допомогою тих образів, які він сам собі зміг уявити.

Підлітковий вік зберігає в собі сенситивний період для розвитку уяви, але уява для свого розвитку потребує постійного надходження нової інформації. Саме тому у підлітковому віці є важливим зацікавлення дитини новою інформацією про різні види творчої діяльності, де вона зможе проявляти свою творчу уяву, перетворюючи її у певний продукт діяльності.

В зв'язку з підвищенням інтелектуального розвитку дитини, збагаченням її життєвого досвіду, накопиченням певних навичок та умінь, в підлітковому віці спостерігається підвищення розвитку творчої уяви. Підліток вчиться використовувати її у різних сферах свого життя, при вирішенні завдань, які потребують нестандартних рішень [4].

На думку Л. Ю. Субботіної, розвиток уяви проходить дві фази, пов'язані з розумовою діяльністю, де перший період розвитку охоплює перші 15 років життя людини, потім розумова діяльність зберігає свій прогресивний розвиток, а уява, в більшості випадків, характеризується падінням інтенсивності.

Згасання функції уяви з віком – негативний момент для особистості. Разом з тим, уява може не тільки полегшити процес навчання, але й розвиватися при відповідній організації діяльності людини. Творча уява в підлітковому віці виходить на новий рівень розвитку, вона має більш продуктивний характер [3].

Багатьма психологами (Т. А. Рібо, Л. Ю. Субботіна, В. Г. Крисько та ін.) пропонуються різноманітні способи розвитку уяви, засновані на перетворенні елементів дійсності, які частково застосовуються у навчальній діяльності. В умовах загальноосвітньої школи досвід учнів розширюється і за рахунок знань паралельно предметів, що вивчаються, отже, завдання, спрямовані на розвиток творчої уяви повинні бути засновані на міжпредметних зв'язках, що дозволяють перетворювати елементи дійсності.

За допомогою впливу на розвиток творчої уяви діти мають змогу навчитися використовувати її у різних видах діяльності, створювати нові образи уяви та втілювати їх у певний продукт діяльності, користуватися уявою під час вирішення проблемних навчальних завдань .

В молодшому підлітковому віці спостерігається прагнення до досягнення певного позитивного результату в творчій діяльності, але таке прагнення притаманне не всім. Не зважаючи на це, у всіх підлітків є творчий потенціал, проблемою є те, що він є невиявленим або не ціле-

спрямованим. Творчі здібності є у кожного, відрізняються вони лише своєю направленістю, силою та розвиненістю.

У наш час проблемою є згасання з віком творчої спрямованості через відсутність потреби у використанні творчої уяви при вирішенні багатьох задач, стереотипність мислення, відсутність критичності в процесі засвоєння нової інформації. Учні заучують правила, користуються встановленими стандартними правилами рішення задач, не використовуючи нових, творчих підходів. Тому необхідно звернути увагу на ті методи виховання та навчання, які допоможуть дитині більш глибоко пізнавати оточуючий світ, не сприймати інформацію при навчанні пасивно, а переробляти її, мислити критично, творчо.

Необхідним є стимулювання дитини до саморозкриття, саморозвитку через проблемні завдання, де роль грають не тільки набуті знання, а й творчі здібності. Використання наочності, творчих завдань, проблемних питань, активних дискусій на уроці дозволять дітям більш ширше та глибоко засвоїти нові знання, використовуючи при цьому уяву. Але для продуктивності уяви цього буває недостатньо. Щоб діти активно виконували поставлені перед ними завдання необхідним є створення благоприємного мікроклімату групи, позитивної атмосфери у ній. Адже саме в таких умовах діти мають змогу відчувати здатність до саморозкриття та саморозвитку. Необхідним є не лише постановка перед ними певних проблемних завдань, а й забезпечення індивідуального підходу до дітей. Не кожна дитина може відчувати в собі здатність до творчої діяльності. Роль у цьому грає її самооцінка, сприйняття нею групи, як середовища, де вона буде відчувати себе вільною у самореалізації. Клімат у групі повинен бути таким, щоб дитина бачила, що вона може проявляти себе як особистість, розкривати свій потенціал без страху, що її творчий порив засудять чи він не сприйметься групою. Важливим аспектом прояву творчої уяви є сприйняття дитиною самої себе як здібної для творчості. Тому завданням психолога є створення сприятливих умов для розвитку творчої уяви. А саме: налагодити психологічний клімат у групі, знайти індивідуальний підхід до дітей, допомогти їм у розвитку творчого потенціалу, стимулювати дітей до продуктивної творчої діяльності.

Висновок. Уява відіграє важливу роль в розвитку особистості, адже за допомогою неї людина спроможна на продуктивну творчу діяльність. Творча уява забезпечує здатність людини самостійно створювати нові образи та ідеї, які несуть в собі певну цінність. Ці ідеї можуть втілюватись в певний продукт творчої діяльності, нести в собі свою новизну та індивідуальність.

Розвиток творчої уяви в підлітковому віці забезпечує здатність дітей не тільки до творчої діяльності, але і до рішення проблемно-творчих завдань. За наявності у всіх дітей здібності до творчості, ми визначаємо за необхідність розвиток творчої уяви в підлітковому віці. Адже, саме в молодшому підлітковому віці уява набуває нового значення, вона переходить зі стадії пасивного фантазування у прагнення дитини втілювати свої образи у певний продукт своєї діяльності, цілеспрямовувати її, більш активно застосовувати її у вирішенні практичних завдань.

Розвиток творчої уяви в підлітковому віці впливає на краще сприйняття оточуючого світу, впливає на розвиток особистості, спрямовує її інтереси у творчій діяльності.

Література:

1. Сучасний психологічний тлумачний словник / [уклад. В.Б.Шапар].- Х.: Прапор, 2007.- 640 с.
2. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко].-СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004.- 672 с.
3. Субботина Л.Ю. Детские фантазии: развитие воображения детей / Л.Ю.Субботина.- Е.: У-Фактория, 2006.-189 с.
4. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.

Михайленко Оксана
ассистент кафедры практической психологии
Криворожский педагогический институт, г. Кривой Рог, Украина

ПОНЯТИЕ «РОЛЬ» КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ

Понятие «роль», как и множество других, относится одновременно и к повседневному, обыденному понятию, и, в то же время, к научному термину. Но, все же, при очень активном использовании его в повседневной жизни, оно недостаточно разработано с точки зрения науки, особенно в аспекте психологии личности. Поэтому понятия «роль», «ролевая структура личности» как научная психологическая проблема оказались в центре внимания ведущих психологов современности и стали предметом нашего исследования.

Психология ролей может иметь два стратегических направления: социально-психологический и личностный. Роль – это тот мостик, который объединяет групповое и индивидуальное, личностное и социальное. Роль – это способ и механизм внедрения личности в группу.

Общаясь с людьми, которые выступают в определенных ролях, личность непременно вступает в ролевое взаимодействие с ними, то есть руководит их ролевым поведением и сама поддается влиянию своих партнеров по общению и их ролевым позициям.

Ролевое взаимодействие не всегда происходит гармонично, иногда оно сопровождается противоречиями – ролевыми конфликтами (П.П. Горностай). Ролевые конфликты – это противоречия, которые связаны с социально-психологическими ролями личности и их структурой.

В контексте социально-психологического направления роль выступает как «посредник» в общении с другими людьми, как механизм внедрения личности в социальное взаимодействие.

О роли как личностной характеристике можно говорить тогда, когда она принята самой личностью, то есть когда человек чувствует ролевую идентичность, переживает себя субъектом роли.

Можно выделить такие формы ролевой идентичности:

- 1) половая – одна из основных форм идентичности, которая заключается в соотношении себя с тем или иным полом;
- 2) этническая – связана с национальным самосознанием, культурой, социокультурными особенностями;
- 3) групповая – связана с участием в различных социальных группах;
- 4) политическая – проявляет себя в социальных и политических ценностях;
- 5) профессиональная – непосредственно связана с выполнением профессиональных ролей.

Также важной характеристикой личности выступает ролевая компетентность – способность личности оперативно владеть своими психологическими ролями, выступать полноправным субъектом этих ролей, включать ролевое поведение в процесс личной жизнедеятельности.

В свою очередь, ролевая компетентность состоит из таких компонентов:

- ролевая вариативность – разнообразие репертуара психологических ролей личности, что не ограничивается стандартным набором социальных ролей;
- ролевая гибкость – умение легко переключаться с одной роли на другую, не «застревать» на определенных ролях;
- ролевая глубина – владение глубинной структурой роли, опора в ролевом поведении на глубинные составляющие (ролевая Я-концепция, ролевое переживание);
- способность к ролевой децентрации – способность к перевоплощению, ролевая эмпатия, ролевая рефлексия.

Кроме жизненных, социальных ролей, которые имеют огромное значение в процессе социализации личности, можно выделить так называемые «личностные роли», которые, в отличие от социальных ролей, имеют очень тесную связь с глубинными подструктурами личности.

Каждому человеку в жизни приходится не только исполнять разные социальные функции (роли), но и быть разным в зависимости от обстоятельств. Личностные роли – это, прежде всего, определенные состояния личности, которые позволяют раскрыть некоторые стороны собственного «Я».

Можно сделать **выводы**, что психологические роли выступают не только как социальные роли (зафиксированные в обществе нормативные формы социального поведения), но и как личностные роли, которые детерминируются внутренними глубинными личностными качествами.

Литература:

1. Горноста́й П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горноста́й. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312с.
2. Горноста́й П. П. Социализация личности и психологические роли / П. П. Горноста́й // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып.3 Ч.1. – СПб. – 1997. – С.325-330.
3. Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: [Монографія] / Зоя Михайлівна Мірошник. – Харків: ХНПУ, 2011. – 306 с.

УДК 37.018

Москаленко Ольга

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Остапчук Олена Євгенівна, к. пед. н., доцент

МІЖСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНІ І ЕМПІРИЧНІ ВИСНОВКИ

Актуальність проблеми дослідження. В сучасних умовах розвитку української держави вкрай важливою є проблема формування комунікативної компетентності молодого покоління. У цьому контексті актуальності набуває проблема міжособистісної взаємодії в середовищі молодших школярів. Психологи розцінюють молодший шкільний вік як один з найскладніших періодів у житті дитини. Школярам доводиться вчитись будувати нові стосунки з незнайомими раніше людьми – вчителями і однокласниками. Емоційне благополуччя та самопочуття школярів у системі міжособистісних взаємовідносин, які складаються у колективі, залежить не лише від того, скільки однокласників спілкуються між собою, а і від того, якою є якість такого спілкування.

З огляду на це, важливим є вивчення структури взаємостосунків у колективі та рівня задоволеності учнів процесом спілкування в умовах загальноосвітнього закладу. Тому дослідження особливостей спілкування молодших школярів у шкільному колективі традиційно залишається важливим напрямом психолого-педагогічних досліджень.

Мета статті: розкрити особливості комунікативних відносин молодших школярів у колективі, охарактеризувати зміст та особливості процесу спілкування в молодшому шкільному віці.

Стан вивчення проблеми дослідження. Проблема міжособистісних відносин становить одну з ключових у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці. Найбільш популярними в зарубіжній психології є теорія обміну, психоаналітичний підхід, теорія керування враженнями, концепція символічного інтеракціонізму.

Проаналізувавши різні психологічні підходи до вирішення проблеми міжособистісних взаємин, висвітлені у працях Б. Г. Ананьєва, О. О. Бодальова, В. М. М'ясищева, Б. Д. Паригіна, О. В. Киричука, Я. Л. Коломінського, Н. І. Непомнящої, М. М. Обозова, Т. О. Репіної,

Д. Б. Ельконіна, М. І. Лісіної, було з'ясовано, що міжособистісні взаємини становлять внутрішню, психологічну основу міжособистісного спілкування і взаємодії в єдності знань, спонукань та соціальної зрілості їх суб'єктів.

Прихильники діяльнісного підходу до визначення психологічних умов розвитку міжособистісних взаємин молодших школярів (В. В. Абраменкова, Л. С. Виготський, О. К. Дусавицький, М. І. Лісіна, Г. О. Люблінська, М. В. Матюхіна, Л. С. Сапожнікова, С. Г. Якобсон та ін.) утверджують провідну роль у цьому процесі різноманітних видів та форм дитячої діяльності.

Вихідним положенням особистісного підходу до розвитку міжособистісних взаємин молодших школярів виступає твердження щодо характеру та інтенсивності спілкування і взаємодії дитини із референтними дорослими, передусім, з учителем, як детермінуючої умови у формуванні міжособистісних взаємин молодших школярів (Б. Г. Ананьєв, В. В. Давидов, О. В. Киричук, Г. І. Ліпкіна, І. В. Макарова, Л. С. Сапожнікова та ін.).

Оскільки провідною в цьому віці традиційно вважається навчальна діяльність, то дослідження, що стосуються даного вікового періоду, були направлені переважно на вивчення психологічних особливостей, пов'язаних з нею: пізнавальних здібностей дитини, компонентів навчальної діяльності і т.п. Спілкування та відносини з ровесниками досліджувались в основному в рамках навчальної діяльності, як ефективний засіб її організації. Відтак, актуалізується потреба у спеціальному вивченні соціально-психологічних особливостей міжособистісних відносин в молодшому шкільному віці.

Виклад основного змісту. Міжособистісні відносини – це взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, які здійснюють люди один на одного в процесі сумісної діяльності і спілкування. Міжособистісні відносини розкриваються як система настанов, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями і організаціями сумісної діяльності і виступають основою формування соціально-психологічного клімату у колективі. В багаточисельних працях, присвячених вивченню груп і колективів, груповій динаміці, групоутворенню, колективоутворенню і т.д., показано вплив організації сумісної діяльності і рівня розвитку групи на становлення міжособистісних відносин, а також зворотній вплив міжособистісних відносин на зміцнення, ціннісно-орієнтаційної єдності членів колективу.

Новий етап розвитку взаємовідносин починається зі вступом дитини до школи. Тут вперше у дитини з'являється обов'язкова суспільно значима діяльність – навчальна, в зв'язку з якою між дітьми виникає система ділових відносин. І особистісні, і ділові взаємовідносини зароджуються одночасно в перші дні перебування дитини в школі, але розвиваються вони неоднаково. Ділові відносини постійно і обмірковано будуються педагогом. Особистісні ж відносини виникають на базі особистих симпатій дітей і не мають ніякого офіційного оформлення. Їх структура складається стихійно.

Зміна соціальної ситуації розвитку, що відбувається в молодшому шкільному віці, та зміна провідного типу діяльності, на думку Л.С. Виготського, сприяє становленню якісно нових відносин між дитиною і колективом класу, між дитиною і педагогом, який його навчає [1].

Комунікативну компетентність молодших школярів слід розглядати як сукупність умінь, що визначають бажання суб'єкта вступати в контакт з оточуючим; уміння організувати спілкування, що включає уміння слухати партнера у спілкуванні, уміння вирішувати конфліктні ситуації; знання норм і правил, яким необхідно слідувати під час спілкування з оточуючими. Молодший шкільний вік є оптимальним періодом активного навчання соціальної поведінці, мистецтву спілкування між дітьми різної статі, засвоєння комунікативних, мовленнєвих умінь, оскільки у дітей з'являються постійні обов'язки, які пов'язані з навчальною діяльністю.

У вітчизняній психології (радянський період) проблема міжособистісних стосунків дошкільнят і молодших школярів розглядалася переважно в рамках соціально – психологічних дос-

ліджень, де основними предметами вивчення були структура, вікові зміни дитячого колективу. Ці дослідження проводились переважно за допомогою адаптованих соціометричних методик. Був зроблений висновок, що чим більш стійкими є якості особистості, які визнаються в даному колективі цінними, чим більше стійкі самі вимоги, що ставляться членам колективу до кожної людини, тим більшої стійкості її положення в системі міжособистісних відносин слід очікувати.

Як показують дослідження О. В. Киричука, з віком показник стабільності відносин дитини в структурі емоційних взаємовідносин класу зростає. Отримані в цьому дослідженні дані говорять про достатню стійкість позитивного ставлення по відношенню до негативного. Учні, що займають більш сприятливе, позитивне місце в системі особистих взаємостосунків, це діти комунікативні, володіють рівним характером, хорошими здібностями, багатою фантазією і ініціативою. Більшість з них добре навчаються. Для дітей, які займають негативне місце в системі міжособистісних відносин, найбільш властивою є афективна спрямованість взаємодії з однолітками. Вона проявляється в дратівливості, грубості, впертості. Ці якості характеру перешкоджають продуктивному спілкуванню з однолітками. Багато хто з групи цих учнів брехливі, неохайні. Окремі із них мають гарні здібності, добре навчаються [2].

З метою вивчення психологічних особливостей міжособистісних відносин в молодшому шкільному віці нами було проведено спостереження, результати якого показали, що відносини в середовищі першокласників часто безпредметні і незмістовні. Основна спрямованість цих взаємостосунків – фізичне розвантаження, відпочинок. В той же час, в третьому класі вони більш змістовні і стійкі. Стійких відносин, товариських пар в перших класах мало, межа між учасниками навчального колективу і іншими людьми слабо диференційована. На третьому році навчання збільшується чисельність дітей, які вступають в тривалі дружні стосунки. Поведінка першокласників в більшості випадків спрямована на те, щоб привернути увагу учителя. Третьюокласники у своїх вчинках більше орієнтуються на однолітків, на побудову спільних дій. Ці факти можуть говорити про яскраво виражену вікову динаміку міжособистісних стосунків протягом молодшого шкільного віку.

Виконане дослідження не вичерпує всього комплексу розв'язання зазначеної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують гендерні аспекти становлення міжособистісних зв'язків в середовищі учнів початкової школи.

Література:

1. Выготский Л. С. Ранний возраст / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1992. – Т.4.
2. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.

УДК 159.922.736.3

Овсієнко Марина

Спеціальність «Пракчтина психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Гапоненко Лариса Олександрівна, к. пед. н., професор

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Актуальність теми: Сьогодення вимагає від суспільства активну, ініціативну, творчу особистість, яка ладна самостійно приймати рішення та має високу організованість у власних діях. Так як мотиваційний компонент забезпечує здатність змінювати навколишній світ та спонукає до самовдосконалення, то цілеспрямоване дослідження навчальної мотивації молодшого учня не втрачає своєї актуальності.

Спираючись на досягнення з розкриття психологічних механізмів мотивації за різними теоретико-методологічними орієнтаціями – це психодинамічна (З. Фрейд, К-Г. Юнг, А. Адлер, К. Хорні), когнітивістська (Ф. Хайдер, Т. Ньюком, Л. Фестингер, Ч. Осгуд, Б. Танненбаум, М. Розенберг), гуманістична (А. Маслоу, К. Роджерс), ми здійснили емпіричне дослідження для виявлення найбільш впливових засобів психологічного супроводу молодшого учня з розвитку пізнавальної мотивації.

Мета дослідження – це виявлення ефективних засобів психологічного супроводу практичного психолога для розвитку пізнавальної мотивації.

Виклад основного змісту. Психологічний супровід є складовою професійної діяльності практичного психолога в закладах освіти. Цей вид психологічної послуги є ще недостатньо вивченим, тому різниця своїм змістовим наповненням. Теоретичний аналіз надав можливість визначити, що з одного боку, психологічний супровід, як вид практичної діяльності психолога, спрямований на забезпечення психологічних умов самореалізації особистості. З іншого – це пошуки партнерства в створенні цих умов. Тож, у нашому дослідженні досягнення довіри з боку вчителя як партнера сумісної діяльності з психологом по забезпеченню психологічних умов розвитку навчальної мотивації учня були для нас важливим фактором. Ми припустили, що показник готовності вчителя рефлексивно сприймати інформації від психолога є базовою основою розгортання психологічного супроводу дитини з розвитку навчальної мотивації. Саме це обумовило необхідність на початковому етапі емпіричного дослідження провести роботу з вчителями експериментальної групи щодо пояснення функцій психологічного супроводу. Ця робота була проведена на методичному засіданні вчителів. Основні положення цієї роботи розгорталися в такій послідовності:

- інформування вчителів про *психологічний аналіз зовнішніх та внутрішніх мотивів навчальній діяльності молодших школярів;*

- підвищення чутливості вчителя, вчасно отримувати психологічну допомогу щодо пояснення наслідково-причинних зв'язків *неуспішності учнів;*

- організація *сумісної діяльності вчителя й психолога* в забезпеченні психологічного мікроклімату в урочній системі навчання;

- надання психологічного змісту педагогічної діяльності вчителя в проектуванні та самопроекуванні сценаріїв присвоєння теоретичного матеріалу учнями з різними рівнями успішності;

- вчасна психологічна підтримка тривожних учнів у навчальному процесі;

- непереривність підвищення психологічної грамотності вчителя в забезпеченні благополуччя учня в родині.

Розглядаючи емпіричне дослідження як сукупність: а) спланованих цільових спостережень за розвитком навчальної мотивації молодшого школяра; б) аналізу конкретних явищ, що переживає учень у навчальному процесі; в) діагностування та корекції мотиваційної сфери учнів, ми провели серію досліджень на базі КСЗШ № 20, м. Кривого Рогу. В дослідженні брали участь 45 учнів. Для діагностування були використані такі методики: «Анкета шкільної мотивації для учнів початкової школи за Н. Г. Лускановою» (модифікований варіант) [3, с. 14], анкета містить 10 питань, які мають три варіанти відповідей, з них кожному учневі потрібно обрати один, той, котрий підходить особисто йому. Методика «Сходинки спонукання» [3] направлена на визначення виду мотивації учня: пізнавального чи соціального.

Завдяки цим методикам ми мали можливість визначити показники: широту пізнавальної орієнтації, якість процесуальної орієнтації на процес навчання, показник контролю результатів учіння. Для забезпечення соціально-мотивованих навчальних дій вищевказані методики розкривали: соціальний мотив учіння, вчительський «мотив», як прагнення отримати гарну оцінку, батьківський «мотив», як прагнення отримати похвалу з боку батьків, товариський мотив, як прагнення мати успіх серед однокласників[1;3].

За методикою «Сходинки спонукань», ми визначили зорієнтованість дітей тільки на соціально-мотивовані навчальні дії. Наведемо приклади: за результатами діагностування та статистичного аналізу визначено переважно (82%) соціальні мотиви, ніж пізнавальні (18%). Визначаючи рівень пізнавальної мотивації були отримані наступні результати: високий рівень мотивації мають 58% (26 учнів), середній рівень 42% (19 учнів). Низького рівня не було виявлено.

За результатами статистичного аналізу була складена програма взаємодії практичного психолога з вчителями експериментальної групи, яка складалася з двох розділів. Перша присвячена розширенню психологічної інформації вчителів з проблеми мотивування учня в урочній системі навчання. Друга – корекційним заняттям з учнями щодо розвитку внутрішньої навчальної мотивації. Опираючись на ґрунтовні праці О.М. Леонтєва, Д.Б. Ельконіна, Л.С. Виготського про психічний розвиток дитини, програма спрямована на загально дидактичні принципи навчання дітей, на знання психологічних і фізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку. Водночас програма акцентує увагу на необхідність реалізації принципу індивідуалізації, що передбачає урахування індивідуальних особливостей і підтримку кожної дитини.

Висновки. Проаналізувавши різні теоретичні підходи до визначення пізнавального компонента мотивації та провівши первинне емпіричне дослідження, ми довели, що у молодшому шкільному віці пізнавальний мотив орієнтований на соціальний компонент. Тому, головним завданням психологічного супроводу виступає змінити орієнтацію мотивації на пізнавальну та підвищити рівень розвитку навичок самостійного мислення та усвідомлення мотивів своєї поведінки учнів та розвиток необхідних для навчальної діяльності якостей особистості, вміння конструктивно розв'язувати навчальні проблеми. Та слід пам'ятати, що мотиваційна сфера глибоко індивідуальна, тому в її розвитку слід орієнтуватися на конкретні типи ставлення дітей до навчання. Доречно використовувати широкий діапазон стимулів, щоб впливати на мотивацію кожного учня.

Література:

1. Психологічний супровід школярів / [Александровська Е. М., Кокуркіна Н. І., Куренкова Н. В.]. – М.:, 2002. – 208 с.
2. Матюхіна М. В. Мотивація учіння молодших школярів / М. В. Матюхіна. – М.: 1984.
3. Психодіагностичний мінімум в загальноосвітній школі / [Мушинський В. П., Морозова Л. А., Савельєва Н. В., Самошкіна Л. М.]. – Д., 2004. – 140 с.

УДК 378.147 159.922.7:316.61

Печенівська Анастасія

Спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Макаренко Наталія Миколаївна, к. психол. н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

Актуальність і доцільність дослідження. Сьогодні спостерігається збільшення кількості дітей з вадами розумового розвитку. На це впливає як генетичний так і соціальний фактори. Тому майбутнім практичним психологам важливо знати особливості розумового розвитку у різних умовах життя дитини. Як відомо, відбувається розумовий розвиток дитини одночасно із психічним і є свідченням її інтересів, почуттів тощо. Виявляється він в обсязі, характері та змісті знань, рівні розвитку психічних процесів (відчуттів, сприймання, запам'ятовування, уяви, мислення), пізнавальних здібностей, характері провідної діяльності. Про розвиток дитини свідчать:

- запитання, які вона ставить дорослим;
- судження, в яких виявляється її розуміння різних явищ, подій та їх причин;
- продукти діяльності (малюнки, різноманітні вироби та ін.);

- зміст, форми ігор;
- характер спілкування з дорослими та однолітками;
- способи виконання завдань, розв'язань розумових задач.

Неабияке значення має й те, як дитина намагається пізнати навколишні предмети і явища, чи виявляє при цьому пізнавальний інтерес, допитливість.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей дошкільного віку в умовах соціальної депривації.

Теоретичні основи дослідження. В психологічній літературі проблема розумового розвитку дошкільників привертає увагу багатьох вчених. Зокрема, вона була предметом дослідження О. Аматьєвої, В. Ягупкової. Той факт, що в Україні з кожним роком спостерігається суттєве збільшення кількості дітей раннього віку, котрі мають значні порушення в розвитку (Н. В. Вісневська, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет та ін.), вимагає перегляду методів та форм виховання та навчання зазначеної категорії дітей. Ранній вік є найбільш важливим у розвитку всіх психічних процесів. Наприклад, мова. Розвиток мови можливий лише в тісному зв'язку з дорослими, що вкрай складно в умовах дитячих будинків. Проблемою розвитку мовлення займалися Н. І. Жинкіна, М. І. Лісіна, О. В. Запорожець, Л. Г. Соловйова, Е. Д. Дмитрієва, Е. А. Стребелева, В. І. Лубовський, Л. П. Носкова, Е. А. Миронова, А. М. Бородич, Е. Г. Пилюгіна, Г. В. Грибанова, А. М. Прихожан та інші.

Також треба зазначити, що закордонні дослідники не залишають без уваги цю проблему. Найбільша кількість робіт зустрічаються у Ш. Бюлер, Г. Гетцера, У. Голдфарб, Дж. Боулбі, Р. Шпіца, Д. О. Хебба, Б. М. Фосса, Е. Л. Фрухта.

Всім добре відомо, що психічний розвиток дітей багато в чому визначається здоров'ям малюка, на жаль констатується той факт, що в дитячих будинках діти, як правило, мають ряд проблем у розвитку майже всіх сфер особистості. З огляду на умови депривації, в яких вони змушені перебувати особливо гостро стоїть завдання сенсомоторного розвитку дітей, як основи їх подальшого особистісного становлення.

Основний виклад матеріалу. Існує дуже багато публікацій на тему розумового розвитку дошкільників, є багато думок, щодо покращення роботи з дітьми. Але недостатньо розроблена ця тема саме в умовах соціальної депривації: мало створено різноманітних тренінгів, вправ для покращення розумового розвитку дітей, що перебувають у дитячих будинках.

Особливості розвитку мислення. Область пізнання дитини-дошкільника значно розширюється. Воно виходить за межі того, що відбувається вдома чи в дитячому саду, і охоплює більш широке коло явищ природи і суспільного життя, з якими дитина знайомиться на прогулянках, під час екскурсій або ж з розповідей дорослих, з прочитаної йому книжки і т. д. Розвиток мислення дитини-дошкільника нерозривно пов'язане з розвитком його промови, з навчанням його рідної мови. У розумовому вихованні дошкільника все більшу роль відіграють, поряд з наочним показом, словесні вказівки і пояснення батьків і вихователів, які стосуються не тільки того, що дитина сприймає в даний момент, але і предметів і явищ, про які дитина вперше пізнає за допомогою слова. Необхідно, однак, мати на увазі, що словесні пояснення і вказівки розуміються дитиною (а не засвоюються механічно) лише в тому випадку, якщо вони підкріплюються його практичним досвідом, якщо вони знаходять опору у безпосередньому сприйнятті тих предметів і явищ, про які говорить вихователь, або в уявленнях раніше сприймалися, подібних предметах і явищах.

Розвиток функцій мови. Протягом дошкільного періоду продовжує рости словниковий запас дитини. У порівнянні з раннім дитинством словник дитини-дошкільника збільшується, як правило, в три рази. При цьому зростання словникового запасу безпосередньо залежить від умов життя і виховання; індивідуальні особливості тут найбільш помітні, ніж у будь-якій області психічного розвитку.

Комунікативна функція, або функція спілкування. Вже в ранньому дитинстві дитина користується мовою як засобом спілкування. Однак він спілкується лише з близькими або добре знайомими людьми. Спілкування в цьому випадку виникає з приводу конкретної ситуації, в яку включені дорослі й сама дитина. Спілкування в конкретній ситуації з приводу тих чи інших дій і предметів здійснюється за допомогою ситуативної мовлення. Ця промова представляє собою питання, що виникають у зв'язку з діяльністю або при знайомстві з новими предметами або явищами, відповіді на питання, нарешті, певні вимоги.

Плануюча функція. Протягом дошкільного віку мова дитини перетворюється на засіб планування та регулювання його практичного поведінки. У цьому полягає друга функція мови. Виконувати цю функцію мова починає у зв'язку з тим, що вона зливається з мисленням дитини.

Знакова функція. Як вже було показано вище, в грі, малюванні та інших видах продуктивної діяльності дитина відкриває для себе можливість використовувати предмети-знаки в якості заступників відсутніх предметів.

Увага в дошкільному віці. При осягненні мови в маляти зростає увага до слова, його значенню. Тепер дитина без наочної опори уважно слухає короткі вірші, казки, пісеньки, якщо вони супроводжуються виразністю мови і міміки розповідає їх дорослого.

Виділимо особливості розвитку уваги в ранньому дитинстві: розширюється коло предметів, їх ознак, а також дії з ними, на яких зосереджується дитина;

– Малюк зосереджений на виконанні нескладних інструкцій дорослого, на слуханні літературних творів, уважний до слова, мови;

– Під впливом мови в дитини починають складатися передумови для розвитку довільної уваги;

– Увага малюка слабо концентровано, нестійкий, спостерігаються труднощі переключення і розподілу, невеликий його обсяг.

У дошкільному віці зміни стосуються всіх видів і властивостей уваги.

Розвиток уяви. Уява дитини пов'язане у своїх джерелах з зароджується до кінця раннього дитинства знаковою функцією свідомості. Одна лінія розвитку знаковому функції веде від заміщення одних предметів іншими предметами та їх зображеннями, до використання мовних, математичних та інших знаків, до оволодіння логічними формами мислення. Інша лінія веде до появи і розширення можливості доповнювати і заміщати реальні речі, ситуації, події уявними, будувати з матеріалу накопичених уявлень нові образи.

Вплив умов соціальної депривації на розумовий розвиток дітей. Великий внесок у розробку цієї проблеми внесла група радянських вчених, що об'єдналися під керівництвом М. М. Щелованова. Вони встановили, що ті ділянки мозку дитини, які не задіюються, перестають нормально розвиватися і починають атрофуватися. Н. М. Щелованов писав, що якщо дитина перебуває в умовах сенсорної ізоляції, яку неодноразово спостерігав в яслах і будинках дитини, то відбувається різке відставання і уповільнення всіх сторін розвитку, своєчасно не розвиваються руху, не виникає мова, наголошується гальмування розумового розвитку. Дані, отримані Н. Н. Щелованова і його співробітниками, були настільки яскравими і переконливими, що послужили підставою для розробки деяких фрагментарних положень психології розвитку дитини. На думку М. Монтессорі, ім'я якої займає особливе місце в дитячій психології та педагогіці, автора знаменитої системи сенсорного виховання, так і увійшла в історію як система Монтессорі, що брала участь в організації перших будинків дитини, ясел для дітей найбільш вразливих верств населення, найбільш чутливим для сенсорного розвитку дитини, а отже, і схильним найбільшій небезпеці від відсутності різноманітних зовнішніх вражень, є період від двох з половиною до шести років. Існують й інші точки зору, і, мабуть, остаточно наукове вирішення питання вимагає додаткових досліджень.

Серед прикладів соціальної депривації відомі такі хрестоматійні випадки як А. Г. Хаузер, вовчі діти і діти-мауглі [18, с. 65]. Всі вони не вміли (або погано говорили) говорити і ходити, часто плакали і всього боялися. При їх подальшому вихованні, незважаючи на розвиток інтелекту, порушення особистості і соціальних зв'язків залишалися. Крім самої депривації, виділяється ще низка термінів, пов'язаних з цим явищем. Деприваційною ситуацією іменуються такі обставини життя дитини, коли відсутня можливість задоволення важливих психічних потреб. Різні діти, що піддаються однієї і тієї ж деприваційної ситуації, будуть вести себе по-різному і винесуть з цього різні наслідки, бо у них різна конституція і різне попередній розвиток.

Наприклад, ізоляція – один з варіантів деприваційної ситуації. Й. Лангмейер та З. Матейчек виділяють такий термін як наслідки депривації («деприваційну поразку»), яким вони називають зовнішні прояви результатів депривації, тобто поведінка дитини, що знаходився в деприваційній ситуації. Якщо дитина вже одного разу побувала у такій ситуації, але це, на щастя, було недовго і не призвело до грубих психічних відхилень, то говорять про деприваційному досвіді дитини, після якого він буде більш загартованим або, на жаль, більш чутливим.

Висновки. Розумовий розвиток дитини дошкільного віку – дуже складний процес, а особливо в умовах соціальної депривації. Так, Т. Мюллер зі своїми співробітниками систематично вивчала психічний розвиток дітей у різних несприятливих умовах життя. Г. Гетер розглядає питання депривації ширше. Вона вела спостереження за дітьми, які проживали в поганих соціальних і економічних умовах, росли без сім'ї або були під опікою родичів та інших людей, а також виховувалися в дитячих закладах. Вони вважали, що депривація – це психічний стан, коли суб'єкт не має змоги задовольняти деякі свої основні (життєві) психічні потреби достатньою мірою впродовж тривалого часу. Тобто йдеться про втрату чогось такого, що необхідно індивіду для задоволення певних важливих потреб. Це призводить до різних моральних і психологічних відхилень у поведінці та діяльності.

Література:

1. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития / Д. Шеффер, -СПб.: Питер, 2003.
2. Ландгмейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте., 1984.
3. Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 384 с.

УДК 159.922.736.4

Пивоварова Лілія

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Остапчук Олена Євгенівна, к. пед. н., доцент

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ НА САМООЦІНКУ І СТАТУСНЕ ПОЛОЖЕННЯ ПІДЛІТКА В ГРУПІ ОДНОЛІТКІВ

Актуальність дослідження: Підлітковий вік є перехідним періодом від дитинства до дорослості, в якому переплітаються суперечні тенденції; він несе в собі якісні зрушення в розвитку особистості, а нестабільне суспільство – як середовище розвитку підлітка, сприяє появі емоційного неблагополуччя, що частіше всього проявляється у тривожності.

Вивчення особистісної тривожності підлітка у взаємозв'язку з його самооцінкою і статусним положенням в групі однолітків сприяє більш глибокому дослідженню причин і факторів виникнення даного феномену, що дозволить ефективно спланувати корекційно-розвивальну роботу та прогнозувати особистісний розвиток кожного учня за діагностичними показниками.

Мета дослідження: виявити характер взаємозв'язку особистісної тривожності з самооцінкою підлітка та його статусним положенням в групі однолітків.

Теоретичний аналіз проблеми: Як відомо з багатьох джерел вікової психології, пубертатний період знаменується бурхливим психофізіологічним розвитком і перебудовою соціальної активності дитини. Потужні зрушення відбуваються у всіх галузях життєдіяльності підлітка, знаменуючи цей вік «перехідним» від дитинства до дорослості.

Підлітковий вік пов'язаний з перебудовою організму дитини, зі статевим дозріванням, зі зміною системи відношень. Лінії психічного і фізичного розвитку не йдуть паралельно, до того ж, межі цього періоду досить нечіткі. Одні діти вступають у підлітковий вік раніше, інші – пізніше, а пубертатна криза може виникнути і в 11 років, і в 13. Підвищується увага до себе, свого тіла, загострюється реакція на думки оточуючих і, як наслідок, може підвищуватись рівень тривожності. Підліток турбується і через норми розвитку, тобто через раннє дозрівання чи затримку [2, с. 18].

Тривожність, як переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки, є вираженням незадоволеності значимих потреб людини. Стійким особистісним утворенням тривожність стає у підлітковому віці, до цього вона є похідною широкого кола порушень у сім'ї [4, с. 52].

Особистісна тривожність у підлітків обумовлюється різноманітними факторами. Так, І.М. Андрєєва виділяє наступні: низька самоповага та самозвинувачення, неуспіх у актуальних ситуаціях взаємодії (особливо у міжособистісному спілкуванні з однолітками), відсутність емоційної підтримки зі сторони однокласників, бажання брати на себе відповідальність при наявності нерішучості, залежність від думки однолітків, низький рівень самооцінки та ін. [1, с. 12].

Загальновідомим є те, що у підлітковому віці особливу значимість набувають групові відносини, шкільна спільнота стає для учня тим найближчим середовищем, що безпосередньо визначає формування різних сторін особистості, її поглядів, оцінок, моральних установок. Найбільшим занепокоєнням у цьому віці є страх бути знехтуваним однолітками.

Положення особистості в шкільному колективі починає визначатися взаємовідносинами конкретного учня з однолітками. Стрімко складається неформальна структура класу, що може не тільки не співпадати, а й протиставлятися офіційній системі взаємовідносин, яка створюється і контролюється вчителем [3, с. 65].

Такі джерела соціальної підтримки, як батьки, вчителі, однокласники, близькі друзі, батьківська підтримка і відношення однокласників, найбільш повно впливають на самооцінку підлітка. [5, с. 220].

К. Р. Сидоров, аналізуючи наукову літературу, приходять до висновку, що самооцінка – це самостійний компонент самосвідомості, який починає функціонувати в підлітковому віці. Функція самооцінки полягає в процедурі самооцінювання потенціалу суб'єкта чи його окремих якостей за допомогою визначеної шкали цінностей [6, с.230].

Самооцінка, як найбільш пізно сформована в онтогенезі структура, вимагає неабияких зусиль зі сторони самого підлітка, суттєво впливає на його діяльність, відіграє значну роль у формуванні ціннісних орієнтацій, впливає на поведінку і стосунки з оточуючим середовищем. Весь цей процес ускладнюється ще й тим, що відбувається не тільки внутрішня переорієнтація з оцінок дорослих на власні, а й зовнішні зміни тіла, що негативно впливають на формування адекватної самооцінки [5, с.224].

Підводячи підсумок теоретичному аналізу досліджуваної проблеми, можемо сказати, що підлітковий вік є надзвичайно важким і повним протиріч періодом для дитини. В процесі формування особистості виникає велика кількість чинників, що сприяють підвищенню рівня тривожності підлітка. Такі компоненти, як самооцінка і статусне положення учня в класі, є взаємопов'язаними, і такими, що в першу чергу провокують виникнення тривоги у дитини.

З метою вивчення характеру взаємозв'язку особистісної тривожності з самооцінкою підлітка та його статусним положенням в групі однолітків було проведено психологічне дослідження учнів 9-х класів. У дослідженні брали участь 40 учнів Криворізької ЗОШ № 69. Програма дослідження включала наступні методики:

1. Опитувальник Спілбергера-Ханіна на виявлення рівня ситуативної і особистісної тривожності учнів.

2. Дослідження рівня самооцінки за методикою Н. Г. Казанцевої.

3. Метод соціометричних виборів Дж. Морено.

За проведеним дослідженням маємо наступні результати: 53% учнів мають середній рівень особистісної тривожності, 17% – низький, 30% опитуваних мають високий рівень особистісної тривожності. Так як нашою цільовою групою були високотривожні учні, то ми проаналізували саме їх рівень самооцінки і статусне положення в групі однолітків (чисельність даної групи становила 30% від загальної кількості вибірки). Експериментальні дані підтвердили одночасну присутність високої тривожності і низького рівня самооцінки у 12,5% підлітків. Досліджувані підлітки не потрапили ні до соціометричної групи «зірки», ні до групи «знехтувані». Серед високотривожних учнів, 10% увійшли до групи «прийнятні», останні 20% – до групи «неприйнятні».

У вибірках з середнім та низьким рівнем тривожності відсоток випробуваних з низькою самооцінкою значно менший, і з 70% учнів лише 3% мають низький рівень самооцінки, а всі інші – середній та високий.

Підводячи підсумок, можемо сказати, що особистісна тривожність, як властивість особистості, що відображає схильність до тривоги, виникає у результаті фрустрації значимих потреб людини і впливає на інші якості особистості, а саме – самооцінку і статусне положення в групі. Це підтверджується результатами діагностики, згідно яких групу високотривожних учнів складають переважно підлітки з низькою самооцінкою та статусом «неприйнятний» у соціальній групі.

Література:

1. Андреева И. Н. Взаимосвязь личностной тревожности и социально-психологических характеристик подростков : автореферат диссертации – Минск, 2002.- 22 с.

2. Артюхова Т. Ю., Басалаева Н. В. Тревожность современных подростков // Альманах современной науки и образования – 2009.- № 4(23): в 2-х ч., Ч. 1.- С. 15-19.

3. Никулин С. А., Сачкова М. Е. Особенности позиции среднестатусного подростка в системе отношений школьного класса // Психологическая наука и образование – 2010.- №5.- С. 60-67.

4. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование- 1998.- №2.- С. 50-54.

5. Реан А. А. Психология подростка – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.- 480 с.

6. Сидоров К. Самооценка в психологии // Мир психологии – 2006. – №2. – С. 224-234.

УДК 159.922.736.4

Пижик Дар'я

спеціальність «Практична психологія» (2 курс)

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького,

м. Мелітополь, Україна

Науковий керівник – Варіна Ганна Борисівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ ПІДЛІТКА В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Саме у підлітковому віці закладаються основи емоційної стійкості у зрілі роки (П. М. Якобсон, П. К. Анохін, А. Г. Грецов, І. Б. Дерманова, Є. П. Ільїн, В. Г. Казанська, П. Лафренье, Ф. Райс, А. О. Реан, С. Л. Рубінштейн та ін.), враховуючи підвищену емоційну чутливість підлітка до впливів сучасного соціуму, при спілкуванні з групою однолітків, виникає необхідність у дослідженні детермінантів, що впливають на емоційне благополуччя особистості.

Емоції підлітків значною мірою пов'язані із спілкуванням. Тому особисто – значимі стосунки до інших людей визначають як зміст, так і характер емоційних реакцій. При цьому, як відзначає В. М. Куніцина, недолік досвіду переживання емоцій в новій провідній діяльності і досвіді спілку-

вання призводять до того, що підліток в основі свого емоційного еталону вбачає не загальне, таке, що повторюється в різних людях, а індивідуальні особливості конкретної людини. Зберігається у підлітків і негативне відношення до себе. В результаті для учнів цього віку характерна схильність до негативних емоцій і неузгодженість в мотиваційній сфері [3, с. 110–112].

У підлітків, в порівнянні з учнями молодших класів, покращується вербальний прояв базових емоцій страху і радості. Довжина словника синонімів, що позначають ці емоції, збільшується до шести – семи слів (О. Г. Закаблук). Починаючи з підліткового віку, знання про емоції стають усе більш опосередкованими саме відношенням до цих емоцій (К. Ізард, В. М. Кунціна, В. А. Лабунська).

Емоційні порушення у підлітків представляють, з одного боку, відхилення від норми, а з іншого боку призводять до виникнення порушень соціальних контактів. Одне з найбільш яскравих проявів емоційного неблагополуччя – депресивні стани підлітків. Психологічне неблагополуччя підлітків, у тому числі і що стосується емоційної сфери, має далекосяжні наслідки. Багато дослідників (Г. М. Прихожан, В. М. Синицький) пов'язують деякі типи порушень поведінки у дітей з різними формами психогенних розладів, зокрема з депресивним станом. Страждання і відчуття печалі, втрата апетиту, безсоння, відхід від соціальних контактів, дратівливість, послаблення інтересів та здатності до концентрації є звичайними для депресивних розладів підлітків

Крім цього в підлітковому віці велику роль у виникненні депресивних станів відіграє і відчуття неможливості реалізувати себе, своє розуміння стосунків з людьми у складній і швидко мінливої ситуації. Ще один вид емоційних розладів – страхи і тривога. Страхи і фобії можуть зустрічатися у дітей, що знаходяться на будь-якій стадії розвитку, але їх частота особливо велика серед підлітків. Це може бути специфічний страх певних ситуацій або об'єктів [1, с. 124].

Дослідження Н. М. Іовчук і А. О. Северного показали, що у молодшого підлітка з'являються специфічні страхи. Вони – продукт уяви (страх перед відьмами, чортами, монстрами), страх перед тваринами. У старших підлітків на перший план виступає страх перед авторитарними особистостями (вчителем, директором), соціальні страхи (страх не відповідати стандартам або субкультурі референтної групи), страх ситуацій з високими вимогами. Дослідники також відзначають залежність страхів дітей від страхів їх батьків. На появу страхів впливають стилі взаємовідносин у сім'ї (гіперопіка, симбіоз між матір'ю та дитиною). Страхи можуть також виникати через невпевненість підлітка у власних міжособистісних відносинах з іншими людьми [2, с.43-48].

Також негативні емоційні реагування у підлітків тісно пов'язані з ознаками сімейного неблагополуччя, такими як невроз матері, подружні сварки, дратівливість батьків і розпад сімей.

Шкільні страхи свідчать про прояв дезорганізованості особистості внаслідок зайвої тривожності. Шкільні страхи – постійний супутник навчання, що виникають внаслідок надмірних вимог вчителя.

Спостерігаються цілком об'рунтовані підліткові страхи бути покинутим, труднощі або порушення процесів навчання, фізична слабкість та недостатньо розвинута совість. Результатом всього цього стає девіантна поведінка, що виявляється одночасно зі страхом покарання [3, с.108].

Умовно можна виділити наступні негативні емоційні реагування у підлітків:

1. Агресивність. Безумовно, в житті кожного підлітка бували випадки, коли він виявляв агресію, але, виділяючи це порушення, ми звертаємо увагу насамперед на ступінь прояву агресивної реакції, тривалість дії і характер можливих причин, деколи замаскованих, що викликали афективну поведінку.

2. Емоційна нестриманість. Дуже бурхлива реакція: якщо підліток виражає захоплення, то своєю експресивною поведінкою «заводить весь клас»; якщо він страждає – його реакція буде дуже гучною і зухвалою.

3. Занадто сором'язливість, вразливість, боязкість, тривожність. Деякі підлітки соромляться голосно і явно виражати свої емоції, вони будуть тихо переживати свої проблеми, боячись звернути на себе увагу [1, с.403].



Рис.2. Вікова динаміка емоційних властивостей особистості за Є. П. Ільїним
(По вертикалі – вираз властивостей, бали; по горизонталі – вік, роки).

Аналіз емоційних порушень у підлітків з точки зору порушення системи відносин, запропонований В. М. Мясичевим і продовжений у працях його учнів, дозволяє нам виділити три основні групи дітей підліткового віку з емоційними порушеннями:

– у першу групу входять підлітки, емоційні проблеми яких в основному виявляються у рамках міжособистісних відносин. Вони вирізняються підвищеною збудливістю, що виражається в бурхливих афективних спалахах в процесі спілкування, особливо з однолітками. Негативні емоційні реакції у цих підлітків можуть виникнути з будь-якого незначного приводу;

– друга група дітей вирізняється вираженими внутрішньоособистісними конфліктами. У їхній поведінці простежується підвищена інертність, слабо виражена товариськість. Ці підлітки глибоко переживають образу, більшість з них схильна до необґрунтованих страхів;

– третя група підлітків характеризується вираженими міжособистісними конфліктами. У поведінці підлітків цієї групи переважають агресивність, імпульсивність.

Таким чином, для емоційної сфери підлітків характерно: дуже велика емоційна збудливість; стійкість емоційних переживань в порівнянні з молодшими школярами; підвищена готовність до чекання страху; суперечність почуттів; виникнення переживання не лише з приводу оцінки підлітків іншими, але і з приводу самооцінки; дуже розвинене відчуття приналежності до групи; пред'явлення високих вимог до дружби; прояв громадянського почуття патріотизму.

Література:

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
2. Иовчук Н. М., Северный А. А. Депрессии у детей и подростков. – М.: Школа-Пресс, 1999. – 80 с.
3. Куницына В. Н. Восприятие и оценка экспрессии подростками// Экспериментальная и прикладная психология. – Л., 1973.– Вып.5. – С. 106-115.

УДК 159.923.33

Піщальник Вікторія

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Науковий керівник – Сімак Алла Анатоліївна, к. психол. н., доцент

МАНІПУЛЯЦІЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ

Потреба людей у спілкуванні – одна із базових, вона визначає їх сумісну діяльність і викликається об'єктивною необхідністю співіснування. Спілкуючись, майже щоденно, люди зустрічаються з маніпулятивним впливом, але не завжди його здатні помітити і тим більше захиститися від нього. Під маніпуляцією зазвичай розуміється один з видів психологічного впливу, який використовується для досягнення одностороннього виграшу [3, с. 176].

Люди кожен день спілкуються з безліччю різних людей: з близькими, колегами по роботі, сусідами, просто з незнайомими людьми в транспорті. І, звичайно, всі впливають один на одного тим чи іншим способом, намагаючись «підігнати» дії інших під сценарії власного життя. Адже вони намагаються змусити інших грати за власними правилами, опиратися їх тиску.

Термін «маніпуляція» з лат. – має два значення:

а) пригорща, жменя (manus – рука + pie – наповнювати);

б) маленька група, купка, жменька (manus + pi – слабка форма кореня). В Оксфордському словнику англійської мови маніпуляція (manipulation) в найзагальнішому значенні визначена як поводження з об'єктами зі спеціальним наміром, особливою метою, як ручне управління, ручні дії. Наприклад, в медицині – це огляд, огляд якоїсь частини тіла. В психологічній науці маніпуляція – це вид психологічного впливу, майстерне виконання якого веде до прихованого порушення в іншій людині намірів, не співпадаючих з його актуально існуючими бажаннями [1, с. 45, 58].

Однією з перших праць, безпосередньо присвячених маніпуляції свідомістю, була праця соціолога з ФРН Герберта Франке «Маніпульована людина» (1964). Він дає таке визначення: «Під маніпуляцією переважно треба розуміти психічний вплив, який здійснюється таємно, відтак, на шкоду тим особам, на котрих він спрямований» [1, с. 47].

Маніпулятивна стратегія відповідає «суб'єктній» парадигмі, що ґрунтується на твердженні про активність та індивідуальну вибірковість психічного відображення зовнішніх впливів, де суб'єкт сам перетворює вплив на психологічну інформацію, яка поступає ззовні. Маніпулятивна стратегія реалізується головним чином за допомогою прийомів підсвідомого стимулювання, що діють в обхід свідомого контролю. Також за допомогою маскувальних і конверсійних технік, що блокують систему психологічних захистів або руйнують її, вибудовуючи натомість нову суб'єктивну просторово-часову організацію, нову модель світу [3, с. 174].

Е. Шостром вказує, що маніпуляція може використовуватися для захисного контролю ситуації, бажань і дій партнера по спілкуванню. Мається на увазі випереджаючий вплив для зниження власної тривоги, для зняття невизначеності і т. п. Отже, адресат піддається маніпуляції до того, як визначиться у своєму бажанні, і незалежно від того, чи буде він чинити опір [4, с. 5].

Маніпулятивний вплив, незважаючи на його прихований і таємний характер, розпізнається за трьома основними ознаками:

- 1) прагнення оволодіти волею партнера;
- 2) обман і лицемірство в поведінці;
- 3) заклик до відокремлення;

Провідним чинником в опорі зовнішньому тиску виступає особистісний потенціал людини [3, с.190].

Процес міжособистісних маніпуляцій можна розглядати з різних позицій, кожна з яких характеризується своїми особливостями. Існує п'ять основних позицій розгляду міжособистісних маніпуляцій:

Оціночна позиція. У цій позиції можна виділити три основні підходи до оцінки міжособистісних маніпуляцій в залежності від ситуації взаємодії та наслідків для їх учасників. По-перше, оцінка маніпуляції як негативного соціально-психологічного явища міжособистісної взаємодії, що здійснює руйнівний вплив на особистість, її психологічну структуру. По-друге, оцінка маніпуляції як позитивного соціально-психологічного феномена соціальної взаємодії, що дозволяє підмінити явне (примус людини) на приховане (психологічний вплив): перейти від грубих форм насильства та відкритого примусу до прихованих форм психологічного впливу і засобам таємного управління особистістю. По-третє, позитивна оцінка як допустимого засобу захисту, що використовується в наступних двох типах ситуацій: а) у відповідь на явне (примус) і використання сили; б) у відповідь на використання міжособистісних маніпуляцій як контрманіпулятивний вплив, контрманіпуляція.

Позиція маніпулятора. Маніпулятор бачить лише зовнішні прояви результатів власного маніпулятивного впливу, але далеко не повною мірою.

Позиція адресата маніпулятивного впливу. У даній позиції відкриті внутрішні переживання ефекту маніпуляцій і частково, в міру усвідомлення її наслідки. Крім цього відкриті зовнішні ознаки маніпулятивного впливу, але приховані цілі, механізми дії використовуваних маніпулятором прийомів і способів.

Позиція свідка (стороннього спостерігача). З даної позиції відкриті зовнішні ознаки процесу організаційної маніпуляції, але закриті внутрішній світ адресата і маніпулятора, цілі і способи маніпуляції.

Позиція дослідника-аналітика. З даної позиції можливо зібрати окремі елементи, на основі спостережень і даних, властивих розгляду з зазначених вище позицій, відтворити загальну схему процесу міжособистісних маніпуляцій, в тому числі виділити способи і типові форми міжособистісних маніпуляцій.

Аналіз та опис процесу міжособистісних маніпуляцій в найбільшій ступені необхідні для вирішення наступних двох завдань: а) організації процесу маніпулятивного впливу; б) організації захисту людини від психологічних маніпуляцій [2].

Отже природа маніпуляції складається з наявності подвійного впливу – поряд з надісланим відкритим повідомленням маніпулятор посилає адресату «закодований» сигнал, сподіваючись на те, що цей сигнал пробудить у свідомості адресата ті образи, які потрібні маніпулятору. Це прихований вплив спирається на «неявне знання», яким володіє адресат, на його здатність створювати у своїй свідомості образи, що впливають на його почуття, думки та поведінку. Мистецтво маніпуляції полягає в тому, щоб запустити процес уяви в потрібне річище, але так, щоб людина не помітила прихованого впливу.

Можна зробити висновок, що маніпуляція є невід'ємним елементом міжособистісного спілкування, так як у ході спілкування можуть скластися між людьми взаємини різного характеру. Тому за допомогою маніпуляції особистість може розкриватися з різних сторін, та може нести як позитивний так і негативний вплив на інших людей в ході міжособистісної взаємодії.

Література:

1. Доценко Е. Л. «Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита». – М. : ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. – 344 с.
2. Кара-Мурза С. Маніпуляція свідомістю. – М.: «Алгоритм», 2000.
3. Куницына В. Н. и др. «Межличностное общение».- Санкт-Петербург, 2002.
4. Шостром Э. «ЧЕЛОВЕК-МАНИПУЛЯТОР: внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации» К.: PSYLIB, 2003.

УДК 159.922.76-056.49

Полторацька Марина

Спеціальність «Практична психологія» (2 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Туркова Дар'я Михайлівна, к. психол. н.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМЕЙ

Дослідження агресивності підлітків не є новим для психологічної науки сьогодення, проте залишається актуальним і донині забезпечення психологічного супроводу дітей з високими показниками агресивності. В особливості це стосується неблагополучних сімей, адже вони виступають одним з чинників дисгармонійного розвитку особистості. Неблагополучні сім'ї характеризуються наявністю насилля по відношенню до дитини, педагогічною занедбаністю, не-

дбалістю у виховних стратегіях, що обумовлює виникнення агресивності у дітей. Чинником, який спричинює агресію підлітка, може виступати такі характеристики сім'ї, як: неповний її склад, кількість дітей у родині, алкоголізм одного з членів родини, агресивний стиль поведінки між батьками або по відношенню до дитини.

Дослідженнями підліткового віку займалися Г. С. Абрамова, Л. І. Божович, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, І. С. Кон, В. А. Крутецький, Д. О. Леонтьєв, Н. С. Лукін, Н. Ю. Максимова, В. С. Мухіна, Л. Ф. Обухова, В. М. Оржеховська, А. В. Петровський, Ж. Піаже, Д. І. Фельдштейн, А. Фрейд та інші.

Проблемами агресивності підлітків займалися: А. Бандура, Р. Берон, К. Лоренц, Ю. Б. Можгинський, Г. Паренс, А. А. Реан, Д. Річардсон, Л. М. Семенюк та інші.

Метою нашого дослідження було дослідження психологічних особливостей прояву агресивності підлітків з неблагополучних сімей.

Для досягнення мети й розв'язання поставлених задач дослідження був застосований комплекс методів, до якого увійшли: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення та зіставлення психологічних даних за темою дослідження); емпіричні (методи психологічної діагностики (методика на визначення показників і форм агресивності Баса-Дарки; методика ADOR на визначення дитячо-батьківських відносин), психолого–педагогічний експеримент); математико-статистичні методи обробки даних (середнє арифметичне \bar{X} , метод кореляційного аналізу за К. Пірсоном (r); U-критерій Манна-Уїтні). Відповідні математичні обрахунки здійснювались із використанням стандартних пакетів статистичних програм STATISTICA 10.0 та SPSS 17.0.

Надійність і достовірність отриманих результатів забезпечуються методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень, відповідністю методів дослідження його меті й завданням, репрезентативністю вибірки, поєднанням якісного та кількісного аналізу емпіричних даних і застосуванням методів математичної статистики.

Експериментальну вибірку склали підлітки з неблагополучних сімей, що знаходяться на обліку Центрально-Міського РВ КМУ УМВС України в Дніпропетровській області, Коксохімічного технікуму. До вибірки підлітків з благополучних сімей потрапили учні Криворізького ліцею №16.

Підлітковий вік – перехід від дитинства до дорослості (дорослого життя). У цей період змінюються не тільки психологічні стани, а й відбуваються анатомо–фізіологічні зміни в організмі людини. Підлітки починають порівнювати себе з дітьми та дорослими. Вони розуміють, що вже не діти, а радше дорослі [2]. Підлітки прагнуть до самостійності, незалежності, визнання своїх прав. Часто дорослі цього не розуміють і тому посилюються конфліктні ситуації в сім'ї [4]. Між дорослими і підлітками росте психологічний бар'єр, прагнучи подолати який, багато підлітків прибігають і до агресивних форм поведінки [5].

Агресію зазвичай розуміють як мотивовану деструктивну поведінку, що суперечить нормам (правилам) співіснування людей у суспільстві, що завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), приносить фізичний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості і т. п.) [3]. Агресивність за Р. Бероном та Д. Річардсон визначається як будь–яка форма поведінки, націлена на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного звернення [1].

На агресивність підлітка впливає саме стиль виховання. До негативних факторів формування агресивної поведінки підлітка відносять: безнаглядність і нестача уваги до дитини; дитина (підліток) відчуває себе зайвим або зовсім непотрібним; суворі розправи за незначні провини; байдужість до дитини (підлітка), нехтування його інтересів.

Задля реалізації мети нашого дослідження ми отримали показники прояву агресії за методикою Баса-Даркі у двох групах досліджуваних: дівчат-підлітків з благополучних та неблагополучних сімей.

У ході експериментального дослідження особливостей прояву агресивності у дівчат–підлітків з неблагополучних сімей, нам вдалося з'ясувати, що агресія має вищу інтенсивність прояву у підлітків з неблагополучних сімей по відношенню до підлітків з благополучних сімей (Індекс агресивності – $U=120,5$; індекс ворожості – $U=121,5$). Кореляційний аналіз за Пірсоном показав наявність статистично значущого зв'язку на рівні $p<0,01$ між індексом агресивності за методикою Басса–Дарки та шкалами методики ADOR про поведінку батьків та відношення підлітків до них. Вдалося встановити прямо пропорційну залежність між індексом агресивності та наступними шкалами методики ADOR: DIR ($r=0,51$); HOS ($r=0,62$); AUT ($r=0,53$); NED ($r=0,71$). Та обернено пропорційну залежність зі шкалою POZ ($r= -0,63$) – це означає, що чим вище буде проявлятися позитивний інтерес до підлітків з боку батьків, тим нижчим у них буде індекс агресивності і навпаки. Як можемо відмітити, лише шкала позитивного інтересу POZ має статистично достовірні відмінності по відношенню до шкал агресії (фізична агресія – $U=126,0$, $p>0,01$; непряма – $U=130,0$, $p>0,01$; вербальна – $U=178,5$, $p>0,01$). Інші шкали таких відмінностей не мають за винятком DIR по відношенню до шкали підозрливості ($U=315,0$, $p>0,01$) та докорів сумління ($U=315,0$, $p>0,01$) й шкали AUT по відношенню до негативізму ($U=788,0$, $p>0,01$), образи–зздрості ($U=711,0$, $p>0,01$), підозрливості ($U=612,0$, $p>0,01$) та докорів сумління ($U=561,5$, $p>0,01$).

Має місце взаємозв'язок між агресивністю та поведінкою батьків і відношенням дівчат–підлітків до них. На особливості агресивного реагування та загальний рівень агресії дівчат–підлітків не впливає стать батьків.

Позитивний інтерес батьків до підлітків сприяє зниженню агресивних проявів. Директивна поведінка батьків не викликає у підлітків підозрливості або докорів сумління. Автономність у поведінці батьків не спричиняє негативізму підлітків, образи, зздрощів, підозрливості й докорів сумління.

Директивна, ворожа, автономна поведінка й непослідовність у батьківських діях спричинює агресивність та ворожість дівчат–підлітків з неблагополучних сімей, які проявляються у фізичній, непрямій та вербальній агресії й схильності до роздратування.

Отже, у результаті проведеної роботи нами було здійснено теоретичне узагальнення актуальної наукової проблеми, що виявляється у визначенні психологічних особливостей прояву агресивності дівчат–підлітків з неблагополучних сімей. Отримані в процесі дослідження теоретичні й емпіричні результати свідчать про досягнення мети дослідження, вирішення дослідницьких завдань і дають змогу сформулювати такі висновки:

1. Агресія є негативною поведінкою, яка приносить іншим людям шкоду матеріальну, моральну або фізичну. Агресивність при цьому розуміється як особистісна риса, сталий поведінковий патерн, на виникнення якого впливає стиль сімейного виховання. Факторами формування агресивної поведінки підлітка є: безнаглядність і нестача уваги зі сторони батьків; відчуття зайвості та непотрібності; суворі розправи за незначні провини; байдужість до дитини (підлітка), нехтування його інтересами.

2. Здійснивши порівняльний аналіз прояву агресивності у підлітків з благополучних та неблагополучних сімей, можемо зазначити, що існує якісна відмінність у рівні вираженості агресивності, яка є статистично значущою. Так дівчата–підлітки з неблагополучних сімей мають вищу агресивність ніж їх ровесник з благополучних сімей.

3. Виявлено обернено пропорційну залежність між позитивним інтересом зі сторони батьків та агресивністю підлітків. Тобто, позитивний інтерес батьків до дітей (підлітків) сприяє низькому рівню агресії. Директивність, ворожість, автономність та непослідовність поведінкових реакцій батьків (незалежно матір це, чи батько) спричинює різноманітні форми агресивних реакцій, таких як: фізична, непряма, та вербальна агресія; роздратування; негативізм; образа; зздрість; підозрливість; ворожість; докори сумління та почуття провини, ворожість.

Проведене дослідження не вичерпує всієї глибини поставленої проблеми. Перспективи подальшої науково–дослідної роботи вбачаємо в подальшій розробці корекційно–розвивальної програми надання психологічного супроводу агресивним підліткам з неблагополучних сімей.

Література:

1. Бэрон Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – Санкт–Петербург: «Питер», 1999. – 352 с.
2. Гончаренко Т. Підліток як йому допомогти / Т. Гончаренко. – К.: Ред. заг. пед. Газет, 2004. – 120 с.
3. Мещеряков Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. – М.: Олма–пресс, 2004. – 672 с.
4. Павелкін Р. В. Вікова психологія: [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / Р. В. Павелкін. – К.: Кондор, 2011. – 468 с.
5. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: [учеб. пос.] / Л. М. Семенюк. – М.: Московский психолого–социальный институт: Флинта, 1996. – 96 с.

УДК 159.922.736.3 159.922.7:316.36

Приймак Маргарита

Спеціальність «Дошкільна виховання та психологія» (4 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Макаренко Наталія Миколаївна, к. психол. н., доцент

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ Я ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В КОНТЕКСТІ РОДИННИХ ВІДНОСИН

Ще за часів великих мислителів минулого Арістотеля, Платона, Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо знаходимо позитивні вислови в адресу родини, як вирішального фактору виховання, а також її впливу на розвиток суспільства в цілому та дитини зокрема. Дитинство є особливим періодом у розвитку і становленні людської особистості. Багато вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Кононко, В. Котирло, О. Леонтьев, М. Лісіна, В. Мухіна, А. Петровський, Е. Еріксон) наголошували на важливості дошкільного дитинства для розвитку образу Я. Особлива роль у розвитку дитини, її емоційної і особистісної сфери, традиційно відводиться фактору взаємодії батьків і дитини як на ранніх так і на наступних етапах розвитку, в процесі становлення особистості дошкільника і подальшої життєвої реалізації кожної людини.

На кінець дошкільного віку в дитини мають бути сформовані базові характеристики особистості: довільність, самостійність, відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоствалення, самооцінка. Тому проблема формування Я-образу особистості дошкільника належить до фундаментальних у педагогічній, соціальній та культурній сферах суспільного життя. Адже, на думку Р. Немова, всі перетворення, що відбуваються в суспільстві та сфері освіти, мають справу з особистістю – дійовою особою суспільного процесу [1, с. 5].

Актуальність даної теми полягає в тому, що системні зміни в практиці виховання сучасного дошкільника потребують актуалізації психолого-педагогічних знань батьків та педагогів про особливості та закономірності розвитку дитини, необхідних для формування образу Я дошкільника.

З урахуванням актуальності: **мета** – дослідити вплив родинного виховання на формування образу Я дошкільника.

Численними дослідженнями доведено, що вже на першому році життя відбувається становлення і розвиток трьох ліній: ставлення дитини до дорослих, до предметного світу і до самої себе. Т. Титаренко, В. Столін та ін. підкреслюють значення впливу позиції дорослого, його реальної поведінки, діяльності, спрямованої на дитину, формування її самосвідомості, оскільки розвиток уявлень про себе відбувається в результаті привласнення дитиною тих знань і ставлень, що є в дорослого стосовно дитини [2, с. 187].

За визначенням В. Мухіної, Образ Я – це процес формування у дитини уявлень про себе, як про суб'єкта діяльності, становлення її самосвідомості [2, с. 100].

Першим з психологів, що почав розробляти проблематику Я-концепції був Уільям Джеймс. Саме йому належить перша і дуже глибока концепція особового Я, що розглядається в контексті самопізнання. Чарльз Кулі запропонував теорію Дзеркального Я, стверджуючи, що уявлення індивіда про те, як його оцінюють інші істотно впливають на його образ Я. Джордж Мід вважав, що становлення людського Я є соціальним процесом, що відбувається усередині індивіда. Людина, на думку Л. Першиної, – не самотня істота, саме суспільство обумовлює форму і зміст процесу формування образу Я [3, с. 242]. Підхід Е. Еріксона узагальнений до соціально-культурного контексту становлення свідомого Я індивіда – Его. Джерелом его-ідентичності є «культурне значуще досягнення». Багато психологів та соціологів вивчали Я-концепцію, але сучасний стан теоретичних розробок у вивченні Я-концепції індивіда в значущій мірі досягнутий завдяки роботам Карла Роджерса і його клінічній практиці. Я-концепція, за Роджерсом, включає не лише наше сприйняття, того, які ми є, але так само і те, якими ми хотіли б бути, якими маємо бути. Для будь-якої людини важливо, щоб її любили та розуміли інші. Ця потреба універсальна, розвивається, як усвідомлення «Я». вона всепрониклива і стійка. Уперше вона проявляється у немовляти, як потреба в любові і турботі, а надалі вона виражає себе в задоволенні людини, коли її схвалюють інші, коли нею невдоволені. На думку К. Роджерса, людська концепція себе є критерієм, по якому переживання порівнюються, воно або символізуються в усвідомленні, або символізація заперечується [6, с. 176].

Розглянувши Я-концепцію в дослідженнях учених можна прийти до загального визначення, що Я-концепція – це відносно стійка, усвідомлена, неповторна система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він будує взаємодію з іншими людьми. Я-концепція визначається соціальним досвідом. Я-концепцію можна розглянути, як сукупність установок, спрямованих на самого себе.

Я-концепція обумовлює досить стійкі схеми поведінки, характерні для кожної людини. Стабільність Я-концепції забезпечує людині почуття впевненості у напрямі свого життєвого шляху, в сприйнятті різних життєвих ситуацій, як безперервного досвіду. Стикаючись з однією і тією ж подією різні люди по-різному її розуміють. Проходячи через фільтр Я-концепції, інформація осмислюється і їй привласнюється значення, відповідно уявленням людини, що вже сформувалися про себе і про світ. Дуже важливо, як зазначає Карл Роджерс, з раннього дитинства формувати у людини позитивне відношення до себе, повагу, упевненість в собі, своїх силах, це сприяє повній життєвій реалізації [5, с. 149].

Становлення особи дитини відбувається успішно за умови активності самої дитини, коли вона включена в процес власного «соціального будівництва». Розвиток уявлень дитини про себе є важливою основою усвідомлення дитиною себе в цьому світі. Виділення своєї цінності, унікальності, зв'язку з іншими людьми. Включення дитини в спеціально організований процес спілкування з близькими дорослими і однолітками створює умови для розвитку уявлень про себе, формування гармонійного образу Я. Залежність поведінки дошкільників від оцінних дій дорослого обернено пропорційна віку дітей: чим молодша дитина, тим не критичніше сприймає вона думку дорослих, і тим менше її уявлення про свої можливості спираються на конкретні результати діяльності. У старшому дошкільному віці дорослий залишається для дитини таким же авторитетом, як і для малюка, проте оцінки дошкільника більшою мірою заломлюються через призму тих результатів і висновків, які підказує дитині її індивідуальний досвід.

Оцінні дії однолітка сприймаються по-іншому: чим молодші дошкільники, тим менш значущими є для них оцінки однолітків і навпаки. Упродовж дошкільного віку спілкування з дорослими і спілкування з однолітками виконують ряд специфічних функцій, значення яких змінюється залежно від змісту діяльності дошкільників і відповідно до перетворення форм спілкування. Досвід спілкування з дорослими є головним джерелом оцінних дій, під впливом яких у дитини виникає відношення до реального світу, самого себе, інших людей, виступає засобом організації індивідуального досвіду дітей. За допомогою досвіду спілкування з однолітками діти набувають основних навичок колективного життя, він служить контекстом для порівняння з «подібними до себе

істотами», дитина отримує можливість бачити себе очима однолітків. Крім того, значну роль у формуванні Я образу відіграє родина. Родина – мала соціально-психологічна група, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю. За Т. І. Поніманською, родина – це початок усіх початків, та надійна гавань, звідки дитина вирушає у світ і куди з радістю повертається [4, с. 411]

Опрацювання науково-теоретичного матеріалу лягло у основу емпіричного дослідження.

На діагностичному етапі використано методу «Малюнок сім'ї» з послідуною бесідою для визначення внутрішньо сімейних відносин та рівня сформованості образу Я дошкільників. Вибірка складалася з 10 учасників, вихованців ККДНЗ № 236 м. Кривий Ріг, діти старшої групи, вік дітей 6-7 років.

За результатами проєктивної діагностики можна зробити наступний висновок: у 7 дітей з 10 проявляються такі особливості, як зниження самооцінки (4 дітей малюють себе або далеко від сім'я або не малюють взагалі). Відсутність автора на малюнку може бути свідченням труднощів самовираження при спілкуванні з близькими людьми, відсутності почуття спільності з родиною: «мене тут не помічають», «мені важко знайти своє місце». Автор може пропустити себе і на знак протесту, вважаючи, що його забули: «мене не люблять», «я не прагну знайти тут своє місце». 2 дитини висловлюють велику потребу у спілкуванні: у свої малюнки вони додають тварин, родичів, які не проживають з ними. По результатам діагностики явно видно, що в сім'ях порушений емоційний контакт (на 8 малюнках з 10 родичі не тримаються за руки), на одному з малюнків зображені всі члени родини, але кожен зайнятий своєю справою, дитина знаходиться окремо.

Діагностика певним чином підтвердила теоретичні припущення і дозволила конкретизувати зовнішні прояви впливу сім'ї на особистість дитини. Наслідки дисгармонії сімейних відносин проявляються у заниженій самооцінці; замкнутості; схильності до агресії; низькій успішності; схильності до асоціальної поведінки. Результати діагностики покладено в основу відповідної просвітницької роботи з батьками, тренінгових вправ, які будуть сприяти гармонізації родинних відношень.

Література:

1. Немов Р. С. Психологія: посібник для студентів ВНЗ: В 3 кн. – 4 вид. / Р. С.Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003.- Кн. 1: Загальні основи психології. – 688 с.
2. Мухіна В. С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отрочтво. Підручник для студентів ВУЗів / В. С.Мухіна. – 10 вид., перероб. і доп. – М.: Академія, 2006. – 608 с.
3. Першина Л. А. Вікова психологія. Навч. посібник / Л. А.Першина. – М.: Альма Матер: Академ. проект, 2005. – 255 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Навч. посібник / Т. І. Поніманська. – К.: Академвидав, 2004. – 455 с.
5. Урунтаєва Г. А. Психологія дошкільника. / Г. А. Урунтаєва.- М.: Академія, 1997 – 384 с.
6. Рогов Е. І. Настільна книга практичного психолога. Навч. посібник / Е. І. Рогов. В 2 кн. – 2 вид, перероб. і доп. – М.: ВЛАДОС, 1999.- Кн. 1: Система роботи психолога з дітьми різного віку. – 384 с. іл.

УДК 159.922.1

Савельєва Тетяна, Таран Наталія

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Чаркіна Олена Анатоліївна, к. п. н.

ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Останнім часом гендерні дослідження стають невід'ємною частиною психолого-педагогічних наук, а гендерна проблематика пронизує різні напрями сучасної психології та педагогіки. Тому, щоб об'єктивно дослідити проблему гендерного виховання учнів як сучасного педагогічного явища, доцільно, на наш погляд, проаналізувати особливості гендеру як соціально-психологічного конструкту.

У широкому розумінні поняття «виховання» розглядають як соціалізацію, оскільки погляд на виховання як односторонній процес впливу на учнів з метою формування певних якостей вичерпав себе. Виховання у вузькому аспекті – це суб'єкт-суб'єктна взаємодія, процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її рис, якостей, поглядів, стосунків з іншими, у результаті чого відбувається її самовдосконалення, виникає прагнення до самовиховання й самореалізації.

Гендерне виховання ми розглядаємо в двох аспектах: як систематичний вплив на особистість з метою забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок у різних сферах суспільного життя, дотримання прийнятих у суспільстві гендерних норм і стереотипів; та як цілеспрямований процес, що характеризує не тільки міжособистісне спілкування осіб різної статі та взаємодію в сім'ї, але й визначає їхні соціальні відносини в провідних інститутах суспільства.

На думку дослідниці з гендерної проблематики С. Т. Вихор, «завданнями гендерного виховання є: реалізація гендерного підходу в усіх ланках навчально-виховного процесу; усвідомлення проблем гендерного паритету; оволодіння певним обсягом знань про упередження щодо кожної статі та їх усвідомлення; пом'якшення стереотипів щодо сімейних, професійних та суспільних ролей та корекція уявлень про норми маскулінності/фемінінності; збагачення емоційного світу, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей з метою самореалізації особистості; накопичення та формування досвіду егалітарної поведінки. Засобом впровадження гендерного виховання в навчально-виховну діяльність школи є включення в освітній процес гендерної складової та застосування особистісно зорієнтованого підходу у взаємодії вчителів та учнів» [1, с. 35].

Важливим для нашого дослідження є питання про психологічні основи гендерного виховання школярів як напрям упровадження егалітарної гендерної ідеології в сучасну освіту, що ґрунтується на засадах гендерної рівності.

Вирішення цієї проблеми пов'язане з пошуком альтернативних методик, розробкою науково-методичного забезпечення гендерної освіти, удосконаленням відповідних освітніх програм для набуття необхідних знань з гендерних відносин педагогами та психологами, які забезпечать адекватне прищеплення гендерної культури школярам.

На думку С. Т. Вихор: «Гендерний підхід в освіті, як механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, передбачає: відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка або жінки; заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; пом'якшення гендерних стереотипів; урахування соціально-статевих відмінностей. Гендерний підхід є необхідною передумовою реалізації гендерного виховання і виступає складовою особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу» [1, с. 55].

Гендерний підхід створив передумови для аналізу поняття «гендер» (від англ. gender – рід, стать) як новітнього позначення, сучасної інтерпретації проблеми статевих взаємостосунків (І. В. Костікова) [5]. До появи терміна «гендер» поняття «стать» (sex) відносилось до вивчення біологічних, фізіологічних, психофізіологічних відмінностей чоловіка та жінки, а категорії «статеворольове виховання», «статеворольова поведінка», «статеворольова соціалізація» були пов'язані з дослідженням соціальних, культурних, психолого-педагогічних складових маскулінності/фемінінності, статевих взаємостосунків. Поняття «статеве виховання», «статеворольове виховання» потребували перегляду з позицій гендерного підходу як методу наукового аналізу, що припускає гармонізацію статеворольової взаємодії на підставах егалітаризму – принципу рівних прав і можливостей особистості незалежно від статевої приналежності (Г. О. Митрофанова) [7].

Із розвитком гендерних досліджень термін «гендер» став синтезувати біологічні, соціальні й індивідуальні маскулінні й фемінінні особливості учнів, студентів, педагогів та їх взаємос-

тосунків. Для більш детального розгляду й розмежування біологічних, фізіологічних характеристик і статусних позицій, психолого-педагогічних особливостей сьогодні використовуються біологічний і соціокультурний підходи в гендерних дослідженнях.

Сучасні дослідники зазначають, щоб «бути жінкою» зовсім не обов'язкова наявність фемінінних характеристик, так само й приналежність до чоловічої статі не тотожна маскуліності (Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді, В. П. Кравець) [3].

Науковці визначають декілька напрямків гендерної теорії: соціальне конструювання гендеру; розуміння гендеру як стратифікаційної категорії; інтерпретація гендеру як культурного символу; осмислення гендеру як ідеологічного конструкту та як вияву суб'єктивності; дослідження гендеру як певної лінгвістичної парадигми [4].

Найбільш визначним у гендерній теорії є парадигма соціального конструювання гендеру. Вона зумовлює дослідження гендерної культури, формування механізмів створення категорій мужності й жіночості, а також визначає напрямки знання про нього. За теорією М. М. Дмитрієвої, поняття «гендер» є складним соціокультурним процесом формування (конструювання) суспільством відмінностей у чоловічих та жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках, а також власне результатом цього процесу – «сформований соціальний конструкт» [4].

О. О. Вороніна вважає, що теорія соціального конструювання гендеру ґрунтується на двох постулатах: а) гендерна ідентичність формується сім'єю та різними інститутами, зокрема й засобами масової інформації, у процесі соціалізації людини; б) гендер конструюється самими індивідами на рівні свідомості [2]. Підґрунтям цієї теорії є диференціація біологічної та соціальної статі, що базується на відмінностях ознак жіночості та мужності, при цьому поняття «жіночість та мужність» розглядаються як суспільна детермінація, що є однією з форм соціально-культурних ролей.

Друга теорія – це розуміння гендеру як мережі, структури або процесу, тобто гендеру як стратифікаційної категорії в сукупності інших стратифікаційних категорій. Про цю особливість гендеру в соціолінгвістичному аспекті зазначають Е. Ш. Ісаєв, О. Д. Петренко [2].

Третя теорія – розуміння гендеру як культурного символу. Чоловіче й жіноче на онтологічному та гносеологічному рівнях існують як елементи культурно-символічних рядів: чоловіче – раціональне, духовне, божественне, культурне; жіноче – чуттєве, тілесне, гріховне, природне. Чоловіче або те, що ототожнюється з ним, вважається позитивним і значущим, а жіноче – негативним, вторинним. Зокрема, Д. Ч. Малишевська називає чоловіка та жінку «базовими концептами культури, в яких проблема статі представлена як культурне явище» [6].

У сучасній гуманітарній парадигмі гендер розглядається як стратифікаційна категорія, соціальний конструкт, суб'єктивність, ідеологічний конструкт, мережа, технологія, культурна метафора.

Отже, поняття «гендер», перш за все, співвідноситься з поняттям «соціальна стать людини». Сенс цього поняття полягає в ідеї соціального моделювання або конструювання статі. Гендер відноситься не просто до хлопчиків та дівчаток, а до взаємин між ними і до способу конструювання цих взаємин, тобто як суспільство буде ці відносини та взаємодію статей у навчанні й вихованні.

Гендерне виховання – це не тільки оволодіння гендерними знаннями, а й формування менталітету, егалітарного за своєю сутністю, що забезпечує поведінку, яка ґрунтується на принципі рівних прав і можливостей для представників обох статей.

Література:

1. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2006. – 264 с.
2. Вороніна О., Клименкова Т. Гендер и культура / О. Вороніна, Т. Клименкова // Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. – Тверь, 1999. – С. 53-61.
3. Говорун Т. В., Кікінежді О. М., Кравець В. П. Психологія статі. Гендерний та психосексуальний розвиток людини / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді, В. П. Кравець. – Т. : ТДПУ, 2001. – 48 с.

4. Дмитриева М. Н. Гендерные исследования в сравнительном языкознании: оценочная лексика как фрагмент языковой картины мира в доступности ресурсов и возможности выражать свои интересы / М. Н. Дмитриева. – М. : Весь мир, 2002. – 386 с.

5. Костикова И. В. Основы гендерной педагогики / И. В. Костикова // Женщина в российском обществе. – 2000. – №3. – С. 67-74.

6. Малишевская Д. Ч. Базовые концепты культуры в свете гендерного подхода: На примере оппозиции мужчина/женщина / Д. Ч. Малишевская // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999. – С. 180-184.

7. Митрофанова А. А. Гендерный подход в педагогике / А. А. Митрофанова // Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие для студентов ВУЗов / Под ред. И. В. Костиковой. – М.: Аспект Пресс, 2005. – С. 182-194.

УДК 159.922.736.3

Серебрякова Ольга

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Мірошник Зоя Михайлівна, д. психол. наук, доцент

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження. Інтенсивний соціальний розвиток нашого суспільства, його демократизація і гуманізація підвищують вимоги до формування активної, творчої особистості. Перед школою стоїть задача озброїти дітей не лише певною сумою знань, умінь і навичок, а й оптимальним набором психодуховних якостей, потрібних для саморуку, самоствердження, самореалізації своєї особистості. Становлення учня у ролі суб'єкта учбової діяльності неможливо без розвитку у нього об'єктивної і змістовної самооцінки [2].

Самооцінка є важливим показником розвитку особистості. Вона дозволяє робити активний вибір в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, визначає рівень прагнень і цінностей, характер відносин з навколишніми. Сензитивним періодом для становлення самооцінки як особливого компоненту самосвідомості являється молодший шкільний вік [8].

Ще однією важливою особистісною стороною, яка активно формується та розвивається у молодших класах, виступає система соціальних ролей особистості. Ми наважилися припустити, що у дітей з адекватним рівнем самооцінки уявлення про соціальні ролі, самосприйняття, життєвий стиль, міжособистісні відносини буде більш розширеним [5].

Мета дослідження – визначити рівень розвитку самооцінки та рівень розвитку уявлень про соціальні ролі та позиції молодших школярів; виявити взаємозв'язок.

Теоретичні основи дослідження. Самооцінка особистості – результат оцінювання людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінювання своєї особи іншими людьми, виходячи з системи цінностей людини [1].

На думку Л. Виготського, саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та спілкування з іншими людьми. Це є найважливішою властивістю особистості, що забезпечує контроль за власною діяльністю з точки зору нормативних критеріїв, організацію своєї поведінки відповідно до соціальних норм. Самооцінка відображає не тільки знання учня про результати навчальних досягнень, його уявлення про власні можливості у навчальній діяльності, а й ставлення до себе як до виконавця вимог учителя, батьків, як до носія нових особистісних якостей (старанність, наполегливість, акуратність, кмітливість та ін.) [6].

На нашу думку, на рівень розвитку самооцінки буде впливати і різноманіття уявлень учнів про соціальні рольові позиції.

У зв'язку з тим, що соціальна роль – це модель поведінки, яка об'єктивно задана соціальною позицією особистості в системі суспільних або міжособистісних відносин, особистість молодшого школяра можна розглядати як певний набір соціальних ролей [7].

Репертуар соціальних ролей молодшого школяра буде тим ширший, чим багатший соціальний та емоційний досвід особистості дитини.

На формування рольової структури особистості молодшого школяра впливає ряд чинників, які взаємопов'язані між собою, наприклад:

- сім'я як основа формування рольової структури особистості;
- індивідуально-типологічні особливості розвитку дитини;
- розширення комунікативного досвіду учня;
- забезпечення розвивального середовища через включення дитини у різні види діяльності та соціальні групи;
- урахування дитячих мрій, намірів та фантазій та ін. [7].

Експериментальна база дослідження. Дослідження проходило на базі Криворізької педагогічної гімназії №24, 3-А клас. В дослідженні взяли участь контрольна (11 осіб) та експериментальна (11 осіб) група дітей, загальною кількістю 22 учні (7 дівчаток і 15 хлопчиків), віком 8-9 років.

На етапі емпіричного дослідження нами було здійснено визначення рівня розвитку самооцінки молодших школярів за допомогою діагностичних методик: «Сходінки»[4] і модифікованого варіанту методики Дембо-Рубінштейн [9,11] та визначення рольових позицій за допомогою діагностичної методики: «Соціальні ролі особистості»[10].

Результати емпіричного дослідження. Проаналізувавши отримані результати групового дослідження рівня самооцінки учнів 3-А класу Криворізької педагогічної гімназії за допомогою модифікованого варіанту методики Дембо-Рубінштейна за шкалами «доброта», «розум», «сміливість», «успішність», «чесність», «дружба», «здоров'я», ми визначили, що тільки 24% учнів класу мають адекватний рівень самооцінки, а 76% учнів можна охарактеризувати як осіб із завищеною самооцінкою. Учні із заниженою самооцінкою в результаті діагностичного дослідження виявлено не було.

Рівень домагань у нормі у 45% дітей, а у 55% завищений. Таку різницю можна пояснити тим, що школярі з настільки завищеним рівнем самооцінки не бачать необхідності ставити перед собою вищі цілі, досягати кращих результатів, доводити справу до кінця тощо. Окрім вікових особливостей, можливою причиною таких результатів виступає зосереджене на Я-концепції дитини виховання з боку батьків. Задля виховання учнів і формування адекватної самооцінки зі сторони вчителя систематично проводяться виховні бесіди, метою яких є формування реального сприйняття дитиною самої себе. Важливо, щоб рівень самооцінки відповідав реальним досягненням дитини, це позитивно впливає на формування особистості молодшого школяра.

Після того, як ми визначили, що близько двох третин класу має завищений рівень самооцінки, було прийнято рішення діагностувати рівень розвитку уявлень дітей про репертуар виконуваних ними соціальних ролей.

Після якісного аналізу отриманих результатів за методикою «Соціальні ролі особистості», нами було виявлено, що 43% учнів мають майже чітке розуміння про соціальні ролі взагалі та власні у тому числі. Серед названих переважають ролі родинного характеру (син, племінниця...), шкільні позиції: (однокласник, учень), щоденного життя (друг, спортсмен...), статевої приналежності (хлопчик, дівчинка) та ін.

Аналіз показав, що 39% дітей мають змішані знання про ролі, які кожен виконує протягом свого життя. Найчастіше учні надавали про себе інформацію змішаного характеру («Я гарний», « мій кращий друг Сергій», «Я погано знаю англійську»), яка в основному характеризує

вала особистісні якості кожного, а не визнавала конкретні ролі. 18% обстежених не мають ніякого уявлення про ролі взагалі; поняття «соціальна роль» у них також не сформоване. Нами було виявлено невеликий відсоток (24%) учнів, які мають адекватний рівень розвитку самооцінки. Саме у них уявлення про рольові позиції було сформоване на більш значущому рівні. Це дає підстави припустити, що можна наблизитися до формування адекватного рівня самооцінки через розширення репертуару соціальних ролей.

Висновки. Формування самооцінки молодшого школяра пов'язане з однією з центральних потреб – потребою в самоствердженні, із прагненням дитини знайти своє місце серед однокласників у класі, ствердити себе в очах вчителя, батьків [3].

Самооцінка, що формується у міжособистісній взаємодії тісно пов'язана з рольовим репертуаром особистості учня. Роль ми розглядаємо як засіб і механізм включення особистості в групу, як модель поведінки молодшого школяра [7]. У нашому дослідженні ми намагалися виявити актуальний рівень самооцінки та узгодити його з рівнем розвитку уявлень третьокласників про їх рольові позиції. На основі отриманих результатів у перспективі планується впровадження розробленої нами розвивально-корекційної програми, спрямованої на формування адекватної самооцінки через розширення репертуару соціальних ролей.

Література:

1. Гусак А. Самооцінка молодшого школяра. / Психолог. – 2012. – № 11-12, С. 38-41.
2. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Как формировать самооценку школьника / Начальная школа. – 1992. – №3, С. 58-65
3. Єфімова С. Самоконцепція та самооцінка особистості / Відкритий урок.- 2009.- №6, С. 86-87
4. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога начальной школы. Изд. 5-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2008 – 442 с.
5. Ишмаметьева И. Е. Развитие самооценки в младшем школьном возрасте / Начальная школа. Плюс. До и после. – 2004. – №6, С. 17-22
6. Ліфарєва Н. Психологія особистості. – К., 2003. – С. 160-178
7. Мірошник З. М. Рольові позиції молодших школярів: [метод. Посібн.] / З. М. Мірошник, О. Ю. Михайленко. – Кривий Ріг: КДПУ, 2011. – 79 с.
8. Олійник Л. Як допомогти школярам підвищити самооцінку / Шкільний світ. – 2011, № 40, С. 8-9
9. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
10. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посібн. – Вища школа, 2004. – 335 с.
11. Самооцінка учня / Упорядник: С. Максименко, Н.Шевченко, О.Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с.

УДК 159.922.7

Сковородко Анастасія

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Остапчук Олена Євгенівна, к. пед. н.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ВНУТРІШНЬО-ОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність проблеми. Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх всебічного вивчення з метою нівелювання негативних наслідків та якнайповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, дозволяє розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Така робота дозволяє не лише допомогти особистості одержати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, але і надає їй інформа-

цію про основні психологічні особливості, які зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного та соціального життя.

Внутрішні протиріччя є основою усякого руху і життєдіяльності. Саме через внутрішньоособистісний конфлікт відбувається становлення характеру, волі й всього психічного життя особистості. Однак конструктивну роль в позитивних самозмінах особистості конфлікти відіграють лише тоді, коли не досягають станів виснажливої застійності. Унеможливлення конструктивного вирішення, нездатність механізмів психологічного захисту забезпечити переробку негативних афектів гальмують розвиток і самореалізацію особистості, знижують якість її життя. Тому достатньо актуальними для вивчення постають питання ефективності подолання внутрішніх конфліктів.

Теоретичні основи дослідження. Проблема конфліктів завжди приваблювала дослідників і розроблялася представниками різних психологічних напрямків як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Зокрема, у зарубіжній психології вона представлена роботами вченими різних підходів: психоаналітичного (З. Фройд, К. Г. Юнг та А. Адлер); соціотропного (У. Мак-Дауголл, С. Сігеле); етологічного К. Лоренц, Н. Тінберген); теорії групової динаміки (К. Левін, Д. Креч); фрустраційно-агресивного (Д. Доллард, Н. Міллер); поведінкового (А. Басс, А. Бандура); соціометричного (Дж. Морено, Г. Гурвіч); інтеракціоністського (Т. Шибутані, Д. Шпігель). Завдяки цим роботам у психологічній науці було започатковано систематичне вивчення конфлікту як самостійного соціально-психологічного феномену.

В Україні проблему конфліктів успішно розробляють А. І. Бузнік, А. М. Гірник, Н. М. Дорошенко, О. В. Кришевич, В. Г. Ласькова, Г. В. Ложкін, В. М. Кушнірюк, І. Б. Омелаєнко, М. І. Пірен, Н. І. Пов'якель, В. М. Радчук, О. Л. Світличний.

У віковому аспекті проблему конфліктів вивчали Я. Л. Коломінський, Л. І. Божович, Т. В. Драгунова, В. І. Ілійчук, О. В. Первишева (конфлікти у підлітковому віці). Конфлікти у ранньому юнацькому віці стали предметом досліджень А. І. Бузніка, І. С. Кона та В. Г. Ласькової.

Мета статті: виявлення соціально-психологічних чинників виникнення міжособистісних конфліктів у підлітковому віці; вивчення психологічних умов підвищення комунікативної культури та формування конфліктної компетентності підлітків.

Виклад основного змісту. Подолання означає переборювання різних труднощів. Подолання внутрішньоособистісних конфліктів – дії, спрямовані на зниження гостроти суперечностей, відновлення узгодженості внутрішнього світу особистості, досягнення внутрішньої рівноваги і стабільності.

Серед праць, присвячених питанням подолання внутрішньоособистісних конфліктів, достатньо вагомими є роботи В. С. Василюка, в яких подолання конфлікту пов'язується із процесом його переживання [2]. Саме у переживанні внутрішньоособистісного конфлікту, як специфічній формі активності, усвідомлюються суперечності і йде процес їх вирішення на суб'єктивному рівні. Подолання внутрішньоособистісних конфліктів пов'язується із специфікою особистісного розвитку, ціннісними пріоритетами особистості і її можливостями. Воно може бути спрямоване як на ефективне вирішення, слугувати подальшому розвитку особистості, так і обмежуватися захисним характером, консервуванням внутрішніх проблем задля відновлення внутрішньої гармонії.

Ґрунтовний аналіз проблеми подолання внутрішніх конфліктів проведено в роботах К. Хорні [8]. Нею наголошується на передумовах, які визначають ефективність даного процесу. До таких вона відносить: усвідомлення об'єкту наших бажань і почуттів; наявність власної, критично осмисленої системи цінностей; здатність робити вибір і нести за нього відповідальність.

Психолог Л. І. Божович, аналізуючи ранні періоди розвитку, відзначає, що внутрішні конфлікти ускладнюють психічне життя, сприяють його переходу на нові рівні функціонування [1].

До умов подолання внутрішньособистісних конфліктів в психології відносять високий рівень диференціації системи цінностей. Серед інших умов вирішення внутрішніх конфліктів спеціалісти з даної проблематики відносять: навички саморегуляції негативних емоційних станів; варіативність і розвиненість способів вирішення проблемних ситуацій, здатність вибирати ефективні способи досягнення цілей; наявність реалістичної диференційованої часової перспективи; здатність приймати нові цінності і установки; гнучку і динамічну систему цінностей; розвиненість особистісних якостей, необхідних для успішної соціальної адаптації і особистісного росту; оптимістичну картину світу; сформовану потребу в самореалізації; розвинуті рефлексивні навички; вміння ставити і корегувати цілі.

До факторів, що заважають подоланню внутрішніх конфліктів відносять психічну ригідність, небажання змінювати щось у собі [3]. Серед особистісних властивостей – відсутність навичок саморегуляції негативних емоційних станів і зняття психоемоційної напруги.

Міжособистісні конфлікти, які виникають на різних етапах онтогенезу, зумовлюються різними індивідуальними, психологічними та соціальними чинниками. У підлітковому віці конфлікти, як правило, є відображенням особливостей процесу соціалізації підлітків. Подолання внутрішньособистісних конфліктів у підлітковому віці – це дії, спрямовані на зниження гостроти суперечностей, відновлення узгодженості внутрішнього світу підлітка, досягнення внутрішньої рівноваги і стабільності.

Вивчення особливостей усвідомлення підлітками соціально-психологічних чинників виникнення міжособистісних конфліктів показало, що старшому підлітковому віку властиве: розуміння конфлікту переважно як негативного явища; достатньо адекватне усвідомлення міри власної схильності до конфліктності та її спрямованості на певні об'єкти; приписування ініціативи міжособистісних конфліктів іншим людям; протиріччя між частотою проявів конфліктності та неадекватно високого самооцінного розвитку особистісних якостей та наявності знань для попередження конфліктів; бажання розширити свої знання і набути умінь і навичок щодо попередження конфліктів.

Міжособистісні конфлікти у старшому підлітковому віці зумовлюються взаємодією соціально-психологічних чинників, провідними серед яких є особливості індивідуального стилю спілкування, сформованого у особистості, індивідуально-психологічні особливості особистості та її соціальний статус у групі. Індивідуальний стиль спілкування особистості як соціально-психологічний чинник виникнення міжособистісних конфліктів у підлітковому віці, проявляється у стилі спілкування, переважанні прагнення до домінування чи доброзичливості, переважаючому стилі поведінки у конфліктних ситуаціях, рівні розвитку комунікативних та організаторських умінь, рівні комунікативного контролю у спілкуванні, стратегії психологічного захисту у конфліктах, готовності до ефективного розв'язання конфліктів. Сучасним підліткам властива схильність до авторитарного стилю спілкування, прагнення до домінування у міжособистісних стосунках. У дівчат проявляється схильність у конфліктних ситуаціях обирати стиль компромісу, у хлопців переважає стиль суперництва. Відмічається недостатній рівень розвитку комунікативних умінь, низький рівень розвитку організаторських умінь, недостатній комунікативний контроль у спілкуванні, вибір уникання як стратегії психологічного захисту у конфліктних ситуаціях. Водночас, хлопці досить високо оцінюють власну психологічну готовність до ведення переговорів та розв'язання конфліктів.

Головною умовою подолання внутрішньособистісних конфліктів у підлітковому віці є саморозвиток і само зміни особистості: формування власної критично осмисленої системи цінностей, розуміння власних бажань і потреб, підвищення самоефективності в різних сферах життєдіяльності, досягнення впевненості, гнучкості і реалістичності мислення. Подальшого спеціального вивчення потребують соціально-психологічні чинники виникнення міжособистіс-

них конфліктів на різних вікових етапах, а також розробка програм навчання психологів щодо попередження конфліктів та надання ефективної психологічної допомоги щодо конфліктів.

Література:

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович. – М., 1995.
2. Василюк Е. Ф. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Е.Ф.Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – М.: Академический проект. – 2007. – 224 с.

УДК 373.29+[37.015.31:316.42]

Смурыгина Ольга

*специальность «Психолого-педагогическое образование» (магистрант)
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Россия
Научный руководитель – Дроздова Ирина Ивановна, к. психол. н.*

РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В психологической науке теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школьному обучению имеет долгую историю и представлена в работах классиков детской психологии Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина Л.А. Венгера, Н.И. Гуткиной, И.В. Дубровиной, Е.Е. Кравцовой, В.С. Мухиной Н.Г. Салминой, Г. Витцлака, Й. Шванцары и др. В настоящее время под психологической готовностью к школьному обучению понимают необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников. Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попала в «зону ближайшего развития» ребенка.

Психологическая готовность к школьному обучению является многокомпонентным образованием и, по мнению разных авторов [1; 2; 3; 4], включает интеллектуальный, социальный и эмоциональный компоненты, такие параметры как способность к концентрации, выносливость; определенные уровни стремления к достижениям, развитие интересов, способностей к обучению. Успешность обучения в школе предполагает определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы.

Не вызывает сомнения, что любой компонент структуры, как и вся структура в целом, важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений. При этом Л.А. Венгер, В.С. Мухина подчеркивают, что у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных» качеств в их чистом виде, то есть психологических черт, свойственных школьнику, так как они, как и любые психические образования, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, то есть учебной. Но основы адаптации ребенка к школе базируются на определенном уровне его развития, который складывается до поступления ребенка в школу, то есть в семье [1; 4].

В многочисленных исследованиях установлена зависимость между преобладающим стилем воспитания в семье и особенностями психического развития ребенка, выявлены связи между приоритетом тех или иных семейных предпочтений и ценностных ориентаций и качествами личности ребенка. В проведенном нами эмпирическом исследовании взаимосвязи типа родительского отношения и психологической готовности к школьному обучению у детей 6–7 лет были получены данные о том, что у детей в семьях которых со стороны родителей по отношению к ребенку преобладает такой тип отношения как кооперация, выявлен высокий уровень психологической готовности к школьному обучению. Тогда как у родителей с высоки-

ми показателями по шкалам «Принятие» и «Симбиоз» дети имеют средний уровень психологической готовности к школьному обучению. Низкий уровень психологической готовности к школьному обучению проявляется у детей, в семьях которых у родителей преобладает контролирующий тип отношения к ребенку. Это дает основание утверждать, что преобладающий тип родительского отношения к ребенку в семье взаимосвязан с показателями психологической готовности к школьному обучению детей 6-7 лет.

На основе теоретического анализа проблемы психологической готовности к обучению в школе, эмпирических данных, в нашей гимназии разработана программа психологического сопровождения детей на начальной стадии обучения. Одним из направлений работы данной программы является информационно-просветительская и обучающая деятельность педагога-психолога с родителями детей поступающих в школу и детей на начальной стадии обучения. Эта работа включает несколько разделов, в том числе оптимизацию детско-родительских отношений в семье.

Информационная деятельность заключается в ознакомлении родителей с особенностями психического развития детей на данном возрастном этапе, с актуальными проблемами детского развития, насущными вопросами, которые решают дети в данный момент школьного обучения. Выпускаются информационные буклеты для родителей и памятки с рекомендациями. Обучающая деятельность включает в себя ролевые игры и тренинги с родителями, направленные на повышение их психолого-педагогической компетентности, семинары-практикумы по темам: «Методы и приёмы развития познавательной активности у детей», «Речевые умения учащихся и их значение в учёбе», «Наблюдательность и пути её формирования», «Особенности детского внимания», «Детско-родительские отношения».

В результате работы педагога-психолога с родителями по программе показатели адаптации детей к обучению в школе в этом учебном году улучшились по сравнению с прошлыми годами. От того, насколько родители готовы к тому, что их дети начинают обучаться в школе, их участие в работе по формированию психологической готовности детей к школьному обучению зависит то, насколько хорошо дети адаптируются к школьному обучению.

Литература:

1. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? – М.: Просвещение, 1994.
2. Вьюнова Н. И., Гайдар К. М., Темнова Л. В. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе. – М.: Академический Проект, 2005.
3. Кравцов Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991.
4. Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение 1985.

УДК 159.923

Сошина Юлия

Специальность «19.00.07 Возрастная психология, педагогическая психология»

Запорожский национальный университет, г. Запорожье, Украина

Научный руководитель – Шевченко Наталия Федоровна, д. психол. н., профессор

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Актуальность исследования. Трансформационные процессы в экономике, политике, социальной сфере, которые ныне происходят в Украине, безусловно, влияют и задействуют наиболее чувствительный к таким изменениям возрастной период – подростков и молодежь. Ценностные ориентации в этот период проходят путь интенсивного формирования и складывания в определенную систему, которая влияет не только на характер и личность в целом, но становится основой ее жизненной позиции. Именно поэтому анализ изменений ценностей, ценностных ориентаций приобретает актуальность и для современной психологической науки, и для будущего государства.

Цель исследования заключается в освещении результатов теоретического анализа ценностных ориентаций подростков.

Результаты теоретического анализа проблемы. Прежде, чем рассматривать изменения ценностных ориентаций подростков необходимо определить предпосылки их формирования. Так, овладение понятийным мышлением, накопление достаточного морального опыта, приобретение определенного социального статуса, – являются факторами, которые влияют на ценностно-смысловую сферу и ценностные ориентации в этот период жизни [1, с. 79].

Следует отметить, что кроме традиционных ценностей социума, особое значение приобретает ориентация на личностное общение, поэтому в становлении системы ценностных ориентаций подростков важную роль играет общение со сверстниками, которое приобретает ряд специфических особенностей: расширяется круг контактных групп и одновременно появляется избирательность в общении [2, с. 80].

Проанализируем результаты исследований ценностных ориентаций подростков (авторы использовали методику Ш. Шварца для изучения ценностей личности), проводимых в период с 1999 по 2011 год.

Так, данные, полученные в самом раннем исследовании (1999 год) позволяют сделать вывод о том, что наиболее значимыми являются следующие ценности: безопасность семьи, дружба, свобода, здоровье, настоящая любовь, насыщенность жизни, осмысленность существования, успех, интеллект, целеустремленность, профессионализм. Наименее значимыми являются ценности: послушание, единение с природой, традиции, умеренность, религиозность, духовность, смирение, власть, благочестие, социальная власть. Таким образом, наиболее значимыми для подростков являются ценности изменения, наименее значимыми – ценности сохранения (консервативные ценности) [4]. Подчеркиваем, что не последнюю роль в выборе именно этих ценностей имеют социальные, политические, культурные, экономические условия в этот период.

Анализ ценностных ориентаций подростков спустя 5 лет (2004 год) показывает, что наиболее значимой оказалась ценность достижений и социального успеха, далее следуют ценности саморегуляции и благосклонности (заботы о благополучии других), безопасность. Менее значимые ценности – гедонизм, стимулирование, универсализм, конформность, ценности власти и традиций. Таким образом, структура ценностных ориентаций подростков отражает особенности социальных настроений, характерных для конкретного временного периода, когда личный успех зачастую более значим, чем забота о благе других [3].

Результаты исследования ценностных ориентаций подростков, которое проводилось в 2011 году позволяет выделить следующие, наиболее значимые ценности, а именно: любовь, здоровье, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь, жизненная мудрость, продуктивная жизнь, уверенность в себе, взаимопонимание. Наименее значимые ценности – развитие, свобода, независимость, творчество [1, с. 80].

Проведенный анализ показывает, что ценностные ориентации не являются статичным образованием, на формирование конкретных ценностей влияют, как мы уже отметили, множество факторов. Несмотря на различия, все же можно провести некую параллель и выделить ценности, которые являются значимыми (здоровье, любовь, безопасность, насыщенность жизни), наименее значимые (традиции, власть).

Выводы. Сравнение проведенных исследований не позволяет говорить о наличии строгой закономерности и преемственности ценностных ориентаций, но свидетельствует о наличии определенной тенденции, которую смогут подтвердить или опровергнуть дальнейшие исследования в этой сфере.

Литература:

1. Алексеевко Т. Ф. Зміст соціальних очікувань сучасних старшокласників і соціально-педагогічні проблеми їх регулювання / Т. Ф. Алексеевко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2011. – № 3. – С. 78-83.

2. Кузьміна О. В. Моральний світ та ціннісні орієнтації старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів – основні складові їхньої життєвої компетентності / О. В. Кузьміна // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3 (72). – С. 75-85.

3. Молчанов С. В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С. В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3. – С. 33-42.

4. Тихомандрицкая О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы / О. А. Тихомандрицкая, Е. М. Дубровская // Мир психологии. – 1999. – № 3 (19). – С.80-90.

УДК 159.964.21

Цупренко Анна

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Остапчук Олена Євгенівна, к. пед. н., доцент

КОМПЛЕКС НЕПОВНОЦІННОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ФЕНОМЕНУ, СТРАТЕГІЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ

Актуальність проблеми. Сучасна національна освітня парадигма вибудовується на засадах дитиноцентризму та гуманізації. Посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання гуманістичних засад освіти як найбільш відповідних принципам правової держави, є однією з передумов повноцінного залучення дітей з труднощами психофізичного розвитку у систему суспільних відносин. Наявність психологічних ускладнень зумовлюють психологічну неготовність таких дітей до навчання разом зі своїми однолітками, драматизують, а часом і спотворюють процес формування особистості. Тому винятково важливого значення набуває грамотний психолого-педагогічний супровід дітей, внутрішньо-особистісний конфлікт у яких набув загострених форм.

Мета статті: охарактеризувати психологічну природу комплексу неповноцінності та особливості його прояву в молодшому шкільному віці, обґрунтувати психолого-педагогічні умови попередження і подолання його наслідків в розвитку особистості.

Теоретичний аналіз проблеми. Проблема «комплексу неповноцінності» відноситься до числа актуальних проблем психологічної науки. Ключовими виступають питання дослідження соціально-психологічних чинників виникнення даного феномену, механізмів його формування, психологічних умов попередження і подолання руйнівних наслідків внутрішньо-особистісних конфліктів.

Проблеми інтеграції та соціалізації осіб з різними ускладненнями психофізичного розвитку у суспільство досліджували зарубіжні та вітчизняні вчені В. І. Бондар, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, І. І. Мамайчук, М. М. Малофєєв, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, Л. М. Шипіцина, Н. Д. Шматко та ін. Науковці підкреслюють значущість психолого-педагогічного супроводу та вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з вадами в умовах загальноосвітнього закладу.

Основний виклад. Теоретичне підґрунтя у вивченні комплексу неповноцінності закладене науковими працями Альфреда Адлера. Саме цим видатним австрійським психологом вперше в науковий обіг введено поняття комплексу неповноцінності [1]. Свій погляд на сутність даного феномену сформулювали класики психологічної науки Зиґмунд Фрейд [4] та Карл Густав Юнг [5].

3. Фрейд тлумачить відчуття неповноцінності як таке, що глибоко знаходиться у несвідомому, являється похідною відношення «Я» – «Над-Я». Перше відчуває себе ураженим по відношенню до другого, звідси і впливає відчуття меншовартості, неповноцінності. На думку З. Фрейда, людині не слід викорінювати свої комплекси, а треба прийти до згоди з ними: вони

законно являються тим, що спрямовує поведінку людини у світі [4]. К. Юнг, досліджуючи комплекси з позицій аналітичної психології, говорить про те, що всі комплекси містяться виключно в індивідуальному несвідомому. Комплекси, як емоційно заряджені думки, почуття та спогади можуть бути скомпоновані навколо звичайних життєвих тем і тим самим значно впливати на діяльність та поведінку особистості. Комплекс неповноцінності спотворює фасад особистості, людина оточує себе нереальними образами, якими по суті ошукує саму себе. За К. Юнгом, це архетип «персона» – соціальний образ, маска, за якою особистість ховає свою істинну суть [5].

А. Адлер вводить в пояснення природи комплексу неповноцінності соціальний фактор: характер людини складається під впливом її «життєвого стилю» – системи цілеспрямованих прагнень, яка сформувалася в дитинстві і в якій реалізується потреба в досягненні зверхності, самоутвердженні як компенсації «комплексу неповноцінності». Почуття неповноцінності, на його думку, притаманне кожній людині. Він визначає його як позитивне незадоволення, яке продовжується так довго, поки «яка-небудь задача чи потреба не буде вирішена».

Сучасною психологічною наукою комплекс неповноцінності визначається як сукупність психологічних та емоційних відчуттів людини, які виражаються у почутті власної неспроможності, неповноцінності, ірраціональній вірі в зверхність оточуючих над собою. Даний комплекс виникає внаслідок різних причин: дискримінація, душевні травми, власні помилки і невдачі. Все це негативно впливає на самопочуття і поведінку людини. Комплекс неповноцінності суттєво відбивається на структурі особистості.

Комплекс неповноцінності (від лат. *complexus* – поєднання) – це, по-перше, психопатологічний синдром, який викликає невротичні відхилення, виявляється у стійкій впевненості людини у власній недостатності як особистості; по-друге, енергетичний потенціал психічної активності, викликаний переживанням кожною людиною у дитинстві почуття власної недостатності. При цьому, відбувається витіснення даного почуття у підсвідомість і набуття за рахунок цього характеру постійної невдоволеності. Це також є однією з причин міжособистісних і внутрішньособистісних конфліктів. Нездатність компенсувати дефект або подолати життєву ситуацію, і тим самим подолати почуття власної неповноцінності, має наслідком переростання останнього у комплекс неповноцінності. Комплекс неповноцінності зазвичай проявляється вже у дитячому віці. На думку А. Адлера, провокують виникнення такого негативного стану фізична недосконалість, ослабленість організму, а також, помилкова стратегія виховання. До загострення переживань неповноцінності може призвести як гіпоопіка (брак уваги і виховного впливу з боку батьків), так і гіперопіка (надлишкова увага і турбота).

Зі вступом дитини до школи її самосвідомість набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція. На думку Л. С. Виготського, саме в молодшому шкільному віці починає складатись самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе. Також виникає усвідомлення власних дій та психічних станів, уміння ніби збоку оцінювати та розглядати власті вчинки та стани – формується здатність до рефлексії [2]. Л. С. Виготський пояснює появу комплексу неповноцінності в молодшому шкільному віці з проблемами адаптації до шкільного навчання. В системі, яка зорієнтована на постійне оцінювання дій і вчинків дитини, регламентованість взаємодії учасників освітнього процесу, переважання значущості інтелектуальної діяльності над іншими її видами, педагогічний авторитаризм і т. п., далеко не кожна дитина спроможна адекватно реагувати на зовнішні впливи, без збитків для себе долати внутрішні конфлікти, пов'язані з невідповідністю її власних потреб і педагогічних вимог.

Ключовими соціально-психологічними умовами попередження і подолання комплексу неповноцінності виступають:

1) почуття спільності (почуття спільності – це джерело всього цінного в характері і житті людини, в продуктах його матеріальної і духовної творчості, тому воно набуває значення вищої цінності);

2) безумовне прийняття дитини (перший досвід неповноцінності виникає через відчуття своєї слабкості і залежності від матері. Тому важливо сприймати дитину такою, якою вона є; лише за цієї умови дитина відчуває свою значимість і адекватно сприймає своє положення у найближчому оточенні);

3) включення дитини в процес самооцінювання своїх можливостей;

4) створення сприятливих виховних ситуацій, ситуації успіху, які благотворно впливають на становлення особистості дитини;

5) не допускати проявів надмірної опіки;

6) акцентувати увагу на можливостях дитини, працювати над підвищенням рівня її самооцінки та впевненості в собі.

Зважаючи на вище сформульовані позиції, першочерговими завданнями батьків і школи щодо виховання дітей виступають: повага до унікальності, індивідуальності дітей молодшого шкільного віку, уміння розуміти мотиви і значення їх вчинків, відпрацювання конструктивних взаємин із дитиною та знаходження адекватних прийомів виховання.

Література:

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии // Серия: «Классики психологии». – М. : Когито-центр, 2002. – 220 с.

2. Выготский Л.С. Ранний возраст // Л.С.Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1992. – Т.4.

3. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера/Е.В.Сидоренко// – СПб.: Речь, 2002. – 347с.

4. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ / Альберт Адлер. – М.: Просвещение. –1996. – 480 с.

5. Юнг К.Г. Психология бессознательного/Карл Юнг. – М.: Канон, 1994.

УДК 159.922.74 159.947-053.4

Чепкова Олена

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Мірошник Зоя Михайлівна, д. психол. н., доцент

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВОЛЬОВИХ ПРОЦЕСІВ СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В СЮЖЕТНО-РОЛЬОВІЙ ГРІ

Актуальність проблеми дослідження. В наш час різко зростає необхідність наукового забезпечення процесу становлення особистості, передусім на початковому етапі її формування – у дошкільному віці. Особливе місце в цьому процесі належить вольовому розвитку дошкільника, як стрижню його особистісного зростання, оскільки вольова поведінка є одним з найбільш загальних і суттєвих проявів суб'єктності людини. За відсутності умов розвитку вольової поведінки дитини у дошкільному періоді відбувається уповільнення процесу розвитку в дитини: стійкості й незалежності від випадкових зовнішніх обставин і утворюваних внутрішніх потягів; здатності «володіти собою»; активного ставлення до навколишньої дійсності (ініціювати будь-які починання, цілеспрямовано їх утілювати в життя, наполегливо долати перешкоди на шляху до успіху), що призводить до деформації зростаючої особистості, її творчої та перетворювальної функцій. Вказане вище загострює проблему дослідження питань формування волі дошкільників загалом та індивідуальних ліній розвитку вольової поведінки дитини зазначеного віку зокрема.

Мета статті полягає у з'ясуванні індивідуального аспекту вольового розвитку дитини старшого дошкільного віку та обґрунтуванні психолого-педагогічних умов оптимізації процесу формування вольової поведінки старшого дошкільника в таких видах дитячої активності, як сюжетно-рольова гра.

Стан вивчення проблеми дослідження. Здійснений аналіз відповідних джерел з педагогічної та вікової психології дозволив констатувати доволі активний інтерес дослідників до питань онтогенезу довільної регуляції поведінки дітей, які були висвітлені в численних працях російських та українських психологів: Б. Г. Ананьєва, В. І. Асніна, Л. І. Божович, Л. С. Виготського, Д. Б. Ельконіна, О. В. Запорожця, Є. П. Ільїна, В. К. Котирло, Я. З. Неверович, С. Л. Рубінштейна, В. І. Селіванова та ін. Учені вважають вольову поведінку соціальним утворенням як за змістом, так і за механізмами її розвитку, а джерелом формування вольової поведінки – взаємодію дитини з навколишнім світом (Н. І. Гуткіна, Л. О. Кожаріна, В. К. Котирло, Г. О. Люблінська, З. В. Мануйленко, Н. І. Непомняца, О. О. Смирнова, Н. О. Циркун, Т. І. Шульга). При цьому багатьма авторами відзначаються виражені індивідуальні відмінності в успішності становлення вольової поведінки дітей (В. В. Давидов, Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін, Л. В. Занков, Г. С. Костюк, Б. М. Теплов); зазначені питання не втрачають своєї актуальності (Г. В. Бурменська, С. Д. Максименко). Зокрема, В. І. Селіванов, В. К. Котирло, Г. Ю. Айзенк у своїх дослідженнях зазначають, що вольова регуляція якісно може відрізнятись в діяльності пізнавального спрямування і такій, яка вимагає від дитини певних фізичних зусиль.

Переорієнтація системи освіти на дитячу особистість в дошкільному навчальному закладі та школі передбачає спрямування педагогічного процесу на досягнення вихованцями високого рівня сформованості їх вольової поведінки. Отже, необхідно враховувати в навчально-виховній роботі індивідуальну своєрідність особистісних властивостей кожної дитини, які проявляються в її діяльності через відповідну поведінку. Особливості вольової поведінки дитини проявляються у вольових діях, які скеровуються пізнавальною та руховою активністю. Дослідження питання особливостей співвіднесення вольових дій дитини в руховій та пізнавальній активності надає змогу окреслити ефективні технології, які допоможуть педагогам у вирішенні питань оптимізації дитячих видів діяльності шляхом формування вольової поведінки вихованців. Зазначене питання недостатньо представлено у вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях.

Таким чином, перед педагогами і психологами постає завдання пошуку найбільш дієвих засобів впливу на формування волі кожної дитини. Ефективність таких засобів залежить не лише від загальних вікових особливостей розвитку вольової поведінки, а й від урахування специфічних особливостей волі конкретної дитини та умов, в яких вона набуватиме необхідних особистісних якостей.

Виклад основного змісту. У вченні про вищі психічні функції проблема волі має важливе місце. Проблема розвитку вольової регуляції поведінки уже протягом не одного десятиліття була і залишається однією з актуальних проблем практично всього спектру наук про людину. Саме високий рівень розвитку вольових процесів розглядається багатьма вченими як одна з найважливіших умов, що забезпечують оптимальну життєдіяльність людини в такому складному, постійно мінливому соціумі. Саме вольові процеси розглядаються основним регулятором поведінкових проявів особистості, її соціалізації. Виходячи з того, що процес вольового розвитку досить тривалий і складний, починати цю діяльність необхідно вже з перших років життя людини.

Розвиток волі триває протягом усього життя людини. Але, як показують дослідження психологів і педагогів, починати роботу з формування волі необхідно з дошкільного віку, так як саме в цьому віці процеси найбільш рухливі і мінливі. Виконуючи різні види діяльності, долаючи при цьому зовнішні і внутрішні перешкоди, дитина поступово виробляє в собі вольові якості: цілеспрямованість, рішучість, самостійність, ініціативність, наполегливість, витримку, дисциплінованість, мужність. Воля є однією з найважливіших характеристик особистісного розвитку. Тому педагоги і батьки повинні приділяти значну увагу формуванню саме цієї якості особистості.

Воля – це здатність людини діяти у напрямі свідомо поставленої мети, долаючи перешкоди. Вольові дії спрямовані на зміну деяких якостей особистості. Воля – свідоме регулювання людиною своєї поведінки (діяльності та спілкування), пов'язане з подоланням внутрішніх і зов-

нішніх перешкод. Це здатність людини, яка проявляється в самодетермінації й саморегуляції нею своєї поведінки і психічних явищ [2, с. 270].

Вчені прийшли до висновку про те, що воля, будучи найважливішим новоутворенням дошкільного віку, формується тільки під впливом цілеспрямовано організованої роботи з нею.

Орієнтуючись на здійснений нами аналіз психологічних досліджень, основними критеріями розвитку вольової сфери дошкільників ми виділили:

– сформованість елементарних правил поведінки (вольових звичок), що проявляється в оволодінні дитиною найпростішими культурно-гігієнічними навичками, дотриманні нею правил елементарної ввічливості, здатності дотримуватися ігрових правил в дидактичних і рухливих іграх;

– сформованість вольових якостей, що припускає прояв дітьми самостійності при самообслуговуванні (при одяганні, роздяганні), дотримуючись при цьому певної послідовності операцій; наполегливості, що проявляється у здатності дитини доводити справу до кінця (наприклад, в ігровій діяльності); організованості, яка передбачає здатність виконувати вимоги дорослого разом з усіма і так само як усі; самоконтроль, що виявляється в здатності відмовитися від чогось приємного, а також рішучості зробити щось неприємне.

Більшу частину свого часу діти старшого дошкільного віку зайняті не спілкуванням, вченням або домашньою працею, а грою, в ній йде процес виховання в такій же мірі, як і в інших видах діяльності. Якщо батьки або вихователь помічають, що в спілкуванні або праці дитині бракує тих чи інших якостей особистості, то в першу чергу потрібно подбати про організацію таких ігор, де відповідні якості могли б проявитися і розвинулися [1, с. 191].

У грі діти відображають навколишнє їх різноманіття дійсності. Вони відтворюють сцени з сімейного побуту, з трудової діяльності та взаємин дорослих, епохальні події (космічні польоти, арктичні експедиції) тощо. Відбивана в дитячих іграх дійсність стає сюжетом рольової гри. Чим ширше сфера дійсності, з якою стикаються діти, тим ширше і різноманітніше сюжети ігор.

Література:

1. Калугин М. А. Развивающие игры для дошкольников / М. А. Калугин, Н. В. Новоторцева. – Ярославль: Академия развития, 2000. – 224 с.

2. Коломинский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.

УДК 159.922.1

Шевченко Олена

Спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Великодні Мар'яна Сергіївна, к. психол. н.

ТРУДНОЩІ СТАНОВЛЕННЯ ЧОЛОВІЧНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження становлення чоловічності підлітка зумовлена тим, що у сучасному суспільстві відбуваються зміни, пов'язані з розумінням маскулітності, а саме з тим, яким має бути чоловік. Нові погляди та соціокультурний досвід поколінь диктують різні розуміння цього питання, через що підлітку іноді дуже важко зорієнтуватись, яким він повинен бути. До великої кількості труднощів підліткового періоду, які обумовлені кризою фази переходу від дитинства до дорослості, сьогодні додає нечіткості вимог до виконання ґендерних ролей.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати труднощі становлення чоловічності підлітка.

Становлення чоловічності є невіддільним від загального ґендерного розвитку чоловіка, тому ми вважаємо доречним розглянути основні агенти та типові труднощі ґендерного становлення в цілому.

Основними чинниками, які впливають на статево-рольову ідентифікацію Н. І. Буркало називає сім'ю, школу, однолітків, тобто основні інститути соціалізації і говорить, що на формування статево-рольової ідентифікації також впливають і етнокультурні чинники [4]. М. С. Великодна (попер. прізвище – Боровцова) до агентів становлення гендерної ідентичності особистості відносить, по-перше, **сім'ю**, яка є основним і найважливішим агентом, звертаючи увагу на те, що важливою у вихованні є як наявність матері, так і наявність батька; по-друге – тип виховання, який на даний момент не є враховуючим статеві проблеми, тривоги. У зв'язку з тим, що перші два агенти не є «ізолюваними», М. С. Великодна виділяє **альтернативні агенти** становлення гендерної ідентичності особистості, а саме **культуру**, яка відображає ті способи репрезентації чоловічності та жіночності, які є характерними для суспільства; та **мову**, яка функціонує на рівні колективної свідомості, де закладені гендерні концепти «чоловічності» та «жіночності». Тобто автор стверджує, що агентами становлення гендерної ідентичності є зовнішні чинники, які здійснюють цілеспрямований або нецілеспрямований вплив на його гендерний розвиток [2].

Велику роль сім'ї в гендерній соціалізації також відводить В. А. Порядіна, яка відзначає, що умови виховання, а саме, мікроклімат та емоційна атмосфера, які панують в сім'ї, а також структура сім'ї, порядок народження дітей та професійна діяльність батьків є значущими у цьому процесі. Автор зазначає, що важливими агентами гендерної соціалізації в сім'ї є особистісні та гендерні характеристики батьків, також їх ідентичність і рольові моделі і, безумовно, сама стать дитини і уявлення батьків про те, якою має бути дитина даної статі. Також не менш важливими агентами гендерної ідентичності є: групи однолітків, школа, референтна група, кумири (кіно і естради), ЗМІ [9].

Отже, дослідивши сучасну наукову літературу можна зробити висновок, що основними агентами становлення гендерної ідентичності особистості є основні інститути соціалізації, тобто сім'я, школа, однолітки, а також культура та мова. Основною проблемою для підлітка є внутрішні протиріччя, викликані культурними стереотипами минулого, та тими уявленнями, які соціум надає на теперішній час, тому ми вважаємо доречним розглянути деякі з них.

Підлітковий вік є найбільш відкритим для різних етнічних та культурних впливів, через те, що відбуваються зміни на морфологічному (перебудовується організм підлітка, він статево дозріває), гормональному та соціальному рівнях. Усвідомлюється статева ідентичність, яка передбачає наявність певних уявлень про значущі якості особистості чоловіка і жінки [4]. Є. П. Ільїн зауважує, що в соціумі існують певні гендерні стереотипи, які відображають уявлення про чоловічість, а саме: чоловіки – агресивні, домінуючі, впевнені у собі, незалежні, грубі, сміливі, активні, що безперечно заважає чоловікові бути самим собою, змушуючи його відповідати цим нав'язаним характеристикам [7]. Тобто, традиційні статеві ролі обмежують і стримують розвиток чоловіків, вони є джерелом психічної напруженості і зовсім не придатні для виховання хлопчиків. Через ці стереотипи, як відзначає автор в іншій роботі, чоловіки піддаються громадському осуду, що дуже шкідливо позначається на їх здоров'ї, а ті, хто все-таки намагається їм слідувати, здійснюють над собою насильство, що безсумнівно так само згубним чином відображається на здоров'ї [6]. І. С. Кон також зазначає, що «криза маскуліності» найбільше проявляється у сфері соціалізації хлопчиків, так в кінці ХХ століття людство виявило, що найслабшою ланкою процесу виховання є хлопчики: вони частіше хворіють, гірше вчать, частіше скоюють злочини і ризиковані вчинки. Автор звертає увагу на те, що гендерні стереотипи сильно впливають на навчальну мотивацію і спрямованість інтересів, що надалі впливає на майбутню професійну долю [8].

С. Бем говорить, що чоловік постійно відчуває внутрішню загрозу безпеці своєї гендерної ідентичності. І відмічає, що через переживання чоловіками гендерної небезпеки вони більше емоційно розтрачуються на те, щоб ствердити свою чоловічість, ані ж жінки на те, щоб ствердити свою жіночність [1]. У чоловіків, зауважує К. Герінгтон, є невід'ємним страх перед приниженням, тобто втратою своєї маскуліності перед іншими чоловіками. Вони бояться, підсвідомо, «не досягти» еталону маскуліності і стати предметом обговорення іншими чоловіками, які власне і «нагороджують» або «позбавляють» маскуліності [5]. Тож, як зазначає

М. С. Великодна, на даний момент існує і підтримується проблема, що індивіду нібито не достатньо бути чоловіком або жінкою, йому постійно необхідно доводити, що він відповідає маскулінним або фемінним уявленням соціуму: «Маскулінність – це спектакль, де завжди можна очікувати засудження глядачів і майже ніколи – оплесків» [3, с. 35].

Виходячи зі сказаного можна зробити **ВИСНОВКИ**, що:

1) становлення ґендерної ідентичності в підлітковому віці є дуже складним процесом, який супроводжується внутрішніми протиріччями, викликаними культурними стереотипами минулого, та сьогодення, через що підлітку дуже важко зорієнтуватись яким він повинен бути;

2) до труднощів становлення чоловічої ґендерної ідентичності в підлітковому віці слід віднести: нечіткість у вимогах соціуму до ґендерних ролей; невідповідність очікувань батьків та поведінки дитини, як представника статі; психологічна необізнаність підлітків у питаннях власного ґендерного розвитку.

3) є необхідною психологічна просвіта батьків хлопців-підлітків та самих підлітків, з питань ґендерного становлення особистості, у вигляді лекційних або тренінгових занять.

Перспективним, на наш погляд, може стати подальше емпіричне дослідження становлення чоловічності у підлітковому віці.

Література:

1. Бем С. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – Изд. РОСПЭН, 2004. – 336 с.

2. Боровцова М. С. Агенти становлення ґендерної ідентичності особистості / М. С. Боровцова // Соціальна психологія. – 2012. – № 1/2 – С. 128-136.

3. Боровцова М. С. За кулисами маскулинности: мужественность как личностная и научная проблема / М. С. Боровцова // Современная психология: теория и практика: материалы II международной научно-практической конференции (29–30 сентября 2011, Москва). – М., 2011. – С. 32–36.

4. Буркало Н. І. Вивчення ґендерних характеристик особистості підлітків / Н. І. Буркало // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ «Проблеми загальної та педагогічної психології». – К., 2009. – Т. XI. – Ч. 2. – С. 52–64.

5. Герінґтон К. Фалічна маскулінність як химера [Електронний ресурс] / К. Герінґтон // Незалежний культурологічний часопис «І». – 2003. – № 27. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/n27texts/harrington.htm>

6. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.

7. Ильин Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010.- 688 с.

8. Кон И. С. Маскулинность в меняющемся мире / И. С. Кон // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 25–35.

9. Порядина В.А. Основные детерминанты формирования гендерной идентичности личности / В.А. Порядина // Православный собеседник. – 2010. – №2(21).

УДК 378.147 159.954-053.5

Шевчук Олена

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Остапчук Олена Євгенівна, к. пед. н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність і доцільність дослідження. Потреба суспільства в актуалізації інтелектуального, творчого потенціалу особистості, як важливого фактору гуманістичного розвитку людства, спричиняє особливий інтерес науковців до пошуку резервів підвищення ефективності мислення, зокрема до проблеми розвитку творчих здібностей людини.

Особливої ваги набуває проблема стимулювання творчого потенціалу особистості, творчих здібностей набуває в освітньо-виховному контексті. Адже для того, щоб творчі здібності сформувалися як форма особистісної активності, а не лише ситуативний прояв, формування має відбуватися у спеціально організованому середовищі, де не декларуються зразки регламентованої поведінки, створюються умови для формування творчої поведінки, блокуються прояви агресивної і деструктивної поведінки, має місце соціальне підкріплення творчості тощо.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних умов розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Теоретичні основи дослідження. В психологічній літературі система творчих здібностей тлумачиться як характеристика інтелектуальної сфери – креативність (Г. Ю. Айзенк, А. Б. Коваленко, Р. Стернберг, Е. Григоренко); як самостійна та незалежна від інтелекту специфічна форма психічної активності (Я. А. Пономарьов); як сукупність особливих мотиваційно-особистісних якостей (А. Маслоу, Д. Б. Богоявленська, В. М. Дружинін). Незважаючи на розбіжності у поглядах авторів на проблему творчих здібностей, майже всі вони пов'язують цей феномен, по-перше, зі здатністю людини продуктивно діяти в ситуаціях новизни та невизначеності (при дефіциті інформації та відсутності чітких алгоритмів дій, які гарантовано ведуть до позитивного результату), а по-друге – з можливістю створювати нові та оригінальні ідеї.

Загальнотеоретичні положення і принципи психологічної науки щодо дослідження творчих здібностей особистості та психологічних механізмів творчого акту, викладено в працях зарубіжних (Ч. Ломброзо, Ф. Гальтон, Д. Гілфорд, Д. Векслер, Е. Торренс, Н. Коган, Р. Стернберг та інші) та вітчизняних (Я. О. Пономарьов, В. Н. Пушкін, Д. Б. Богоявленська, М. О. Холодна, В. М. Дружинін, В. О. Моляко та інші) психологів; багатовимірні типології психодіагностичних методів – в працях С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, В. М. Дружиніна, В. Ф. Моргуна.

Основний виклад матеріалу. Система творчих здібностей розглядається у психології в різних аспектах: як характеристика інтелектуальної сфери (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Г. Айзенк); як самостійна та незалежна від інтелекту специфічна форма психічної активності (К. Роджерс, А. Маслоу); як сукупність особливих мотиваційно-особистісних якостей (Т. Амабайл, М. Коллінз, Р. Кеттелл).

В психологічній літературі зустрічаються певною мірою різні, достатньо суперечливі трактування творчості. Суперечка розгортається в основному у межах діяльнісного підходу. Так С. Л. Рубінштейн визначав творчість як діяльність, що створює щось нове, оригінальне, що потім входить в історію розвитку не тільки самого творця, але і науки, мистецтва і т.п. В. М. Дружинін, спираючись на роботи Г. С. Батищева проаналізував поняття творчість як перетворення ситуації, яке, на його думку, не збігається із поняттям діяльності як цілеспрямованої, адаптивної поведінки. Творчість – спонтанна, незапланована, не піддається контролю свідомості. Задачею творчої активності є зміна існуючого порядку, створення нових підходів.

Н. С. Лейтес розглядає творчі здібності не як прояв рівня інтелекту, а як особливу сторону розумових здібностей і особистості в цілому. Схильність до творчості, на його думку, є відмінною рисою дитинства. За В. М. Дружиніним творча активність також детермінується творчою мотивацією, яка проявляється в особливих (нерегламентованих) умовах життєдіяльності. Не можна також оминати увагою концепцію Дж. Гілфорда. Саме з нею пов'язувалось більшість теоретичних та експериментальних досліджень креативності, як за кордоном, так і в вітчизняній психології. Дж. Гілфорд першим ввів термін дивергентне мислення і виділив основні його характеристики (плавність, гнучкість, оригінальність), що розглядаються факторами креативності, яка в свою чергу розуміється як самостійний процес творчого пошуку рішень, що виходять за межі набутих знань та навичок. Він запропонував модель «Структура інтелекту» (Structure of the intellect – «SOI») [1, с. 89-92], систематизуючи результати своїх досліджень в галузі загальних здібностей шляхом застосування в експериментальних дослідженнях методу

факторного аналізу. Головним досягненням Дж. Гілфорда дослідники вважають розділення дивергентного та конвергентного мислення. Він першим вказав принципову різницю між дивергентними і конвергентними розумовими діями:

Креативна, творча особистість у психологічній літературі розглядається не як пасивний організм, що реагує на зовнішні подразнення, а як дослідник, який прагне зрозуміти, інтерпретувати і контролювати системи своїх особистісних виборів і переживань з метою, ефективної взаємодії з довкіллям, гнучкого змінення адекватних ситуації моделей поведінки.

Важливим періодом у розвитку творчих здібностей є молодший шкільний вік (6/7 – 8/9 років), коли активно починає розвиватися творче креативне мислення, реалізується обдарованість особистості, її основні контури розвитку. Дослідницька творча активність дітей на етапі молодшого шкільного віку пов'язана також із розвитком каузального (причинного) мислення, що характеризується двома якостями: ростом самостійності розумової діяльності й ростом критичності мислення. Завдяки самостійності дитина вчиться керувати своїм мисленням, ставити дослідницькі цілі, висувати гіпотези причинно-наслідкових залежностей, розглядати відомі їй факти із позицій висунутих гіпотез. Ці здібності є основними передумовами творчості.

Розвиток креативності особистості можливий лише за умови систематичного цілеспрямованого розвивального навчання, що дозволяє надалі адекватно реалізовувати школярем інтелектуальну ініціативу та креативний потенціал. Творчим підходом до особистісного розвитку школярів характеризується зокрема проблемне навчання, загальною тенденцією якого є наближення шкільного навчання до наукового, розвиток активності, самостійності, врешті – творчого мислення учнів.

Теорія інвестування креативності пропонує декілька способів стимулювання креативного потенціалу: надання учням більшої свободи при розробці власних проєктів, наукових експериментів і глибокому дослідженні будь-яких інтересів, що, на думку Д. Шеффера [44, с. 499], сприяло б розвитку таких властивостей школярів як допитливість, прийняття ризику, наполегливості, внутрішнього інтересу і зацікавленості результатами розв'язання задачі (а не такими наслідками, як отримання оцінки); менший акцент на запам'ятовування фактів і отримання вірних відповідей (конвергентне мислення) і більший – на обговорення складних проблем, які мають декілька рішень, що також допомагає розвивати навички дивергентного мислення, формувати терпиме ставлення до неоднозначності і напрацювати глобальний аналітичний стиль мислення, що й стимулює отримання креативних рішень.

Критеріями творчого розвитку молодших школярів у навчальному процесі виступають:

- активність (глибокий аналіз завдань, розмаїтість ідей);
- самостійність (здатність до самостійного розв'язування завдань без помилок, висловлення максимальної кількості ідей);
- оригінальність (уміння висловити нові, нестандартні ідеї, фантазувати, вдало поєднувати логіку з інтуїцією);
- результативність (здатність надавати завершеного вигляду своїм ідеям, робити змістовні висновки, вміння відстоювати власну думку, наводячи конкретні приклади).

Поєднання у навчально-виховному процесі педагогічних впливів, орієнтованих на розвиток творчих здібностей молодших школярів, та стратегії актуалізації потенційних можливостей самих школярів в умовах корекційно-розвивального тренінгу становить основу системного підходу до реалізації експериментальної програми.

Висновки. Розвиток творчих здібностей у молодшому шкільному віці може бути більш успішним за умов врахування вікових особливостей розвитку молодших школярів, систематичного інвестування креативності, впровадження психолого-педагогічних установок щодо розвитку творчого потенціалу школярів у навчально-виховному процесі, цілеспрямованого застосування комплексу психолого-педагогічного супроводу освітньо-виховного процесу у закладах освіти.

Література:

1. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гілфорд // Психологія мышлення. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-456.
2. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития / Д. Шеффер. – СПб.: Питер, 2003. (Серия «Мастера психологии»).

УДК 159.947.24-057.875

Шеременко Яна

спеціальність «Практична психологія» (3 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Шестопалова Олена Петрівна, к. психол. н., доцент

СТАВЛЕННЯ ДО КОМІЧНОГО ТА ГУМОР ЯК КОПІНГ-МЕХАНІЗМИ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Гумор присутній в тій чи іншій формі в житті будь-якої людини, групи, колективу, країни незалежно від політичної обстановки і умов життя. На сьогоднішній день помітно збільшене увагу до сатири та гумору як засобів комунікації людей. Психологія стверджує, що емоції утворюють основну мотиваційну систему людини, в тому числі почуття комічного. Головним призначенням комічного, природно, є веселощі, доставляння радості, народження сміху. Але є й інші не менш важливі моменти, на які варто звернути увагу. Серед внутрішніх ресурсів психологічного подолання труднощів (копінг-механізми) зарубіжні дослідники розглядали й почуття гумору. Разом з тим, у вітчизняній науці відносно мала кількість емпіричних досліджень, що спрямовані на перевірку припущень про адаптивну функцію гумору.

Зазвичай гумор розуміють як глузливе ставлення до чого-небудь, вираження емоційного сприйняття дійсності. Гумор є і одним із способів розрядки – перетворення негативних почуттів у щось прямо протилежне – у джерело сміху. Роль гумору в цьому випадку зводиться до захисту людського «Я», оскільки дозволяє зберегти самовладання, гідність і самоконтроль у виключних (екстремальних) умовах. Захист «Я», на думку М.М. Абдулаєвої, досягається за рахунок знецінення сміхом об'єкту, на який спрямований гумор [1]. Таке розуміння гумору в психології веде свій початок від З. Фрейда, для якого гумор виступав «засобом отримання задоволення, незважаючи на попередні болісні афекти». Гумор пригнічує розвиток цього афекту, займаючи його місце.

Багато досліджень показали, що особливість гумору як психологічного захисту полягає у перетворенні почуттів. Локалізація гумору в підсвідоме робить його не схожим на класичні види захисних механізмів [1, 4-5].

Як стверджує З. Фрейд, «гумор може бути зрозумілий як вища із захисних функцій» [6, с.32]. По суті, гумор має таку саму мету, як і будь-який психологічний захист – функцію попередження виникнення невдоволення із внутрішніх джерел, зняття тривоги. Розгляд відчуття гумору як стратегії захисного механізму ставить за центр своєї уваги роль гумору у процесах адаптації, подоланні стресу, ламання емоційної напруги, в психічних і соматичних захворюваннях. Відчуття гумору вважається ознакою здорової особистості, одним із зрілих захисних механізмів. Використання відчуття гумору може призвести до ілюзорного розв'язання проблеми від її реалізації, зокрема агресивний гумор.

На підставі теоретичного та практичного дослідження особистісних характеристик людей, які звертаються до почуття гумору з різними цілями, доведено, що ним притаманний ресурсний характер і вони використовують гумор як допоміжний засіб переборення негативних емоцій. Залежно від міри зрілості «Я-концепції» та особливостей внутрішньої картини світу, почуття гумору може бути застосовано як або механізм психологічного захисту, або як усвідомлений ресурс психологічного подолання [1,4]. На думку М. Аргайла, у юнацькому віці формування почуття гумору можна вважати в цілому завершеним [2]. Характеризуючи роль гумору як

засобу захисту від страху та тривоги, З. Фрейд підкреслює, що під час гумористичного обігравання ситуації, що викликає почуття страху, людина починає певною мірою їх контролювати, а тому сприймає їх як менш небезпечні. Якщо людина демонструє іронічне ставлення до будь-якої ситуації, вона тим самим підкреслює власну силу та невразливість [6-7].

Опитування студентів показало, що в трудних життєвих ситуаціях вони втрачають здатність до гумору, він навіть ображає. Перед нами постало питання: чи є відмінність між здоровим і згубним гумором в кризовій ситуації? Дослідження в царині кризової психології показують, що під час кризи люди не здатні відокремити своє внутрішнє емоційне «Я» від емоційного досвіду кризової ситуації. Тим людям, хто перебуває на деякій відстані від кризи, гумор може допомогти, тому що він розширює перспективу і створює безпечну дистанцію від кризи. Ті ж люди, хто занурені в кризу, сприймають гумор відносно кризи як спрямований на них самих. Підсумовуючи можна сказати, що гумор може бути як корисний, так і шкідливий в кризовій ситуації. Використовуючи гумор, ми повинні тонко відчувати потенційну користь чи шкода нашого гумору. Ми також повинні бути готові до того, щоб заповнювати будь-яку емоційну шкоду, яку може бути нанесена нашими спробами полегшити біль іншої людини за допомогою гумору.

Мета експериментальної частини дослідження полягає у виявленні особистісних значущих гумористичних тем серед студентів; встановленні загального ставлення до комічного та смішного у самосвідомості студентів; діагностуванні мотиваційної сфери, виявленні домінуючих установок які є початком прояву гумору як захисту. Протягом першого етапу на основі опрацьованих теоретичних джерел була проведена дослідницька робота із студентами 1-3 курсів психолого-педагогічного факультету, Криворізького державного педагогічного Інституту ДВНЗ «КНУ». Загальна кількість студентів – 60 осіб. Методики О.Г. Шмельова та А.С. Бабіної «Тест Гумористичних фраз» (ТГФ) [3] дозволяє досліджувати мотиваційну сферу особистості і водночас вона поєднує в собі переваги стандартизованого вимірювального тесту та індивідуальної проективної методики. В основі методики лежить прийом вільної тематичної класифікації багатозначних стимулів – гумористичних фраз. Поява великого класу є свідченням наявності понад значущої (домінуючої) мотивації, предметний зміст якої відповідає предметному змісту цього класу. Доречно відмітити що дана методика в змозі відповісти лише на питання, що стосується наявності установки, але повністю пояснити її не може. Для цього потрібне спеціальне дослідження, із включенням психологічного консультування. (індивідуального або групового). Саме в цьому проявляє свою значущість другий етап дослідження, тобто в межах занять з групової корекції була проведена дискусія із випробуваними.

Ранжування сфер виявлення комічного за методикою ТГФ є таким:

1 місце -33 % – обрали тему «Людська дурість»

2 місце -25 % – обрали тему «Стосунки між чоловіком та жінкою»

3 місце 22 % – обрали тему «Згубні звички (пияцтво)»

4 місце 20% – студентів обирали різноманітні теми які були подані

Результати дають нам змогу припустити, що саме ці теми формують провідну мотиваційну установку яка є домінуючою в розумінні студентів. На основі даного висновку ми припустили що установка яка є провідною може свідчити про кілька найважливіших речей:

– про наявність у випробуваного недостатньо усвідомлюваних, але досить сильних потреб у даній царині.

– про наявність у нього гострих проблем у цій сфері, що викликають постійні емоційні переживання.

– про наявність комплексів, пов'язаних з даною цариною, що обумовлює психічний захист відповідно цієї теми.

Зрозуміти, чи відображають отримані результати мотив або хронічну перешкоду, можна тільки провівши додаткове інтерв'ю. Моменти, які доцільно з'ясувати до проведення бесіди, – вік і особливості ситуації в сім'ї. Щиро відповідаючи на проективні питання, людина, як правило, «проектуює» на інших своє розуміння ситуації, показує власну «смыслову карту». Групове тестування проводиться з метою дізнатися картину усередненого «мотиваційного набору» в

досліджуваній групі. Максимально загострена в цій групі тема «Людська дурість», у меншій мірі – «Згубні пристрасті», «Кар'єра». Таким чином, ми отримали певну «карту» переважаючих в групі мотивів. Думаємо, що не слід розуміти інтерес до теми «Згубні пристрасті» при груповому тестуванні буквально. Високі показники по даній темі не означають, що в групі є приховані алкоголіки, скоріше це свідчать лише про те, що студенти хотіли б частіше проводити спільні заходи (свята, відпочинок на природі).

Окремою ланкою комічного є студентські анекдоти. Наша гіпотеза стосовно того, що в студентських анекдотах розглядаються найбільш нагальні ситуації студентського життя, такі як іспити, заліки, була підтверджена в результаті дослідження. Переходячи до аналізу персонажів анекдотів, слід зазначити, що студент був головним в 80 % анекдотів, в 11 % йшлося про студентках. У 56 % анекдотів представлені викладачі. Героями анекдотів також стають дівчата студентів (7 %) , їх батьки (3 %). Студенти в першу чергу показані в анекдотах як люди вкрай винахідливі (29 %), дотепні (23 %), рішучі (18 %), тобто бачимо, що на перший план виходять якості «необхідні» студенту для здачі сесії і успішного навчання, які поєднуються з якимсь почуттям гумору. Проте, студент, володіючи описаними вище якостями, показаний як дуже ледачий (17 %), а також легковажний (16 %) і хитрий (7 %). Така самоіронія ми вважаємо виявленням копінг-механізму, що дозволяє поєднувати критичне ставлення до себе і уникати самоприниження.

Література:

1. Абдуллаєва М.М. Возможности юмора как регулятора стрессу / Марина Николаевна Абдуллаева // Прикладна юридична психологія. – 2009. – № 4. – с. 117-128.
2. Аргайл М. Психология счастья / Юмор и смех.–СПб.: Питер, 2003.– 203 с.
3. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007.- 416 с. (с. 24-26)
4. Носенко Е.Л., Коврига Н.В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: [Монографія].–К.: Вища школа, 2003.–126 с.
5. Психология эмоций / Под. ред. Изарда К. – СПб: Питер, 2000. – 606 с.
6. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / Зигмунд Фрейд.–Донецк: Сталкер, 1999. – 349 с.
7. Фрейд З. Остроумие / Зигмунд Фрейд.–Донецк: Сталкер, 1999. – 352 с.

УДК 159.923-057.875

Шипилова Яна

*Специальность 13.00.08. Теория и методика профессионального образования (аспирант)
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Российская Федерация
Научный руководитель – Санина Елена Ивановна, д. пед. н.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время на первый план выходят способности и качества личности, которые формируются и развиваются в процессе образования.

Среди таких качеств выделяют способность приобретать новые знания и умения, творческая активность в принятии решений, широкая профессиональная ориентация. А чтобы это было достигнуто необходимо повысить уровень качества организации учебной самостоятельной деятельности.

Стоит принять во внимание тот факт, что сейчас стараются перевести обучение на совсем иной уровень. Личностно-ориентированное образование рассматривается как альтернатива традиционному когнитивно-ориентированному и представляет собой новый особый тип образования, основывающийся на организации взаимодействия обучающихся и педагогов, при котором созданы оптимальные условия для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации себя.

Обращение к данному типу образования связано непосредственно с пониманием того, что педагогические воздействия, направленные на формирование личности, нередко вызывают противодействие со стороны обучающихся. Поэтому личностно-ориентированное образование предполагает создание условий для полноценного проявления и саморазвития личностных функций субъектов образовательного процесса.

Личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании предполагает [3]:

1. создание оптимальных условий для успешного развития всех субъектов (участников) профессионально-образовательного процесса;

2. обращение внимания на развитии профессионально важных качеств личности;

3. внедрение в профессионально-образовательный процесс современных педагогических и психологических технологий развития личности;

4. правильная организация образовательного пространства;

5. коррекция социального и профессионального самоопределения личности, а также профессионально важных характеристик будущего специалиста и т.д.

Таким образом, личностно-ориентированное образование можно определить как образование субъекта, максимально обращенное к индивидуальному опыту обучающегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Основополагающими фигурами в учебном процессе являются преподаватель и обучающийся. Позиция преподавателя по отношению к учебной самостоятельной деятельности – это организация процесса обучения таким образом, чтобы у обучающегося появилась потребности, стремление и готовность к самореализации в процессе непрерывного образования. Система действий обучающегося в рамках учебной самостоятельной деятельности направлена на усвоение содержания образования с целью формирования необходимых образовательных компетенций [1].

Не стоит забывать, что самостоятельная деятельность обуславливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как ее субъекта. Имеется в виду такая особенность как саморегуляция. В целях развития саморегуляции у учащихся должна быть прежде всего сформирована целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовать. Учащемуся нужно не только уметь понимать предложенные учителем цели, но и формировать их самому, удерживать до реализации, не позволяя вытеснить их другими, также представляющими интерес. Учащийся должен уметь моделировать собственную деятельность, т.е. выделять условия, важные для реализации цели, отыскивая в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации – объект, соответствующий этому предмету. Саморегуляция обучающегося предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, т.е. применительно к условиям соответствующей цели деятельности осуществлять выбор способа преобразования заданных условий, отбор средств для этого преобразования, определение последовательности отдельных действий [2, с. 151].

Для того чтобы самостоятельная деятельность была эффективной, необходимо определить педагогические условия, которые позволили бы протекать данному учебному процессу в правильном личностно развивающем направлении. Поэтому дальнейшая работа представляется в необходимости выявить эти условия и соотнести их с индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося.

Литература:

1. Вербицкий А. А. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студента // Проблемы организации работы студентов в условиях многоуровневой структуры высшего образования: тезисы докладов Всерос. науч.-метод. конференции. Волгоград: ВолгГТУ, 1994.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.

3. Федорова М. А. Самостоятельная деятельность обучающихся в контексте образовательных парадигм // Профессиональное образование / Приложение «Новые педагогические исследования» – М., 2006.– №6 – С.134-137.

SECTION 4. DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL THROUGH SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING

УДК 159.922.27

Душенковська Оксана

спеціальність «Практична психологія»

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна*

науковий керівник – Ольховецький С. М., к. психол. н., доцент

ОРГАНІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Загальновідомо, що від знань, педагогічної майстерності, активної позиції вчителя в вирішальній ступені залежить успіх перебудови системи народної освіти. В яких знаннях зараз більше всього є потреба у вчителя і тим паче майбутнього вчителя?

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей емоційного спілкування в системі «учитель – учень» та в обґрунтуванні методів корекції рівня розвитку емоційного спілкування майбутніх вчителів.

За нашим твердженням, вчитель особливо потребує психологічних знань. При перебудові школи, на передній план висувається задача виховання учня, всебічний його розвиток. К. Д. Ушинський говорив, що, якщо ми хочемо виховати дитину всебічно, так само всебічно треба її вивчити. Правильно вивчати своїх учнів вчитель зможе, лише глибоко знаючи загальні закономірності розвитку дитини, психологічні закономірності розвитку її здібностей, інтересів, нахилів, і інших індивідуальних особливостей особистості [1, с. 23]. Все перераховане має на увазі педагогічне спілкування, якому треба вчити. Особливо в непомітній кропіткій роботі із пізнання самого себе в спілкуванні з дітьми, в засвоєнні основ педагогічного спілкування формується творча індивідуальність педагога, що, в свою чергу, впливає на удосконалення навчально-виховного процесу. Для того, щоб діти і дорослі знаходили взаєморозуміння, треба вчити дітей користуватись мовою дорослих людей і навчити дорослих розуміти мову дітей [2, с. 67]. Для того, щоб навчити дорослих, існують тренінги і аутотренінги спілкування.

Взагалі, тренінги і аутотренінги існували давно і застосовувались скрізь, але педагогічна практика стала однією з останніх таких дисциплін і галузей. Психокорекція (тренінг, аутотренінг) на даний час застосовується і для здорових людей, для кращої адаптації до життєвих умов, і для зняття повсякденних зовнішніх і внутрішніх напруг, для упередження і вирішення конфліктів.

Ідея тренінгу вперше з'явилась серед психологів, які займались підготовкою вчителів і соціальних робітників в Connecticut (США) в 1946 р. Головною метою її авторів було рішення проблем, пов'язаних з викладанням. Вони заснували організацію під назвою «Національна лабораторія тренінгу», взяли шефство над багатьма тренінговими групами, а також стали друкувати спеціальний журнал [2].

Психопрофілактичними роботами почали займатись подружжя Балінт (Англія). Сьогодні балінтовські групи працюють і в якості ефективної післявузівської підготовки педагогів, лікарів, психологів, сприяють становленню мінімального травмування і максимального взаємозбагачення відносин з учнями.

Т. С. Яценко говорить про те, що підвищити професійність педагогічного спілкування вчителя з учнями, розширити можливості для повного використання психолого-педагогічних знань з метою розвитку взаємовідносин з учнями, можливо в групах АСПН (активного соціально-психологічного навчання) шляхом психокорекції особистості. Тут вчитель може отримати до-

помогу в пізнанні причин його внутрішніх протиріч, у виявленні невірності даних соціального сприйняття, викликаних диктатом особистого «Я» і пошук шляхів їх усунення.

Закордонна практика підготовки вчителя до спілкування шляхом тренінгу, особливо широко представлена в роботах американського вченого К. Роджерса. Сам вчений провів практику в Каліфорнії, охопивши тренінгом всю адміністрацію однієї школи. Після цього, за його словами, він побачив значні зміни в кращий бік: учителі легше сприймали критику на свою адресу, більше схилилися до глобальних змін, ніж до бюрократії, почав проявлятися в роботі демократичний стиль, краще почали розуміти свою поведінку і використовувати можливості педагогічної діяльності. Також за додатковими тренінгами з учителями були отримані покращення: вміння слухати, приймати нове, можливість створювати в класах атмосферу творчої спонтанності і самостійної роботи.

Після тренінгів з учителями, учні зазначали, що їх почали сприймати як повноцінних членів колективу і прислухатися до їх точки зору. Також це сприяло збільшенню відповідальності й активної участі в громадському житті класу. Стало менше випадків негативізму, поганого ставлення до вчителів [3, с. 102].

Як бачимо з наведеного прикладу, психокорекція емоційного спілкування майбутнього учителя значною мірою формує ефективність навчально-виховного процесу в школі. Перед початком проведення тренінгу потрібно визначити основні правила роботи в групі, іншими словами сприяти організації ефективного простору для особистісного розвитку учасників.

Спілкування повинно проходити на основі довіри. Важливо, щоб учасники максимально довіряли один одному. Створення атмосфери довіри можна почати з пропозиції прийняти єдину форму звертання один до одного на «ти». Це психологічно ставить усіх в рівні позиції, незалежно від віку, соціального статусу, життєвого досвіду.

Під час тренінгу спілкування відбувається за принципом «тут і тепер». Важливо вміти говорити про свої актуальні відчуття і думки, а все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується [2, с. 91].

Отже, підвищити емоційне спілкування у педагогів і у студентів за допомогою тренінгів можливо і необхідно. Психокорекція дає хороші результати і її необхідно застосовувати в практичній діяльності.

Література:

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
2. Каппони В. Сам себе психолог / В. Каппони, Н. Томаш. – СПб. : ПИТЕР, 1994. – 220 с.
3. Курбатов В. И. Искусство управлять общением / В. И. Курбатов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 352 с.

УДК 159.98

Завгородня Лілія

*Спеціальність «Початкове навчання та практична психологія» (4 курс)
Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
М. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Макаренко Наталія Миколаївна, к. психол. н., доцент

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ УСНОЇ НАРОДНОЇ ТВОРЧОСТІ

Актуальність теми дослідження: У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) зазначається, що формування національної свідомості є пріоритетним напрямом реформування виховання в Україні. У національній доктрині розвитку освіти стверджується, що освіта базується на національній ідеї, вона сприяє національній самоідентифікації, розвит-

ку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями.

У сучасних умовах освіти триває пошук раціональних шляхів формування національної самосвідомості молодших школярів, їхньої самобутності.

Проблема формування національної самосвідомості розглядається науковцями в різних наукових джерелах з філософії, соціології, психології, педагогіки.

Різним аспектам національної самосвідомості присвячені дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених В. Андрущенко, Дж. Армстронга, Ю. Бромлея, М. Боришевського, Е. Вільсона, Б. Гаврилишина, Е. Гелнера, М. Головатого, П. Горохівського, В. Жмира, Г. Касьянова, П. Кононенко, Д. Міллера, І. Надольного, О. Савицької, П. Ситника, С. Франка, Л. Шкляра, Р. Шпорлюка та інших.

О.В. Савицька наголошує, що національна свідомість – це сукупність соціальних, економічних, політичних, моральних, етичних, філософських, релігійних поглядів, норм поведінки, звичаїв і традицій, ціннісних орієнтацій та ідеалів, в яких виявляються особливості життєдіяльності націй та етносів [2].

Психологи Б. Ананьєв, Л. Божович, Б. Ельконін, С. Рубінштейн та ін. розглядають самосвідомість як внутрішній стрижень особистості, який визначає рівень її розвитку

Л. П. Морозова зазначає, що основами національної самосвідомості є: а) власна культурна спадщина кожної нації, народності як корінь їх подальшого розвитку; б) духовні цінності народів світу; в) культурний обмін між націями і народностями як фактор формування і розвитку національних культур; г) задоволення культурних духовних запитів націй і народностей.

На думку П. Горохівського, «національна самосвідомість охоплює: знання й уявлення про свою націю, про її історичне минуле й сучасне, розуміння матеріальної й духовної культури, знання рідної мови, усвідомлення того, яке місце займає культура народу у світовому історичному процесі».

Етнопсихологічні дослідження національної самосвідомості розкриті в роботах А. Карнишевої, В. Мухіної. В їх дослідженнях простежуються основні етапи становлення самосвідомості дитини, що допомагають зрозуміти вікову специфіку формування національної самосвідомості. Але, на нашу думку, недостатньо висвітлено шляхи, методи, умови формування національної самосвідомості у молодших школярів.

Метою дослідження є встановлення рівня сформованості національної самосвідомості та з'ясування умов її формування у молодших школярів засобами використання усної народної творчості та.

Виклад основного матеріалу. Головною метою національного виховання, на думку Г. Гуменюк, на сучасному етапі є передача молодому поколінню соціального досвіду, багатств духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України, які включають в себе національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну, художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту [1, с. 60].

Автор концепції національної системи освіти П. П. Кононенко наголошує, що засобами національного виховання (серед інших) мають бути «фольклор, історія рідного краю, перекази про героїв, байки і легенди».

Дослідник С. Франк факторами розвитку національної самосвідомості визначав культурний і життєвий досвід народу, що формуються на принципах спільності, єдності і переплетіння духовних цінностей. Виходячи з цього дослідник вважав, що національна самосвідомість складається із системи цінностей, осмислених особистістю з точки зору своєї самобутності [3, с. 78].

О. Вишневський виділяє 3 окремі етапи становлення національної самосвідомості: 1) етап раннього етнічного самоусвідомлення, який починається з раннього періоду в життя в

сім'ї; 2) етап національно-політичної свідомості, який припадає переважно на підлітковий вік і передбачає усвідомлення себе як частки нації серед інших націй; 3) етап громадського самоусвідомлення: людина усвідомлює, що бути націоналістом – значить любити свою Батьківщину.

Рівень сформованості національної самосвідомості досліджувався у Широківській СЗШ № 2 I-III ступенів у 4-Б класі. Кількість учнів, що приймали участь у дослідженні – 27. Для дослідження рівня самосвідомості використали методи спостереження, бесіди та методику Будасі для дослідження Я- концепції.

Отримані результати у відсотковому співвідношенні такі: високий рівень сформованості – 18,5%; середній рівень – 44,5% та низький рівень – 26%. Дані результати свідчать про недостатній рівень розвитку національної самосвідомості, особливо для мешканців сільської місцевості.

Практична частина нашого дослідження полягала у підвищенні рівня національної самосвідомості методом перенавчальної психотерапії, яка розроблена Л.Р. Волбергом. Суть цього методу полягає в навіюванні дітям в свідомому стані тих норм та правил поведінки, які властиві українському менталітетові. Найбільш доцільно використовувати цей метод на виховних годинах, уроках літературного читання. Дієвим цей метод виявився після релаксації, коли діти звільнилися від зайвих думок, розслабилися. Учням під релаксуючу музику пропонувалося зосередитися на своєму диханні (вдих робити коротким а видих довгий, плавний). Найбільш цікавим під час релаксації для дітей було уявлення пейзажів під усну вказівку вчителя, для цього використовувалися пейзажі рідної країни, що певним чином сприяло прищепленню дітям поваги та любові до рідного краю.

Використовувалася також «Терапія установок» (за Волбергом). Це прийом, який полегшує виявлення несвідомих установок, на яких будуються відносини дитини з оточуючим середовищем. Поступово накопичується критичний матеріал, який містить фрагменти неусвідомлюваних фантазій і установок, що визначають собою ментальну поведінку, виявляються стійко повторювані стереотипи їх дії. На даному етапі ці стереотипи співвідносяться з реальною комунікативною поведінкою.

Оскільки закладатися фундамент національної самосвідомості учнів починається з самого народження, то великого значення має вплив батьків. Саме тому використовувався метод сімейної психотерапії в груповій формі, а з деякими батьками, які проявили інтерес до даного явища – індивідуально.

Під час індивідуальної сімейної психотерапії дізнавалися, в яких умовах зростала дитина, які форми та засоби використовують батьки для виховання власної дитини і на цій базі надавалися рекомендації, як підвищити рівень національної самосвідомості, пояснювалася значущість впливу батьків, соціального оточення та засобів масової інформації. Сімейна психотерапія полягала у створенні штучних умов для вирішення проблем в сім'ї, надання рекомендацій щодо національного виховання дитини, на практичному прикладі демонструвалися зразки впливу батьків на дитину.

Враховуючи, що навчання є провідною діяльністю учнів, ігрова діяльність також впливає на результативність діяльності. Тому ми використовували ігрову форму психотерапії: яскраву наочність, казкових персонажів, занурення дітей в уявну подорож. Діти спонтанні і менш здатні до рефлексії своїх вчинків та почуттів ніж дорослі, саме тому переживання дітей під час ігрової діяльності має безпосередній характер. Ігрова терапія допомагає дітям краще розуміти свої почуття, проявляється їх довільність, підвищується самооцінка, яка зіставляється з нормами та правилами суспільства.

Ще одним дієвим методом є бібліотерапія. Метою цього методу, з одного боку, є допомога дітям усвідомити власні почуття, думки, а з іншого підвищити національну самосвідомість через навіювання еталонів з вибраних національних героїв. Багаторазове читання певного твору, аналіз виявленої ситуації допомагає дитині усвідомити свої національні особливості, встановити настанову на діяльність, на покращення власної самосвідомості. Адже вплив на дитину буде ефективним лише

тоді, коли дитина усвідомить, що вона сама хоче підвищити свою національну самосвідомість, відчути себе справжнім українцем, за інших умов ці зрушення будуть малопомітними. Прослухуючи чи читаючи оповідання, казки дитина ототожнює себе з головним героєм, перекладає на себе зразки його діяльності, відношення до оточуючого світу. Під час бібліотерапії використовували вірші та оповідання українських поетів та письменників, а саме: «Скільки рік в Україні?» В. Лучука, «Тарас у наймах» О. Іваненко, «Який слід повинна залишити людина на землі?» В. Сухомлинського, «Павлівські відкриття дивосвіту дітьми», «Казки учнів Павлівської школи» та інші.

Після закінчення експерименту ми провели повторне опитування дітей, батьків, вчителів, спостереження. Рівень національної свідомості підвищився, що було перевірено методами математичної статистики.

Висновки. Саме вік молодшого школяра є сенситивним для закладання основ та розвитку національної самосвідомості. Дане дослідження дозволило виявити рівень сформованості національної самосвідомості, дало можливість оцінити рівень впливу усної народної творчості для формування даного явища. Для підвищення рівня національної самосвідомості виявлено такі ефективні методи психотерапії: релаксація, перенавчальна терапія, ігротерапія, бібліотерапія. Але значний вплив відбувається лише при усвідомленні дитиною даної проблеми, вмотивованості його діяльності та прихильного ставлення до його бажань з боку батьків та соціального середовища, в якому знаходиться дитина.

Література:

1. Гуменюк Г. Національна самосвідомість школярів та перспективи її розвитку / Г. Гуменюк // Рідна школа. – 1999. – №2. – С.59-61
2. Савицька О. В. Етнопсихологія / О. В. Савицька, Л. М. Співак. – К.: Каравела, 2011. – 264 с.
3. Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека / С. Л. Франк. – Минск : Харвест. – М.: «АСТ», 2000. – 960 с.

УДК 159.922.1+159.98

Карконосенко Алина

Специальность «Практическая психология» (3 курс)

*Криворожский педагогический институт ГВУЗ «Криворожский национальный университет»
Научный руководитель Великодная Марьяна Сергеевна, к. психол. н.*

ПРОГРАММА ПРОВОКАТИВНОГО ТРЕНИНГА СУПРУЖЕСКОЙ РОЛИ «КАК СТАТЬ ПЛОХОЙ ЖЕНОЙ»

На данный момент популярность посещения тренингов на темы супружеской роли в семье довольно велика, поэтому программы таких тренингов становятся притертыми и ожидаемыми. И чтобы внести что-то новое и неожиданное в программу тренинга на такую тему, его уместно проводить в провокативной форме.

Цель доклада – изложить программу авторского провокативного тренинга супружеской роли «Как стать плохой женой».

Описание тренинга. Тренинг рассчитан на группу из 8-12 женщин от 20 до 40 лет, состоящих в браке, и предполагает одно занятие длительностью 1 час 20 мин без перерыва для уже действующей тренинг-группы или 1 час 40 минут для новосформированной группы. Данный тренинг прошел апробацию на группе из 10 участников в декабре 2013 г., после чего в него были внесены незначительные изменения с целью усовершенствования динамичности тренингового процесса.

Программа тренинга:

Знакомство (5 мин). Тренер предлагает участникам придумать себе имя, которое кажется им подходящим для плохой жены, написать его на бейджике и по очереди назвать его, знакомясь в кругу.

Правила группы (2-5 мин). Тренер просит напомнить участников правила группы, если группа работает не впервые, либо предлагает участникам составить правила работы группы, если она новая. Сам тренер может предложить для обсуждения правила конфиденциальности, активности, выключенных телефонов, уважения и т.д.

Оглашение темы тренинга (1мин). Тренер говорит участникам, что сегодняшняя тема «Как стать плохой женой» и указывает на то, что работы понадобится опыт каждого из участников, чтобы не упустить ни одного важного качества, которые можно встретить у плохих жен.

Рисунок «Плохая жена» (5-10 мин). Тренер раздает листы формата А4 каждому участнику и оглашает инструкцию: «Нарисуйте небольшую «Плохую жену» в левом нижнем углу листка за 2-3мин». Если участники спрашивают, почему небольшую и можно ли нарисовать в другом месте листа, тренер отвечает шутливо, что «маленькая плохая жена менее опасна» и настаивает, чтобы ее нарисовали именно там и именно такой.

По окончании рисования тренер просит каждого участника презентовать другим получившийся образ плохой жены и описать, что он пытался изобразить в ней. Другие участники могут задавать вопросы друг другу и комментировать рисунки в дружественной форме, согласно правил. Этот этап работы завершается словами тренера: «у нас получился прекрасный образ плохой жены, а теперь давайте поищем, в чем мы на него похожи».

Упражнение «Я плохая жена» (7мин). Каждый участник говорит в группе о себе «Я плохая жена, потому что...». Например: «Я плохая жена потому что не умею готовить борщ/не люблю убирать в квартире и т.п.». Далее тренер просит перефразировать эту фразу так: «Мне хорошо от того, что я..., потому что благодаря этому... ». Например: «Мне хорошо от того, что я плохо варю суп, ведь благодаря этому меня никто не просит его варить». Главное в этом упражнении найти пусть и юмористическую, но действительную выгоду для себя.

Теперь тренеру нужно сказать о том, что идеальный образ плохой жены получится лишь в том случае, когда она пройдет все ступени своего развития, и первая из них это Эгоизм.

1 Ступень «Эгоизм» (5 мин). Здесь тренер должен рассказать, что такое эгоизм и чем он прекрасен. Участником во время речи предложить расположить возле ранее нарисованной плохой жены ступень (наклеить стикер), и подписать ее «Эгоизм».

«Что такое эгоизм мы все прекрасно знаем, сталкиваясь с этим понятием практически ежедневно. Итак, первым и главным шагом к достижению Вашей цели станет еженедельный поход в салон красоты и дорогой бутик. Не жалеете денег, ведь они придуманы для того, чтобы их тратить, а тратить деньги вы должны научиться исключительно на себя. Муж работает только для того, что бы вы тратили деньги. Так что все спа-процедуры, массажи маски вы обязаны делать. И запомните 3 главных правила:

- 1) Ребенок успеет себя побаловать, когда сам себе заработает;
- 2) Мужчина должен баловать свою женщину и быть для нее добытчиком, иначе он не мужчина;
- 3) Когда женщина в семье королева – все счастливы. И дети рады спокойствию самоуверенной мамы и муж гордится женой».

После презентации эгоистической позиции тренер просит участников: «Напишите 3 пункта проявления ВАШЕГО эгоизма в повседневной жизни, которые приносят вам удовольствие». 1-2 написанных пункта участники озвучивают в группе.

Упражнение «я люблю в себе ... за то, что...» (5 мин). Участники хаотично двигаются по комнате и, объединяясь в пары, рассказывают друг другу о себе по форме «я люблю в себе ...за то, что...».

2 Ступень «Свобода» (5-10мин). Тренер предлагает участникам спросить себя: «А что будет, если я стану плохой женой и хозяйкой (что изменится, что можно будет делать/не делать). 2-3

пункта нужно написать на стикере свободы. По крайней мере один из написанных пунктов просят озвучить в группе. Эту запись участники прикрепляют как вторую ступень на своем листе.

Шутливая релаксация (5-7мин). Тренер простит участников сесть удобно, закрыть глаза, расслабиться и читает инструкцию: «Вы с удивлением открываете пустой шкаф в надежде найти чистое постельное бельё, потом с не меньшим удивлением натываете на кучу нестиранного его же в ванной, упирающуюся в потолок. И вам смешно при этом. В доме у вас весёлый раскардаш, на столе опрокинутая чашка выпитого кофе, книга, куча каких-то штучек, вам необходимых для более эффектного беспорядка, со стула свешивается гора одежды и чулочек с кружевным верхом (второй потерян навсегда, но первый будет его ждать вечно, здесь же). У вас в доме никогда нет запасов – ни продуктовых, ни денежных –, и спутник жизни ощущает себя очень нужным и значительным, добывая всё это. Он моет, стирает, гладит, готовит, зарабатывает и совершенно счастлив. Вы следите за мужем, как охранник, шуршите его записными книжками и идентифицируете волосы, снятые с его пиджака. Вам комфортно и вы счастливы...»

Релаксация заканчивается обратной связью участников. Обычно здесь актуализируются чувства отвращения, неприятия, связанные с нарушением стереотипа супружеской роли. Очень важно обсудить причины этих чувств.

3 Ступень «Манипуляция» (5мин). Тренер предлагает участникам обсудить традиционные манипуляционные уловки «плохой жены» и оформить их третьей, последней ступенью на листе.

Игра «Выпроси» (15мин). Тренер предлагает участникам объединиться в две равные команды. Одна команда – это мужья, вторая – жены. «Мужья» получают фишки, количество которых должно превышать количество жен, и задание: «Каждая жена должна будет выпросить что-то у мужа (поездку, платье, туфли, собаку и пр.). Ей на это дается 1мин (время засекает тренер) в этот момент мужья должны оценить старания, и в том случае если мужей убедила речь жены, они дают ей фишки». «Жены» выходят из комнаты или отходят в дальний угол, готовясь, и подходят по одной. Фишки можно выдать как во время речи, так и после всех выступлений. После выполнения упражнения команды меняются ролями: «мужья» становятся «женами», а «жены» «мужьями». По окончании упражнения происходит подсчет фишек и обсуждение того, почему тому или иному участнику удалось заработать больше, какие манипуляционные уловки оказались самыми действенными и т.д.

Подведение итогов (10мин). Тренер спрашивает участников, что нового они узнали во время тренинга, чему научились, что им понравилось / не понравилось, какие чувства они переживают к концу тренинга. Можно предложить участникам во время обсуждения сделать плакат, где каждый напишет плюсы и минусы плохой жены и объяснит их.

УДК 159.98

Клименко Євгенія

Спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
Науковий керівник – Шестопалова Олена Петрівна, к. психол. н., доцент*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РИТУАЛ ПЕРЕХОДУ ДО ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ГІМНАЗИСТІВ

Аналіз актуальних досліджень. Проблему адаптації дитини до вимог початкової та основної школи висвітлено в роботах В. Кенон, М. Кле, О. Є. Коблик, С. Д. Максименка, О. Новікової, А. М. Прихожан, Г. О. Цукерман, Т. В. Червоної та ін. Незважаючи на наукову і практичну значущість, саме методичні розробки в аспекті психологічного супроводу адаптації гімназистів до переходу в основну ланку школи є недостатніми. П'ятий клас створює нові виклики для сформованості різних сфер особистості гімназиста. Насамперед, це пізнавальний розвиток, достатньо високий

рівень сформованості компонентів учбової діяльності, новий рівень понятійного мислення, а головне готовність виявляти самостійність та пізнавальну ініціативу. Для будь-якої дитини, що переходить в основну ланку школи, період адаптації може бути ускладнений тимчасовими функціональними порушеннями, зокрема, як зауважує І. В. Дубровіна, підвищується рівень емоційної нестійкості, виникають нетипові для конкретної дитини поведінкові реакції [4].

Метою нашої статті є висвітлення досвіду використання психологічного ритуалу у переході дитини до основної школи в умовах гімназії.

Виклад основного матеріалу. Адаптація розуміється як процес пристосування людини до умов зовнішнього середовища: від моменту зустрічі людини з новими умовами існування до вироблення адаптивної реакції. Адаптації учнів до основної школи, на думку Є. В. Новікової, виражається у пристосуванні до нових умов навчання і якісно нового рівня спілкування, у виробленні нових стереотипів, що дозволяє їм долати труднощі й успішно опанувати учбовою діяльністю [3]. Якщо ж процес адаптації йде повільно, то у п'ятикласників виникають додаткові труднощі в засвоєнні навчальних дисциплін, у спілкуванні з вчителями, батьками та однокласниками. Переходячи на більш високу ступінь загальної освіти, гімназисти включаються в нову соціально – психологічну ситуацію, в якій необхідно адаптуватися. У цей час, на думку Г. О. Цукерман, різко змінюється уклад життя школяра, що суб'єктивно переживається п'ятикласником як життєва криза, відбуваються суттєві внутрішні зміни, які призводять до розпаду усталеної системи зв'язків і відносин п'ятикласника з однокласниками, вчителями, батьками та побудові нової форми життєдіяльності [5].

В контексті теорії психології навчання стан учнів в цей адаптаційний період характеризується проблемами в організації власної учбової діяльності, мотиваційною кризою, зниженням вольового контролю та підвищенням рівня тривоги. Оскільки перехід до нової ланки навчання є своєрідною сходинкою у становленні позиції гімназиста, вважаємо необхідним застосувати елементи ініціаційної психотерапії [2], що підкреслить значущість такого переходу в очах дитини та надасть можливість для формування особистісного смислу навчання в гімназії.

Методика та організація дослідження. Вибірка складає 59 чоловік, учнів двох класів гімназії. Для докорекційної діагностики використано: «ГІТ» (шкільний груповий інтелектуальний тест) та «Методика виявлення шкільної тривожності» Філіпса. Серед методів практичної психології використано на першому етапі тренігове заняття – «Ритуал посвячення в гімназисти».

Результати дослідження та апробації. За результатами групового тесту інтелекту в групу «ризик» увійшло 13 % вибірки, розподіл даних по типах шкільної тривожності виявив таку ієрархію: страх самовираження, страх оцінювання, знижена фізіологічна опірність стресу. Лише у 25 % вибірки виявлено низький рівень тривожності, при чому встановлений значущий кореляційний зв'язок між рівнем шкільної тривожності та низькими оцінками за груповим тестом інтелекту. Отже, вважаємо, що емоційна та пізнавальна «скутість» негативно позначається на результатах інтелектуальної діяльності. Враховуючи показники шкільної тривожності та проблеми інтелектуальної готовності гімназистів, одним з важливих механізмів подолання цих проблем вважаємо набуття нового особистісного смислу навчання у гімназії. Розглядаючи цю проблему, ми звернулись до ідей ініціаційної терапії [2], практичне втілення якої стосується більшого досягнення статевої ідентичності. На основі теоретичного аналізу висуваємо припущення про те, що проходження психологічного ритуалу посвячення в гімназисти дозволить кожному учневі усвідомити значущість нової позиції, позиції «Я- п'ятикласник» і легше адаптуватись до вимог гімназії в основній ланці школи.

Загальний опис ритуалу:

Мета:

- створення умов для емоціонального відреагування учнями своїх почуттів по відношенню до першого вчителя, початковій школі в цілому;
- актуалізація позитивних ресурсів, придбаних дитиною в початковій школі, актуалізація значущості суб'єктивної позиції для досягнення успіху;

– формування позиції «Я – п'ятикласник».

Учасники ритуалу: діти з 4 класу, класний керівник, психолог (ведучий), факелоносці – учні 5 класу.

Хід ритуалу:

Крок перший

Ведучий: «Здрастуйте. У вас сьогодні особливий день: і радісний, і сумний одночасно. Сумний, тому що ви прощаєтесь з початковою школою, а радісний тому, що починається новий етап вашого життя. Вас переповнюють різні почуття, пов'язані з початковою школою і п'ятим класом: з одного боку, хочеться скоріше перейти в нього, а з іншого боку, страшно розлучатися з учителем, початковою школою. Ми розуміємо ваші почуття і пропонуємо пройти ритуал переходу в основну школу, що дозволяє попрощатися з початковою школою і стати справжніми п'ятикласниками».

Крок другий. Згадаємо як це було

Мета : рефлексія позитивного і негативного досвіду початкової школи.

Діти разом з учителем згадують найбільш знакові події початкової школи: серйозні, жартівливі.

Мішечок успіху і мішечок капостей.

Цілі: актуалізація ресурсів, які з'явилися у дитини в початковій школі, і усвідомлення їх ролі в успішності дитини в майбутньому; символічне позбавлення від негативних характеристик, що заважають успішності дитини; підвищення впевненості учнів у подальшому успіху. Учні повинні на листочках написати, що б вони могли взяти з собою з початкової школи, що б допомогло їм успішніше вчитися і дружити в п'ятому класі. Це можуть бути їхні особистісні характеристики, знання, вміння, навички, характеристики класного колективу. Після чого кожна дитина зачитує свою записку вголос і кладе її в загальний мішечок «Мішечок успіху». В кінці робиться загальний висновок з усього сказаного, що допоможе учням бути успішними в основній школі. Далі «Мішечок успіху», як символ майбутніх перемог передається учням і вкладається в портфоліо класу. Після цього учні повинні скласти список всіх поганих якостей, які можуть заважати їхньому успіху в основній школі. Те, що вони залишили б у початковій школі. Дітям також слід покласти ці листочки в мішечок, але в інший «Мішечок капостей». Далі кожен учасник за бажанням може зачитати вголос свою записку. Можна організувати дискусію з приводу того, які негативні якості можуть заважати успіху. По закінченню робляться висновки. Діти разом з психологом та вчителем вирішують що будуть робити з «Мішечком капостей» (можна його втопити, спалити, розірвати). Після вирішення, ідея втілюється у практику.

Крок третій. «Зорепад» для вчителя, «зоряне серце» і не тільки...

Ціль: емоційне відреагування почуттів стосовно першої вчительки.

Підвести дітей до того, що вони забули попрощатися з вчителькою. Ведучий кладе на стіл велику кількість кольорових зірочок. Учні беруть одну або декілька і пишуть свої побажання вчительці, малюють все що вони хотіли б подарувати їй. Далі з дітьми обговорюється вся церемонія «зорепад». Сенс якого, за таємним сигналом, запросити вчительку у коло створене дітьми і обсипати зірками. Всі бажані говорять або зачитують свої побажання, показуючи вчительці свою зірочку. Після того як всі бажані висловились, за таємним сигналом діти обсипають вчительку своїми зірками, а потім викладають з них на дошці серце як символ любові до першої вчительки. Завершують все це фотографуванням на фоні серця.

Крок четвертий. Запалюємо вогонь п'ятого класу

Мета: поява і фіксація нової позиції – гімназиста як учня основної школи. Ведучий пропонує зробити на прощання те, чого хочуть учні, поки вони ще не повністю перейшли в основну школу. Після цього учні разом з класним керівником і психологом утворюють коло, беручи в руки свічки. Вбігає факелоносець з вогнем і передає факел ведучому. Ведучий запалює свічку учневі в той момент, коли він буде готовий до переходу в основну школу, про що учні сигналізують підняттям руки. При запалюванні вогню учень може за бажанням висловити свої відчуття, настрої з яким він переходить у п'ятий клас.

Крок п'ятий. Прощальна метафора і філософський камінь

Мета: актуалізація значущості активної суб'єктивної позиції в досягненні успіху в основній школі. Учасникам зачитується притча: «Бог зліпив людину з глини, і залишився у нього невикористаний шматочок.

– Що тобі зліпити? – запитав Бог.

– Зліпи мені щастя і успіх, – попросив чоловік.

Нічого не відповів Бог, і тільки поклав людині в долоню цей глиняний шматочок. «Дітям розповідають що педагоги не чарівники, і вони не зможуть за допомогою чарівної палички зробити з вас те, чого ви хочете. Протягом чотирьох років початкової школи, вони щодня дарували знання, вміння, вчили долати труднощі. І в результаті кожен придбав «Смарагд щастя і успіху», де є частинки всього того, що вклала початкова школа. І цей камінь допоможе вам у майбутньому, але не все залежить від нього. Набагато більше залежить від вас. І тільки тому, хто не боїться труднощів, камінь принесе щастя і успіх». Учні отримують «Смарагди щастя і успіхів».

Крок шостий. Коло вогню

Мета: фіксація нової ролі і формування впевненості в успіху в п'ятому класі. Ведучий розповідає про те як важлива підтримка один одного і дружний колектив і пропонує з'єднати всі свічки в один єдиний дружний факел. Цей факел сповнений сил. Ведучий закінчує церемонію. Учні по черзі гасять вогонь, як будуть готові і наберуться від нього сил для проходження довгого шляху. Ведучий пропонує учням забрати свічки, і зберігати їх. І якщо раптом настане момент, і сили будуть покидати, запалити свічку і знову набратися енергії.

Ритуал ініціації у різних культурах проводився на початку пубертату – 10-11 років. В традиціях перехідних ритуалів криється народна мудрість з глибини століть, а символіка процесу ініціації відображена в ритуальних діях, притчах та казках, які відображають досягнення підлітком нового рівня самостійності [1]. Вважаємо, що символічне отримання нового статусу через дещо казкову атмосферу ритуалу присвячення дозволило учасникам групи гімназистів емоційно пережити та привласнити відчуття кроку до дорослості.

Література:

1. Бебик М. А. Спонтанный театр с детьми // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – №1-2. – С. 136-145.

2. Лидерс А. Г. Тренинг личностного роста для подростков и старшеклассников // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – №1-2. – С.74-77

3. Новикова Е.В. Особенности обучения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков // Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского. – М.: Педагогика, 1987. С. 17-40.

4. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; Под ред. И. В. Дубровиной – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.

5. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19-31.

УДК 159.923

Кононенко Анатолій Олександрович

кандидат психологічних наук, доцент

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна

ПРОГРАМА СТАНОВЛЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА

Складність та змістовна неоднозначність феномену самопрезентації в сучасній науці розкривається в різноманітних підходах до визначення досліджуваного психічного явища. Зокрема, більшість дослідників розглядають самопрезентацію як **загальну особливість соціальної поведінки особистості** (навмисну усвідомлювану поведінку, спрямовану на створення

певного враження у оточуючих; постійний процес або прагнення суб'єкта представити бажаний образ зовнішній та внутрішній аудиторії).

У вітчизняній психології склалися певні передумови для формування цілісної, єдиної системи наукових уявлень про феномен самопрезентації особистості. Традиційно повно представлений онтогенетичний підхід, в якому наголошувалося, що підґрунтя формування самопрезентації на різних етапах онтогенезу складають вікові особливості та базові новоутворення найбільш сензитивних періодів, до яких відносили дошкільний та підлітковий вік; методологічний підхід потребував застосування додаткової методології (методології гуманітарного знання); а загальнопсихологічний підхід розглядав самопрезентацію через дефініції впливу, статусу, через розкриття особливостей її ідентифікації, ставлення до себе або внутрішнього світу взагалі.

Але, не дивлячись на відносно різноманіття наукових підходів, чітких уявлень щодо існування універсальної диференційованої моделі, яка розкриває та пояснює сталеність самопрезентації особистості незалежно від віку, статусу, емоційного стану та актуальної соціальної ситуації, в науці не сформовано, що спонукало нас до створення авторської структурно-функціональної моделі самопрезентації викладача соціо-гуманітарних дисциплін та розробки коректувально-формульованої програми для працівників освітньої сфери.

Структурно-функціональна модель самопрезентації особистості, на нашу точку зору, – це найбільш узагальнена, іманентна та мультисуб'єктна парадигма, що позначає систему підтверджень образу Я суб'єкта та підтримки самооцінки як усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес, який здійснюється активним суб'єктом та в системі особистісних орієнтирів займає проміжне положення між соціальним та внутрішньопсихологічним в структурі особистості.

Відповідно, узагальнена модель самопрезентації може складатися з двох рівнів: диференціально-психофізіологічного (нижчого, базового, який забезпечує стійкість обраного стилю самопрезентації, його унікальність) та диференціально-психологічного (або особистісного), який містить особистісні, соціокультурні компоненти та забезпечує якісну, змістовну своєрідність стилю самопрезентації.

Одиницею аналізу в контексті нашого концептуального підходу постає категорія індивідуально-особистісного конструкту, під яким ми розуміємо інтеграційні системи різного рівня складності, до складу яких входять вторинні, менш складні індивідуально-особистісні утворення. Саме індивідуально-особистісний конструкт, діючи як єдиний механізм, обумовлює унікальність та неповторність самопрезентаційної поведінки суб'єкта, його взаємини з навколишнім світом і ставлення до самого себе і до обраної моделі.

Основними індивідуально особистісними конструктами, що складають диференціальну складнопідпорядковану модель самопрезентації особистості, виступають :

- індивідуальний конструкт;
- індивідуально-мультисуб'єктний конструкт;
- особистісний конструкт;
- особистісно-мультисуб'єктний конструкт.

Кожен з виділених конструктів, виконуючи певну функцію у загальній моделі самопрезентації може бути базовим або координаційним – базовий конструкт акцентує увагу на універсальності симптомомокомплексів, які входять до нього, а координаційний розкриває ступінь занурення симптомомокомплексу в процес суб'єкт-суб'єктних відносин (ми називаємо його мультисуб'єктним конструктом).

Пропонована авторська коректувально-формульована програма тренінгу становлення функціональної моделі самопрезентації викладача заснована на практичному осмисленні викладеного вище теоретичного матеріалу та емпіричного дослідження у цьому напрямку і є спробою допомоги сучасним освітянам в області поглибленого вдосконалення умінь в соціально значимих міжособистісних і професійних комунікаціях: у значимих та стресових ситуаціях (спілкування з керівництвом, людьми, що стоять вище за матеріальним та соціальним статусом, публічні виступи, важливі і відповідальні переговори тощо) важко упоратися зі своїми страхами «виглядати безглуздо» або «не так, як усі», внутрішніми комплексами і т. п. На відмі-

ну від звичайного комунікативного тренінгу, основний аналіз підібраних ігор та вправ робився у руслі основних тактик і стратегій власної самопрезентаційної поведінки.

Розроблена формуально-коректуальна програма тренінгу самопрезентації стикається з авторською схемою побудови і дослідження структурно-функціональних моделей самопрезентації особистості викладача соціогуманітарного профілю: особистісно-мультисуб'єктного блоку (надання теоретичної інформації про моделі самопрезентації та її роль у життєдіяльності сучасного викладача; тренінг корекції агресивності та конфліктності; тренінг подолання стресу) та особистісного блоку (тренінг корекції та формування значимих характерологічних особливостей; тренінг корекції та формування адекватної самооцінки; тренінг корекції та формування відповідної мотивації).

Отже, коректуально-формуальна програма має зазнати емпіричної верифікації, тобто необхідно перевірити її ефективність на вибірці викладачів соціогуманітарного профілю. Проте з літератури відомо, що соціально-демографічні особливості вибірки можуть чинити суттєвий вплив на динаміку коректувальних заходів, спрямованих на розвиток комунікативних якостей тощо. Для того, щоб врахувати ці чинники, був проведений аналіз особливостей становлення та прояву основних симптомокомплексів самопрезентації в різних соціально-демографічних групах викладачів.

У порівнянні між собою експериментальна та контрольна групи статистично значуще не відрізнялись між собою за жодною з інтегральних змінних. За результатами повторного тестування статистично значущі розбіжності між експериментальною та контрольною групами вже з'явилися: а саме за показниками ефективності подолання та самопрезентації. Проте за першим показником ці розбіжності не можна вважати результатом впливу формуально-коректувальної програми, адже при парних порівняннях статистично значущих розбіжностей в експериментальній групі для параметра ефективності подолання не виявлено. Також не виявлено цих розбіжностей для показників агресивності та фрустраційної толерантності. Єдиний параметр за яким зареєстрована значуща динаміка при вторинній психодіагностиці – це самопрезентація. Крім того, в контрольній групі статистично значущих розбіжностей між первинною і вторинною психодіагностикою не виявлено. Відтак, серед викладачів ВНЗ з вченим званням коректувальний вплив був лише ефективним стосовно навичок самопрезентації.

Таким чином, проведена коректуально-формуальна програма для працівників освітньої сфери мала суттєвий вплив на якості особистісного та особистісно-мультисуб'єктного конструктів. У викладачів без вченого ступеню програма впливала на активність, здатність до співробітництва, а також сумлінність та відкритість до досвіду. Значення цих параметрів після експерименту статистично значуще підвищилися. У педагогів зі ступенем доцента та професора коректуально-формальні заходи сприяли розвитку здатності до співробітництва, сумлінності та відкритості до досвіду, а також навичок самопрезентації.

УДК 159.98

Лещенко Валерия

Специальность «Практическая психология» (3 курс)

*Криворожский педагогический институт ГВУЗ «Криворожский национальный университет»,
г. Кривой Рог, Украина*

Научный руководитель – Великодная Марьяна Сергеевна, к. психол. н.

ПРОГРАММА ТРЕНИНГА ПО ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ «НЕ ХВАТАЕТ ВРЕМЕНИ? ТОГДА МЫ ИДЁМ К ВАМ!»

«Управление временем» или «time management» – это система инструментов и методик, позволяющих расставить приоритеты в том, на что тратит время человек. На данный момент популярность лекций, вебинаров, тренингов по тайм-менеджменту достаточно велика. В украинской практике обучения тренинги и семинары по тайм-менеджменту чаще всего используются для повышения личной производительности или как метод повышения корпоративной эффективности в сфере управления персоналом.

Цель доклада – изложить программу авторского тренинга по тайм-менеджменту «Не хватает времени? Тогда мы идём к Вам!».

Описание тренинга. Тренинг рассчитан на группу из 10-15 мужчин и женщин от 18 лет и предполагает одно занятие длительностью 1 час 20 мин без перерыва для уже действующей тренинг-группы или 1 час 40 минут для новосформированной группы. Данный тренинг прошел апробацию на группе из 10 участников в ноябре 2013 г.

Программа тренинга:

Знакомство (5 мин). Тренер предлагает участникам представиться, продолжив фразу: «Меня зовут... и я все время не успеваю...». При этом участник пишет своё имя на бейджике и прикрепляет его на одежду.

Правила группы (2-5 мин). Тренер просит участников напомнить (проговорить) правила группы, если группа работает не впервые, либо предлагает участникам составить правила группы, если она новая. Следует предложить участникам для обсуждения правила конфиденциальности, активности, выключенных телефонов, уважения и т. д.

Оглашение темы тренинга (3 мин). Тренер говорит участникам, что сегодняшняя тема «Не хватает времени? Тогда мы идём к Вам!» и указывает на ее актуальность: «Ритм, в котором живет большинство из нас, вряд ли можно назвать спокойным и размеренным. Нехватка времени, аврал и временные ограничения для многих дел являются испытаниями, справиться с которыми под силу далеко не каждому... Эмоциональное напряжение, вызванное таким ритмом, приводит к быстрой утомляемости и апатии. Поэтому, чтобы не стать жертвой стресса и, тем более, синдрома хронической усталости, попробуем научиться управлять своим временем, или освоим тайм-менеджмент».

Упражнение на разогрев и деление группы (7-10 мин). Тренер предлагает участникам стать в шеренгу согласно количеству времени, которое они уделяют учебе каждый день, от меньшего к большему. Далее, по аналогии, стать согласно количеству времени, которое они проводят в социальных сетях.

По окончанию построения тренер предлагает разделить участников на группки по 2-3 человека (согласно построению в шеренге) и дает каждой группке карточки с информацией для ознакомления и дальнейшего представления этой информации всем участникам. Темы карточек: группы дел, ловушки времени, похитители времени. На ознакомление с информацией дается несколько минут. Дальнейшая работа с карточками производится в следующем упражнении.

Рисунок «Планирование времени» (10-15 мин). Тренер заранее готовит плакат с таблицей «Планирование времени» (Рис.1.):

	Срочно	Не срочно
Важно	A	B
Не важно	C	D

Рис.1. Матрица Эйзенхауэра.

Тренер предлагает первой группке участников представить свой материал, при этом делая на плакате в таблице тезисные заметки о каждой группе дел.

Материалы для первой группы:

«Согласно матрице Эйзенхауэра, все дела можно поделить на 4 группы, которые, будут иметь различный приоритет.

Дела группы А – ВАЖНЫЕ и СРОЧНЫЕ. К таким делам относится то, что никак нельзя отложить или перенести. Например, подошел срок сдачи проекта или нужно срочно посетить доктора, или в вашем доме прорвало канализацию и следует также срочно вызвать мастера для ремонта и др. Таких дел может быть множество, но главная ваша задача, чтобы по возможности в этой группе все же ничего не было. Иногда они там могут оказаться из-за того, что в срок не были выполнены дела из другой группы. Также следует заметить, что некоторые задачи этой группы можно делегировать, особенно в том случае, если они не требуют непосредственного вашего участия.

Дела группы В – это ВАЖНЫЕ, но НЕ СРОЧНЫЕ. Считается, что их выполнение позволит вам добиться большего успеха, так как благодаря тому, что спешить при их выполнении не нужно, можно сделать все более продуманно, размеренно и без ошибок. Главное – не допускать несвоевременного их выполнения, иначе задачи и дела из группы В могут перейти в группу А. К группе В могут быть отнесены такие дела, как изучение каких-либо иностранных языков, занятия физкультурой, здоровый образ жизни, а также планирование новых дел и проектов, выполнение существующих дел в плановом режиме.

Дела группы С – это НЕ ВАЖНЫЕ, но СРОЧНЫЕ дела. Задачи этой группы нужно сделать как можно быстрее, но от этого мы вряд ли будем ближе к поставленной цели. Такие дела обычно отвлекают от выполнения действительно важных, мешают сосредоточиться и отнимают время, которое могло бы быть потрачено на выполнение дел из группы В. То есть задачи группы С являются своего рода второстепенными. Примером таких дел могут быть заранее незапланированные и срочные встречи, переговоры, навязанные, и от которых нельзя отказаться, заботы, связанные с приемом неожиданных гостей, внеплановая уборка (например, была разбита ваза и нужно убрать осколки, или разлита вода и, соответственно, нужно протереть пол) и т. д. Если какие-то из этих дел можно кому-нибудь перепоручить, то обязательно сделайте это.

Дела группы D – это дела НЕ ВАЖНЫЕ и НЕ СРОЧНЫЕ. Как правило, сюда относятся дела, которые можно и не делать, а если и делать, то все равно никакой пользы они не принесут. Наоборот, при их невыполнении будет больше пользы. Почему же мы хотим их делать? А потому что дела и задачи этой группы обычно легко выполняются и интересны. Если отказаться от каких-либо из них не получается, то желательно выделить ограниченное время на выполнение этих дел и приступить к ним в последнюю очередь. В основном к ним можно отнести просмотр телепрограмм, компьютерные игры, чтение, пустые разговоры по телефону и т. д.»

Ловушки времени (5-7 мин). Это упражнение – продолжение предыдущего, но со второй группой. Она представляет свой материал «Ловушки времени».

Материалы для второй группы:

«Ловушки» времени – это такие ситуации, когда вы выполняете либо ненужную, неважную работу, либо задачу, неправильно сформулированную вами или вашим начальником, родственником, знакомым. Ловушки» времени – это «западни» и «лабиринты», в которые попадаете вы или ваши сотрудники».

Ловушки времени

- нечеткая постановка целей
- постановка ложной цели
- неправильное планирование
- неэффективное делегирование полномочий
- кризисные ситуации
- неумение сказать «нет»
- неумение кооперироваться
- постановка недостижимой цели
- личная дезорганизованность

Рис. 2. Ловушки времени.

После презентации второй группой участников того, что такое ловушки времени, тренер раздает каждому участнику бланк формата А6 с перечнем ловушек (Рис. 2). После доклада второй группы тренер просит каждого участника на бланке проранжировать ловушки времени согласно их роли в собственной жизни, и, возможно, дописать свои варианты.

В конце упражнения просит каждого участника поделиться, в какие 3 основные ловушки времени он попадает и как можно этого избежать.

Похитители времени (5-7 мин). Это упражнение предполагает представление информации третьей группой участников о «Похитителях времени».

Материалы для третьей группы:

«Похитители времени – это такие процессы, в которых вы принимаете активное или пассивное участие, неэффективно используя время. Похитители времени – это «болота» и «трясины», которые тормозят ваше движение, это те дела, в которых вы «вязнете» и «запутываетесь» или просто «топчетесь» на месте».

Приоритетные похитители
– неприоритетные задачи
– излишняя коммуникабельность
– желание знать все
– длительное ожидание и медлительное включение в работу
– болтовня на неважные темы
– эффект откладывания
– излишняя спешка
– сериалы по ТВ
– телефон
– интернет
– нарушение баланса работа/хобби
– слабый самоконтроль
– транспортные пробки

Рис.3. Похитители времени.

Во время рассказа третьей группы тренер раздает каждому бланк А6 формата с перечнем похитителей (Рис.3). После доклада третьей группы тренер просит каждого участника на бланке проранжировать похитителей его времени, и, возможно, дописать свои варианты.

Теперь тренер просит каждого участника поделиться, какие 3 основных похитителя времени «воруют» его время и как бы он мог с ними справиться.

Упражнение на релаксацию «Свечи» (3-5 мин). Тренер предлагает участникам сесть удобнее, закрыть глаза и прослушать текст релаксации: «Вам спокойно, удобно и комфортно. Вы дышите глубоко и ровно. Представьте, что на расстоянии примерно метра от вас стоят горящие свечи. Представьте, что эти свечи – это актуальные дела вашего сегодняшнего дня, которые вам предстоит выполнить. А теперь сделайте максимальный вдох и как можно сильнее подуйте в направлении одной из свеч, задувая её и этим будто решая одно из важных дел, при этом полностью выдохнув воздух. Пламя начинает дрожать, свеча гаснет... дело решено. Вы вновь делаете медленный глубокий вдох и задуваете свечу. И так все оставшиеся. Закончив, медленно открываете глаза...»

Планирование времени (5 мин). Каждому участнику раздается пустая табличка «Планирование времени» (Рис.1) в формате А6. Тренер предлагает заполнить её каждому индивидуально согласно тому, как он распределил бы свое время теперь, после всей полученной информации о группах дел, ловушках и похитителях времени. По окончании заполнения таблички тренер просит каждого участника сказать, что теперь существенно поменялось в планировании его дел, что было упущено ранее и учтено теперь и т. д.

После каждому участнику раздается лист А4, маркеры, ножницы и двухсторонний скотч. Тренер просит написать в центре листа фразу «Тайм-менеджмент» и обвести маркером. Далее – прикрепить скотчем вокруг надписи «Тайм-менеджмент» те бланки А6 формата, которые участник заполнял ранее. Тренер предлагает в будущем дополнить получившуюся листовку другими составляющими, которые участники посчитают важными в регулировке своего времени. В это время тренер переворачивает плакат с таблицей дел обратной чистой стороной и снова крепит на флипчарт. В центре маркером пишет «Тайм-менеджмент».

Подведение итогов (10-15 мин). Тренер просит участников сформулировать, что нового они узнали, чему научились и в конце своего высказывания продолжить фразу «Теперь я буду успевать...» и записать на листе плаката.

УДК 373.5+159.923

Липко Александра

*специальность «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами развития»
(Магистрант, 1 курс)*

*Кафедра специальной и практической психологии
Факультет педагогики и практической психологии
Академия педагогического образования
Южный федеральный университет
г.Ростов-на-Дону, Россия*

Научный руководитель – Володина Инна Сергеевна, к. псих. н.

ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Перед современной российской школой стоят две актуальные задачи, связанные с активным реформированием системы образования. Во-первых, речь идет о внедрении федерального государственного образовательного стандарта второго поколения (ФГОС 2). Во-вторых, усиление внимания к проблемам социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья воплощается в признании необходимости развития инклюзивного образования, предполагающего предоставление им возможности обучения в массовой общеобразовательном учреждении. В настоящее время оба эти процесса проходят стадию интенсивного нормативного обеспечения и пилотного внедрения.

Примечательно для настоящего момента то, что на уровне образовательного учреждения внедрение ФГОС второго поколения и реализация идеи инклюзивного образования зачастую реализуется без точек пересечения. Вместе с тем по своей сути оба этих процесса имеют общую цель – создание условий для личностного, духовно-нравственного развития личности учащегося, развития его потенциала не только как отдельного субъекта образования, но и как субъекта межличностного взаимодействия внутри образовательной системы.

В своей работе мы исходим из концепции личностного потенциала Д. А. Леонтьева. Под личностным потенциалом Д. А. Леонтьев предлагает понимать «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [1]. Таким образом, личностный потенциал рассматривается как системная организация личности в целом, основанная на сложной схеме опосредования.

Л.С. Выготский писал о том что главной характеристикой личности является овладение собственным поведением через его опосредование (Выготский, 1983). Это позволяет рассматривать

личность как наиболее интегральную высшую психическую функцию (ВПФ) (Леонтьев Д.А., 2001). Одной из основных характеристик ВПФ является произвольность (Выготский, 1931) [1].

Другими словами, важнейшим условием развития личностного потенциала является достаточный уровень сформированности произвольности, произвольной регуляции.

В свою очередь, трудности произвольной регуляции поведения и деятельности – проблема, свойственная не только детям с ОВЗ, но и так называемым нормативных детям. У последних проявления несформированности произвольной регуляции находят отражение в низком уровне развития навыков адаптивного поведения, повышенной агрессивности и т. д.

Вышеизложенное рассматривается нами как положения, определяющие проблему психологического сопровождения образовательного процесса в современной ситуации. Мы полагаем, что создание психолого-педагогических условий для развития произвольной регуляции позволяет повысить эффективность решения задачи развития личностного потенциала у школьников – субъектов инклюзивного образования.

С этой целью нами была разработана программа тренингового курса по включению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательную среду.

Тренинговый курс ориентирован как на ребенка с ОВЗ (в данном случае, ребенка с аутистическим расстройством), так и на его нормативных сверстников. Как показал наш опыт, проблемы недостаточного уровня произвольной регуляции актуальны как для ребенка с ОВЗ, так и его нормативных сверстников: трудности организации поведения в соответствии с правилами, ситуациями; трудности в коммуникации, организации и участии в совместной деятельности; недостаточном развитии мотивация и волевых процессов в деятельности, не соответствующей их интересам или на пути к которой встречаются трудности; страхи, которые могут быть связаны с неуспешным опытом общения.

В связи с этим была избрана именно тренинговая форма работы, которая позволяет в специально создаваемых условиях моделировать ситуацию безопасного психологического взаимодействия и расширения социального опыта.

Созданная и апробированная в общеобразовательном учреждении программа тренинга ориентирована на решение следующих задач: 1) создание атмосферы безопасности, способствующей снижению тревожности в ситуации общения; 2) развитие навыков конструктивного общения (сохранять «схему беседы», адекватно использовать средства общения); 3) обеспечение возможности использования тактильного контакта в общении; 4) развитие самостоятельности, самоконтроля.

Методологическим основанием программы выступили положения: 1) концепции О.С. Никольской об уровневой организации аффективной регуляции поведения и сознания; 2) системно-функционального подхода к коррекции отклоняющегося развития (А.В. Семенович, Л.С. Цветкова); 3) принципов организации и проведения групповых занятий с участием детей, имеющих нарушения развития эмоционально-волевой сферы (Ю.Г. Зарубина, М.Г. Попова, ЦЛП, Москва).

Опыт реализации программы показал, что в специально созданных психолого-педагогических условиях социально-психологического взаимодействия развивается произвольность в поведении и деятельности, наблюдается положительная динамика в развитии когнитивных процессов у всех участников процесса. Полученный опыт позволяет оценить как перспективное использование тренинговых социально-психологических технологий для развития личностного потенциала субъектов инклюзивного образовательного пространства.

Литература:

1. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.

Сагайдак Ольга

специальность «Практическая психология» (5 курс)

Криворожский педагогический институт ГВУЗ «Криворожский национальный университет»,
г. Кривой Рог, Украина

Научный руководитель – Чаркина Елена Анатольевна, к. пед. н.

ТРЕНИНГ ГАРМОНИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

В данной публикации мы хотим презентовать разработку программы тренинга по гармонизации детско-родительских отношений, т. к. это было определено одним из заданий нашего образовательно-квалификационного исследования.

Исследования проблем семьи и семейного воспитания показывают, что родители всё больше нуждаются в помощи специалистов. Тренинги по гармонизации детско-родительских отношений необходимы не только родителям детей «группы риска» или проблемным семьям. Они необходимы каждой семье на определённом этапе её развития в силу внутренних потребностей и растущих требований общества к семье как к социальному институту.

Бессознательное использование неверных, дисфункциональных моделей воспитания травмирует детей, деформирует их психику. Среди наиболее типичных факторов невротизации следует назвать такие: неспособность родителей справляться с возрастными проблемами психического и личностного развития детей школьного возраста; преобладание рационального аспекта в воспитании в виде большого количества моральных предписаний и требований, его формальность в ущерб детской непосредственности; непонимание своеобразия детей, индивидуально-типологических и возрастных особенностей формирования их личности, специфики семейных конфликтов; неблагоприятные личностные изменения у самих родителей; неверные базисные характеристики воспитания (гиперопека, сверхконтроль, гипопротекция, эмоциональная недоступность, непоследовательность, сверх- или слабая интенсивность воспитательных мероприятий и т. д.).

Все эти проблемы могут быть решены с помощью тренинга гармонизации детско-родительских отношений.

Цель: обеспечить теоретико-практическую готовность родителей к повышению эффективности взаимодействия в сфере детско-родительских отношений.

Задачи: 1) представить теоретические основы проблемы оптимизации детско-родительских отношений; 2) актуализировать позитивный эмоциональный опыт в семейных отношениях; 3) привести к осознанию семейных ролей и отношений; 4) усилить взаимную открытость в детско-родительских отношениях; 5) развить способности конструктивного взаимодействия в семье.

Основной частью данной программы являются групповые занятия с родителями, проводимые в форме тренинга, т.к. это обеспечивает участникам возможность обмена опытом принятия и переживания родительской некомпетентности и, соответственно, повышения её уровня в процессе совместной работы.

Адресная (целевая группа) программы. Программа предназначена для родителей детей среднего школьного возраста (лиц, их заменяющих).

Реализация программы предусматривает четыре основных **этапа:**

1. Знакомство участников, создание доверительной атмосферы, раскрепощение участников.
2. Лабелизация группы – намеренное фрустрирование участников с целью повышения мотивации формирования эффективных семейных отношений.
3. Содержательный этап – отражает методы, направленные на формирование и закрепление основных составляющих детско-родительского взаимодействия.
4. Итоговый этап – закрепление полученных умений, завершение работы группы.

Принципами построения данного тренинга необходимо считать следующие положения:

1. *Доверие и психологическая безопасность.* Необходимо ввести правила группы для того, чтобы каждый участник имел гарантии безопасности. Основные правила работы в тренинговой группе: «здесь и теперь» – акцентирует участников на настоящем, способствует обучению сосредотачивать внимание на себе, своих мыслях и чувствах, развитию навыков самоанализа; «искренность и открытость» – чем более откровенными будут рассказы о том, что действительно волнует и интересует, чем более искренним будет предъявление чувств, тем более успешной будет работа группы в целом; принцип «Я» – основное внимание участников должно быть сосредоточено на процессах самопознания, на самоанализе и рефлексии; активность – большинство упражнений подразумевает включение всех участников; конфиденциальность – всё, о чем говорится в группе относительно конкретных участников, должно оставаться внутри группы. Могут быть приняты какие-то дополнительные правила, возникающие в процессе обсуждения.

2. *Свои эмоции.* Важно понять свои эмоции. Делиться эмоциями необходимо, так как не всегда наши невербальные проявления понятны окружающим.

3. *Эмоции другого.* Важно обращать внимание на то, какие эмоции сейчас испытывает другой. Это можно определить по его вербальным и невербальным проявлениям.

4. *Ценность и уникальность моего «Я».* Это переживание – важнейшее для формирования уверенности в себе. Оно обеспечивается, прежде всего, реакциями ведущего группы, принимающими и позитивными.

5. *Значимость и неповторимость другого.* Я – особенный, но и каждый член группы тоже особенный.

6. *Поддерживать и понимать других – важно.* Это так же приятно, как и получать поддержку от других.

Основные понятия: детско-родительские отношения, родительские модели воспитания, модернизация школьного образования, психологическое сопровождение, родительская компетентность, стресс-менеджмент.

Формы работы: тестовые методики, творческие задания, психологические игры и упражнения, самостоятельная работа участников.

Требования к уровню освоения содержания программы:

Участник, прошедший курс занятий, должен **знать:** методы гармонизации детско-родительских отношений; возрастные и индивидуальные особенности личности детей школьного возраста; методы формирования психологической готовности к обучению в средней школе; направления работы с детьми «группы риска».

Уметь: оптимизировать формы родительского воздействия; регулировать своё эмоциональное состояние (стресс-менеджмент); сотрудничать с другим; анализировать тип родительского воспитания.

Овладеть опытом: диагностирования детско-родительских отношений; анализа конфликтных ситуаций; разработки психолого-педагогических рекомендаций по эффективному взаимодействию с субъектами образовательного процесса.

Ожидаемый результат: осознание участниками особенностей собственного родительского отношения; признание за ребёнком права на собственный выбор; формирование ценностно-отношения к личности ребёнка; получение навыков построения конструктивных отношений.

Структура программы. Программа состоит из трёх модулей.

Модуль I. «Психология семьи». Здесь рассматриваются стадии и закономерности формирования семьи, семейные роли и функции, семейные правила, семейные границы, семейные мифы, семейные кризисы и конфликты и пр. В качестве практических заданий используются популярные психологические методики, выявляющие особенности внутрисемейных отношений (проективные – методика Р. Жилия, Кинетический рисунок семьи; РАКТ, АСВ, ОРО).

Модуль II. «Ребёнок-школьник. Как с ним общаться?» – посвящён детско-родительским отношениям: стили семейного воспитания, родительская любовь, безусловное принятие ребёнка, конфликты с ребёнком, проблемы учебной и социально-психологической адаптации в сред-

ней школе, учебные перегрузки и эмоциональный стресс и т.п. В основу практических заданий вошли методики, выявляющие особенности детско-родительских отношений, социометрическое исследование, экспресс-диагностика невроза, фрустрированности, тревожности и страхов у детей и родителей, а также некоторые упражнения с элементами тренинга, направленные на формирование и развитие чувства родительской компетентности и родительской любви.

Модуль III. «Если Вы – родитель ребёнка с особыми образовательными потребностями. Как быть?» – направлен на осознание особенностей развития и поведения детей с нарушениями в развитии и трудностями в воспитании, на изменение установок и стереотипов поведения родителей; на развитие у них конструктивных навыков общения и взаимодействия с детьми «группы риска»; на повышение самооценки и обогащение эмоционального мира родителей.

Занятия тренинга сочетают в себе групповую и индивидуальную работу.

Каждое занятие включает следующие стадии: 1) «разогрев» (снятие напряжения, работа с психологическим сопротивлением); 2) упражнения содержательного плана; 3) подведение итогов.

Методы, используемые в программе: групповая дискуссия, видеокоррекция, психологические игры, обучающий эксперимент, транзактный анализ, стресс-менеджмент.

УДК 159.98:378.091

Тужба Татьяна

Специальность 13.00.08-Теория и методика профессионального образования (аспирант)

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»

Москва, Россия

Научный руководитель – Санина Елена Ивановна, д. пед. н.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Одной из основных тенденций в образовании на современном этапе развития общества является адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности, его личностная ориентированность, возможность раскрытия потенциала обучающихся. В связи с этим в рамках личностно-ориентированного обучения происходит поиск новых подходов в высшей школе: развитие субъектности студентов, формирование у обучающихся таких качеств, как самостоятельность, профессиональная компетентность, ответственность. Все это вызывает необходимость создания для каждого студента индивидуализированных условий, которые способны обеспечить целостность и результативность процесса его личностно-профессионального развития.

Обеспечение личностно-ориентированного обучения студентов может быть осуществлено с использованием *индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ)*, реализация которых стала возможна в вузах с введением в учебный процесс кредитно-модульной системы обучения.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) разрабатывается как индивидуальная образовательная программа, где студент выступает как субъект выбора дифференцированного образования, и представляет персональный путь реализации личностного потенциала каждого учащегося в образовании [1].

Актуальной является проблема формирования ИОТ для студентов высшей школы.

Анализ современной психолого-педагогической литературы [1; 2] по проблеме формирования ИОТ студентов показывает, что используются различные способы для разработки ИОТ студентов:

- прогнозирование и реализация потенциальной карьеры в профессиональной деятельности в трех направлениях: в профессиональном мастерстве, в администрировании и в науке;
- разработка индивидуальных учебных планов студентов в кредитно-модульной системе образования с учетом профессиональных навыков и предпочтений;
- анализ психодиагностических особенностей студентов.

Однако, так и не разработана целостная дидактическая технология формирования *индивидуальных образовательных траекторий* для студентов вузов с целью подготовки квалифицированных специалистов, отвечающих современным требованиям нашего общества.

В рамках подготовки студентов-бакалавров факультета психологии ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления» для разделения на ИОТ по профилям подготовки «Организационное консультирование» / «Индивидуальное консультирование» мы рассматриваем социально-психологический тренинг, как дополнительный способ формирования ИОТ, так как он, по нашему мнению, является одним из оптимальных средств развития субъектности студентов, их рефлексии относительно выбора своей ИОТ.

Именно социально-психологический тренинг дает возможность студентам получить не только необходимые знания для определения профессионального пути, но и обнаружить собственный потенциал, выйти на путь самореализации, что позволит студентам осуществлять в дальнейшем более осмысленный подход к профессиональному становлению [3].

Наметим дидактическую технологию формирования ИОТ для студентов с использованием социально-психологического тренинга, как способа формирования ИОТ студентов. Этапы этой программы включают:

- диагностику личностных особенностей студентов и их представлений об ИОТ;
- анализ проведенной диагностики;
- социально-психологический тренинг;
- осознание выбора профиля подготовки студентами и планирование своей ИОТ в рамках выбранного профиля.

Остановимся более подробно на каждом из этих этапов. Перед началом тренинга со студентами 2 курса проводятся методики на выявление смысло-жизненных ориентаций, особенностей личности, профессиональной мотивации, социального интеллекта, анкетирование студентов для выявления их представлений о том, что собой представляет ИОТ, как они видят ее для себя в рамках выбора профиля подготовки. Проанализировав анкеты, можно сделать вывод о представлении понятия ИОТ, особенностях выбора того или иного профиля, способах реализации в рамках выбранного профиля своего обучения (ясном, наполненном содержанием; размытом, не наполненном содержанием). Далее переходим к социально-психологическому тренингу. Основными целями тренинга для формирования компетентности в области формирования ИОТ являются:

- разъяснения понятия ИОТ;
- получение знаний о каждом из профилей подготовки;
- научение формирования ИОТ.

В ходе тренинга для студентов предусмотрены тесты, упражнения и игры [3] для выявления предпочтительного направления профессиональной деятельности. По окончании тренинга студенты вновь возвращаются к первоначальной анкете и делают свой выбор в пользу одного из профилей подготовки, разрабатывают перспективный план для дальнейшего формирования ИОТ.

Для того, чтобы доказать эффективность предложенной дидактической технологии формирования ИОТ для студентов с использованием социально-психологического тренинга, как способа формирования ИОТ необходимо будет провести психолого-педагогическое исследование в нескольких группах студентов, которые включены в образовательный процесс и осуществляют выбор ИОТ по профилям подготовки вплоть до окончания обучения.

Литература:

1. Тужба Т. Е. Индивидуальные образовательные траектории как средство обеспечения лично-ориентированного обучения в вузе // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник научных трудов участников международной конференции. Москва, РУДН, 24-26 апреля 2013г. / Под общ. ред. Н. Б. Карабущенко. – М.: РУДН, 2013. – 375с.

2. Гончарова Е. В., Чумичева Р. М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестник Нижневартковского Государственного Гуманитарного Университета. Нижневартовск, НГГУ. – № 2/2012.

3. Старшенбаум Г. В. Тренинг навыков практического психолога: Интерактивный учебник: Игры, тесты, упражнения. – 2-е изд. – М.: Психотерапия, 2008. – 416 с.

SECTION 5 USING OF CLASSICAL AND MODERN METHODS OF PSYCHOTHERAPY IN MODERN CONDITIONS

УДК [159.98+316.648]-053.6

Браткова Лілія

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Науковий керівник – Шестопалова Олена Петрівна, к. психол. н., доцент

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У ФОРМУВАННІ ПОЗИТИВНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Соціальні зрушення актуалізують процеси пошуку старшокласниками власної перспективи в житті, яка б найбільшою мірою відповідала їхнім здібностям і можливостям, і, водночас, реалізація якої дозволила б у майбутньому зайняти гідне місце в українському суспільстві. Мінливість життя примушує старшокласників перебудовувати уявлення та ставлення до свого майбутнього, розвивати творчі ресурси, прагнути до особистісного та соціального зростання. Сприйняття динаміки оточуючого світу як низку можливостей виступає необхідною умовою, яка детермінується багатьма зовнішніми та внутрішніми факторами. Професійний психологічний супровід формування впевненої, життєстверджуючої життєвої перспективи у старшокласників виступає одним із дієвих факторів і тому набуває актуальної потреби.

Аналіз останніх джерел і публікацій. У сучасній зарубіжній та вітчизняній психологічній науці проблемою життєвого шляху займалися багато вчених. Життєвий шлях розглядається дослідниками у декількох проекціях, а саме: як послідовність життєвих подій, зміна переживань та цінностей (Ш. Бюлер); як розгортання життєвого сценарію (Е. Берн); як історія індивідуалізації та самоусвідомлення, сповнена внутрішніх конфліктів (К. Юнг); як послідовність стадій психосоціального розвитку (Е. Еріксон) [6]. За думкою Л. С. Виготського, життєвий план, як певна система пристосування особистості до соціокультурного оточення, усвідомлюється людиною у підлітковому віці, впливає на оволодіння своїм внутрішнім світом, на розвиток особистості та формування світогляду [1]. Основною функцією життєвої перспективи виступає регуляція. Смісловою віссю стає мета, що створює «картину майбутнього» і на яку орієнтується індивід при побудові ієрархії цілей та засобів їх досягнення [3]. Ця модель закріплена в культурі, системі цінностей суспільства, у її основу покладений принцип своєчасності: у який час суб'єкт повинен укластися, щоб соціально «встигнути» у потрібний час зробити наступний крок. Ці орієнтири не завжди відомі сучасним старшокласникам, крім того, самі ці орієнтири в останні десятиліття піддалися істотному перегляду [3].

Мета дослідження полягала у виявленні ефективних видів та форм психологічної допомоги у формуванні позитивної життєвої перспективи старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життєва перспектива є імпліцитним інтегративним феноменом, що детермінований рівнем сформованості смислових утворень, часовою перспективою та самосвідомістю, визначає бачення, планування та антиципацію власного майбутнього як позитивну життєву перспективу, як сукупність певних життєвих цілей і способів їх досягнення. Оскільки життєва перспектива є передиспозицією соціально-психологічної адаптації, психологічного благополуччя, самореалізації та життєздійснення, аналіз особливостей її модальності (позитивна) та чинників і структури є передумовою розробки засобів психологічної допомоги у формуванні життєвої перспективи та актуалізації розвитку наявного особистого потенціалу.

Використання корекційно-розвивальних засобів впливу на позитивне сприйняття себе, своєї соціальної позиції, своєї соціальної дійсності й свого професійного майбутнього виступає психологічною умовою формування позитивної життєвої перспективи.

Методична програма дослідження складалась з діагностики ставлення старшокласників до минулого, сьогодення та майбутнього, з визначення їхньої готовності до саморозвитку та рівня соціальної компетентності. За методикою А. М. Прихожан «Діагностика ставлення до минулого, сьогодення та майбутнього» досліджувалась транспектива старшокласників, яка являє собою уявлення про власне минуле, сьогодення і майбутнє як єдиний, цілісний шлях розвитку особистості [5]. В таблиці 1 наведено отримані показники досліджуваних до власної часової перспективи відповідно до визначених автором чотирьох рівнів ставлення: оптимістичне, реалістичне і узгоджене, суперечливе, негативне.

Таблиця 1.

Показники ставлення досліджуваних до власної часової перспективи за методикою «Діагностика ставлення до минулого, сьогодення та майбутнього» А. М. Прихожан

Рівень	Ставлення до минулого та майбутнього (%)	Ставлення до теперішнього (%)
I рівень- оптимістичне ставлення	0	0
II рівень – реалістичне і узгоджене ставлення	60	100
III рівень – суперечливе ставлення	40	0
IV рівень – негативне ставлення	0	0

Методична процедура складалась з доповнення незавершених речень. Проективний підхід дозволив викликати неупереджені та спонтанні реакції досліджуваних. Діагностика характеру ставлення до минулого та майбутнього старшокласників встановила чисельну перевагу двох груп старшокласників. Перша група (60% досліджуваних) характеризується досить реалістичним і узгодженим уявленням про минуле і майбутнє, що відповідає соціально – психологічному нормативу. Старшокласники відповідали: «я мрію про майбутнє», «майбутнє для мене – це час дорослішого та цікавішого життя», «Я маю мету і хочу, щоб вона здійснилася», «Я був би задоволеним, якщо б моя мрія могла здійснитися», «Я сподіваюсь, що моє майбутнє буде щасливим». Друга група (40%) характеризується суперечливим ставленням до минулого, сьогодення та майбутнього. Це прояв неузгодженого ставлення та сенсової невідповідності між ставленням до минулого та майбутнього. Досліджувані відповідали: «Я буду радий, якщо в майбутньому для мене все зміниться на добре», «раніше я намагався прагнути до кращого, але зараз невпевнений у своїх силах», «у минулому я завжди радів, що в мене все попереду, але зараз почуваю себе нездатним досягти того, що хочу».

Ставлення до теперішнього часу характеризується у досліджуваних реалістичністю та узгодженістю (100% досліджуваних обрали свій реальний віковий період), що свідчить про розуміння старшокласниками важливості даного етапу життя та усвідомлення ними залежності майбутнього і визначення перспективних завдань на майбутнє, що здійснюється саме у теперішній час.

Діагностика (40% досліджуваних з неузгодженим ставленням до минулого і майбутнього) визначила необхідність розвитку здібностей до усвідомлення старшокласниками своїх стосунків з дійсністю. Тому формування позитивної життєвої перспективи виступало метою корекційно-розвивальної програми, яка передбачала спеціально-організоване навчання учнів. Аналіз ставлень старшокласників до світу, до інших людей та власної майбутньої професійної, особистісної та соціальної перспективи і обговорення психологічних особливостей своєї участі в ситуаціях взаємодії, спрямовувало тематику вправ та завдань корекційно-розвивальної програми та виступало основою психологічної допомоги. Організаційно-методично корекційно-розвивальна програма була представлена у формі групових занять та включала вісім напрямів

навчання і, відповідних до них, тематичний зміст вправ, а саме: соціалізація, ціннісна орієнтація, рефлексивно-когнітивний компонент, особистісно-самооцінний компонент, контрольноповедінковий компонент, світ професій, спілкування і міжособистісні стосунки, «карта життя» і образ світу. Очікуваним результатом виступало розкриття у старшокласників можливостей самопізнання, підвищення пізнавальної активності особистості й осмислення свого соціально-психологічного буття, його позитивної перспективи та потенційних можливостей.

Висновки. Резюмуючи проведене дослідження можна припустити, що психологічне теперішнє не завжди визначає життєву перспективу, як цілісну картину майбутнього в силу її детермінації від очікуваних та планованих подій та від аналізу власного психологічного минулого. Ставлення старшокласників до свого минулого і перспективного майбутнього детермінується розвитком особистості, усвідомленим значенням й відкритими сенсами щодо теперішнього часу та повинно характеризуватися реалістичністю і узгодженістю реальних здібностей і ресурсних можливостей особистості, доступ до яких старшокласники відкривають в умовах спеціально організованої психологічної допомоги.

Література:

1. Выготский Л. С. Собр. соч.: [В 6 т.] / Л. С. Выготский. – Т. 3. – М. : Прогресс, 1982. – 368 с.
2. Галецька І. І. Психологічний аналіз індивідуальних цінностей у контексті життєвої перспективи / І. І. Галецька. – Проблеми сучасної психології. – Київ : Ін.-т психології. – 2011. – Випуск 12. – С. 23-31.
3. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии / М. Р. Гинзбург. – 1994. – №3. – С. 43-52
4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К.: Наукова думка, 2008. – 143с.
5. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. – М.: АНО ПЭБ, 2007. – 56 с.
6. Чудновский В. Э. Проблема становления смысло-жизненных ориентаций личности / В. Э. Чудновский. // Психологический журнал. – 2004. – Т.25. – № 6. – С. 5-11.

УДК 159.922.8

Брочковська Юлія

здобувач, викладач кафедри ПП та П

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

Науковий керівник – Кривопишина О. А., д. психол. н., професор

ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПІЯ ЯК МИСТЕЦТВО ВИРІШЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОСТІ

Сучасне суспільство вимагає від психотерапії таких методів, які б дозволили людині бути щасливою. Ситуація дефіциту часу, стрімкого темпу життя, інформаційного перевантаження, панування інноваційних технологій, роблять таке завдання нелегким. Особистість все більше стає самотньою, втрачає здатність відчувати задоволення від життя, в умовах стресу вона взагалі стає нечутливою до власної сутності. Одним з напрямів психотерапії, який дозволяє людині відновити гармонію, перш за все, у собі самій, а також у контактах з оточенням, є гештальт-терапія.

Метою даної статті є проаналізувати основні методологічні положення гештальт-терапії; напрямки її застосування у практиці та значення у вирішенні основних психологічних проблем.

Основними представниками гештальттерапії є Ф. Перлз, П. Гудман, С. Джінджер, Г. Маскольє, Ж.-М. Робін.

Засновником гештальт-терапії вважається Ф. Перлз, який починав з психоаналізу, але пізніше, як і багато інших послідовників З. Фрейда, «відлучився» від цього напрямку. У 1940 р. Ф. Перлз завершує працю «Его, голод і агресія», підзаголовком першого видання якої був:

«Ревізія теорії Фрейда та його методу». В подальшому, гештальт-терапія дійсно стала напрямом, що протиставлявся як психоаналізу, такі і поведінковому напрямку психології.

Термін «гештальт» походить від нім. терміна Gestalt, що означає «форма». Німецьке дієслово gestalten означає «надавати форму, задавати певну структуру». Таким чином, гештальт є структурованою формою, яка несе у собі певний зміст [3, с. 11].

Гештальт-терапія належить до гуманістичного напрямку психології і об'єднує у собі елементи психоаналізу, феноменології, психодрами Дж. Морено. А. Бондаренко підкреслює демократичність і доступність цього виду терапії, на відміну, наприклад, від психоаналізу З. Фрейда [1].

Проаналізувавши праці відомих представників гештальт-підходу, можна виділити такі його основні положення, які лежать в основі психотерапії:

1) Феноменологічне твердження про те, що кожна особистість є унікальною, неповторною. Це положення виявляється у терапії у тому, що терапевт не стверджує, що він знає усі джерела проблем клієнта, а також найкращі шляхи їх вирішення. В умовах сучасності таке положення стає дуже важливим, адже дозволяє особистості знайти власний шлях, прислухатися до своїх потреб.

2) Іншим важливим принципом є те, що клієнт бере на себе відповідальність за вирішення власних проблем. Терапевт в гештальт-підході є «помічником», який «іде поруч», відповідальність розділяється між терапевтом та клієнтом. Гештальт, на відміну від психоаналізу, зосереджується не на коренях проблем, причинах, а на тому, як можна «тут і тепер» їх вирішувати. Тут актуальними є слова Ж.-П. Сартра: «Важливо не те, що зробили з мене, а що я сам зробив із того, що зробили з мене». Такий підхід дозволяє особистості, яка звернулася за допомогою до гештальт-терапевта одержати одночасно і відповідальність, і свободу. Свобода – це, перш за все, можливість бути самим собою, здатність жити власним життям. У сучасному соціумі, який нав'язує нам через засоби масової інформації, як ми повинні думати, поводитися, одягатися, виглядати, людина часто вибирає бути не собою, а певним шаблоном.

3) У гештальті людина розглядається як цілісна істота, і це враховується у процесі терапії. Тобто, увага приділяється не лише інтелектуальній сфері, чи емоційній, а всім проявам психічного: тілу, міміці, жестам, емоціям, думкам, поведінці в цілому. Гештальт-терапевт може, наприклад, звернути увагу клієнта на те, що в певний момент розмови у нього понизився тон голосу, чи він відвернув голову вбік. Для гештальт-терапевта кожен такий прояв є цінною інформацією. Інколи гештальт-терапію критикують через те, що вона зосереджена в основному на роботі з емоціями клієнта. Проте, така точка зору не відповідає дійсності – мислення також є сферою впливу. Терапевт визначає, як працює сфера усвідомлення клієнта, наскільки останній може усвідомлювати власні потреби, будувати план дій для їх задоволення, в якій мірі клієнт розуміє власні особистісні особливості, т.д.

Відомий гештальт-терапевт С. Гінгер виділяє п'ять основних вимірів діяльності людини, на яких зосереджує свою увагу гештальт:

1. фізичний вимір: тіло, сенсорика, моторика, фізична сексуальність.
2. афективний вимір: «серце», почуття, кохання, значимий інший.
3. раціональний вимір: «голова», ідеї та творчі фантазії.
4. соціальний вимір: інші люди, оточення людей, культурне середовище.
5. духовний вимір: місце і сенс людини у космічному оточенні і глобальній екосистемі [3, с. 19].

Щодо соціального виміру, то в гештальт-терапії особливе значення приділяється контакту особистості з оточенням. Стверджується, що середовище та людина утворюють єдине ціле. Проте, контакт між людиною та середовищем може порушуватися, внаслідок чого людина не може повноцінно задовольняти власних потреб та взаємодіяти зі своїм оточенням. Бар'єри, які стоять на шляху повноцінного контакту особистості та середовища, називаються механізмами захисту. До таких механізмів належать: конфлюенція, інтроєкція, проекція, ретрофлексія, де-

флексія. Ці механізми клієнт проявляє не лише у реальному житті, але й у терапії. Наприклад, ретрофлексія може проявлятися у тому, що клієнт ніби стримує те, що хоче сказати; або розповідає про те, що б він хотів вчинити, проте все завершується тривалими роздумами, ваганнями, але не втілюється в життя.

4) Одним з найважливіших елементів процесу гештальт-терапії є експериментування, тобто проживання реального досвіду в межах терапії «тут і тепер». Гештальт-терапевт пропонує клієнту перейти до активних дій, до проживання певної ситуації, до спроби відреагувати по-новому. Якщо, наприклад, клієнт не вміє виражати агресію, йому пропонується спробувати в реальних стосунках з терапевтом, чи з учасником групи (якщо відбувається робота у групі) спробувати виявити свої агресію.

5) Гештальт-терапія зосереджена на процесі. Основними методами є не певні вправи чи процедури, а стосунки психотерапевта та клієнта. При цьому, терапевт обирає власний стиль взаємодії, опирається на власні емоції, не залишаючись відстороненим. Тому, гештальт-терапію можна назвати «мистецтвом», засвоїти цей метод неможливо лише через вивчення теорії.

Таким чином, гештальт-терапія є тим напрямом, який є цінним у роботі з різноманітними психологічними проблемами, які є актуальними на теперішній час: втратою ідентичності, самоїтністю, депресією, втратою задоволення від життя. Гештальт-терапія опирається на принципи свободи та індивідуальності, відповідальності особистості за власне життя; дає змогу особистості звільнитися від проєкцій, закладених суспільством і бути самою собою; покращити контакти зі своїм оточенням: сім'єю, друзями, колегами. Опіраючись на п'ять вимірів людської діяльності, гештальт можна застосовувати для гармонізації не лише окремої особистості, але й подружньої пари, колективу, організації.

Література:

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М. : Независимая фирма «Класс», 336 с. – (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 94).
2. Гонзаг М. Гештальт-терапия: вчера, сегодня, завтра быть собой. – М.: Боргес, 2010. – 128 с.
3. Гінгер С. Гештальт: мистецтво контакту. Новий оптимістичний підхід до людських стосунків// за редакцією О. Фільца. Пер. з франц. – Львів: ВНТЛ-Класика, 2005. – 160 с.

УДК 159.922.8

Галелюка Роман

Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка

м. Дрогобич, Україна

Науковий керівник – Спринська З.В., к. психол. н., доцент

MUSIC, PHYSIOLOGY, PSYCHOLOGY...

«Without music life would be a mistake.»

Friedrich Nietzsche

The influence of music on human has been seen from ancient times. «Music, her first sound emerged simultaneously with the appearance of the universe» – as ancient sages said. There's no doubt that music is a phenomenal thing. It's interaction with a man is exceptional and even mysterious. Melodious sounds are able to touch every corner of the human soul, awakening all the best and most beautiful in it. Music is the way of nurturing such feelings as love to your neighbor, love of nature and just... love to the whole world. Music expresses, at different moments, serenity or exuberance, regret or triumph, fury or delight. It expresses each of these moods, and many others, in a numberless variety of subtle shadings and differences. It may even express a state of meaning for which there exists no adequate word in any language.

Many revealing scientific experiments, studies, and research projects have been performed to try and discover the extent of the power of music. Firstly, it affects our perception of reality. A person

feel much better and can receive lot's of positive energy by listening her/his favorite music, leaving all the negative thoughts behind.

Secondly, the music has a physiological effect on the psyche and the body as a whole. This effect of music during any activity based on the fact that our nervous system and muscles have the ability to «absorb» the rhythm. The music as rhythmic irritant stimulate physiologic processes that occurs rhythmically in both somatic motor and autonomic nervous systems .

Working rhythms of the distinct human organs are always appropriate. There is a relationship between the rhythm of movements and rhythm of the internal organs governed with a special nervous mechanism – visceral motor reflex. Rhythmic movements forms a single functional system – movement pattern. Using music as a rhythmic irritant can be very useful in increasig the rhythmic processes and saving **body's use of energy**.

For example, it is proved that the rhythms of marches are meant to accompany troops during military campaigns. Usually the paces of that rhytms are little bit slower comparing to the beat of human heart while rest. With this rhythm soilders can pass fairly long distances without feeling tired . At the same time, for example, during parades, rhytms are more energetic, their rate are nearly 72 beats / minute – it's slightly higher than normal beat of the human heart while rest, that's why such rhythms are used for mobilizing forces. Also it is proved that the waltz rhythms calming [5].

Sounds are able to influence on the temperature of our body. Music also affects the blood flow, heart beat and respiration [4].

Treatment with the help of music has been called **music therapy**. Music therapy – psychotherapeutic method which is based on the healing effect of music perception by human. The advantage of this treatment method is complex effect on the body with the hearing and bioresonance factors.

During the use of music for therapeutic purposes , the selection of music overlooked the fact that the melodic compositions, particularly those that have clear, strongly sustained rhythm, causing an immediate response almost to all listeners. If there is no clearly seasoned rhythm in music and where is some different architectonics, then taking it in its entirety and following the development of his subject may be possible only for people who are familiar with the music on a deeper level – received musical education or some trainings. Due to it the response of listening such music because of the absence of proper musical culture is little bit slower and appears after about 1-4 minutes from start listening [1].

Selection of music is also based on the psychological qualities of the nervous system of people who participating in music therapy. The research of Korotaev A.A. showed that in calm situation behaviour of clients with «strong» and «weak» nervous system under the influence of pleasant and unpleasant music is the same: pleasant sound – improves activity and nasty – inhibits [4].

In tense situation the direction of changes in activity among individuals with «strong» and «weak» nervous system under the influence of pleasant and unpleasant music was reversed. Nice music increased the activity of «strong» almost the same as in a calm situation. But to «weak» people in that case pleasant music caused sharp decline of activity and aggravation of mental stress.

In order to bring client out of negative emotional state, firstly we need to give him an opportunity of listening the music that fits that mood and then gradually change the character of music according to the changes in mood [8].

Generally the exceptional music abilities makes it an indispensable component of various types of medical and rhythmic gymnastics as well as one of the main part of our daily existence.

Notes:

1. Медведева Е. А. Артпедпгогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комисарова, Т. А. Добровольская.– М.: Академия. – 2001. – 248 с.

2. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика: слушать душой / Б. Любан-Плоцца, Г. Побережная, О. Белов. – К.: АДЕФ-Украина. – 2002. – 200 с.

3. Юсфин А. Г. Музыка – сила жизни / А. Г. Юсфин. – СПб. : Аюрведа Плюс. – 2006. – 212 с..
4. Полякова Н. Корекція емоційно-поведінкових розладів засобами музичної терапії // Психолог. – №39 – 2005. – С.27-31.
5. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. – 2-е изд., – СПб. : Питер, 2000. – 846 с.
6. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии / О. А. Ворожцова. – М. , 2004. – 96 с.
7. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Для студентов сред. и высш. муз. учеб. заведений / В. И. Петрушин – М. : Владос. – 1997. – 383с.
8. Декер-Фройгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию / Г.-Г. Декер-Фройгт.– СПб. : Питер. – 2003. – 208 с.

УДК 159.922.8

Дудкіна Катерина

*аспірантка кафедри теорії та методик практичної психології Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна
Науковий керівник – Чебикін Олексій Якович, д. психол. н., професор*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ НА ЕМОЦІЙНУ СФЕРУ ДИТИНИ

Мультиплікація завжди привертає увагу, викликає інтерес як у дітей, так і дорослих. Але проблема впливу мультиплікації на особистість недостатньо розкрита з точки зору обґрунтованості та методичної опрацьованості. Узагальнення досліджень [1; 3; 5; 7] та ін. вказує, що фахівці психології цей аспект досліджують опосередковано.

Враховуючи вище вказане в своїй роботі ми поставили за **мету** вивчити теоретико-методологічні основи механізмів впливу мультиплікації на емоційну сферу особистості.

Узагальнення різних досліджень та [1; 2; 3; 5] та ін. показало, що в психологічній науці існує чимало теорій емоцій, в яких робиться спроба розкрити змістові особливості психіки людини та впливу на неї різних факторів. У сучасній психології накопичений певний арсенал теорій емоцій: еволюційна, асоціативна, периферична, психоаналітична, когнітивна, пізнавальна, інформаційна, диференційна та інші. Виходячи з мети нашого дослідження та узагальнення як вищевказаних, так і інших теорій, що прямо чи опосередковано розкривають їх зміст, можна стверджувати, що емоції є невід’ємними від пізнавальних процесів, якостей та властивостей і тому сприйняття особистістю як зовнішніх, так і внутрішніх впливів, в першу чергу, відображається в їх прояві. Їх інтегративна, мотиваційна та регулятивні функції фактично є визначальними в розвитку всієї психіки особистості, яка розвивається. Як показали наші попередні дослідження, на різних етапах розвитку людини, починаючи від народження і до юнацького віку, емоції виступають надзвичайно суттєвими індикаторами і каталізаторами психічної діяльності людини.

В цьому аспекті спроби концептуально описати механізми емоційної регуляції викладаються в дослідженнях О. Я. Чебикіна та його послідовників в межах так званої теорії емоційної регуляції [5]. Зазначена теорія пояснює, що вирішення проблеми емоційної регуляції пізнавальної діяльності спрямовано на пошук зведення емоційного та раціонального до такого співвідношення, при якому забезпечується необхідна пізнавальна діяльність учнів. Систему (модель) основних емоцій, що детермінують пізнавальну активність учнів відповідно основним компонентам навчальної діяльності, можна представити як рух емоцій від здивування до цікавості – від цікавості до допитливості – від допитливості до захоплення. Перелік ситуативних (похідних) емоцій значно ширший. Таким чином, ми можемо в певній мірі припустити, що використовуючи теорію емоційної регуляції пізнавальної діяльності, можна пояснити механізми впливу мультиплікації, змістовну психологічну емоціогенність впливу.

З урахування вищевказаного при аналізі мультиплікаційних чинників, умовно можна виділити функції емоцій: аудіальна, візуальна, гностична.

При цьому, серед аудіальних характеристик слід назвати звукові особливості, пов'язані з музичним супроводом. Тобто, тональність – категорія, пов'язана з висотним положенням ладу (ладотональність); ритм – чергування і співвідношення довгих і коротких доль та акцентів; один із трьох основних елементів музики, поряд з мелодією і гармонією, часова організація послідовності та групування тривалостей звуків і пауз, не пов'язана з їх висотним положенням; динаміку – одна зі сторін організації музики, тісно пов'язана з силою звучання, дією різних акустичних компонентів. Також слід ще вказати на звукові особливості, пов'язані з мовою персонажів, до яких відносять інтонацію – (від лат. *intono* – голосно виголошую), сукупність мелодики, ритму, темпу, інтенсивності, тембру і інших елементів мови, яка є засобом експресивного і емоційного забарвлення; мелодіку мови, тобто сукупність тональних засобів, характерних для даної мови; зміна частоти основного тону при вимовленні фрази; темп (італ. *tempo*, від лат. *tempus* – час), який є це часовою характеристикою усного мовлення; антитезу – стилістичний прийом, що полягає у зіставленні протилежних думок або образів для посилення враження; дотепність – витонченість думки, винахідливість у знаходженні яскравих, гострих або смішних виразів, визначень; іронію – стилістичний прийом контрасту видимого і прихованого змісту висловлення, що створює ефект глузування; сарказм – вищий ступінь іронії, тобто її сатирична спрямованість; гротеск – зображення людей або предметів в фантастично перебільшеному, потворно-комічному вигляді; парадокс – (від грецького *paradoxus* – несподіваний, дивний) – думка, судження, різко розходиться з загальноприйнятим, що суперечить здоровому глузду; абсурд – від латинського *absurdus* – безглуздий, нісенітниця, безглуздя; натяк – слово або вираз, в якому думка висловлена неявно, не повністю і може бути зрозуміла лише по здогаду; персоніфікацію – перенесення рис і характеристики живої істоти (і передусім людини) на неживий предмет; алегорію, що є різновидом метафоричного виразу, різновидом персоніфікації, під якою розуміється стилістичний прийом додання образності абстрактним уявленням; метонімію – (від грецького *metonymia* – перейменування) – механізм мови, що полягає в регулярному переносі назви з одного класу об'єктів або окремого об'єкту на інший клас або окремий предмет, який асоціюється з ним за суміжністю.

Серед візуальних характеристик можна виділити ті, які пов'язані: по-перше, з композиційними характеристиками: пропорції, симетрія та асиметрія, контраст, ритм, масштабність, статичність, динамічність; по-друге, з кольоровими характеристиками: відтінки, тон, кольори; по-третє, з особливостями сприйняття: імітативність, ілюзорність, умовність, приблизність, спрощеність чи складність, хитродумність, нереальність, карикатурність; по-четверте, з мовою символів, архетипами; по-п'яте, із зовнішністю персонажу: привабливість чи потворність; близькість до реальності чи вигаданий персонаж; яскраві кольори чи спокійні відтінки, тьмяність; форма персонажу (коло, трикутник, квадрат); розмір персонажу.

Серед емоційно-гностичних характеристик (вплив на емоції та почуття) можна виділити ті, які спрямовані на психологічний образ персонажу: поведінку, яка може бути соціально схвалювана чи ні; частота виникнення, емоційність вчинків чи поступовість, осмисленість їх; характер, темперамент, моральні якості персонажів; які пов'язані з формами казок: народна казка, сучасна казка, казка про тварин, гумор, сатира, пародія, романтизм, трагічність, фентезі, драма, опера, трагедія; які пов'язані із цільовою спрямованістю сюжету: повчальний (наявність моралі); розважальний, комедійний (сатира, гумор); навчальний, учбовий, розвивальний; вирішення сучасних проблем (глобальні, сімейні, міжособистісні, тваринний світ, ідея майбутнього).

Що ж торкається дослідження емоціогенних ефектів мультфільмів, то, не зважаючи на високу актуальність як в теоретичному, так і практичному аспекті, ця проблема недостатньо досліджена. Виконаний в цьому плані аналіз показує, що в психології емоціогенний ефект розглядається як у вузькому, так і в широкому значенні. До останнього можна віднести всі зміни в емоційній сфері, які відбуваються під час різних видів діяльності. Це й виникнення напруги, стресу, депресії, агресії, задоволення, захоплення, радості, цікавості, тривоги та інше. Такий

підхід характеризує емоціогенний ефект як інтегральний показник, що охоплює фактично всі зміни в почуттєвій сфері особистості. При цьому емоціогенний ефект розглядається як здатність викликати ту чи іншу емоційну реакцію завдяки різним як зовнішнім, так і внутрішнім факторам. Таким чином, ми бачимо, що в сучасній психології відсутнє однозначне тлумачення цьому феномену, але як показав попередній аналіз, ключовою ознакою при всіх підходах до його розуміння виступає ознака зміни в емоційній сфері, конкретних її особливостях чи цілої системи. Спираючись на останню позицію та враховуючи специфіку нашої роботи, ми виділяємо найбільш суттєві емоціогенні ефекти, які виникають у дітей під впливом мультфільмів. По-перше, ефект емоційної захопленості, який інтегрує в собі мотиваційні, інтелектуальні, вольові та інші особливості психіки дитини. По-друге, ефект очікування від мультфільма справедливості. По-третє, ефект фантазії – безпосередньої казковості, який легко зрозуміти дитині. По-четверте, ефект динамічності подій та рухів героїв.

Таким чином, на основі виконаного дослідження можна зробити такі попередні **ВИСНОВКИ**.

1. Показано, що мультиплікація, за своїм психологічним значенням відіграє важливу роль у розвитку особистості й значну увагу привертає вплив мультиплікаційних засобів.

2. Проаналізовано основні психологічні теорії та їх концепції впливу на розвиток психіки особистості. Виділено концепцію емоційної регуляції навчально – пізнавальної діяльності автора Чебикіна О. Я. як особливу в методології нашої роботи.

3. Проведено психологічний аналіз факторів та ознак мультиплікації, які несуть змістову емоціогенну сферу впливу.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо у теоретичному та емпіричному вивченні мультиплікаційних засобів як чинника розвитку емоційної сфери молодших школярів.

Література:

1. Квашук О. В. Психологічні фактори впливу телебачення на становлення моральної свідомості молодшого школяря. Дисертація. Рівн. держ. гум. ун-т / Квашук Оксана Володимирівна. – Р., 2008.- 250 с.

2. Крижанівський Б. М. Мистецтво мультиплікації / Борис Миколайович Крижанівський. – К.: Іскусство, 1981. – 117 с.

3. Орлов А. М. Аниматограф и его анима: Психогенические аспекты экранных технологий / Александр Михайлович Орлов. – М.: Имппэто, 1995. – 550 с.

4. Хитрук Ф. С. Мультипликация, время, фантазия / Фёдор Савельевич Хитрук. – М.: Сов. Экран, 1971. – 56 с.

5. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности: Монография / АН СССР, О-во психологов СССР. – Одесса, 1992. – 168 с.

6. Якобсон П. М. Психология художественного творчества / Павел Максимович Якобсон. – М.: Знание, 1971. – 200 с.

7. Яновський М. І. Механізми психологічного впливу кінематографічного відеоряду на глядача. Дисертація. Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна / М. І. Яновський. – Х., 2005. – 290 с.

УДК 159.922.8

Євменов Вячеслав

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Чаркіна Олена Анатоліївна, к. пед. н.

УЯВЛЕННЯ ПРО ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА У ДІВЧАТ ЗІ СХИЛЬНІСТЮ ДО ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

Актуальність дослідження. Сьогодення української сім'ї вкрай несприятливе: високий рівень розлучень, тенденція до консенсусного, а подекуди і компромісного співіснування роб-

лять актуальним пошук шляхів підвищення цінності шлюбних відносин і відповідного підходу до їх стабілізації, формування у молоді уявлень про майбутню сім'ю, адекватного ставлення до сімейних ролей, здатності до конструктивного подолання сімейних конфліктів.

Особливого значення дана проблематика набуває в період юності, оскільки саме в цьому віці виникають психологічні передумови для створення сім'ї (потреба в любові, інтимних стосунках, сексуальна орієнтація, сепарація або залежність від батьків у виборі шлюбного партнера і рішення одружитися) і, відповідно питання, які вимагають науково обґрунтованих відповідей, як, чому, навіщо?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження «уявлень про сімейне життя» знаходимо в роботах В. Петренко, А. Чернова, А. Шмельова. Теоретичні положення про закономірності процесу становлення особистості і поведінки в юнацькому віці і характер міжособистісних взаємовідносин знайшли відображення в роботах Л. Божович, Т. Базіки, Л. Виготського, Я. Коломинського, Г. Костюка, І. Кона, С. Максименка; структуру особистості жінок із схильністю до міжособистісної залежності розглянуто в роботах А. Варги, О. Ємельянової, О. Кочаряна, В. Москаленко, В. Менделевича, О. Фролової, Генрі Грейсона, Гаррі Шомбурга, Робін Норвуд та ін).

Мета дослідження: проаналізувати специфіку уявлень про шлюбного партнера у дівчат зі схильністю до психоемоційної залежності.

Виклад основного матеріалу. Проблема залежної особистості привертає увагу великої кількості науковців – медиків, соціологів, психологів, психіатрів і психотерапевтів. Так, В. Менделевич запропонував концепцію залежної особистості, згідно до якої існують «загальні для всіх форм залежностей базові характеристики залежної особистості». Такими рисами, на його думку, є: інфантильність; навіюваність і наслідуваність; прогностична некомпетентність; ригідність і упертість; наївність, простодушність і чуттєва безпосередність; цікавість і пошукова активність; максималізм; егоцентризм; яскравість уяви, вражень і фантазій; нетерплячість; схильність до ризику і «смаку небезпеки»; страх бути покинутою.

А також :

- 1) знижена адаптація до труднощів повсякденного життя, разом з високою стресостійкістю в кризових ситуаціях;
- 2) прихований комплекс неповноцінності, що поєднується із зовнішніми перевагами;
- 3) зовнішня соціабельність, що поєднується зі страхом перед стійкими емоційними контактами;
- 4) прагнення говорити неправду;
- 5) прагнення обвинувачувати інших, знаючи, що вони невинні;
- 6) прагнення уникати відповідальності при ухваленні рішень;
- 7) стереотипність, повторюваність поведінки;
- 8) залежність;
- 9) тривожність [2].

Американські дослідники Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд визначають залежну особистість через термін співзалежності, або меж інфантильності в різних сферах життя. Як і дитина, залежна доросла жінка не відчуває власної автономності і фокусується на іншому значущому об'єкті, з яким встановлює залежні стосунки. «Фіксованість на іншому» – це ключова вада залежної особистості, «ви дізнаєтеся про те, що були залежною, тоді, коли, помираючи, виявите, що перед вами промайне не ваше власне, а чийсь чуже життя» [3].

Опираючись на концепції зазначених авторів, ми визначили перелік узагальнених характеристик залежної особистості:

- 1) нездатність відрізнити свої думки і відчуття від думок і відчуттів інших людей;
- 2) відсутність відчуття власної цінності, потрібності, значущості;
- 3) прагнення привертати увагу і схвалення інших, щоб відчувати себе комфортно;

- 4) схильність перекидати відповідальність на інших осіб;
- 5) невротична тривожність, занепокоєння або провина як основні регулятиви міжособистісних стосунків;
- 6) зосередженість на інших людях;
- 7) прагнення заслужити любов значущих людей;
- 8) нездатність піклуватися про себе;
- 9) страх бути знехтуваною іншими;
- 10) понижена емоційна рефлексія і брак експресії емоцій (особливо гніву) через страх бути знехтуваною;
- 11) схильність до ідеалізацій і розчарувань;
- 12) прагнення брехати, щоб захистити або вигородити значущих осіб та ін.

Отже, співзалежність – це риса особистості, яка виникає внаслідок невирішеності однієї або декількох задач розвитку особистості в ранньому дитинстві. Тобто залежну особистість слід розглядати у контексті її соціалізації та ранніх інфантильних травм.

Термін «залежний» Л. Бурбо використовує як еквівалент особистості, що формується при наявності травми покинутості. Основними рисами таких людей є неспроможність до самостійних досягнень, необхідність зовнішньої підтримки (зовнішньо обумовлена мотивація), постійний емоційний голод тощо. Цікавим є той факт, що травма покинутості має статево-рольове навантаження, тому що вона наноситься батьком протилежної статі. Травма покинутості виникає через дефіцит спілкування з батьком протилежної статі в дитинстві, його занадто великої замкнутості або відсутності інтересу до дитини (емоційної недоступності). Нерідко травма покинутості поєднується із травмою відторгнення. Дитина почуває себе відторгнутою батьком своєї статі й у той же час покинутою батьком протилежної статі. Останній, на думку дитини, повинен був би більше займатися нею, дитиною, і не дозволяти іншому нехтувати нею. Дитина може переживати досвід, у якому почуває себе покинутою батьком своєї статі, але в дійсності вона переживає травму відторгненням цим батьком [1].

Аналогічну точку зору висловлює Р. Melody при розгляді механізму формування стосунків токсичної любові у дорослих людей. Досвід відторгнення автор називає психологічним болем, «болем покинутої дитини». Первинний досвід відторгнення пов'язаний з переживанням і акумуляцією страху, гніву, сорому, відчуття порожнечі, недостатньої любові до себе й прийняття себе. У дорослому житті особа з інфантильною травмою покинутості прагне створити такі стосунки з партнером, у яких вона може «позбутися» від ініціального страху. Головне переконання залежного індивіда полягає в тому, що партнер позбавить його від всіх важких життєвих ситуацій і вирішить його головну екзистенціальну проблему «відторгнення» або покинутості. Відчуваючи неможливість встановлення здорових стосунків із самим собою, залежний партнер шукає зближення з іншою людиною, вірячи, що вона здатна зменшити внутрішній біль за допомогою безумовної любові, постійного інтересу й опіки. Але такі залежні взаємини пов'язані з незрілими регуляторами емоційних стосунків: почуттям провини, сорому, страху, ревності і т.п. Нав'язливе прагнення до зближення з партнером призводить до надлишкової близькості, що породжує серйозні проблеми для такої пари. Взаємини стають «токсичними». Очевидно, що залежну особу очікує розчарування: вона ніколи не зможе вирішити за допомогою партнера свою базову проблему. Виникають амбівалентні відчуття до партнера – любов (причому, любов як хвороба, як залежність) і ненависть, пов'язана з розчаруванням, і, тому надмірна близькість чергується з періодами відчуження [1].

Висновки. Вибір шлюбного партнера – це складно детермінований процес, на перебіг і результативність якого впливають багато чинників: просторова близькість; уявлення про ідеального партнера; приклад власних батьків і наслідування; прагнення особистості до самоствердження й уявлення про партнера, який надасть змогу його реалізувати (адекватна оцінка

життєвих компетенцій партнера); спроба знайти партнера, подібного за психічними або соціальними рисами, або навпаки – такого, що відрізняється.

Сучасна психологія приділяє велику увагу дослідженням емоційної залежності і співзалежності у подружніх відносинах. На нашу думку, співзалежність не можна розглядати лише як функціональну характеристику особистості, цей феномен є основною, стрижневою детермінантою, що визначає хід розвитку особистості й особливості формування зв'язків із зовнішнім світом.

Складність психокорекційної роботи саме із залежними дівчатами полягає у бурхливій реакції опору як наслідку психологічного заперечення існуючої проблеми і витиснення емоційного контенту у несвідоме. Позитивним результатом індивідуальної або групової корекційно-терапевтичної роботи повинно стати усвідомлення власної інфантильної схильності до незрілих самовиправдань, що представляють собою різні форми психозахистів, розуміння необхідності опанувати мистецтво самоменеджменту.

Залежна особистість не здатна побудувати здорові партнерські стосунки, що унеможливує створення нею щасливої родини. Корекція любовних стосунків на початкових етапах їхнього розвитку позбавить як жінок, так і чоловіків від розчарування й руйнування відносин як таких.

Література:

1. Кочарян А. С. Синдромы невротической любви / А. Кочарян // Вісник Харківського університету. Серія «Психологія». – 2000. – № 498. – С. 68 – 72.
2. Менделевич В. Д. Парадоксы взаимосвязей зависимой личности и расстройств зависимого поведения / В. Менделевич, И. Новиков // Архив психиатрии. – 2002. – №4. – С. 129-133.
3. Уайнхолд Б. Освобождение от созависимости / Перевод с англ. А. Г. Чеславской. – М. : Независимая фирма «Класс». – 224 с.

УДК 159.923:616.89

Езерская Карина

Специальность « Глубинная психология и психотерапия» (3 курс)

Таврический Национальный университет им В. И. Вернадского, г. Симферополь,

АР Крым, Украина

Научный руководитель – Дорожкин Валерий Романович, д. психол. н., доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ЛИЦ С САДО-МАЗОХИСТИЧЕСКИМИ ПЕРВЕРСИЯМИ

Данная работа посвящена проблеме исследования особенностей межличностных отношений у людей с садо-мазохистическим характером. Актуальность данной проблемы обусловлена высокой степенью распространенности садомазохизма, а также редкостью случаев, при которых соблюдаются диагностические критерии, принятые для перверсий. Опять же, в настоящее время, такое явление, как садомазохизм, выходит далеко за рамки сексуальности и проявляется в социальной сфере.

Целью нашего исследования является изучение закономерностей объектных отношений, в процессе формирования садо-мазохистических перверсий.

Садомазохизм – это явление, представляющее собой сочетание садизма и мазохизма у одного индивида. Проявления садомазохизма весьма разнообразны, как в сексуальных, так и социальных отношениях. Сексуальное удовлетворение при садомазохизме обуславливается отношениями доминирования и подчинения, в которых причинение боли может выступать лишь в качестве одного их элементов.

Подробное описание садизма и мазохизма, как перверсии, мы находим у Рихарда фон Крафт-Эбинга. Названия «садизм» и «мазохизм» были предложены и описаны Крафт-Эбингом в 1886 году в книге «Половая психопатия». Они были образованы от имен писателей Маркиза де Сада и Л. фон Захера-Мазоха, которые подробно описали феномены в своих

произведениях. Согласно Р. Крафт-Эббину, данные формы сексуального взаимодействия являются сексуальными извращениями, так как «извращением – при существующей возможности естественного полового удовлетворения – необходимо считать всякое проявление полового инстинкта, не соответствующее целям природы, т.е. размножению» [1].

Однако термин «садомазохизм» был предложен австрийским психоаналитиком Исидором Задгером в 1913 году. Для обозначения этого явления ранее использовался термин «алголагния» (от греческого «алгос» – боль и «лагния» – сладострастие), означающий влечение к причинению или претерпеванию боли. Автором термина считается германский исследователь «психических явлений» барон Шренк-Нотцинг.

Садомазохистские отношения с постоянными и бесконечными склоками, пререканиями и побоями, могут приносить обоим партнерам болезненное удовлетворение. Перверсии характеризуются аномальными объектными отношениями различных степеней и видов или вообще отсутствием объектных отношений.

Различные подходы к садомазохизму разрабатываются, например, в современном фрейдизме, в неофрейдизме, в экзистенциальной философии и в ряде других глубинно – психологических концепций.

Фрейд, а вслед за ним и другие психоаналитики видели в садомазохизме стержень межсубъективных взаимодействий.

Люди, с садомазохистическим расстройством личности чередуют мазохистское и садистское поведение к одному и тому же объекту, чередуют самоуничижающее и унижающее, самообесценивающее поведение с садистскими нападками на те же объекты, которые они ощущают необходимыми для себя и к которым глубоко привязаны. Для садизма в форме отыгрывания объектных отношений характерно желание поддерживать отношения с ненавистным объектом. Главное место здесь занимают страстное желание причинить боль и ощущение удовольствия от этого. Садистские компоненты могут включать в себя желание доминировать над объектом, обладать властью над ним, но при этом нападки на объект ограничены требованием подчинения, что являет собой подтверждение свободы и автономии субъекта.

Также можно выделить, что бессознательным механизмом садо-мазохистских отношений являются защита против кастрационной тревоги и переживания чувства вины. Как у мужчин, так и у женщин мазохизм представляет собой компромиссное образование, которое обеспечивает устранение детских страхов кастрации, отвержения и заброшенности. У женщин, основанием для развития мазохизма может являться бессознательная регрессивная сексуализация чувства вины. У мужчин – на бессознательных пассивно-гомосексуальных желаниях, исходящих из эдипова конфликта, и нарушенных ранних объектных отношениях.

Для Фрейда размышление об истоках садизма и мазохизма связаны с трактовкой влечений. Взаимодействие и взаимодополнительность садизма и мазохизма проявляется не только в явных девиациях, но также и в обычной жизни – в поведении, в фантазиях. В публикации «Ребенка бьют» Фрейд описал типичное развитие садо-мазохистских фантазий в детстве [2]. Он писал, что в конфликтах вокруг Эдипова комплекса, представление о сексуальном возбуждении связывается с жестокостью, тревогой и чувством вины. Фантазии об избиении представляют собой результат этих запутанных связей. Здесь Фрейд рассматривает мазохизм как метаморфозу садизма. Он приписывает эту метаморфозу бессознательному чувству вины из-за сексуального подчинения отцу. Эти фантазии выражают вытесненное желание быть любимым отцом, которое в результате регрессивного движения превратилось в желание быть им избитым. Таким образом, Фрейд описывает садомазохизм как форму проявления Эдипова комплекса.

Вильгельм Райх, Отто Фенихель и другие психоаналитики в своих работах также указывают, что садомазохистские перверсии служат вытеснению оскорбительных представлений об инфантильной сексуальности, эдиповых устремлений и страха кастрации [5; 6]. Однако Иси-

дор Задгер считал, что в основе садо-мазохистического явления лежит конституционально повышенная эротика кожи, слизистой, мышц. Мощная эротика кожи, слизистой и мышц влечет за собой жестокое поведение ребенка, причем он не понимает, что делает больно другому. Как только в ребенке зашевелится эта эротика, сразу ясно проявляются первые порывы жестокости. Даже мышечная эротика в всех случаях стоящая на переднем плане, искусственно подаваясь, например родителями, может стать важным источником садомазохизма. (например родители заставляют идти ровно, а не беситься и тд.) [4].

Одной из основных предпосылок для развития садомазохизма, являются отношения с относительно недоступной, депрессивной матерью. Она иногда бывает чрезмерно соблазнительной, но в основном нечуткой и неэмпатичной. Такая модель, состоит в соблазняющей сверхстимуляции со стороны матери, связанной с ее относительным пренебрежением эмоциональными потребностями ребенка. Такая ситуация создает внутриспсихическую установку, при которой давление сексуальных влечений и попытки Эго совладать с ними начинают использоваться и в дальнейшем, когда Эго пытается выразить и разрешать другие конфликты.

Сильная фрустрация и агрессия, которые вызваны ранним опытом взаимодействия с примитивной или нарциссичной, неэмпатичной матерью, могут приводить к формированию нарушенных внутренних объектов и образов Я. Защитные механизмы, отщепляют плохое от образа объекта, который должен оставаться абсолютно хорошим, тогда как Я становится абсолютно плохим по принципу «идентификации с агрессором». Агрессия и наказание направляются против плохого Я. Вследствие этого возникает необходимость в абсолютно хорошем объекте или Я-объекте, для слияния и поддержки плохого Я.

Адаптацией к нарушенным отношениям мать-ребенок может служить развитие симптома поиска боли. Для детей с фантазиями об избиении или, например, выдергивающих волосы, как поиск симптома боли, безопасность находится в объекте, который скорее вызывает боль, чем удовольствие. Безопасность есть только в болезненных взаимоотношениях с матерью. Мать ведет себя с ребенком сексуально соблазнительно. Так же детский опыт соблазнения может эротизироваться и повторяться с целью защиты и репарации. В конечном итоге сексуальное соблазнение становится для ребенка главным способом отношений с другими людьми и выражения своего интенсивного объектного голода. В мастурбации и мастурбационной фантазии, на протяжении всего детства, могут разрабатываться сексуализированные защиты. Мазохист интернализует агрессивное поведение матери по отношению к нему и копирует его в отношениях с ней и другими объектами.

Детские мастурбационные фантазии идеализируют и сохраняют позитивные аспекты отношений «мать-ребенок» отдельно от его гнева на мать. Эти фантазии помогают сохранить часть собственного Я отдельно от матери и ее настроений, перед которым индивид не капитулирует полностью. Это более автономное Я утверждается в мастурбационных фантазиях. Он идеализирует чувства и переживания, и защитным образом фокусируется на них. Садомазохизм поддерживает иллюзию того, что деструктивность есть забота. Сексуализация и садомазохизм являются способами адаптации к ужасающей деструктивности.

Перверт, будучи не в состоянии совладать с конфликтами внутриспсихически, будет вынужден отыгрывать свою сексуализированную фантазию. Человек с мазохистским расстройством характера сравнительно более способен справляться с конфликтом внутриспсихически. В этом состоит смысл перверсии как разыгрывания мастурбационной фантазии. Партнер используется для того, чтобы претворить в жизнь собственные фантазии, сделать их более реальными, менее иллюзорными.

Бессознательно мазохист продолжает «соблазнять» свой интернализованный критичный материнский объект и постоянно отыгрывает в текущих взаимоотношениях и в переносе старый сценарий. Это единственный способ достижения любви, который он знает. Мазохист бес-

сознательно убежден, что получит любовь, только если подчинится боли и унижению, а если перестанет страдать, то потеряет свои объекты, .

Отто Кернберг выделял, что у садомазохистических личностей обычно присутствуют неспецифические проявления слабости Эго (низкая переносимость тревоги, слабый контроль над импульсами и недостаточные возможности сублимации), преобладание объектных отношений с частичными объектами и преобладанием примитивных защитных механизмов (расщепление, проективная идентификация, отрицание, примитивная идеализация, всемогущий контроль и обесценивание) [7].

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

Бессознательный механизм садо-мазохистического типа отношений лежит преимущественно в 2х сферах: как защита против кастрационной тревоги и как следствие переживания чувства вины.

В основе садо-мазохистического типа отношений лежит идентификация с агрессором, бессознательное воспроизведение детско – родительского сценария, в рамках которого запускается механизм идентификации с агрессором. Последний обеспечивает изоляцию гнева на мать и позволяет сохранить позитивное отношение в системе «мать – ребенок».

Садомазохистские объектные отношения можно рассматривать как сложную систему защит, работающую против разрушения и потери, при том, что внутри этой системы отношения постоянно подталкиваются к краю, и вновь обретается уверенность в том, что отношения (по крайней мере, некие родительско – детские отношения) будут длиться вечно.

Литература:

1. Крафт-Эббинг Р. Половая психопатия, с обращением особого внимания на извращения полового чувства: Пер. с нем. – М. : Республика., 1996. – 591с.
2. Фрейд З. Ребенка бьют // Венера в мехах / З. Фрейд – М.: изд. РИК «Культура», 1992
3. Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
4. Задгер И. Эротика и перверсии. – Ижевск: ERGO, 2012 – 172с.
5. Райх В. Анализ характера. М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
6. Фенихель О. Психоаналитическая теория неврозов. М.:Академический проект,2004.-848с.
7. Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. – М.: Независимая фирма «Класс» – 1998
8. Новик Дж., Новик К. «Сущность мазохизма» – М.: Институт практической психологии и психоанализа,2004
9. Энциклопедия глубинной психологии том 1 – М.: MGM-Interna,1998

УДК 159.9: 612.176 – 053.6

Катков Василь

спеціальність «Практична психологія» (магістратура)

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна*

Науковий керівник – Каткова Тетяна Анатоліївна

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ (на прикладі агресивних підлітків)

Актуальність дослідження. В умовах сучасної соціально-економічної кризи в Україні найбільш актуальними висвітлюються проблеми девіантної поведінки підлітків. У найбільш важкому становищі в сучасній ситуації опинилися підлітки, які зазнають відсутність розуміння, поваги з боки дорослих, а також відсутність умов для реального їх виходу на серйозні справи в суспільстві. Підлітки ще не мають можливості зайняти активну соціальну позицію, викликаючи

почуття роздратування внаслідок соціальної невизначеності не тільки стосовно інших людей, але й до самого себе.

Мета дослідження – визначити психологічні чинники, що впливають на прояв агресивної поведінки у підлітків, та засоби її корекції в умовах освітнього закладу.

Методологічними засадами дослідження слугували головні положення генетичного підходу та вчення про детермінацію та закономірності розвитку психіки (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн), теоретико-методологічні положення про соціально-психологічну сутність людини, закономірності її соціалізації (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, М. І. Боришевський, І. С. Кон, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко), психологічні уявлення про природу і сутність феномена агресії (С. Л. Кравчук, О. М. Морозов, А. А. Реан, Ф. С. Сафуанов, Т. С. Яценко).

Вивчення відхилень у поведінці людини має свою багатовікову історію. Дослідження девіантної поведінки у світовій психологічній літературі представлені достатньо широко. Намагаючись пояснити розмаїтість у поведінці людей, Платон писав, що «боги, створюючи людей, підмішують у вихідний матеріал або глину, або залізо, або золото, і тим самим відводять людині роль обивателя, твердого воїна, блискучого мислителя. Але життя не завжди відповідає божественному приреченню». Гіппократ, який поділив людей на сангвініків, флегматиків, холериків і меланхоліків, намагався пояснити особливості їхньої поведінки кількістю рідини, що входить до складу «живлющих соків» організму – крові, слизу, жовчі, чорної жовчі. Отже, як зазначають дослідники, девіантною є поведінка, що не задовольняє соціальним очікуванням даного суспільства [2].

Девіантна поведінка (Deviant Behavior) – це дія людини (групи осіб), яка не відповідає офіційно встановленим нормам або нормам та очікуванням, які фактично склалися в даному суспільстві (культурі, субкультурі, групі) [1, с. 22].

Девіантна поведінка – наслідок невдалого процесу соціалізації особистості, результат порушення процесів ідентифікації й індивідуалізації людини. Індивід легко впадає в стан «соціальної дезорганізації», коли культурні норми, цінності й соціальні взаємозв'язки відсутні, слабшають чи суперечать один одному. Девіантна поведінка, або поведінка, що відхиляється від норми, являє собою систему вчинків індивіда чи групи, що не відповідають загальноприйнятим нормам, внаслідок чого ці норми порушуються. Правильна та своєчасна діагностика та корекція девіантної поведінки дітей є актуальною проблемою сучасної практики соціалізації, навчання та виховання. Протиріччя, що мають місце в період демократизації суспільного життя, неправильне батьківське виховання, скорочення позашкільних закладів призводять до збільшення кількості дітей, поведінка яких виходить за межі освітньо-виховних та моральних норм. Усе це зумовлює необхідність корекції девіантної поведінки дітей та її науково-педагогічного забезпечення. Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити сутність девіантної поведінки, згідно якої поняття «девіантна поведінка» інтерпретується як дії, вчинки, що не відповідають офіційно прийнятим у даному суспільстві нормам. Враховуючи значущість осмислення девіантної поведінки, у нашому дослідженні було визначено девіантну поведінку як негативні відхилення у поведінці дитини, що не відповідають освітньо-виховним та моральним нормам суспільства.

У процесі роботи, у межах вирішення поставлених завдань, були проаналізовані соціально-психологічні особливості та виявлена динаміка девіантної поведінки підлітків.

Серед соціально-психологічних особливостей підлітків, що призводять до шкільної дезадаптації, були виявлені такі:

– у поведінковій сфері (порушення стосунків з навколишніми, ухилення від вирішення проблем, невпевненість у собі, низький рівень самосприйняття);

– в афективній сфері (підвищена дратівливість, уразливість, стійкість негативних афектів, високий рівень тривоги, почуття провини);

– у мотиваційно-потребовій сфері (негативне відношення до своїх здібностей, несформованість ставлення до майбутнього, відсутність чітких життєвих цілей) [3, с.236].

Серед соціально-психологічних причин, що зумовлюють девіантну поведінку підлітка, ми виявили недоліки сімейного виховання, прорахунки школи, загальну дезадаптацію, прагнення стверджуватися будь-яким способом і в будь-якій малій групі, а особливо – серед підлітків.

Дослідження девіантної поведінки підлітків дозволило виділити такі її різновиди, як гіперактивність, агресивність, сором'язливість, відчуження, які пов'язані з соціальною дезадаптацією, педагогічною занедбаністю, відхиленнями у поведінці у зв'язку з соціальним сирітством. Причини виникнення подібної поведінки варіюються від біологічних: генетичні ускладнення та фізіологічні аномалії, до психологічних: психопатологія, порушення емоційно-вольової сфери, неврози, а також до соціальних – несприятливі умови сімейного виховання, негативний вплив та педагогічні недоліки навчально-виховного процесу.

Для запобігання девіантної поведінки, як показує практика, найбільш ефективною є первинна профілактика, а корекційна робота з підлітками, яка впроваджена на початкових етапах, зменшує ризик розвитку відхилень у тяжкі стадії. Згідно з цим продуктивним є виділення груп ризику в підлітковому середовищі, що дозволяє проводити цілеспрямовану комплексну роботу з обліком статево-вікових, соціальних і психологічних особливостей молоді. Отримані дані та їх аналіз дозволяють зрозуміти причини та прояви девіантної поведінки підлітків, що сприятиме визначенню напрямків профілактичної та корекційної роботи.

Впровадження профілактичних засобів у попередженні дезадаптації та девіації підлітків дозволяє значно поглибити коло знань про несприятливі фактори, що зумовлюють асоціальну поведінку неповнолітніх, і, в свою чергу, дає можливість істотно розширити сферу застосування виховно-профілактичних заходів для попередження відхилень у свідомості й поведінці підлітків. Для корекції молодіжних девіацій треба вживати комплекс заходів, серед яких можна відзначити застосування психокорекційних програм роботи з підлітками підвищеного рівня дезадаптації та девіації, відкриття спеціалізованих реабілітаційних установ та закладів охорони прав дітей, створення мережі спеціальних соціальних служб допомоги сім'ям і підліткам.

Обґрунтована та експериментально перевірена технологія корекційного впливу на підлітків з метою усунення девіантної поведінки. Визначено специфічні чотири типи учнів, які мають наявні прояви девіантної поведінки, склад яких досліджувався у науковій роботі і послідовно змінювався, що підтверджує ефективність запропонованих методик, технік та технологій.

Розроблена та апробована програма з психологічної корекції девіантної поведінки старшокласників. В дипломній роботі підтвердилися розробки соціально-педагогічної методики комплексної корекційної роботи з метою вироблення нових способів поведінки підлітків, які мають девіантні відхилення.

Результати наукового пошуку свідчать, що незважаючи на зростання актуальності проблеми девіації та важкості її вияву на сучасному етапі, ще обмаль теоретичних і особливо практичних розробок щодо ефективної корекційної роботи з підлітками. У процесі дослідження було визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови корекції девіантної поведінки школярів. До них віднесено: урахування мети, завдань та функцій корекції девіантної поведінки; дотримання у процесі корекційної роботи з учнями найважливіших принципів діяльності педагогів та соціальних працівників; залучення дітей до осмислення та соціально-позитивного вирішення проблемних питань, що поступово корегують її поведінку. Соціально-психологічна експериментальна методика дозволила простежити динаміку зниження девіантної поведінки підлітків у процесі регулярного, цілеспрямованого педагогічного впливу, націленого на вироблення нових способів поведінки. Ефективності корекції девіантної поведінки сприяло викорис-

тання традиційних форм і методів діяльності, таких як розповідь, рольова гра, приклад, щотижневі заняття, тренінги та інші форми роботи.

Робота практичного психолога зводиться до удосконалення й підвищення його професійної підготовки і комплексної та системної роботи з дітьми, що мають девіантні прояви поведінки, які можуть розглядатися як соціально-психологічні, педагогічні, правові і медичні проблеми. Вважається, що комплексна робота найбільш ефективна у формі впливу на умови і причини, які викликають девіантну поведінку, тобто, на ранніх етапах виникнення проблеми.

Література:

1. Гишинский Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений». / Я. Гишинский – СПб: Издательство «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.

2. Копытин А.И. Основы арт-терапии. / А.И. Копытин – СПб: «Лань», 1999. – 256 с.

3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. – Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування. / Л. Е. Орбан-Лембрик – К.: Либідь, 2004. – 576 с.

УДК 159.98

Кісарець Марія

практичний психолог

Комунальний комбінований дошкільний навчальний заклад № 162, м. Кривий Ріг, Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ (ЗАСОБОМ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ)

Реформування в напрямі гуманізації сучасної системи освіти досить гостро порушує питання готовності дошкільників до навчання у школі, оскільки це важливий крок у доросле життя.

Важливою умовою підготовки дітей дошкільного віку до школи є формування їх творчої уяви, яка розвивається разом із збагаченням досвіду дитини, удосконаленням її діяльності, із зростанням потреб і формуванням самостійності. Уява старших дошкільників багата за змістом, цілеспрямована. Дитина здатна ставити собі мету і шукати засоби для її здійснення, у неї з'являються елементи планування не тільки в іграх, але й в праці, в конструктивній і творчій діяльності. У тісному зв'язку з розвитком довільної уяви формується і творча уява. Проблема розвитку творчої уяви дітей актуальна тим, що цей психічний процес є невід'ємним компонентом будь-якої форми творчої діяльності дитини.

Як показали дослідження Л. Виготського, В. Давидова, Є. Ігнат'єва, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, В. Крутецького й інших, уява виступає не тільки передумовою ефективного засвоєння дітьми нових знань, але і є умовою творчого перетворення наявних у дітей знань, сприяє саморозвитку особистості, тобто в значній мірі визначає ефективність навчально-виховної діяльності в дошкільному закладі [3, с. 409].

Уява належить до вищих пізнавальних процесів. Вона зумовлюється потребами, що виникають у житті людини, і насамперед потребою змінити ті чи інші предмети навколишнього світу. Уява – складова творчості. Вона постає як антипод тривіального. Це почуття новизни, яке є неоціненною якістю людини [1, с. 206.]. Уява властива лише людині і є необхідною умовою її діяльності.

Існують різні види уяви, а саме: мимовільна або пасивна: сновидіння, мрії, галюцинації (слухові й зорові); довільна або активна уява: що відтворює, або репродуктивна й творча. У творчу входять мрія й фантазія.

Уява й фантазія – це найважливіша сторона життя дитини. Засвоїти яку-небудь програму без уяви неможливо. Вона є вищою здатністю людини. Разом із тим саме ця здатність має потребу в особливій турботі в плані розвитку. А розвивається уява особливо інтенсивно у віці від 5 до 15 років. І якщо в цей період уяву спеціально не розвивати, то надалі настає швидке зниження активності цієї функції.

Сьогодення характеризується шаленим темпом становлення нового суспільства як в технологічному, так і в соціальному планах. Така ситуація відбивається на життєзабезпеченні дитини – у сучасних умовах обмежується коло її спілкування з іншими дітьми і зазвичай малюки можуть набувати досвіду ігрової взаємодії з однолітками тільки у суспільних закладах. Тому дорослі мають взяти на себе провідну роль у процесі передачі ігрового досвіду дітям і водночас не втратити самодіяльного характеру творчої гри. Саме тому ми у своїй роботі активно використовуємо методи пісочної терапії.

Пісочна терапія (Sand play), яка спирається на активне уявлення і творчу символічну гру, є практичним, заснованим на особистому досвіді методом, який може вибудувати своєрідний місток між несвідомим і свідомим, між емоційним і раціональним.

Використання піску для відображення внутрішніх переживань має довгу історію. Давні племена малювали захисні кола на землі і створювали малюнки із піску. Історичними і культурними паралелями пісочної терапії є малюнки на піску племені Навахо. Доведено, що гра з піском впливає на психічне здоров'я особи, підвищує рівень психологічної культури. Агресія, образи, тривога, нездужання, реальні конфліктні взаємини і багато інших проблем з Пісочницею переносяться несвідомо. Аналіз картини, створеної з піску і фігурок, сприяє самопізнанню, пізнанню інших й умінню керувати своїми станами.

У процесі пісочної терапії дитина будує нові взаємини із самим собою, а значить – і з іншими. Завдяки роботі з пісочною композицією дитина перебуває в стані постійного відкриття людських стосунків, у ході яких вона стверджує себе соціальним суб'єктом.

Пісок – природний матеріал, здатний передати розмаїття природи, сутність життя з його плінністю, несподіванкою і безліччю форм тощо. Пісочна терапія передбачає гру з піском і мініатюрними фігурками. Пісок існує мільйони років, відображаючи геологічну історію землі. Пісочні пляжі є в усіх кінцях світу. Колір піску визначається характером природи, з якої він утворився – це може бути результат розпаду породи і залишків морських тварин, що загинули мільйони років тому і внаслідок руйнування і шліфування стали піском.

Пісок – маса без форми, що складається з окремих гранул і пересувається під дією зовнішніх сил. Із піску, змішаного з водою, можна ліпити трьохмірні фігурки, створювати поверхні з різноманітними формами. Пісок у пісочній терапії символізує материнське начало, стійку основу буття, те, що підтримує, годує і включає в себе всі форми світу.

У пісочниці знаходиться певна кількість піску. Це метафора того, що є частина матерії або енергії, яка належить людині. Пісок як матерія й енергія може переходити з одного стану в інший і переміщатися в інше місце. У природі пісок під дією вітру пересувається на великі відстані і водночас залишається загальною земною субстанцією.

Будь-які рухи на поверхні, пересування, малюнки – ознаки проекції внутрішніх рухів душі. Пісок може викликати асоціації зі спекою, холодною водою, оголенням, будівництвом.

Рівна поверхня піску свідчить про рівномірний розподіл енергії. Будь-яке надавлювання руки на пісок викликає порушення рівноваги і певне напруження композиції.

Пісок і вода – найулюбленіші матеріали для ігор і занять дітей. Перші контакти малюків одне з одним відбуваються в пісочниці. Перші іграшки, які батьки купують своїй дитині, – це відерце, совок, формочки. Малюків дуже приваблює можливість активно й по-різному взаємодіяти з піском: копа У дітей розвивається тактильно-кінестична чутливість і дрібна моторика рук.

Дошкільники одержують досвід розв'язання конфлікту чи ситуації, який потім переноситься у реальність. Ігри-заняття та ігри-казки сприяють формуванню у дітей навичок хорошої поведінки, навичок спілкування та розвитку емоційного світу дошкільнят. У дітей формуються нові стосунки з однолітками та із самим собою. Завдяки іграм у піску діти стають добрими, чуйними, уважними. В них формуються почуття делікатності, ввічливості, товаришкості, виробляється і шліфується культура людського спілкування. Інтенсивніше та гармонійніше відбувається розвиток пізнавальних інтересів [2, с. 42-43].

Дослідник Томпсон зазначає, що такі пластичні матеріали, як пісок і вода, дозволяють виражати найсильніші почуття, оскільки ці матеріали можна кидати або бризкати, з вологого піску можна створювати форми, копати його, формувати різну поверхню. На піщаній основі можна потім розміщувати конкретні символи.

Уперше пісок як «засіб лікування» відкрив швейцарський психолог і мислитель, автор аналітичної психології Карл Гюстав Юнг. Він стверджував,

«Часто руки знають, як розплутати те, над чим марно б'ється розум». Його метод терапії ґрунтується на концепції, згідно з якою кожен предмет зовнішнього світу викликає який-небудь символ в глибині несвідомого. А фігурки й замки з піску, створені спонтанно, – це якраз ті символи, за допомогою яких з нами говорить наше несвідоме, показуючи розуму можливості самопізнання. У передмові до автобіографії 83-річний Юнг писав: «Усе, що міститься в несвідомому, прагне виявитися зовні. І особистість також у своєму розвитку прагне перейти з несвідомого стану до цілісного переживання самої себе».

Засадничу ідею пісочної терапії сформульовано так: «Гра з піском надає дитині можливість позбавитися психологічних травм за допомогою перенесення зовні, на площину пісочниці, фантазій і формування відчуття зв'язку і контролю над своїм внутрішнім бажанням». Установлення зв'язку з несвідомим бажанням, особливо з архетипом самозвеличення, та їх вираження в символічній формі значною мірою полегшують здорове функціонування психіки.

Дитяча творчість у пісочниці, стиль взаємодії в процесі створення «країни» – це проекція внутрішнього світу. За К. Юнгом, існує певна успадкована структура психічного, що розвивалася сотні тисяч років, яка змушує нас переживати і реалізовувати наш життєвий досвід сповна певним чином. І цю визначеність К. Юнг назвав архетипами, які впливають на наші думки, почуття, учинки тощо. [4].

Підводячи підсумок, робимо висновок, що пісочна терапія є важливим компонентом підготовки до шкільного навчання, оскільки розвиває уяву, фантазію, творчість та допомагає дитині розкритися.

Література:

1. Загальна психологія : [підручник] / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – С. 464.
2. Окерешко О. Ігри з піском як засіб оздоровлення дошкільників / О. Окерешко // Психолог дошкільця. – № 11 (40). – 2012. – С. 42 – 43.
3. Соколовська О. С. Розвиток творчої уяви як компонент підготовки до навчання у школі / О.С. Соколовська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія педагогіка і психологія // 36. наук. праць. – Випуск 27. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – 559 с.
4. Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления / К. Г. Юнг: [записано и отредактировано Аниэлой Яффе]; пер. с нем. И. Булкиной. – К. : AirLand, 1994. – 405 с.

УДК 159.922.1

Левина Анна

Направление подготовки «030300.62 Психология» (3 курс)

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия

Научный руководитель – Лапшина Татьяна Николаевна, к. психол. н.

РЕСУРСЫ ЖЕНСКИХ АРХЕТИПОВ В ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Карл Густав Юнг в своей теории архетипов коллективного бессознательного говорит о том, что есть информации, которая имеется в пространстве нашей психики, тем самым представляя собой определенные паттерны. Они (паттерны) в свою очередь отражаются в реальной жизни человека в виде определенного мировосприятия, поведения, а соответственно жизненного сценария. В своих работах Галины Бедненко, Джин Шинода Болен опирались на во-

семь основных женских сценарных архетипов: Деметра – мать; Кора-Персефона – юная жертва, хозяйка подземного царства; Афина – тактик и стратег; Артемида – вечная дева, соперница мужчин, мстительная охотница; Афродита – воплощение любви и красоты, муза художников и поэтов; Гера – супруга, светская женщина, Гестия – одиночка, посвятившая себя иному Смыслу; Геката – сваха шутница, колдунья и посредница [1]. По изучению архетипов Галиной Бедненко был придуман метод «Конstellляция греческих богинь» для лучшего понимания себя, своей женственности.

Целью моей работы является исследовать взаимосвязь женственности греческих божеств до и после метода конstellляции богинь.

Цель исследования была конкретизирована **в задачах:**

Теоретические:

- Исследовать теоретические представления об архетипах в аналитической психологии, а также об особенном виде архетипов, называемых сценарными;
- Исследовать психологические представления о женственности;
- Понять представления различных авторов о женских сценарных архетипах и их влиянии на жизнь и поведение женщин;
- Изучить представления зарубежных и отечественных авторов об архетипах греческих богинь;
- Изучить возможные методы для практической работы психолога с женскими сценарными архетипами, оценить их достоинства и недостатки.

Методические:

- подобрать методические приемы, позволяющие оценить влияние метода конstellляции божеств на представления женщины о собственной женственности и интегрировать их с индивидуальной консультативной работой с применением описанной Г.Б. Бедненко техникой;

Эмпирические:

Провести три индивидуальных консультационных сессий с применением техники конstellляции греческих божеств;

- оценить изменения происходящие в семантическом пространстве образов женственности в процессе консультирования;
- соотнести изменение конstellляции в процессе работы с изменениями семантического пространства образов женственности, происходящими в процессе консультирования.

Итак, после теоретической части хочется подробнее остановиться на методике исследования потенциала техники конstellляции греческих божеств.

Методика исследования потенциала техники конstellляции греческих божеств Г. Б. Бедненко в практической работе психолога с осознанием собственной женственности.

Для решения поставленных целей и эмпирических задач разработана программа исследования. В исследовании приняли участие три человека- девушки в возрасте 18-20 лет. Исследование проходило в несколько этапов. Сначала респонденту предлагалось заполнить бланк методики «Конstellляция богинь», включающие в себя подробную инструкцию. Затем, с респондентами было проведено консультирование с применением соответствующей методики. И через неделю испытуемому снова дается заполнить тест. После с респондентом была проведена консультация, на которой были раскрыты образы богинь с их сильными и слабыми чертами характера. Исследование, включающее в себя следующую методику.

Методика «Конstellляция богинь» является адаптированной версией метода «Семантического дифференциала» Чарльза Осгуда. Эта методика структурирует восприятие объекта по направлениям: отношение к нему со стороны респондента, активность объекта, его сила (потенциальность). Данный тест помогает увидеть тот образ оцениваемого объекта, который складывается в сознании реципиента.

После заполнения теста с испытуемой проводится консультация с целью актуализации знания о богинях.

Первая стадия – актуализация богинь. Данная стадия предполагает ознакомление испытуемого с основным пантеоном богинь.

Вторая стадия – расстановка богинь. Расстановка – это работа на осознании глубинных подсознательных процессов, формирующих проблему, цель которой найти решение данной проблемы. Этот метод, во время работы, отражает суть происходящего наиболее точно.

Третья стадия – экстернализация внутреннего диалога. Данная техника, представляет своеобразный архетипический срез ролевых паттернов. Что дает нам возможность проследить динамические взаимосвязи между межличностными и интраиндивидуальными, контекстуальными процессами, которые влияли на формирование ролевых архетипов конкретного индивидуума.

Четвертая стадия – реконстелляции богинь. Реконстелляция или, по-другому, перестановка, в данном случае, это изменение обычного порядка богинь по отношению к «Я». Испытуемая после основной части консультации переставляет богинь, таким образом, каким она считает лучше для себя.

Через неделю после консультации проводилась ещё одна встреча для повторного применения метода семантического дифференциала.

На основе полученных результатов, мы строим семантическое пространство, где можем наглядно посмотреть, как меняется расположение богинь до начала нашей методики и после.

Результаты. Итак, давайте сравним результаты на примере одной из испытуемых, сделанные до начала нашего тренинга и после него по основным трем шкалам: активность – подразумевает характер взаимодействия между богинями и самим респондентом, сила (потенциальность) – понимается как степень влияния между богинями и самим респондентом, отношение – показывает степень близости и взаимопонимания между богинями и респондентом.

Данное исследование мы рассмотрим на примере богини «Афродиты» и на примере женственности.

Анализ данных на примере богини «Афродиты» показал, что после проведения консультации с испытуемой, отношение к богине было изменено. На семантическом пространстве, до консультации, видно, что респондент показывает низкую активность, это говорит нам о неосознанном характере взаимодействия между ним и богиней; по шкале отношение мы наблюдаем высокую оценку, что говорит нам о степени близости с данной богиней. Но после консультации мы видим, что у испытуемой активность данной богини повышается, и степень влияния по шкале силы возрастает.

Итак, давайте посмотрим, поменялось ли у респондента отношение к своей женственности, после актуализации богини. До начала нашей консультации, испытуемая дает высокий уровень по шкале «оценка», что говорит нам о принятии женственности как таковой, но вот по шкале активности и силе респондент показывает низкий уровень, что свидетельствует нам о не понимании и не умении проявлять женственность. Но после консультации мы видим положительную динамику по шкале активности и силе, испытуемая стала понимать, в чем может заключаться женственность и как ее проявлять. Хочется заметить, что до начала консультации «женственность» была обособлена от богинь, но после проведенной консультации вокруг «женственности» стали появляться ряд богинь, черты которых больше всего раскрывали ее женственность.

На основе всего этого можно сделать **вывод**: после применения техники констелляции богинь структура семантического пространства женских образов меняется. Таким образом, данная работа подтвердила гипотезу о том, что после актуализации богинь мнение о своей женственности изменяется. Мы видим, что благодаря повышению уровня знаний респондента о архетипах богинь, девушки осознанно выбирают не необходимые им качества которые нужны им в жизни.

Литература:

1. Бедненко Г.Б Греческие богини: Архетипы женственности. – М.: Независимая фирма «Класс», 2005.

Літовка Ольга

Спеціальність «Практична психологія» (4 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Великодна Мар'яна Сергіївна, к. психол. н.

КАЗКОТЕРАПЕВТИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОБРАЗУ ЧОЛОВІКА У ХЛОПЧИКІВ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. На сьогоднішній день багато дослідників порушують проблему ґендерного розвитку чоловіків на різних вікових етапах. Серед зарубіжних дослідників це питання вивчали С. Бем З. Фрейд, А. Фрейд, К. Хорні, К. Юнга, А. Адлер, Л. Колберг, К. Мартін, К. Гелверсон, А. Бандура, Д. Мастерс, Є. Маккобі, С. Джаклін та інші. В Україні різні аспекти ґендерного розвитку чоловіків досліджували М. С. Великодна, О. М. Дьяченко, А. І. Кириллова.

Зараз уже накопичено достатньо матеріалу про те, яким є нормальний розвиток хлопчика та його чоловічності. Але питання оптимального психологічного супроводу цього процесу залишається відкритим. Н. Подоляк, Л. Г. Репіна, Дж. Скотт запропонували різні корекційні моделі роботи психолога зі статевого виховання та ґендерного розвитку дошкільників, зокрема – хлопчиків. Але, на нашу думку, ці моделі оминають глибинні образи чоловіка та жінки, притаманні середньому дошкільнику. Отже, актуальним є пошук нових моделей роботи, в тому числі таких, які поєднують кілька напрямків психотерапії, як-от психомалюнок та казкотерапію.

У зв'язку із зазначеним, нами було сформульовано **мету роботи**, що полягала в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні казкотерапевтичних можливостей психомалюнку в роботі з образом Чоловіка у хлопчиків-дошкільників.

На основі вивчення попереднього досвіду роботи з ґендерною індивідуальністю дошкільників, нами було розглянуто казкотерапевтичну модель психологічного супроводу розвитку образу Чоловіка хлопчиків.

Для початку потрібно сказати, що таке казкотерапія. Як вважає О. В. Сорока, казкотерапія – це процес утворення зв'язків між казковими подіями і поведінкою в реальному житті; процес перенесення казкового сенсу до реальності

Ми обрали казкотерапію для корекції образу Чоловіка у хлопчиків-дошкільників тому, що вона сприяє розвитку творчих здібностей та дає простір для фантазій дитині. Дитина малює і на несвідомому рівні зображує свої проблеми. У даному випадку дошкільники зобразили на малюнку себе і чоловіка, а деякі зобразили тільки себе або тільки чоловіка. Діти, які зобразили тільки себе або чоловіка увійшли до корекційної групи з якою ми проводили казкотерапію як корекційну роботу.

Казкотерапевтичну корекційну роботу ми проводили з п'ятьма дошкільниками середньої групи, за структурою, яка представлена у статті Наталі Подоляк:

- обирали героя, близького дитині за статтю, віком, характером так, щоб вона сама могла спроектувати себе на нього;
- спонукали дошкільника описати життя героя у казковій формі так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям;
- супроводжували пошук героєм шляхів розв'язання проблеми уточнюючими запитаннями, за потреби – вводили помічника – мудрого наставника;
- давали можливість дитині самій зробити висновок.

Створюючи психокорекційні казки, на думку Н. Подоляк, важливо знати приховані причини певної поведінки, страхів та комплексів дитини.

Важливо підкреслити, що ми використовували для казкотерапевтичної корекції малюнки дітей, які вони малювали у ході первинної психодіагностики. Саме на їхніх основі хлопчики створювали казку. Дошкільнятам було легко складати казку, але якщо виникали складнощі, то ми їм допомагали, задавали ненав'язливі питання які стимулюють складання казки. Наприклад:

- Яку назву ти даси цій казці?
- Хто зображений на малюнку?
- Як звати героя?
- Чому саме така назва казки?
- Який він, твій герой?
- Скільки йому років?
- Який у нього настрій?
- Чому він сам?
- Що він робить?
- Чи хотів би ти когось поруч із героєм зобразити?
- Хто це буде?
- Де вони знаходяться?
- Що вони роблять?
- Чого не вистачає головному або іншому герою?
- Який настрій у героїв? Чому?
- Як він (вона)герой відчувається?

Дошкільник може, якщо хоче, домалювати на малюнку того, кого вважає потрібним. У нашому випадку казкотерапевтичної корекційної роботи під час складання казки дошкільнята домальовували героїв чоловічої статі за власним бажанням, пояснюючи це тим, що на цьому малюнку і в їхній казці вони мають бути.

В цілому казкотерапевтична корекційна робота за тривалістю проходила приблизно 20 хвилин з кожною дитиною. Діти з радістю вигадували казки.

Для ілюстрування проведеної роботи наведемо опис терапевтичного кейсу.

Хлопчик Д. (4 роки) зобразив малюнку тільки себе з м'ячем. У відповідь на інструкцію назвати головного героя він сказав, що «це – я, і я граю у м'яча». Коли я спитала його: сам він грає у м'яча чи з кимось, він задумався, посміхнувся і сказав:

- Ні! Зараз я граю не сам.
- А з ким? – питає психолог.
- Я граю із сестрою Анею та сестрою Вікою, а також із другом Ростиком. – відповідає хлопчик.

– В яку гру ви граєте? – питає психолог.

– Ми граємо в м'яча, яким можна грати тільки нам. – Відповідає хлопчик.

– А що це така за гра в яку можна тільки вам грати? – питає психолог.

– Це гра для особлива для нас тому, що ми справжні друзі, – відповів хлопчик.

В результаті проведеної казкотерапії хлопчик домалював на малюнку своїх друзів і сестричок. Можна зробити висновок, що хлопчик залишився задоволеним роботою, тому що після закінчення роботи він розповідав багато історій зі свого життя та запрошував прийти до них у групу ще.

Ми обрали казкотерапію для корекції образу Чоловіка у хлопчиків-дошкільників ще й тому, що вона сприяє розвитку творчих здібностей та дає простір для фантазій дитині. Дитина малює і на несвідомому рівні зображує свої проблеми.

У даному випадку дошкільники зобразили на малюнку себе і чоловіка, а деякі зобразили тільки себе або тільки чоловіка. Діти, які зобразили тільки себе або чоловіка увійшли до корекційної групи з якою ми проводили казкотерапію як корекційну роботу.

Проведена нами казкотерапія у вигляді корекційної роботи з хлопчиками дошкільниками, які увійшли до корекційної групи показали що:

- хлопчикам краще і зручніше розповідати, а не малювати;
- на несвідомому рівні хлопчики показали центр своєї проблеми.

Отже, можна зробити **ВИСНОВОК**, що у дошкільнят з допомогою казкотерапії образ чоловіка сформувався краще, ніж попередньо був сформований.

УДК 159.98

Maliuga Anastasia

Specialization «Language and literature (English) » (2 term)

Kryvyi Rih Pedagogical Institute State institution of higher education

«Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine

Scientific director – Makarenko Natalya Mikolayivna, candidate of psychology

WAYS TO REDUCE COMPUTER (GAMING) ADDICTION AMONG MINORS

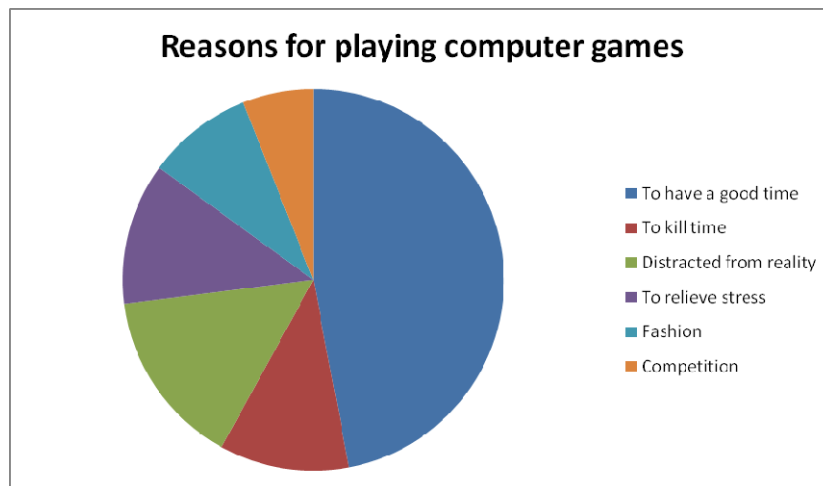
The problem of increasing the number of teenagers' addictive (dependent) behavior, immersing them in the aggressive computer games is becoming worse nowadays. The relevance of this issue for future teachers is obvious and if we find the ways of prevention of this addiction it will help us to overcome the negative effects of such dependence. The aim of our study is the processing relevant scientific literature on the addictive behavior, the searching for effective ways of correction.

According to such scientists as Voyskunskiy, Korolenko, Timofeev, Akopov the definition of addictive behavior is « one form of a destructive behavior , which is expressed in the desire to escape from reality by changing mental state through the use of certain substances or permanently fixing the attention on a specific subjects or types of activity, accompanied by the development of intensive positive emotions ». The forms of addictive behavior include: gambling, computer addiction, workaholism, anorexia, bulimia, drug and substance inhalation. Game addiction becomes very important now, because it directly affects a rising level of aggressive behavior among teenagers.

We have conducted a research study that consisted of three stages. On the first stage we conducted a survey among people (aged 10 to 40 years) that spend a significant amount of free time playing computer games. Sample – 70 people (45 men and 25 women). The survey results showed us that men are more likely to have game addiction than women. This is not only because video games are generally designed for a male audience, but also to the fact than women usually have other interests. It is difficult for women to fully immersion into virtual reality and completely escape from their problems than for man. Moreover, when the person plays a computer game, he associates himself with a hero of the game. The heroes of computer games are usually male and due to it women are rarely desire to «transform» into the opposite sex. And if women play computer games, it is usually the online games because according women' opinion, it gives them at least some value and not regarded as a waste of time. This, in our opinion, may indicate that women are more social creature than man.

But a high level of teenagers' game addiction is worrying us. According to the survey teenagers aged 13-15 spend for about 70% of free time playing computer games. It can be because teenagers are often feel alone and they use computer games in order to switch off from the reality or self-identify in the virtual space.

In general, the duration which spends on playing computer games related to such reasons as: an availability of free time, type of employment and interests. We have identified the following reasons for playing computer games in adolescence:



Thus, we can see that the main reason for playing computer games is that people (including teenagers) want to escape from reality. Dissatisfaction with their own lives, attempts to transform into their successful character improves mood, affect self-esteem.

It should be noted that in video games, there are two aspects: positive and negative. The positive aspect is that games can develop intelligence. For example, it can teach how to use a map, or to improve the knowledge from different disciplines, or even it can help to learn one or another foreign language. Games also improve reaction speed.

The negative aspect is that a person spends a lot of time on computer games. Also, this addiction can lead to the deficit of communication, or even to the dissocializing. Furthermore, the person's behavior changes too. This person can start do such things which he is usually doing in the game. Some people invest a lot of money in the game and it can lead to negative consequences not only for those people but also for their families and friends. Moreover, computer games spoil vision.

On the second stage of research we have proposed three teenage boys try to reduce the desire for playing video games as the only way of free time management. For this purpose we have introduced the following methods of influence:

Radical method in which the contact with the computer is completely banned. During this experiment, we observed a constant anxiety, dissatisfaction. We have concluded that radical correction method of game addiction is not effective because you cannot just abruptly interrupted addicts' contact with his toy. This could trigger a withdrawal, depression and anxiety.

The gradual method in which teenagers every day had to play computer games for 10 – 15 minutes less than the previous day. We can use this method as some kind of competition between teenagers. This method is more effective and valid, because a teenager gradually freed from his addiction, getting used to the conditions.

Substitutional method in which you need to turn the teenager's attention to something equally exciting, interesting and useful. In particular, go to the sports section, find a hobby. The method is very effective because it diverts the attention of the teen from the video games to other things. In order to maximize the positive impact of computer games, we offered to boys to find new, interesting computer information to improve their English, communicate through writing or via Skype with native speakers. Besides, we have used such tools of psychological impacts as conviction, explanation and request.

On the third stage of research we re-interviewed people about dynamics of their relation to the time, which they spend on playing computer games, games overuse and aggressive direction. It should be noted that the subjects decreased desire for spending their free time in such activity, furthermore, they started use computer for other purposes such as searching for additional information for lessons, increasing active vocabulary of foreign words, improving foreign language communication skills in interactive mode.

We plan to continue research in our future career.

Mkrtchyan Karina

Specialization «Philology. Language and literature (English) » (2 term)

Kryvyi Rih Pedagogical Institute State institution of higher education «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih, Ukraine

Scientific director – Makarenko Natalya Mikolayivna, candidate of psychology.

THE INFLUENCE OF THE FAIRYTALE THERAPY ON DECREASE OF THE LEVEL OF AGGRESSION OF SUGGESTIVE PUPILS

The problem of research of the effective forms and methods of educational influence on pupils is relevant for the future workers of an education system. Especially nowadays when the information stream has considerably increased, the former forms of educational influence have become outdated. Parents have almost completely stepped back from the process of a harmoniously educated person formation, and among the minors the deviant (problematic) behaviors display, for example, aggression, have increased. We have put forward the assumption that in the educational process it is possible to consider suggestibility degree (suggestion) of pupils to reduce their aggression level. The goal of our research work is to diagnose the level of suggestion and aggression among the minors, to select a corresponding set of parables, fairy tales, baizes, to discuss them with suggestive pupils from the «risk» group and to define how much the selected language material can influence the pupils' aggression level decrease.

A society has always been interested in the influence and suggestion problem of a person or a group of people. The explanatory dictionary of psychological terms gives the following definition of the «suggestion» notion: «the dialogue form at which a recipient passively and involuntarily, without considering acquires the ideas expressed by the suggestor, and accomplishes his tasks without a struggle of motives. Self-suggestion is a kind of the suggestion when a person is both the suggestor and the recipient. In the case of «mass» suggestion which is supplemented with the mental defeat, a group of people become a recipient. A given in time and accurately formulated slogan is one of the methods of influence. Synonym suggestion (latin suggestio – influence)» [1].

Suggestibility is influenced by such personal factors as low self-estimation and sensation of own inferiority, humility, shyness and bashfulness, the trustfulness, the raised emotionality and an impressionability, belief, propensity to the imagination, unstable belief and noncritical of thinking . The academic explanatory dictionary of the Ukrainian language (1970-1980) defines suggestion as «the influence on a person's will and feelings; infusion».

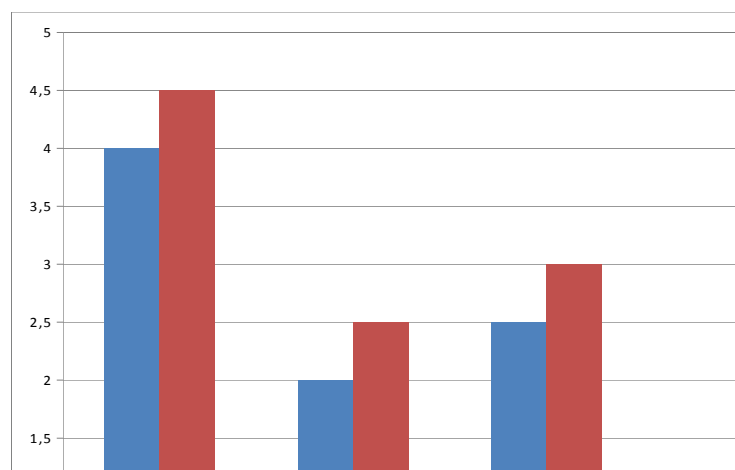
The suggestion also depends on a person's age. Age dynamics of suggestibility was studied by A.I.Zaharov (1998). He admitted that increased suggestibility is inherent to children, especially at the age of 10. It is explained by the fact that their critical thinking is still poorly developed, which reduces suggestibility. Concerning suggestibility at the senior teenagers age, it can decrease (it was noted by such scientists as A.Nechaev (1900) and Binet (1900).

Some researchers (V.A.Petrik, 1977; L.Levenfeld, 1977) consider that suggestibility depends not only on age, but on a person's sex as well (women's level of suggestibility is higher). V.M.Bekhterev, V.S.Kravkov, V.M.Kulikov, G.K.Lozanov, O.S.Novoselova, G.A.Raduzhnaja, K.K.Platon, I.E.Schwarz were engaged in the elaboration of the socio-psychological suggestion problem.

Some scientists have devoted their attention to the study of language suggestive aspects, among them there are B.Alyakrinsky, B.Velichkovsky, O.Zhuravlyov, N.Mechkovska, V.Nalimov, S.Stepanova, L.Jakubinsky. We led our research in three stages within September – December, 2013.

At first, we led the diagnostics of the students' suggestion and aggression levels at one of the city comprehensive schools. The sample made up 60 pupils of 15-16 years old. Nechaev's technique of verbal suggestibility identification [7] and a questionnaire for defining the students' level of aggression by Bass-Darka [8] were used during the diagnostic stage.

The results of the analysis are presented on pic.1



Pic. 1. Suggestion level

Designations:

Line #1 is an increased level of suggestion; Line #2 is a decreased level of the suggestion.

Among the students with the increased level of suggestion we defined (by means of Bass-Dark's questionnaire) those who have an increased level of verbal aggression. There were three of them (a boy and two girls). They have made our experimental group (group with small n).

At the second stage of our research we discussed with the students the parables, tales and baizes «The Automobile Thug», «The Pugnacious Family», «The Favourite Weeping And Mischievous Baby », offered by O.Zashchirinsky in the book «111 baizes for teachers»[6]. In these stories it is told in the metaphorical form about harm, consequences of high aggression, constructive forms of the problems solution. After the stories and baizes reading there was a stage of reflexivity. It is known that when a person comprehends some implication of a story he starts to understand the other ones contained in it. «Change of positions» occurs not due to the loss of values, but due to the acquisition of multilevel metaphorical communication skills. And stress of the emphasis on the existing, standard norms leads to occurrence of a shade of doubt.

It is necessary to notice that the students eagerly apprehended the positive psychotherapy which was offered to them, they were not afraid to express their point of view, to argue.

The third stage of our research included the conversation with the pupils about the influence of the carried work on the level of their verbal aggression. According to the respondents, the expression of their negative feelings through the form (quarrels, rows) as well as through the contents of their verbal answers (threats, abuse) decreased, and the requirement to search for other ways, constructive forms of feelings expression appeared.

The experiment with fairytale therapy application in educational work proceeds, its results will be presented in further scientific publications.

УДК 159.9.01

Нагаева Севиль

Специальность «Глубинная психология и психотерапия» (3 курс)

Таврический Национальный университет им В. И. Вернадского,

г. Симферополь, АР Крым, Украина

Научный руководитель – Малкин Василий Максимович, к. психол. н.

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС СМЕРТИ В КАРТИНЕ МИРА СУБЪЕКТА
С НАРЦИССИЧЕСКИМИ ЧЕРТАМИ ЛИЧНОСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Данная работа посвящена проблеме исследования особенностей понимания феномена смерти субъектом с нарциссическими чертами личностной организации.

Актуальность данной проблемы обусловлена двумя основными факторами:

1) естественностью смерти; присутствием смерти в существовании всего человечества и отдельного субъекта;

2) современная масс-медийная система принуждает субъекта подчиняться своему нарциссическому Я-идеалу, спекулируя естественным человеческим стремлением проекции нарциссического совершенства детства. В соответствии с этим, нарциссические черты как характеристика личностной организации – распространённое явление.

В 1914 З. Фрейд выдвинул предположение, что нарциссизм не является перверзией, а либидинозным дополнением к эгоизму инстинкта самосохранения, известную долю которого с полным правом предполагают у каждого живого существа. [1]

Таким образом, в классическом психоанализе выдвигаются две формы нарциссизма:

– первичный нарциссизм, который связан с проявлением сексуальности ребенка, направленной на самого себя;

– вторичный нарциссизм, предполагающий направленность сексуальности взрослого человека на собственное Я.

В современной реальности общество развивается по такому принципу, который предполагает необходимость симуляции, а, следовательно, распространение симулякров. Субъект становится всего лишь симулятивной моделью второго лица («вы»), фактически субъект превращается в фиктивный элемент. Этот принцип ставит субъекта в конфликтную, амбивалентную нарциссическую ситуацию по отношению к себе. В рамках подчинения эротической системы экономикой происходит принуждение субъекта к подчинению своему нарциссическому Я-идеалу.

Процесс подчинения субъекта своему нарциссическому Я-идеалу определяется двумя посылами: естественным человеческим стремлением проекции нарциссического совершенства детства и общественным принуждением субъекта любить себя, инвестировать себя по предписанным масс-медийной системой правилам и законам.

Этот процесс и его следствия приводят к возникновению феномена третичного нарциссизма, неонарциссизма, а точнее – управляемого нарциссизма, который осуществляется под знаком ценности. Отношение субъекта к себе в рамках управляемого нарциссизма обуславливает себя законом качественно организованного управления телом на рынке знаков (в этом отражается подчинение современной эротике рациональной экономике ценности).

Третичный нарциссизм, который Ж. Бодрийяр именует также «синтетическим», предполагает зависимость тела и субъекта в целом от коллективно-функциональных моделей. С реализацией субъектом этого «синтетического» нарциссизма связано определение тела целостной знаковой системой, эквивалент которой – фаллос и фаллический культ.

В рамках понимания неонарциссизма можно говорить о прикреплении нарциссического соблазна к символическому телу и символической, театральной эрогенности. Именно такой современный нарциссизм связан с манипулированием телом как ценностью.

Современная модель общества, распространяющая симуляцию и нуждающаяся в ней, становится предпосылкой понимания феномена нарциссизма и позиции нарциссически организованной личности через призму вышеобозначенной теоретической основы, синтезируя классическое понимание нарциссизма и постмодернистское. Вследствие синтезированного понимания феномена нарциссизма можно говорить о нарциссической сущности современного субъекта в рамках реализации третичного нарциссизма.

Жизнь или человеческое существование как бытие-в-мире завершается смертью. Это известное всем сведение. Знание о смерти не оставляет людям иного выбора кроме жизни в некотором постоянном отношении к смерти. С этой позиции существование человека может быть обозначено бытием-к-смерти. Феномен смерти как экзистенциальной данности как бы продолжает себя в философии «бытия-к-смерти», где смерть, скрепляя собой абсурдную свободу субъекта, является также и стимулом субъекта. В соответствии с этим, неизбежная конечность бытия-в-мире заставляет человека взять на себя ответственность за полное осуществ-

ление каждого момента существования, за исполнение своего существования. Смерть, словами М. Босса – наиболее глубокая и специфически человеческая черта из всех.

Осмысление экзистенциальных данностей приводит к обозначению связи между ними. Именно таким образом мы рассматривали связь подлинности бытия и конечности бытия, свободы и смерти.

Смерть как феномен реализует себя в пространстве двух тенденций:

– *существование относительно человечества*. Смерть – независимый ни от чего феномен. В любой данный момент смерть существует относительно человечества, как бы нависает над человечеством.

– *индивидуализация субъекта*. В осознание субъектом своей смерти его существование приходит к самому себе, становится целостным и неповторимым.

Тот факт, что существование смерти отдельного субъекта возможно лишь тогда, когда сам субъект уже не существует, обуславливает в жизни субъекта реализацию страха смерти.

Феномен страха смерти можно рассматривать, следуя логике М. Мамардашвили, представленной в работе «Эстетика мышления». Он напоминал о первоначальном смысле понятия симулякр: *Simulacrum* – по-латыни означает «призрак», «привидение», то есть нечто подобное действительной вещи, являющееся ее мертвой имитацией. Но это значение перекрещивается с латинским же словом *simulator*, которое подчеркивает значение игры [2]. Ожидание смерти провоцирует субъекта фантазировать о смерти, о небытии. Фантазии основываются на собственном страхе смерти, на прошлом опыте конституирования себя в какой-либо пограничной ситуации, в т.ч. ситуации контакта непосредственно со смертью. Также основой фантазии являются культурные представления о смерти, сознательно и бессознательно считанные субъектом. Квинтэссенция фантазирования – определённый образ смерти, который являет собой как бы результат ожидания смерти.

Следовательно, образ смерти – мёртвая имитация смерти, реализуемая человеком. Образ смерти – симулякр смерти. Но, не смотря на невозможность одновременного существования субъекта и его смерти, ожидание конечности бытия в качестве симулякра смерти постоянно нависает над жизнью отдельного субъекта, а соответственно, нависает и чувство, прототипом которого было представление смерти скелетом с косой – страх смерти. В соответствии с этим постмодернистские концепции выдвигают предположение о переходе смерти как феномена в ранг всеобщего эквивалента. В ходе определения смерти всеобщим эквивалентом, неотступный, навязчивый страх смерти и безудержное стремление отменить смерть обозначаются центральным двигателем политической экономии и культуры.

Таким образом, культура являет собой усердную попытку отъединения жизни от смерти, попытку нивелировать амбивалентность смерти. Культура стремится в качестве единственной ценности представить воспроизводство жизни, а в качестве всеобщего эквивалента – время. Культура стремится отменить смерть.

Отмена смерти – наш фантазм, развивающийся во все стороны: в религиях это фантазм загробной жизни и вечности, в науке – фантазм истины, в экономике – фантазм производительности и накопления [3].

Мы предполагаем наличие связи в процессе проявления такой характерной особенности (рационализация феномена смерти и стремление к контролю над ним) с прямым или латентным доминированием грандиозной части Я субъекта с нарциссическими чертами личностной организации.

Анализ интервью с анализантом. Выводы.

Анализант Л. – мужчина, 22 года.

Нарциссичная позиция анализанта Л. порождает определённое отношение к факту смерти, которое было им продемонстрировано. Анализант, рассуждая о смерти, выбирает рациональный, логичный, научный подход. Пользуясь именно такими отстранёнными и отстраняющими аргументами, анализант как бы возвышает себя перед феноменом смерти, он стремится

ся к обретению контроля над смертью. Помимо интервью анализанту предлагалось письменно ответить на некоторые вопросы: «Что значит смерть как всеобщий, неизбежный феномен? Что такое Ваша смерть? Что значит умереть? Что значит «Я умру»?»

В тексте, который предоставил анализант, была допущена опечатка: «Как сказал Эпикур, бессмысленно бояться смерти, пока мы её нет – мы живы, а когда она наступит – не станет нас». Эту опечатку можно рассматривать как проявление стремления к контролю над смертью (на это указывает лишнее использование местоимения в первом лице).

Также, исходя из дискурса анализанта, можно говорить о его стремлении рационализировать смерть посредством использования защитного механизма интеллектуализации. Возможно, стремление контролировать смерть, рационализировать феномен присутствия смерти и ожидания смерти, – в некотором роде характерная особенность субъекта с нарциссическими чертами личностной организации. Особенность нарциссически организованного субъекта заключается в невозможности покинуть цикличную модель, которая реализована проективной идентификацией.

Первый объект для идентификации – мать, и нарциссическая модель строится в первую очередь в отношениях с матерью. Разорвать эту модель может только мать, не смотря на то, что первоначально это прерогатива отца, только мать может принять окончательное решение и позволить ребёнку и себе и дальше функционировать в рамках подобной нарциссической модели или разорвать её (в частном представленном случае мать анализанта Л. разорвала отношения с отцом анализанта).

Гиперболизируя понимание подобной модели отношения с матерью нарциссически организованной личности мужского пола и результат подобных отношений, можно говорить о том, что разрыв нарциссической модели для нарциссически организованного субъекта тождественен смерти.

Таким образом, смерть для нарциссически организованного субъекта, тем более мужчины, по определению женского пола. Смерть не становится хаотично дрейфующим по океану айсбергом, с которым придётся встретиться в любой момент плавания, вместо этого смерть обретает форму не уходящего с горизонта необозримого судна под флагом матери.

Литература:

1. Зигмунд Фрейд Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии – М.: Мерани, 1991
2. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления – М.: Московская школа политических исследований, 2000
3. Жан Бодрийяр Символический обмен и смерть. – М.: Добросвет 2000
4. Зигмунд Фрейд О нарциссизме. Из Три очерка по теории сексуальности – М.: Просвещение, 1990
5. Жан Бодрийяр Соблазн – М.: Ad Marginem, 2000
6. Ж.-П. Сартр «Бытие и ничто – М.: АСТ, 2009
7. Н. Мак-Вильямс «Психоаналитическая диагностика – М.: Независимая фирма «Класс», 2012

УДК [159.942+159.98]-053.5

Нескоромна Лариса

спеціальність «Практична психологія» (4 курс)

Криворізький педагогічний інститут

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

Науковий керівник – Великодна Мар'яна Сергіївна, к. психол. н.

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА СТРАХИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ПСИХОМАЛЮНКУ

Страхи молодшого школяра – нормативно-вікові, шкільні, специфічно індивідуальні – мають істотний вплив на формування його особистості в цілому та як учня зокрема. Тож це явище виступає **актуальним** об'єктом роботи практичного психолога. Відповідно, важливим є пошук такого засобу роботи з молодшим школярем, який би був водночас і зручним, і швидким, і ефективним.

Метою доповіді стало теоретичне обґрунтування доцільності використання психомалюнку у психокорекції страхів молодшого школяра.

Проблемами вивчення впливу на страхи різних засобів психокорекції займалися відомі вчені-психологи. О. І. Захаров, маючи на увазі психокорекційний вплив малюнку, говорив про образотворчу діяльність, що вона є «не тільки засобом зв'язку між мисленням, яке розвивається, і емоціями, але і природнім стимулом до уяви» [4, с. 145]. На його думку, малювання дає можливість дітям невербально виражати свої думки та ідеї. Адже діти, а особливо діти з неврозами страху, більше відчують і розуміють, ніж можуть це виразити словами. Дитина, яка виховується у родині, де мають місце конфліктні відносини, знаходиться у стані накопичення емоцій і переживань. Це не дає можливості для розкриття творчих здібностей дитини, знижує впевненість у своїх силах. Тому малювання може допомогти відновити душевну рівновагу, впевненість у собі. Малювання допомагає у розвитку самостійності. Відновлення у характері дитини перерахованих рис допомагають у боротьбі зі страхами. О. І. Захаров не даремно акцентує увагу на тому, що «сам факт зображення страхів... діє як терапевтичний десенсибілізуючий фактор...Переступаючи свій страх, порушуючи його недоторканість і недоступність усвідомленим зображенням, дитина виступає у ролі творця, який постулює свій активний початок...» [4, с. 88].

Вчений говорить, що психотерапія страхів за допомогою малювання ефективна у віці 4-11 років, а особливо у 6-9 років, коли дитина зацікавлена малювати. За допомогою малюнків, наголошує О. І. Захаров, можливо позбавити дитину тих страхів, які можна зобразити графічно. Виконуючи завдання психотерапевта, дитина, усвідомлюючи свій страх, повинна намалювати його. На іншому малюнку дитина зображує себе такою, що пододала, перемогла свій страх. У цих послідовних діях. На думку вченого-психолога, міститься ефективний терапевтичний код. Який обумовлює ефект інсайту, катарсиса і десенсибілізації. Також, маємо ефект навчання, оскільки дитина послідовно навчається діям, які допомагають їй побороти страх. Отже, можна сказати про інтегральний ефект малюнкової терапії, як зазначив О. І. Захаров.

Можливостями малюнка у психотерапії цікавились Джеральд Остер та Патріція Гоулд. Вони намагалися пропагувати техніку малюнка серед представників різних дисциплін, намагалися довести, що «малюнок звільняє спонтанність у маленьких дітей, а загальмованим дорослим допомагає подолати перешкоди у власному розвитку... Малюнок здатен викликати катарсис: агресивні та ворожі почуття перетворюються у більш прийнятні засоби самовираження» [5, с. 10]. Важливо, що малюнок ініціюється та контролюється самим пацієнтом, і це укріплює цю людину. А зв'язок між терапевтом та клієнтом стає каталізатором змін. Психотерапевт пропонує виразити фрустрацію, агресію, страх, внутрішнє замішання у графічній формі. Таким чином, пацієнт піднімає ці почуття на поверхню, стає з ними лицем до лиця і навчається засобам їх приборкання. Далі він може контролювати себе і мислити незалежно. Отже ця техніка відчиняє двері у несвідоме, дає терапевтичні можливості, які часто не можна висловити словами.

Венгер А. Л. великого значення надає малюнку як діагностичному методу. Але підкреслює також і психотерапевтичне значення малювання: «Завдяки використанню малюнкових методик стирається межа між психологічним обстеженням та психотерапевтичним сеансом» [1, с. 8].

Гертруда Шоттенлор дає свою оцінку малюванню. Вона зауважує: «Малюнок – це праця на межі контакту зовнішнього та внутрішнього світів» [8, с. 9]. Уміння творити – це одна з форм незалежності, яка у дитини розвивається. Це незалежність від створеного, і це є важливим моментом у психотерапії. Як наголошує автор, завдяки зображенню, людина краще пізнає себе і може переосмислювати події. «Зображення відкриває можливість самовиліковування» [6, с. 12]. Це другий істотний момент, акцентує Шоттенлор, притаманний мистецтву та гештальт-терапії. Авторка, вказуючи на переваги терапії малюнком, говорить, що проєкції, внесені в малюнок, легше проходять внутрішню цензуру, чим виражені вербально. А це прискорить тера-

педитивний ефект. Ті, хто малює, виявляють у собі небувалу силу, міць, життєвість, які укріплюють віру в себе і здатність вирішувати усі проблеми.

Джон Ділео визначає важливість графічного вираження у діагностиці та лікуванні емоційних порушень. Він зауважує, що цінність малювання як засобу вивудження підсвідомого, власне акт творчості грає роль як профілактичного, так і терапевтичного засобу» [3, с. 114]. Автор говорить, що у цьому процесі підсвідомий матеріал виноситься на поверхню, зображується у малюнку і неясний неспокій стає очевидним як зв'язок між несвідомим та свідомим.

Вітчизняний вчений-психолог Л. С. Виготський зазначає, що «сама творча діяльність людини робить її істотою, яка звернена до майбутнього та видозмінює своє теперішнє» [2, с. 3].

Таким чином, різні автори по-різному відгукуються про значення творчості, образотворчого мистецтва та власне малюнка у психотерапії емоційних порушень у вигляді тривожності та страхів у молодших школярів, але всі однозначно згодні з тим, що психомалюнок потрібно використовувати у психотерапевтичній роботі зі страхами.

Література:

1. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство /А Л Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте /Лев Сергеевич Выготский/ – М.:СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
3. Дилео Д. Детский рисунок: диагностика и интерпретация./Джон Дилео / – М: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 272 с.
4. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей / Александр Иванович Захаров. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
5. Остер Дж., Гоулд П. Рисунок в психотерапии. Методическое пособие для слушателей курса «Психотерапия» /Дж. Остер, П. Гоулд/. – Москва, 2001. – 184 с.
6. Шоттенлоэр Г. Рисунок и образ в гештальттерапии /Гертруда Шоттенлоэр. – Спб.: Изд-во Пирожкова (Серия «Новый импульс») 2001. – 256 с.

УДК 159.922.1

Сороколєт Ірина

Спеціальність «Практична психологія» (4 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Великодна Мар'яна Сергіївна, к. психол. н.

КАЗКОТЕРАПІЯ ОБРАЗУ ЖІНКИ У ХЛОПЧИКІВ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Останнім часом термін «казкова терапія» (або «корекція казкою») все частіше з'являється на сторінках психологічних видань, та до цього методу схиляється все більше спеціалістів: психологів, психотерапевтів, психіатрів, педагогів, вихователів, дефектологів.

Відповідно до поглядів Н. Подоляк, казкотерапія – це спосіб об'єктивізації проблемних ситуацій, створення особливої казкової атмосфери, яка робить мрію дійсністю, огортає все навколо передчуттям дива, дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами і вийти з неї переможцем [1]. Як зазначає авторка, у казках відображаються усі аспекти людського життя: проектується моделі стосунків, визначаються цінності та ідеали, що сприяє формуванню духовно здорової, компетентної особистості. А обов'язковий «щасливий кінець» стає основним засобом цього виду арт-терапії, що допомагає дітям позбутися страхів і комплексів. Саме тому казкотерапія є одним з найефективніших психологічних методів у роботі з дітьми.

Здійснивши ретельний аналіз літератури, ми дійшли висновку, що казкотерапія є оптимальним, напрочуд безпечним і зрозумілим дитині способом психокорекції, де ототоження з

героями та фантазування сценарію знімають напругу між об'єктами психіки, наприклад, між образом жінки та власним Я.

Метою доповіді стало обговорення результатів емпіричного дослідження можливостей казкотерапії у роботі з образом жінки у хлопчиків середнього дошкільного віку (4 років).

Перш за все, для «входу в казку» ми використали психомалюнки самих дітей, отримані при проведенні психодіагностичного обстеження дошкільників за методикою М. С. Боровцової «Діагностика глибинного компонента ґендерної ідентичності особистості». Далі нами було використано алгоритм роботи з казкою, запропонований Н. Подоляк:

1. Обираємо героя, близького дитині за статтю, віком, характером.
2. Описуємо життя героя у казковій так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям.
3. Вводимо героя в проблемну ситуацію, відповідну до реальної, яку переживає дитина.
4. Пошук героєм шляхів розв'язання проблеми супроводжуємо коментарями, показом ситуації з різних точок зору. Можна ввести помічника – мудрого наставника.
5. Робимо висновок, долучаючи до цього дитину. Примітка. Створюючи психокорекційні казки, важливо знати приховані причини певної поведінки, страхів та комплексів дитини [1].

Цей алгоритм було нами адаптовано та модифіковано для роботи із психомалюнком дошкільника на тему «Я і Жінка». Схема розробленої нами казкотерапевтичної бесіди містить низку заохочуючих тверджень та питань:

1. *Сьогодні ми з тобою поринемо у світ казки, яку ми самі й вигадасмо.*
 2. *Як звати героя нашої казки?* – психолог показує на фігуру Я на малюнку хлопчика. Якщо на малюнку кілька героїв – психолог може уточнити: *Хто на твоєму малюнку – головний герой?*
 3. *Скільки йому років? Який в нього характер? Який в нього настрій?* – психолог ставить описові уточнюючі запитання, щоб спровокувати сильнішу проєкцію несвідомого хлопчика на малюнок та в казку.
 4. *Де цей герой знаходиться? Що герой зараз робить?* – психолог вводить дитину в актуальну ситуацію її внутрішнього конфлікту або в актуальну проблему.
 5. *Хто знаходиться поруч з героєм? Які в нього відносини з ним?* – психолог ставить це питання, якщо на малюнку є інша фігура (фігура Жінки в нашому досліді), для того, щоб визначити глибинні відношення з образом, який вона позначає.
 6. *Чого хоче герой?* – психолог відстежує несвідомі прагнення дитини в ситуації, що склалася.
 7. *Як герой може отримати це?* (альтернативні питання: Як герой може вирішити цю проблему? Як саме головний герой може помиритися з іншим? Чого не вистачає герою, щоб зробити те, чого він хоче?) – психолог спонукає дитину викликати ресурс з несвідомого для розв'язку ситуації.
 8. *Ти міг би домалювати це на своєму малюнку?* – психолог пропонує дитині внести зміни до ґендерної семантики психомалюнка, змінивши тим самим відношення між Я та Жінкою.
- Опис кейсів. Відповідно до зазначеної моделі казкотерапевтичної роботи з хлопчиком-дошкільником на основі психомалюнку «Я» та «Жінка» нами було проведено індивідуальні сесії з трьома чотирирічними хлопчиками.

Так, *хлопчик 104СС* у ході казкотерапевтичної бесіди сказав, що на малюнку зображена його подружка з дитсадка разом із татком. Коли його спитали, чи є на малюнку він, 104СС сказав, що його на малюнку немає, але коли запитали, чи хотів би він щось або когось домалювати, хлопчик погодився і домалював контур однакового кольору героям на малюнку.

На пропозицію вигадати історію про героя малюнку, хлопчик з радістю погодився:

- Як звати нашого героя? – запитала психолог
- Вова. – відповів хлопчик.

Потім хлопчик розповів, що герою чотири роки, він добрий, сміливий, веселий, фіолетовий і рятує людей.

- Що робить цей герой? – запитала я.
- Він полісмен, і забирає злих людей в тюрму, за те що вони б'ються.
- Чому вони б'ються? – спитала психолог.
- Тому що вони посварилися, – впевнено відповів хлопчик.
- А що треба зробити щоб вони знову стали друзями? – запитала я.
- Стати добрим, – сказав хлопчик.

Ми маємо таке припущення, що хлопчик переніс на папір у особі батька подруги і водночас сміливого хлопчика його віку, певний конструкт власного ґендерного образу, який уособлює Супер-Его.

Хлопчик 74ДЧ натомість розповів зовсім іншу історію. Коли його запитали, хто зображений на малюнку, хлопчик відповів, що це дві дівчинки, які не хочуть із ним гратися.

- А чому ти на іншій стороні листочка? – запитала психолог.
- Тому що я на них образився, – відповів хлопчик.
- А чому ти на них образився? – запитала я.

– Тому що вони не схотіли ділитися своїми іграшками зі мною, але поділилися з іншим хлопчиком.

На питання чи вони ділилися раніше, хлопчик відповів – так.

– А що можна зробити щоб ви знову стали друзями? – запитав психолог.

– Можливо, принести свої іграшки і вони самі захочуть зі мною гратися, – відповів хлопчик і посміхнувся.

Можна зробити висновок, що хлопчик розповів історію про свою образу, привніс не глибинний, а конкретний ґендерний досвід. Він аргументував, чому саме так зобразив різних героїв. Хлопчик також зробив припущення, та сам запропонував шляхи вирішення даної проблеми.

А хлопчик 274БС зобразив на своєму малюнку жінку і дівчинку та прокоментував, що це тітка, яка приходить до них у гості. А, коли його запитали, хто зображений поруч із жінкою, він відповів, що це Маша, її дочка, з якою він полюбляє гратися.

– Чи хотів би ти додати щось до свого малюнка? – запитала психолог.

Хлопчик погодився, після чого домалював хлопчика.

– Як звати цього хлопчика?

– Данило, йому 4 роки. У нього був сумний настрій, але зараз веселий, – сказав хлопчик і домалював ще до свого малюнка дерево, і додав: – ми вийшли погратися у дворі в м'яча. А потім домалював ще м'яч.

На нашу думку, малювання дівчинки замість себе вказує на ще актуальні амбівалентні почуття відносно статі. Тож казкотерапевтичний ефект цього кейсу полягає саме у змалюванні самого себе, як окремого, та надання собі символічної допомоги, підтримки, ресурсу у вигляді дерева та сублімаційної динаміки у вигляді м'яча.

Висновки. Як бачимо, казкотерапія в дошкільному віці – це не тільки виховний вплив на дитину, завдяки якому вона може у власній уяві пережити різноманітні ситуації та дійти самостійного висновку щодо правильності тієї чи іншої поведінки, а й метод, що використовує казкову форму для розвитку творчих здібностей та розширення свідомості. Здійснивши обґрунтування та апробацію моделі казкотерапії на основі психомалюнку ми побачили, що восьмикривкова модель роботи з дитиною є доцільною. Були проведені індивідуальні корекційні сесії, які у кейсах показали що два хлопчика із трьох позитивно завершили казку і придумали такий кінець, що вирішує поставлену проблему.

Література:

1. Подоляк Н. Казка, що лікує душу/ Н.Подоляк // Дошкільне виховання. – 2009. – № 9. – С. 21-23.

Труш Тамара

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Шестопалова Олена Петрівна, к. психол. н., доцент

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПЛАСТИКОДРАМИ В КОРЕКЦІЇ СПОТВОРЕННЯ ОБРАЗУ ФІЗИЧНОГО «Я» ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ

Актуальність. У широкому загалі питань, пов'язаних з дослідженням внутрішнього світу людини, проблема репрезентації у її свідомості суб'єктивної картини самої себе, образу власного «Я» посідає особливе місце, оскільки прямо і безпосередньо пов'язується з найактуальнішою потребою сьогодення – потребою виховання особистості як суб'єкта власної життєдіяльності.

У дослідженнях Р. Бернса, В. В. Століна, А. А. Бодальова підкреслюється, що розміри тіла і його форма служать найважливішим джерелом формування уявлення про власне «Я». Прийняття себе передбачає прийняття свого тіла з усім, що відпущено людині природою.

А. В. Петровський, С. В. Кривцова, Х. Ремшмідт, І. С. Кон зазначають, що особливу роль уявлення про своє тіло відіграє в підлітковому віці, впливаючи на статеву ідентифікацію, яка, в свою чергу, виступає одним з процесів формування соціальної ідентичності. Така самопрезентація відіграє виняткову роль у формуванні «жіночого» типу характеру.

На даний момент в психології існує лише небагато робіт, присвячених проблемі спотворення і корекції образу фізичного «Я» у дівчат підліткового віку, наприклад це вивчення А. А. Бодальова, В. А. Лабунської уявлень про способи формування зовнішнього вигляду маскуліної і фемінної особистості. Актуальність і недостатня вивченість механізмів і технологій психологічної допомоги дівчатам зі спотвореним образом фізичного «Я» зумовили вибір тематики дослідження.

Метою статті є виклад результатів емпіричного дослідження впливу соціально-психологічних факторів на спотворення образу фізичного «Я» та апробації структури психокорекційної програми в аспекті заявленої теми.

В основі даної статті лежить кілька ідей. Формування образу фізичного «Я» – це вплив соціуму, яке виражається в судженнях, стереотипах, еталонах, але з іншого боку самостійне осмислення на основі власних критеріїв. Зовнішні і внутрішні характеристики образу «Я» складають собою єдине ціле, яке виражається в гармонії тілесної краси.

Результатом процесу самопізнання є динамічна система уявлень людини про себе, яка сполучена з їхньою оцінкою і названа терміном Я-концепція. Вона формується в людини в процесі соціальної взаємодії як унікальний продукт її психічного розвитку, як відносно стійке але динамічне психічне надбання, яке накладає суттєвий відбиток на всі життєві прояви людини.

Зміст Я-образу складається з двох утворень: диференціюючої складової (її змістом є знання, які виокремлюють «Я» суб'єкта у порівнянні з іншими людьми, що надає відчуття власної унікальності, неповторності) та інтегруючої складової, або системи самоідентичності, яка містить знання про спільні риси і характеристики, котрі об'єднують особу з іншими людьми.

Проблема адекватного формування Я-образу полягає в тому, що в процесі ускладненого самосприйняття та пристосування до оточення в особистості може формуватися хибне уявлення про світ і про себе в ньому. Адекватність вимірюється тим, наскільки успішно особистість реалізує власні потреби в соціумі, знаходить там своє місце і на емоційному рівні відчуває свою приналежність до нього.

Диференційований підхід про рівні порушення сформованості Я-образу бачимо в концепції В. Століна [3]. Перший рівень пов'язаний зі збідненим уявленням про себе та недостатньою рефлексією. Другий свідчить про несформованість почуття власної ідентичності, низький

рівень самоповаги і завищену тривожність. Зміст «Я» підлітка слід вважати позитивним при його високій когнітивній складності та достатній емоційній насиченості. Тому, на думку В. Століна, психокорекція Я-образу підлітка має бути спрямована на зміцнення або вибудовування ним самим власної самосвідомості – оптимізації її роботи в цілому [3].

Важливою рисою когнітивного компонента самосвідомості є здатність до інтроспекції. При цьому, здатність бачити себе очима оточуючих може призводити до усвідомлення вад своєї особистості, яке часто відрізняється від уявлень про себе самого, а когнітивні компоненти досвіду (поняття, ідеали, критерії оцінювання) вступають в суперечність з реальною ситуацією.

Образ тіла, подібно до інших компонентів Я-концепції, суб'єктивний, але найбільше відкритий для зовнішнього огляду і соціальних оцінок. Негативно сформований образ фізичного «Я» призводить до серйозних порушень особистості в цілому. Загальний рівень задоволеності своїм тілом пропорційно порівнюється із загальним рівнем схвалення себе. Таким чином, висока самооцінка особи сильно корелює із задоволеністю своїм тілом [1], а ідеальний образ тіла формується на основі засвоєння індивідом культурних норм і стереотипів.

У зв'язку із **теоретичним аналізом** досліджень даної проблематики нами було проведене діагностичне дослідження самооцінки (за методикою Г.Н. Казанцевої), ціннісних орієнтацій, самоповаги, самоприйняття (методика дослідження самоактуалізації САТ) та рівня сором'язливості (методика FPI) учнів 9-А та 9-Г класів Криворізької гімназії № 95 у загальному складі 49 осіб з метою аналізу становища їх Я-образу. В результаті нами були отримані такі дані:

Показник	Рівень прояву (%)		
	Високий	Середній	Низький
Самооцінка	8	47	45
Ціннісні орієнтації	10	88	18
Самоповага	22	64	14
Самоприйняття	10	78	12
Сором'язливість	43	43	14

З результатів, отриманих в ході дослідження, та теоретичного аналізу за даною проблематикою можемо зробити висновок, що респонденти, які мають низький рівень самооцінки, ціннісних орієнтацій, самоповаги, самоприйняття та високий рівень сором'язливості мають порушений Я-образ.

З метою оптимізації Я-образу учнів нами була розроблена психокорекційно-розвивальна програма з елементами арт-терапії та психодрами «Барви мого Я», яка складається з 8 занять по 45-60 хвилин кожне і передбачає участь 10-12 учнів старшого підліткового віку.

Нижче наведена структура занять даної програми:

№ заняття	Перелік вправ	Мета заняття
1.	1. «Знайомство» 2. «Контакт очима» 3. «Павутина» 4. «Аплодисменти» 5. «Слухаємо себе»	Прийняття правил групової взаємодії, створення рефлексивного середовища для активного самопізнання.
2.	1. «Ти сьогодні...» 2. «Актори і кінорежисери» 3. «Дві хвилини відпочинку»	Сприяння успішності саморозкриття, емоційного фону, розкутості та групової взаємодії.
3.	1. «Я сьогодні...» 2. «Граємо «Гамлета»» 3. «Кіно»	Сприяння самоприйняттю та самоідентифікації учасників групи.

4.	1. «Компліменти» 2. «Маска «Я вас знаю»» 3. «Вечір спогадів»	Сприяння самопізнанню та адекватному сприйняттю себе та оточуючих в різних соціальних ситуаціях.
5.	1. «Я тобі дарую...» 2. «Реклама» 3. «Маски» 4. «Безпечне місце»	Сприяння успішності самопрезентації учасників, їх адекватному самосприйняттю.
6.	1. «Посилка» 2. «Метафоричний автопортрет» 3. «Хороше і погане» 4. «Подорож до чарівного лісу»	Сприяння глибшому пізнанню учасників себе, адекватному прийняттю аспектів власного «Я» в різних його проявах.
7.	1. «Побажання» 2. «Мої секрети» 3. «Улюблене і не улюблене» 4. «Повітряна куля»	Сприяння адекватному прийняттю власних позитивних та негативних сторін, успішній самоідентифікації учасників групи.
8.	1. «Актуальне самопочуття» 2. «Групова скульптура» 3. «Крокодил» 4. «Глибоке дихання»	Сприяння адекватному оцінюванню себе та оточуючих в різних проявах та ситуаціях, закріплення навичок адекватного самоприйняття та самопрезентації.

Зважаючи на відсутність в психологічній літературі методичного матеріалу з вивчення рівня усвідомлення людиною своєї тілесно-емоційно-когнітивної індивідуальної цілісності, В.Нікітіним [2] були розроблені два методичних прийоми з дослідження невербальних форм самовираження особистості в культурологічному розрізі – це техніки «Обличчя у вуалі» і «Стіна», які ми використали в нашій роботі.

Основною метою першого виступає вивчення невербального семантичного простору особистості, ступеня усвідомлення нею свого тіла і емоційно-чуттєвих форм відреагування на вплив особистісно-соціально значимого стимулу. Під час виконання прийому особа закривається вуаллю, їй пропонується якнайшвидше знайти адекватну питанню ведучого відповідь і продемонструвати його за допомогою лаконічної емоційно-чуттєвої невербальної дії. Випробуваному задається така уявна ситуація, яка дозволяє виявити ступінь усвідомлення ним образу свого «Я» і проблемних зон сприйняття себе в соціумі. Стратегія дослідження вибудовується таким чином, щоб виявити найбільш фруструючі для суб'єкта області його відносин з собою та з навколишньою реальністю.

Метою застосування прийому «Стіна» є вивчення здатності індивіда до емоційно-чуттєвого проживання пластико-драматичної дії та визначення рівня розвитку його художньо-драматичної уяви. Учасникам пропонується протягом 5-10 хвилин придумати пантомімічну історію і відіграти її з використанням образу «стіни». Крім соціального плану, тут розкривається художньо-драматичний зміст дії. Завданням психолога є швидко і адекватне розрізнення ступеня продуктивності виконуваної дії, визначення зон тривожності і ступеня соціально-особистісної зрілості з урахуванням вікових та статевих особливостей.

Після впровадження даної програми в роботу з дівчатами-підлітками з порушеннями образу фізичного «Я» нами була запропонована їм до виконання методика самозвіту, де вони мали описати свої відчуття та можливі зміни самоставлення після участі у корекційно-розвивальних заняттях. Проаналізувавши отримані звіти ми зробили висновки, що загалом образ фізичного «Я» дівчат дещо стабілізувався, гармонізувалось самоприйняття та поліпшились навички самопрезентації і самовираження.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 520 с.
2. Никитин В. Пластико-драма. Новые направления в арт-терапии. – М.: Когито-Центр, 2003. – 72 с.
3. Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.

Щербакова Виктория

Специальность «Организационная психология» (4 курс)

Филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

в г. Севастополе, г. Севастополь, Украина

Научный руководитель – Ковалев Владимир Николаевич, к. психол. н., доцент

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК МЕТОД ПСИХОТЕРАПИИ

Принципиально важной и приоритетной задачей общества является укрепление психологического, физиологического, духовного здоровья, обеспечение полноценного образования и гармоничного развития личности. В связи с этим, постоянно возрастающая потребность в психотерапии побуждает к открытию и рассмотрению новых, более совершенных и, на практике доказывающих свою эффективность, методов. Не случайно В. Франкл писал, что у каждого времени свои неврозы – и каждому времени требуется своя психотерапия. Это обуславливает актуальность и практическую значимость исследования. Целью нашей работы является теоретическое обоснование и практическое исследование воздействия театрального искусства на человека на примере изменения уровня агрессивности детей.

В рамках осуществления представленной задачи, все более актуальной проблемой современной школы, объединяющей усилия психологов и педагогов, становится проблема агрессивности детей. На сегодняшний день тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях, усилилось демонстративное по отношению к взрослым поведение, в крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность.

На данный момент существует множество видов психотерапии и, среди этого многообразия, целесообразно выделить те из них, в которых искусство и природа выступают как терапевтический фактор. Терапия творчеством – известный в мире психотерапевтический прием. Терапия творческим самовыражением, как отмечал в своих работах М. Е. Бурно, отвечает духу сегодняшней общественной жизни [4].

Терапия искусством или «арт-терапия» – это вид психотерапии и психологической коррекции, основанный на искусстве и творчестве. Терапия творчеством исторически складывалась из самостоятельных воздействий, соединившихся впоследствии в психологической и психотерапевтической практике. Переживание момента творения дает силы для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов, создает условия психологической ориентации в меняющейся реальности. Арт-терапия может быть представлена по средствам искусства художественного, музыкального, театрального и пр. В театральное искусство изначально заложен психотерапевтический элемент, инициируемый творчеством, креативностью и свободой самовыражения. Задолго до возникновения психологической науки было замечено, что театральное действие обладает способностью захватывать человеческие души, изменять психическую реальность. Театр как терапия проверен почти трехтысячелетней практикой, с того времени, когда на склонах Афинского Акрополя возник театр Диониса. Уже тогда театральное искусство было поставлено на службу психическому здоровью человека. Театральные выразительные средства и особая атмосфера позволяют участникам действия, актерам и зрителям, быть вовлеченным в единый процесс создания другой реальности, в которой возможны события и эмоциональные переживания невозможные в реальной жизни, но особым образом влияющие на неё. В процессе действия пробуждаются подсознательные импульсы, реакции, фантазия. Зритель сопереживает персонажу, отождествляет себя с ним, создается иллюзия переноса – ситуация проживается во внутреннем плане и происходит мобилизация

ресурсов для дальнейшей реальной жизни. Такой взгляд на театральное действие, по мнению П. Ефимова, соответствует психоаналитическому подходу [5].

Н. Евреинов впервые связывает психоанализ с театром, функцией которого является жестокость, посредством художественного образа воздействующая на зрителя, и игрой актера, посредством которой тайные подавленные желания зрителя выявляются и сублимируются. Определив новое понятие «театротерапия» формулой «Театр лечит актера, театр лечит и публику», Н. Евреинов справедливо утверждает, что «театр будит в нас волю к жизни, властно заставляя нас преображаться» [3]. В начале своего развития арт-терапия отражала психоаналитические взгляды З. Фрейда и К. Г. Юнга, согласно которым конечный продукт художественной деятельности клиента, будь то рисунок, скульптура, инсталляция, выражает его неосознаваемые психические процессы. Они ведут общение с пациентом в диалоге, то есть в форме театральной, драматической. Задачи психотерапии сформулированы З. Фрейдом, как выявление переживаний, травмирующих психику, и освобождение от них на понятийном уровне путем катарсиса. Подобный феномен присущ и театральному творчеству, где во время спектакля в психике зрителя происходит спонтанный, зачастую неосознанный внутренний психоанализ, приводящий к катарсису на когнитивном уровне. Таким образом, можно сказать, что Фрейд разрешил пациенту говорить, а Я. Морено разрешил ему действовать. Известный психолог Я. Морено в своих исследованиях отталкивался от театральных аналогий. Морено обнаружил, что проигрывание ролей, значимых для участников, и ситуаций, взятых из реальной жизни, обладает мощным терапевтическим эффектом. Наблюдая за игрой детей, но выделил, что ролевому поведению противостоит спонтанность. Как показали исследования Я. Морено, проанализированные Г. Лейтц, в психодраме синтезируются драматические средства и достижения современной психологии [1]. Следует отметить, что при этом, не требуется умение профессиональной игры на сцене, а само действие, организованное на подобие театрального, является терапевтическим. Театральное искусство для человека может стать настоящим спасением от страха перед окружающим миром – а ведь именно страх, как считают многие психологи, лежит в основе агрессии и насилия.

Театральные постановки с участием детей – метод психодрамы, где обучения сценическим движениям и пластики призваны помочь детям раскрыть себя, становиться увереннее в себе, учиться общаться, примерять и перенимать положительные качества своих героев, формируя основы будущей личности. Инструменты сценической режиссуры в синтезе с психологическим знанием позволяют моделировать на сцене жизненные ситуации, в которых дети, наслаждаясь игрой, «проживая» роли, раскрывают себя в различных качествах, узнают что – либо новое о себе и мире. Таким образом, ребенок с агрессивным поведением, выражая себя в роли, противоположной его обычному реагированию, формирует новые паттерны поведения. Роль способна менять разрушительные установки, учить новым конструктивным способам взаимодействия с окружающим миром.

Нами было проведено практическое исследование воздействия театрального искусства на примере изменения уровня агрессивности детей. Была выделена группа детей, состоящая из школьников младших классов в возрасте от 7 до 11 лет в количестве 7 человек, обучающихся в школе № 20 п. Андреевка, г. Севастополя. В начале работы с детьми, с целью выявления эмоциональной сферы ребёнка, наличия агрессии, ее направленности и интенсивности, были проведены такие проективные методики, как «Кактус» М. А. Панфиловой, «ДДЧ» Дж. Бак, «РНЖ» М. З. Дукаревич. Данные методики, при анализе отдельных частей рисунков, позволили нам провести диагностику выраженности агрессии у детей, в соответствии с поставленными целями исследования. Анализ проективных методик у детей представляет собой один из важнейших приемов диагностики отклонений в их развитии и поведении. По результатам приведенных методик были получены рисунки с присутствием острых углов, зубов, ши-

пов, клыков, когтей, с использованием тёмных или очень ярких цветов, что в совокупности, позволило нам сделать выводы о средне выраженном уровне агрессии. Далее, было проведено 25 занятий театральным искусством при помощи методических рекомендаций режиссёра Театра Юного Зрителя Ю. В. Ичиной. Занятия проходили на территории школы один раз в неделю, в течение 5 месяцев. Каждое занятие продолжительностью 2 часа. Полученные первичные данные, в повторно проведённых методиках, свидетельствуют о снижении уровня агрессии у испытуемых, что позволяет нам сделать вывод о целесообразности применения театрального искусства как вида групповой психотерапии и эффективности данной терапии для снижения уровня агрессивности у детей младшего школьного возраста.

Так же, нами был проведён опрос на отношение к театральному искусству, опыту игры на сцене и желанию иметь опыт театральной игры. Выборка составила 50 человек в возрасте от 17 до 45 лет. По полученным данным, 99 % опрошенных заявляют о положительном отношении к театральному искусству, из них, 40 % играют или когда-либо играли в театре. Рассматривают театр не только, как вид искусства, но и как групповую терапию 95% респондентов.

Литература:

1. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. М.: Прогресс, 1994. – 352 с.
2. Психология художественного творчества. Хрестоматия. Составитель К. В. Сельченков. Мн. : Харвест, 1999.
3. Джурова Т. С. Концепция театральности в творчестве Н. Н. Евреинова. Спб. : ГАТИ, 2007.
4. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. М. : Медицина, 1989. – 304 с.
5. Ефимов П. Психология искусства (Арт-терапевтические аспекты). – СПб.: Питер, 2000.

SECTION 6 SPECIFIC ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL PRACTICE WITH GIFTED CHILDREN

УДК 159.99

Кормило Оксана

*к. психол. н., доцент кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна*

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОБОТИ ПСИХОЛОГА З БАТЬКАМИ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Актуальність дослідження. У сучасній практичній психології усе частіше звертаються до проблеми вивчення обдарованості. Про це свідчить не лише велика кількість публікацій науковців-дослідників, але і запити зі сторони вихователів, вчителів, батьків тощо. У психологічних дослідженнях, проведених вітчизняними та зарубіжними спеціалістами, доведено, що феномен обдарованості є складним і багатограним. Складність вивчення проблеми зумовлює її неоднозначність. Відомі західні психологи Дж. Гілфорд, П. Торренс, Дж. Рензуллі розробили психологічні моделі обдарованості. Ю. Гільбух, В. Давидов, Л. Занков, О. Савченко та інші розглядали навчання обдарованих дітей та обґрунтували вплив індивідуалізації та диференціалізації в умовах навчально-виховного процесу. Ряд важливих психологічних принципів розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку сформулювали О. Запорожець, О. Матюшкін, М. Под'яков. Природу здібностей, інтелектуальної та творчої обдарованості досліджували З.Калмикова, Г. Костюк, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Проскура та інші.

Метою дослідження є спроба на основі опрацьованої психологічної та соціально-педагогічної літератури зробити теоретичний аналіз феномену обдарованості, а також обґрунтувати основні напрямки роботи психолога з батьками обдарованої дитини.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Термін «обдарований» був вперше вжитий А. Треєм у 1839 р. у розумінні слова «геній». Обдарована дитина – та, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (або має передумови до цього) у тому або іншому виді діяльності. У сучасній науці існує більше ста визначень дитячої обдарованості. У 1977 році Комітетом із освіти США обдарованість було визначено так: «Обдарованими і талановитими дітьми можна вважати тих, які за оцінкою досвідчених фахівців, демонструють високі досягнення. Ці діти потребують спеціальних навчальних програм. Перспективи таких програм визначаються рівнем їх досягнень та потенційних можливостей в одній або кількох сферах: інтелектуальній, академічних досягнень, творчого або продуктивного мислення, спілкування і лідерства, художньої діяльності».

Неоднозначність розуміння обдарованості пояснюється кількома причинами:

- по-перше, особливості теоретичної концепції авторів;
- по-друге, дослідження обдарованості на різних рівнях протікання психічних процесів, які регулюють поведінку особистості щодо навколишньої дійсності. Одні розглядають обдарованість на рівні психофізичних реакцій, інші – на рівні включення в діяльність;
- по-третє, довільне трактування дослідниками категорії «обдарованість» відносно таких категорій, як явище, компоненти, елементи, критерії і тощо.

Проаналізувавши різне бачення проблеми обдарованості, можна зробити висновок, що обдарованість припускає своєрідне якісне поєднання здібностей, що забезпечують дитині можливість результативної діяльності у певному напрямку. Особливе значення для оцінки обдарованості має аналіз спрямованості інтересів і схильностей дитини. Рівня її інтелектуального розвитку. З інтелектом дитини, як правило, пов'язують такі поняття, як розум, кмітливість, гнучкість мислення, грамотність, знання, начитаність.

Коли ж уявити обдарованість як систему, то можна виділити такі компоненти: – анатомо-фізіологічні задатки;

- сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю;
- інтелектуальні та розумові можливості, що дозволяють оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми;
- емоційно-вольові структури, що визначають тривалі домінуючі орієнтації і їх штучне підтримування;
- високий рівень продукування нових образів, фантазія, уявлення тощо.

Таким чином, обдарованість – це результат складної взаємодії спадковості та соціального середовища. У колективній монографії за редакцією В. О. Моляко, зазначається: «На сьогодні вже є цілком зрозумілим, що якісний стрибок від розвитку здібностей до розвитку обдарованості пов'язаний зі становленням творчо обдарованої особистості. Від того властива людині творча спрямованість чи ні залежить і дієвість розвивальних впливів, зокрема різноманітних тренінгів творчості» [3]. На думку А. К. Дусавицького проблема обдарованості, вирвана із системи організованого виховання, породжує ряд труднощів – організаційних, економічних, соціальних і психологічних. У наш час, на жаль, не існує певної психолого-педагогічної програми роботи з обдарованими дітьми. Тому дослідники наголошують на необхідності проведення індивідуальної роботи з такими дітьми перш за все у сім'ї, дитячому садочку, школі тощо. Для виховання, навчання такої категорії дітей необхідно створити оптимальні умови. У зв'язку з цим важливого значення набуває психолого-педагогічна просвіта батьків обдарованих дітей, педагогів з метою розширення їхніх уявлень про природу і прояв обдарованості, особливості навчання і виховання обдарованих дітей тощо.

Просвітницьку роботу у закладах освіти здійснює практичний психолог. Основними завданнями роботи психолога з батьками обдарованих дітей є просвітницька, консультативна та методична робота. Зокрема методична робота спрямована на створення умов розвитку для певної дитини, задовольняючи її інтереси освітнього середовища, на організацію соціального життя обдарованої дитини та уявлень про світ, що лежить за межами її власних пізнавальних чи інших інтересів. Робота психолога з батьками характеризується такими напрямками:

- виявити, усвідомлювати, обговорювати з батьками небажані моменти в поведінці дітей;
- підводити батьків до розуміння причин невгамованої поведінки;
- ініціювати роботу батьків і вихователів у напрямі усвідомлення власних цінностей, пріоритетів і того, що вони хотіли б передати дітям;
- пояснювати батькам: орієнтуючи дітей на результат, порівнюючи їх з іншими і фіксуючи увагу на досягненнях, вони погіршують ситуацію;
- звертати увагу батьків на необхідність заохочувати досягнення в тих сферах особистісного розвитку, у яких діти не виявляють великих успіхів, і в такий спосіб стимулювати цей розвиток;
- прагнути до того, щоб батьки і педагоги усвідомили, що особистість цілісна, що усвідомлення дитиною своєї унікальності, а також унікальності будь-якої іншої людини допоможе їй «перемагати так, щоб інші теж перемагали». І так позбутися невротичних тенденцій;
- демонструвати кожній дитині, що її люблять і цінують незалежно від наявності здібностей, просто тому, що вона є;
- цінувати, заохочувати в дітях терпіння, доброту, щедрість, надійність, відповідальність, почуття гумору тощо;
- роз'яснювати, що кожна людина освоює різні речі по-своєму і не завжди швидко, тому необхідно бути терпимим до будь-якої людини.

Н. Роджерс пропонує рекомендації-твердження для батьків, пов'язані з принципами гуманістичної психології, про те, як необхідно поводити себе з обдарованою дитиною:

– Я буду уважно слухати тебе: твої почуття та думки. Я відчую твою біль, твій гнів, сум, радість.

– Я буду поважати тебе та твої рішення, які ти приймаєш щодо себе;

– Я можу не погоджуватися з тобою, але я буду завжди поважати тебе і твою правду (знайдену тобою);

– Я буду підбадьорювати та підтримувати тебе, щоб ти пробував нове, але я ніколи не буду штовхати тебе силою;

– Я навчаюсь у тебе та відкритий до нового досвіду, який я пізнаю в спілкуванні з тобою; часом я помиляюся і в таких випадках я тобі скажу: «Вибач» [1].

Досліджуючи природу дитячої обдарованості, Т.Є.Тютюннікова зазначає, що в умовах відсутності критики, оцінок та стресу, діти набагато краще виконують творчі та інтелектуальні задачі. Дітей потрібно спонукати до фантазії, знаходження індивідуального рішення та хвалити за багатоманіття думок, що дозволяє знайти декілька правильних рішень однієї задачі, а не до виконання усіма одного зразка [2].

Висновки. Обдарованість – системна якість психіки, що розвивається протягом життя і уможливорює досягнення високих результатів в одному чи кількох видах діяльності. Забезпечення належних умов виховання, навчання обдарованої дитини дозволить розвинути її індивідуальні особливості та можливості.

Література:

1. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать / Е. С. Белова. – М. : Флинта, – 2004. – 144 с.

2. Галянт И. Проблемы развития детской одаренности / И. Галянт // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 6. – С. 48-55.

3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

УДК 159.9.016.1

Коробкова Галина

спеціальність «Психологія Управління» (5 курс)

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Российская Федерация

Научный руководитель – Нелюбина Анна Сергеевна, к. психол. н.

ОБРАЗ ТЕЛА У ЛЮДЕЙ СО СПЕЦИФИЧЕСКИМ ТЕЛЕСНЫМ ОПЫТОМ

В психологии телесности существует деление тела человека на физическое и культурное тело, границы которых могут не совпадать [5]. Некоторые части тела могут, как исключаться из образа тела (при параличе, онемении, ампутации конечности), так и, напротив, вещи, при определенных условиях могут становиться его продолжением (феномен зонда – например, коньки у фигуриста). Для описания этого психологического тела используются понятия «образ тела» и «схема тела», которые в разных концепциях либо отождествляются, либо схема тела считается низшим образованием, чем образ [2; 4; 5].

Образ тела рассматривается как компонент самосознания и формируется в онтогенезе довольно рано, но может меняться в зависимости от социокультурных стереотипов, удовлетворенности собственным телом [6], от тех видов деятельности, в которые включен человек, от его образа жизни. Так, занимаясь разного рода физическими нагрузками, человек лучше осознает определенные части тела, незадействованные в обычной, повседневной жизни.

Актуальность выбранной темы не вызывает сомнения, так как психология телесности только начала развиваться в полной мере и требует глубокого и подробного изучения. Тхостов А. Ш. отмечает, что существует множество школ и подходов, изучающих образ тела, розносящихся друг с другом. Хотя в психологии телесности и выявлена внутренняя психологическая

структура и содержание телесности благодаря Бесковой Д. А и Рупчеву Г.Е., а так же телесность рассмотрена как результат социокультурного означения (Тхостов А. Ш., Николаева В. В.), как результат опосредования смыслом (Зинченко В. П.). Однако, в клинической психологии нет однозначного понимания телесности. Клинико-психологический анализ телесности предполагает, что необходимо выявление закономерностей осознания телесного опыта и понимания его в контексте жизни, наложение одного на другое. Актуальность исследования определяется важностью жизненного опыта, отпечаток которого накладывается на повседневную, не профессиональную сферу жизни человека. Представляет научный интерес выявление связи между профессиональной деятельностью и образом тела, который из года в год корректируется, «подтачивается» выбранной профессией. Образа тела – основа из которой формируется идентичность (Бернс Р., Столин В. В., Мухина В. С.). «Образ тела» есть психологическое отображение опыта телесного самоощущения личности в процессе взаимодействия и деятельности. Все телесные функции – состояния, виды движений, ритмы, порядок чувствований и ощущений – невозможно отделить от социальной жизни (О. В. Залеская). Нельзя говорить о том, что образ тела – это представление о теле как об организме, это понятие включает в себя намного больше. По мнению Тхостова А. Ш., образ тела – это обобщенный образ субъекта о своем теле, которое предполагает, целую иерархию представлений о своем теле, причем соответствующих различным состояниям и жизненным ситуациям человека [5].

Гипотеза: образ тела у людей со специфическим телесным опытом характеризуется большей субъективной значимостью задействованных в профессиональной деятельности частей тела.

Образ тела исследуется проективными, рисуночными методами [1], в которых человек рисует себя, или ассоциирует себя с предметом мебели/обстановки, но для данного исследования мы выбрали вербальные методы.

Участникам исследования (N=54 человек, 27-группа людей со специфическим телесным опытом (танцы), 27-группа людей без специфического телесного опыта) предлагалась методика оценки образа тела, Желателева Д.В., проводимая в 2 этапа. На листе в течение ограниченного времени (2-х минут) нужно было перечислить части тела в любом порядке. Затем участников просили отчеркнуть написанное, чтобы исключить добавление других вариантов, и проранжировать написанные части тела по степени значимости. Если какие-то части тела были равноценны, то им присваивался единый ранг. Собранные материалы были обработаны с помощью частотного анализа, рассматривались первые 5 рангов в каждом случае, подсчитывалось количество упоминаний каждой части тела у всех участников. Так же сравнение групп происходило по объему словаря, было подсчитано среднее количество слов для каждой группы (написанное количество слов, сколько частей тела указано, насколько детализировано – например, каждый палец руки назван отдельно).

Объект исследования: образ тела у людей с разным телесным опытом.

Предмет исследования: особенности образа тела у людей со специфическим телесным опытом (танцоры).

В данном исследовании специфическим опытом являются профессиональные занятия русскими народными танцами, а так же другими различными видами современных танцев (RNB, Pole Dance и др.)

Цель исследования: исследование образа тела у людей со специфическим телесным опытом посредством словаря частей тела.

Задачи:

– Сравнение объема и состава словаря частей тела у людей со специфическим телесным опытом и без него.

– Сравнение выборок по значимости частей тела.

Выявление разницы в значении различных частей тела у людей без особого специфического опыта и с таковым, а так же различие словарей, используемых при выполнении задания.

Собранные материалы были обработаны с помощью частотного анализа.

Полученные результаты сведены в таблицу:

Люди со специфическим телесным опытом:

Значимость, №	Часть тела
85%	Ноги
77%	Руки
74%	Голова
37%	Шея
33%	Пальцы

В среднем объем словаря у испытуемых со специфическим телесным опытом = 7 слов.

Люди без специфического телесного опыта:

Значимость, №	Часть тела
70%	Голова
59%	Руки, Ноги
40%	Глаза
33%	Губы, Шея
26%	Спина, Туловище

В среднем объем словаря у испытуемых без специфического телесного опыта = 13 слов.

Выводы:

1) Выявлена разница в объемах словарей частей тела – у людей без специфического телесного опыта словарь для описания частей тела больше. Объем словаря у испытуемых без специфического телесного опыта колеблется от 4 до 26 слов, при подсчете и выделении среднего арифметического числа получается 13 слов. У испытуемых с таким опытом объем словаря варьируется от 4 до 14, а среднее количество используемых слов равно 7, что почти в 2 раза меньше объема словаря людей без специфического опыта. Словари респондентов без специфического телесного опыта, более дифференцированные и включают органы чувств (в отличие от людей со специфическим телесным опытом).

2) Разница в ранжировании: у людей со специфическим телесным опытом (танцоры) самыми важными считаются «рабочие» части тела (такие как ноги и руки), причем голова не на первом месте. Люди без особого телесного опыта, помимо указанных, к важным частям тела относят органы чувств, а на первое место ставят голову. Можно сделать вывод, что большее количество органов восприятия они указывают так же по причине ориентации на них в работе и жизни. Люди со специфическим телесным опытом так же полагаются на все органы чувств, но видимо не передают им первостепенное значения и особенной важности, «рабочие» части тела считаются более нужными и соответственно значимыми. Значимость «рабочего инструмента» для танцора обусловлена потерей профессии при его поломке.

3) Таким образом, наша гипотеза о том, что люди со специфическим телесным опытом наиболее важными будут считать части тела являющиеся «рабочим инструментом, подтвердилась. В дальнейших исследованиях представляет интерес сравнить людей с разным специфическим опытом.

Литература:

1. Бескова Д. А. Пространство телесности: человек в мире и мир в человеке // Психология и психотехника. 2009, № 4. С. 8-17.

2. Дорожевец А. Н., Соколова Е. Т. Исследование образа физического я: некоторые результаты и размышления // Телесность человека: Междисциплинарные исследования / Под ред. В. В. Николаевой, П. Д. Тищенко. – М. – 1993.

3. Желателев Д. В. Образ тела в самосознании старшеклассника и оценка его педагогом: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1999.
4. Налчаджян А. А. Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара, 2000. – С. 333 – 393.
5. Тхостов А. Ш. Психология телесности. – М.: Смысл, 2002.
6. Gafri G., Yamamiya Y., Brannick M., Thompson J.K. (2005). The influence of sociocultural factors on body image: A meta-analysis // *Clinical Psychology: Science and Practice*, 12. – P. 421-433.

УДК 37.015.31-053.5

Кулик Неля

спеціальність «Початкова освіта» (3 курс)

*Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
м. Кривий Ріг, Україна*

Науковий керівник – Шимко Ія Миколаївна, к. пед. н., доцент

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблеми креативності і творчості не є новими. Вони вивчалися і досліджувалися такими суміжними науками, як психологія і філософія. Психологія вивчає такі поняття, як креативність, творчість, творча діяльність, творча активність, творчий потенціал (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн); види творчості і її структуру (Г. Уоллес); критерії креативності (Дж. Гілфорд, В. П. Зінченко); принципи заохочення креативності (П. Торренс); етапи творчого процесу (Я. О. Пономарьов, А. Пуанкаре, Г. Уоллес, В. І. Шинкаренко); механізми творчості (Я. О. Пономарьов, Ю. А. Самарін, О. К. Тихомиров та ін.).

Філософські витоки креативності досліджували Г. Гегель, І. Кант, а також представники української філософської школи Г. С. Сковорода, І. Я. Франко.

Сьогодні ми є свідками ери інформатизації. В цей час до особистості висуваються такі вимоги як активність, енергійність, наявність внутрішньої позиції, уміння діяти в нестандартних ситуаціях, швидко орієнтуватися у змінних умовах, здатність генерувати нестандартні ідеї, творчо мислити та самостійно навчатися протягом життя. Саме від таких людей залежить прогрес практично у всіх галузях людської діяльності. Отже, потребують вирішення питання креативної освіти та становлення творчої особистості.

Вчені визначили креативність як творчі здібності (можливості), що виявляються в різних видах психічної діяльності людини, і характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, а також продукти діяльності, процес їх створення. За визначенням Дж. Ниренберга, творче мислення – це «пізнання чогось нового. Воно є складовою частиною людського інтелекту» [2]. Введення в український науковий обіг терміна креативність сприяло виокремленню самостійною галуззю дослідження особистісного аспекту творчості. До неї увійшли такі галузі як креативна освіта і педагогічна інноватика, які тісно пов'язані між собою.

Креативна освіта – це нова галузь вітчизняної освіти, у всіх своїх формах і проявах (випереджувальна і перспективна, безперервна і багаторівнева, етапна і спадкоємна), яка зорієнтована на безперервне становлення творчої особистості та узагальнює знання про психолого-педагогічні особливості і закономірності творчої діяльності. Методологічне підґрунтя концепції являє собою феноменологію становлення творчої особистості, його психолого-педагогічні основи і закономірності, об'єкти, суб'єкти та умови професійно-творчої діяльності, характеристики творчої особистості та її творчого потенціалу, опис та обґрунтування сучасних теорій і технологій креативної освіти.

Педагогічна інноватика – наука про систему оновлених взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу, що вивчає інноваційні процеси. Педагогічні інновації розуміються не лише як кінцевий продукт застосування новизни у навчально-виховному процесі з метою зміни

(якісного покращання) суб'єктів та об'єктів, а й як процедура їхнього постійного оновлення, що є характерним і для творчості. Креативна педагогічна концепція базується на засадах особистісно-орієнтованого підходу та таких його ознаках, як діагностична основа навчання молодших школярів, врахування їх вікових та індивідуальних особливостей, турбота про емоційне та фізичне благополуччя учнів, пристосування навчальних методик до особливостей учнів, переважання навчального діалогу, повага до особистої гідності кожної дитини.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що творчі здібності людини особливо інтенсивно розвиваються у молодшому шкільному віці в процесі навчання. Аналіз наукового фонду Л. С. Виготського та інших вчених переконує в тому, що молодший шкільний вік – сенситивний період для розвитку творчих здібностей, формування інтересів і здійснення можливостей проявити себе в різних видах діяльності. Тому розвиток творчої активності молодших школярів вимагає впровадження в навчально-виховний процес активних форм і методів навчання, що значною мірою могли б забезпечити формування дивергентного мислення, проблемного бачення, фантазії та уяви учнів. Для розвитку творчого мислення в дітей необхідно створити сприятливу атмосферу, і пам'ятати про почуття психологічної захищеності у них. Критичні зауваження на адресу дітей і спроби окремих дорослих створити в них відчуття, що пропозиції дитини нерозумні й навіть не заслуговують на увагу, є найкоротшим шляхом придушення її творчих можливостей. Якщо перші спроби дитини самостійно мислити не знаходять підтримки серед оточуючих, викликають сміх, то в неї з'являється страх виявитися «білою вороною».

Гілфорд відмітив такі параметри креативності: здатність до генерації великої кількості ідей; оригінальність; здатність розв'язувати нестандартні проблеми, уміння побачити в об'єкті нові ознаки, знайти нове використання[1].

До факторів, що стимулюють креативність особистості, вчені відносять:

- орієнтація на потребу у творчому розв'язанні задач;
- відсутність перешкод стосовно проявів спонтанності та ініціативи;
- створення можливості маніпуляції з предметами і варіативності думок;
- навчання уважному ставленню до сигналів навколишнього середовища;
- виховні впливи, спрямовані на визнання людиною цінності креативних рис своєї особистості.

До факторів, які гальмують креативність, відносять:

- орієнтацію лише на успіх, страх дати неправильну відповідь;
- підсилену орієнтацію на думку однолітків, побоювання звинувачень у незвичайності;
- обмеження ініціативи і заборона запитань;
- надмірна фіксація на стереотипах статевої належності;
- уявлення про дивергентне мислення як про відхилення від норми;
- жорстке розмежування трудової і ігрової діяльності

Важливим для вчителя є оволодіння вміннями весь час учня ставити в такі умови, щоб він самостійно міг приймати рішення. У центрі уваги педагогів повинен бути не середній учень, а кожен школяр як особистість у своїй унікальності. Тому для розвитку креативної особистості навчально-виховний процес повинен будуватися на таких засадах:

- стимулювання пізнавальної активності, пошук нового у звичайному;
- усвідомлення і засвоєння матеріалу через запитання;
- формування вмінь прогнозувати наслідки прийнятих рішень;
- розкриття навчальних тем як вправ на активізацію уяви;
- створення в класі обстановки непрагматичності, коли в ієрархії структури цінностей основною цінністю є людина.

Отже, навчальна діяльність має бути спрямована на розвиток креативного потенціалу молодшого школяра та здійснюватися за такими напрямками:

- 1) нагромадження досвіду пошукової і дослідницької діяльності;
- 2) вправлення в комбінуванні, конструюванні, перетворенні;
- 3) розвиток уяви і словесної творчості.

Цілком очевидним є те, що важливу роль у формуванні креативної особистості відіграє особистість вчителя. Адже дати поштовх розвитку творчих здібностей, підготувати до творчості може лише творча особистість, яка наділена яскраво вираженими креативними рисами: розвиненою творчою уявою та фантазією; схильністю до педагогічних інновацій, розвиненістю дивергентного мислення, здатністю до комбінування, свободи асоціацій. Творчий педагог створює в аудиторії атмосферу, що передбачає схвалення, підтримку пошукової активності учнів, ініціативи, оригінальності та самостійності у вирішенні навчальних завдань; сприяє та стимулює прагнення молодих людей до самовираження; розробляє і конструює нові форми навчальної взаємодії, широко використовує інтерактивні методи і прийоми навчання, спрямовані на розвиток творчої особистості: «мозковий штурм», різноманітні форми дискусій – «круглий стіл», дебати, змагальні.

Використання цих методів і форм навчання сприяє створенню атмосфери пошуку і творчості, конструктивного проблемно-діалогічного спілкування педагога і учнів, перехід викладача на позицію помічника, можливості постановки учнями оригінальних запитань і висунення ними цікавих гіпотез, бажання самостійно вибудувати свій творчий навчальний процес.

Отже, особистісно орієнтована технологія навчання, побудова навчально-виховного процесу на принципах креативної освіти та творча особистість педагога є тими важливими чинниками, які сприяють формуванню і розвитку креативної особистості учнів, а також підготовці їх до самостійної творчої професійної діяльності.

Література:

1. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.01 / Даниленко Лідія Іванівна – К., 2005.
2. Клименко В. В. Психологія творчості: [навч. пос.] / Клименко В.В. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
3. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : [посібник для вчителів і методистів початкового навчання] / О. Я.Савченко. – 2-ге вид., 2009. – 226 с.

УДК159.928:37.018.58

Марзанова Светлана

*Направление подготовки «Психология» (1 курс магистратура)
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия
Научный руководитель – Скворцова Елена Владимировна, к. психол. н.*

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ

«Одаренность человека – это маленький росточек, едва проклюнувшийся из земли и требующий к себе огромного внимания», – писал В. А. Сухомлинский. Большинство специалистов определяют одарённость как выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов. Одаренность – это дар, который означает особо благоприятные внутренние предпосылки развития интеллектуальных и творческих способностей, высокую восприимчивость к обучению и выраженные творческие проявления, яркую познавательную активность и незаурядные умственные резервы. Не существует определённого стандарта одарённости, каждый ребёнок проявляет её по-своему.

Все дети талантливы, и при правильном определении их склонностей могут проявиться дарования в одной или нескольких областях человеческой деятельности. Миссия школы по отношению к обучающимся – создание условий для полноценного развития природных спо-

собностей, предоставление сферы деятельности, необходимой для самореализации, творческого самовыражения и формирование потребности в непрерывном самообразовании.

Задача вальдорфской педагогики – воспитание духовно свободной личности, способной в индивидуальном творчестве проявлять свой потенциал. Действия педагогов при этом должны направляться на пробуждение скрытых в человеке задатков. Рудольф Штайнер говорил, что в каждом ребенке нужно увидеть ту божественную загадку, которую воспитатель, благодаря искусству воспитания, проникнутого любовью, должен решать до тех пор, пока этот ребенок не найдет сам себя.

В школе должно быть создано образовательное пространство, обеспечивающее уважение к индивидуальности ребенка, максимальное развитие интеллектуальных и творческих способностей каждого ученика, постоянно стимулирующее их позитивное проявление и воспитывающее толерантное отношение к другим детям. Одинаковое значение должно уделяться всем чертам личности человека и всем предметам. Самый главный секрет любой педагогики – быть в контакте с ребенком, находить человеческое взаимопонимание.

В вальдорфской школе система работы в рамках воспитательно-образовательного процесса предоставляет равные возможности для всех детей, дает шанс для развития каждого ребенка как уникального человека.

Основными принципами работы с одаренными детьми являются:

- психолого-педагогические исследования, обеспечивающие выявление и раскрытие интеллектуального и творческого потенциала детей;
- реализация личностно-ориентированного педагогического подхода в целях гармоничного развития ребенка как субъекта творческой деятельности;
- индивидуализация обучения, дифференциация обучения;
- развитие учащихся внутри всех учебных дисциплин, обеспечение доминирующей роли познавательных мотиваций, активизации всех видов и форм творческой самореализации личности;
- целенаправленное развитие интеллектуальных, творческих, спортивных способностей учащихся;
- психолого-педагогическое содействие процессам формирования личности, эффективной реализации познавательных способностей обучающихся;
- максимальное разнообразие предоставленных возможностей для развития личности;
- совместная разновозрастная работа учащихся;
- увеличение роли внеурочной деятельности с детьми.

В качестве основных элементов системы работы с одаренными детьми мы выделяем:

1. *Дифференцированность обучения*, основанную на учебном стиле, на заинтересованности, на готовности учеников учиться (разноуровневость).

2. *Индивидуализация обучения*, создающая предпосылки для развития интересов и специальных способностей школьника, которая обеспечивается через индивидуальный образовательный план.

3. *Воспитывающая среда*. Важной концептуальной особенностью воспитательно-образовательного процесса школы является перенос акцентов с обучения на воспитание, признание за воспитанием ведущей роли в формировании собственной личности.

4. *Развивающая среда*. Развитие одарённого ребёнка следует рассматривать как развитие его внутреннего деятельностного потенциала, способности быть автором, творцом, активным созидателем своей жизни, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои интеллектуальные, творческие и спортивные способности.

5. *Сотрудничество с родителями*. Система работы школы позволяет родителям стать субъектами образовательного процесса.

6. *Психолого-педагогическое сопровождение.* Грамотно выстроенное обучение способствует созданию условий для индивидуального развития и нравственного формирования личности обучающихся.

7. *Педагогические кадры.* Учитель должен обладать высокой профессиональной компетентностью и увлеченностью своим делом.

Одаренность многообразна, проявляется на разных уровнях и во всех сферах жизнедеятельности. Рассмотрим виды интеллектуальной и творческой одаренности детей.

Учащиеся с преобладанием вербально-лингвистического интеллекта, способные использовать язык для того, чтобы создавать прозаические и поэтические тексты, передавать информацию. Это будущие журналисты, писатели, поэты, переводчики.

Дети с логико-математической одаренностью обладают способностью использовать и оценивать соотношения между действиями или объектами, когда они фактически не присутствуют, т. е. к абстрактному мышлению. Они исследуют категории, взаимоотношения и структуры путем манипулирования объектами или символами, знаками и экспериментируют упорядоченным образом. Это будущие ученые – математики, информатики.

Обучающиеся с пространственной одаренностью представляют, воспринимают и создают зрительные или пространственные композиции. Это будущие архитекторы, инженеры.

Ученики с художественной одаренностью используют двигательные навыки в спорте, исполнительском искусстве, ручном труде. Этот вид одаренности поддерживается и развивается в специальных школах искусств, кружках, студиях. Он подразумевает высокие достижения в области художественного творчества и исполнительского мастерства в музыке, живописи, скульптуре, актерские способности. Это будущие спортсмены, танцоры, музыканты, художники.

Следующий вид одаренности – личностный интеллект, имеющий две стороны: интраличностный и интерличностный. Первый представляет собой способность управлять своими чувствами, различать, анализировать их и использовать эту информацию в своей деятельности. Второй термин есть способность замечать и понимать потребности и намерения других людей, управлять их настроением, предвидеть поведения в разных ситуациях. Это будущие педагоги, психотерапевты, юристы.

Существует еще один вид одаренности – общая интеллектуальная и академическая одаренность. Дети быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию. Высокоразвитые способности переработки информации позволяют им преуспевать во многих областях знаний. Несколько иной характер имеет академическая одаренность, которая проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более частной, избирательной. Принимая участие в олимпиадах, конкурсах, соревнованиях, ученики совершенствуют и укрепляют свои интеллектуальные и творческие способности.

Одаренность с гармоничным типом развития можно назвать «счастливым» вариантом жизни ребенка. Такие дети отличаются соответствующей своему возрасту физической и психической зрелостью. Их высокие, объективно значимые достижения в определенной предметной области органично сочетаются с высоким уровнем интеллектуального и личностного развития. Как правило, именно эти одаренные дети, став взрослыми, добиваются экстраординарных успехов в выбранной ими профессиональной деятельности.

Только творческий диалог, личностная заинтересованность участников воспитательного процесса создадут благоприятные условия для воспитания творческой личности. Важно направить одаренного ребенка не на получение определенного объема знаний, а на творческую его переработку, воспитать способность мыслить самостоятельно на основе полученного материала.

Всесторонне развивая одаренность ребенка, необходимо помнить главное: одаренность не самоцель. Заботясь о развитии ребенка, нельзя упускать из виду важнейшую среди них – способность при всех обстоятельствах быть человеком, личностью.

Литература:

1. Богоявленская Д. Б., Брушлинский А. В., Бабаева и др. Рабочая концепция одаренности/ под редакцией В. Д. Шадриков – М., 1998.
2. Богоявленская Д. Б. Одаренность: ответ через полтора столетия. Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. – 2010 – № 3.
3. Доровской А. И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997.

УДК 159.928.22

Савинцева Виктория

Специальность «Психология» (5 курс)

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина,

г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Научный руководитель – Белов Василий Васильевич, д. психол. н.

ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ

Актуальность проблемы исследования одаренных детей прежде всего связана с потребностью развивающегося общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин. Основными из них являются проблемы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми.

Одаренные дети отличаются не только хорошими способностями к каким-либо видам деятельности, но и по другим своим психологическим особенностям выделяются среди сверстников. Важнейшей проблемой прогресса общества является определение, сохранение и развитие одаренности уже в детском и школьном возрасте.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования. В связи с этим возникает научно-исследовательская задача разработки обоснованных методов ранней диагностики одаренности у детей.

Цель исследования – провести теоретический анализ проблемы диагностики одаренности, изучить психологические проблемы и особенности одаренных детей.

Термин «одаренность» появился в психологии в начале XX в. благодаря американцу Г. Уипплу, который обозначил им учащихся со сверхнормальными способностями [1]. Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [4].

В настоящее время западные психологи различают несколько видов одаренности [6]:

- | | |
|--------------------------------|------------------|
| – общая интеллектуальная; | – психомоторная; |
| – специфическая академическая; | – социальная; |
| – художественная; | – творческая. |

Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности. Основная трудность выявления в пору детства признаков одаренности и состоит в том, что в них не просто выделить собственно индивидуальное, относительно независимое от возрастного.

Одаренные дети находятся в состоянии большого риска социальной изоляции и отвержения со стороны ровесников. Реальный уровень способностей одаренных детей не понимае-

тся окружающими, и нормальный для такого ребенка процесс развития рассматривается как аномальная неприспособленность к жизни в обществе. У таких детей возникают трудности в нахождении близких по духу друзей, появляются проблемы участия в играх сверстников, которые им не интересны. Учителя очень часто не распознают одаренных учащихся и отрицательно оценивают их способности и достижения. Сложность положения усугубляется тем, что сами дети осознают свою непохожесть и страдают от нее.

К особенностям развития одаренных детей относятся [2]:

- Любопытство, любознательность;
- Сверхчувствительность к проблемам;
- Склонность к задачам дивергентного типа;
- Оригинальность мышления;
- Легкость генерирования идей;
- Гибкость мышления;
- Устойчивость, широта интересов и склонностей;
- Хорошая память и высокая концентрация внимания;
- Легкость ассоциирования.

Также к когнитивным особенностям одаренных детей относят:

- необычно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности;
- быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленных устойчивостью внимания и развитой оперативной памятью;
- сформированность навыков логического мышления;
- выраженную установку на творческое выполнение заданий;
- развитость творческого мышления и воображения;
- богатство активного словаря;
- быстроту и оригинальность вербальных ассоциаций;
- способность к прогнозированию;

Среди наиболее характерных и часто встречающихся особенностей одаренных детей выделяют:

- Неприязнь к школе;
- Особую направленность игровых интересов;
- Неконформность;
- Погруженность в философские проблемы;
- Несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием.

Обладание одаренными детьми описанными выше качествами требует к ним особого подхода. Именно поэтому такие дети нуждаются в особом воспитании, индивидуальных учебных программах в специальных школах, в которых учителя знают и учитывают возможности каждого одаренного ребенка, ставят перед ним сверхзадачи, преодолевая которые он будет развиваться согласно своим задаткам и способностям.[5]

Одаренному и талантливому ребенку могут быть присущи такие свойства и качества, которые будут отталкивать от него окружающих. Среди них можно выделить:

– Неумение выслушивать собеседника до конца, прерывание собеседника. Нередко ребенок в курсе того, о чем идет речь или быстро понимает излагаемый материал. Стремление продемонстрировать свои знания является отражением скорости восприятия.

– Привычка исправлять других. Возникает у одаренного ребенка как сочетание альтруизма и эгоцентризма.

– Высмеивание окружающих. Может возникать как ответ на травмирующий фактор. Главное преимущество ребенка – интеллектуальный потенциал, и он стремится защищать себя от источника боли доступными ему средствами.

Выделяют ряд общих личностных проблем одаренных детей:

- | | |
|---|--|
| 1. перфекционизм | 4. чрезмерная потребность во внимании взрослых |
| 2. ощущение собственной неполноценности | 5. нетерпимость |
| 3. нереалистические цели | 6. сверхчувствительность |

Важнейшей сферой, определяющей развитие одаренности, считается Я-концепция ребенка. Велика роль родителей в обретении ребенком положительного Я, основы личного сознания бытия незаменима, а позаботиться о физическом развитии, интеллектуальном росте или о совершенствовании его особого таланта могут и другие люди.

Школа оказывает существенное влияние на формирование Я-концепции ученика. Многие учителя до сих пор требуют шаблонно четкого, единственно правильного ответа, отрицая в суждениях учеников оригинальность, гибкость. В результате у одаренных детей тормозится развитие творческого мышления, самостоятельности, что ведет к снижению уровня самовосприятия.

Одаренные дети нередко обладают заниженной самооценкой и социальной неуверенностью. Самооценка одаренного ребенка имеет тенденцию к резким изменениям в ответ на малейшие неудачи. Повышенная требовательность к себе, стремление доводить все до совершенства, желание не подводить неудачами родителей могут становиться причинами самобичевания и самоунижения.

Выводы: Одаренность обнаруживается только тогда, когда ей каким-то образом удалось проявиться и закрепиться. Еще не полностью учитывается тот факт, что в силу личностных особенностей одаренные дети наиболее чувствительны к неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям. В этой области имеется дефицит знаний об особенностях поведения и мышления одаренных детей, их личностном развитии и воспитании.

Одаренные дети представляют собою особую ценность для общества, хотя это не умаляет ценности остальных. В данном случае «особый» не значит «большой». Одаренные дети – это наш потенциал, мы можем его потерять или преумножить.

Пока нет комплексной диагностики, позволяющей определить общую и специфическую одаренность, склонность ребенка к тому или иному виду творчества. Трудности в диагностике обусловлены тем, что одаренность представлена разными видами, в тоже время можно предположить, что независимо от вида одаренности существует обобщенная, интегральная характеристика личности одаренных детей. На основании проведенного анализа можно предположить, что раннее выявление одаренности способствует эффективной работе психолога и гармоничному развитию одаренных детей.

Литература:

1. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009.
2. Лейтес Н. С. ред. Психология одаренности детей и подростков. Академия, 2000.
3. Панов В. И. Одаренность как проблема современного образования: Психология сознания: современное состояние и проблемы. Самара, 2007.
4. Рабочая концепция одаренности / Отв.ред. Д.Б. Богоявленская. – 2-е изд., расшир. и перераб. М., 2003.
5. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000.

SECTION 7

APPLICATION POSSIBILITIES OF PSYCHOLOGY ACHIEVEMENTS IN MANAGEMENT, BUSINESS AND ADVERTISING

УДК 005.96

Бахтигозина Кристина

Направление подготовки «Менеджмент» (3 курс)

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия

Научный руководитель – Птуха Николай Иванович, к. психол. н., доцент

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Определенные правила поведения складывались в ремесленных сообществах еще в средние века, причем нарушение их могло повлечь за собой исключение из сообщества.

Термин «корпоративная культура» появился в XIX в. Он был впервые сформулирован немецким фельдмаршалом Мольтке, который использовал его, характеризуя взаимоотношения в офицерской среде. Сегодня данное понятие распространилось практически на сферы профессиональной деятельности.

Корпоративная культура в современном понимании – это совокупность господствующих в организации ценностных представлений, норм и образцов поведения, определяющих смысл и модель деятельности сотрудников независимо от их должностного положения и функциональных обязанностей.

Существует много подходов к анализу содержательной стороны той или иной корпоративной культуры. Ф. Харрис и Р. Моран предложили выделить десять содержательных характеристик, свойственных любой корпоративной культуре:

– Осознание себя и своего места в организации (в одних культурах ценится сдержанность и сокрытие работником своих внутренних настроений и проблем, в других – поощряется открытость, эмоциональная поддержка и внешнее проявление своих переживаний; в одних случаях творчество проявляется через сотрудничество, а в других – через индивидуализм);

– Коммуникационная система и язык общения (использование устной, письменной, невербальной коммуникации, «телефонного права» и открытости коммуникации варьируется от организации к организации; профессиональный жаргон, аббревиатуры, язык жестов специфичен для организаций различной отраслевой, функциональной и территориальной принадлежности организаций);

– Внешний вид, одежда и представление себя на работе (разнообразие униформ, деловых стилей, нормы использования косметики, духов, дезодорантов и т. п.), свидетельствующие о существовании множества микрокультур;

– Привычки и традиции, связанные с приемом и ассортиментом пищи: как организовано питание работников в организации, включая наличие или отсутствие столовых и буфетов; участие организации в оплате расходов на питания; периодичность и продолжительность питания; совместно или раздельное питание работников с разным организационным статусом и т. п.;

– Осознание времени, отношение к нему и его использование: восприятие времени как важнейшего ресурса или пустая трата времени, соблюдение или постоянное нарушение временных параметров организационной деятельности;

– Взаимоотношения между людьми: влияние на межличностные отношения таких характеристик как возраст, пол, национальность, статус, объем власти, образованность, опыт, знания. Соблюдение формальных требований этикета или протокола; степень формализации отношений, получаемой поддержки, принятые формы разрешения конфликтов;

– Ценности и нормы: первые представляют собой совокупности представлений о том, что хорошо, а что – плохо; вторые – набор предположений и ожиданий в отношении определенного типа поведения;

– Мирозозрение: вера или отсутствие веры в справедливость, успех, свои силы, руководство; отношение к взаимопомощи, к этичному или недостойному поведению, убежденность в наказуемости зла и торжестве добра и т. п.;

– Развитие и самореализация работника: бездумное или осознанное выполнение работы; опора на интеллект или силу; свободная или ограниченная циркуляция информации в организации; признание или отказ от рациональности сознания и поведения людей; творческая обстановка или жесткая рутина; признание ограниченности человека или акцент на его потенции к росту;

– Трудовая этика и мотивирование: отношение к работе как ценности или повинности; ответственность или безразличие к результатам своего труда; отношение к своему рабочему месту. Качественные характеристики трудовой деятельности (quality of working life); достойные и вредные привычки на работе; справедливая связь между вкладом работника и его вознаграждением; планирование профессиональной карьеры работника в организации.

Указанные характеристики культуры организации в совокупности отражают и придают смысл концепции корпоративной культуры. Формирование в организации определенной культуры связано со спецификой отрасли, в которой она действует, со скоростью технологических и других изменений, с особенностями рынка, потребителей и т. п. По данным разных источников, фирмы с ярко выраженной, сложившейся корпоративной культурой гораздо эффективнее в использовании HR (человеческих ресурсов).

Формирование корпоративной культуры – длительный и сложный процесс. Основу корпоративной культуры составляют те идеи, взгляды, основополагающие ценности, которые разделяются членами организации.

Процесс формирования корпоративной культуры включает в себя четыре этапа:

- определение миссии организации, базовых ценностей;
- формулирование стандартов поведения членов организации;
- формирование традиций организации;
- разработка символики.

Некоторые внешние признаки корпоративной культуры организаций:

- все сотрудники находятся на рабочих местах в однотипной одежде офисного стиля;
- день образования компании – бурный праздник для всех сотрудников с вовлечением в анимацию каждого члена коллектива;
- у всех одинаковые фирменные авторучки, блокноты, календари и т. д.

Сильная корпоративная культура создается только в тех организациях, где к ее формированию причастны все сотрудники. Несомненно, последнее слово всегда остается за руководителем, но при совместной выработке основных корпоративных положений, члены профессионального коллектива чувствуют внимание к себе, к своим идеям, к мыслям по поводу развития организации.

Формирование сильной корпоративной культуры напрямую связано с формированием корпоративных традиций.

Процесс формирования традиций будет более успешным, если использовать следующие элементы:

- 1) корпоративные издания (журналы и газеты);
- 2) внутрифирменное обучение;
- 3) корпоративный музей;
- 4) праздничные даты компании;

5) корпоративні свята та ін.

Розробка корпоративних правил – це постійний процес: змінюється зовнішня середовище – змінюються правила.

Основи корпоративної культури, як правило, систематизуються в Корпоративних правилах, кодексах та інших внутрішніх нормативних документах, регулюючих внутрішній порядок та правила поведінки та взаємовідносин співробітників.

Деякі організації створюють детальне описання всіх можливих ситуацій, з якими може зіткнутися співробітник. Великий структурований документ, 30-60 сторінок. Деякі розділи можуть бути виконані в формі окремих документів в організації.

Одним з важливих елементів процесу розвитку корпоративної культури є адаптація новачків до самої корпоративної культури. Адаптація до корпоративної культури для нового людини – один з найбільш складних моментів в професійній діяльності. В деяких компаніях спеціально проводяться адаптаційні тренінги та інші заходи, спрямовані на адаптацію новачків.

В деяких організаціях кожному претенденту на вакантне місце розповідається про особливості корпоративної культури організації – з тим, щоб людина сама прийняла рішення, погодиться чи ні на слідувати прийнятним в організації традиціям.

Література:

1. Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. Конфликтология – М.: ИНФРА-М, 2009
2. Горн Л. Корпоративный стиль библиотекарей России в соответствии с европейскими требованиями dress-code. // Ваша библиотека. – 2011. – № 17
3. Корпоративная культура делового общения. Главные правила общения и поведения в современном обществе. – М.: АСТ, Харвест, 2010
4. Латфуллин Г. Р, Громова О. Н. «Организационное поведение: Учебник для вузов»: ЗАО Издательский дом «Питер»; Санкт-Петербург, 2009
5. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учебное пособие. – М.: Логос, 2008
6. Соломанидина Т.О. Организационная культура компании. Учебное пособие – М.: Инфра-М, 2009
7. Информационно-методический журнал ViZ – Образовательно-информационного центра № 32; Москва, 2010
8. <http://www.cultmanager.ru/>

УДК 159.98:659

Бітко Євгенія

Спеціальність «Практична психологія» (2 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Туркова Дар`я Михайлівна, к. психол. н.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ РЕКЛАМИ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

На сьогоднішній день однією з найбільш важливих завдань у сфері рекламної комунікації є пошук нових способів посилення психологічної ефективності соціальної реклами. Великого значення набувають нові методи, за допомогою яких громадськість та соціальні інститути прагнуть забезпечити стабільність як суспільства в цілому, так і особистісну рівновагу кожного громадянина.

До таких методів і відноситься соціальна реклама, оскільки крім інформаційної функції, вона має адаптивну й виховну. До того ж її емоційна насиченість дозволяє швидко й коректно включати індивіда в систему соціальних відносин і зв'язків [3].

Однак закономірно постає питання про ефективність даної реклами та її специфіку. Адже соціально-психологічний аспект даного феномену і донині залишається непозбавленим дією

стереотипів, культурних традицій та масових соціальних оцінок. Тому вважаємо за доцільне надати психологічний аналіз соціальної реклами сьогодення.

Предметом нашого дослідження постала аудіовізуальна соціальна реклама як психологічний засіб виховного спрямування.

Реклама – одна з найбільших галузей економіки, і соціальна реклама займає важливу її частину. Від того, наскільки добре буде працювати ця система, залежить не лише функціонування економіки в цілому, а й, як правило, моральні цінності, світогляд, соціальна поведінка суспільства [4].

Реклама – явище соціально-психологічне. Це багатоплановий вплив, який зачіпає найпоп'ятіші ділянки психіки людини. Вона обрушує величезну кількість інформації, змушуючи споживачів приймати рішення вже не зовсім з власної волі. Одним з ефективних інструментів вирішення актуальних суспільних проблем є соціальна реклама: саме вона транслює ті чи інші цінності, впровадження яких важливо для нормальної життєдіяльності людини і суспільства.

Соціальна реклама – вид некомерційної реклами, спрямованої на зміну моделей суспільної поведінки та звернення уваги до проблем соціуму [2].

Соціальна реклама формує складні психологічні образи, вона впливає на самовідчуття індивіда в суспільстві, на його сприйняття соціуму, тому для її створення необхідні спеціалізовані дослідження і кропітка робота, інакше декодування повідомлення може бути зовсім іншим, або ж взагалі реклама буде позбавлена виховної дії та бажаної соціальної реакції у відповідь [1].

На разі в Україні відкриті соціальні проекти, які розповсюджуються завдяки ЗМІ, серед яких можемо виділити: «Краще тверезе життя», «Соціальні кампанії супроти раку», «Профілактика захворювань – запорука здорового довголіття», «Виконуй правила не дай СНІДу шанс», «Грудне вигодовування – здоровий початок життя», «Сімейний лікар».

Нами була проаналізована існуюча телевізійна соціальна реклама. Соціальна реклама різного змісту транслюється на каналах українського телебачення з середньою частотою – 10 разів на день. Загальна тематика соціальної реклами досить одноманітна. Так, більшість реклами спонукає до здорового способу життя (57%), або подолання певних хвороб (43%). Ця проблема на сьогодні вже є доволі висвітленою і розповсюдженою, питання стосовно поліпшення стану здоров'я людей мають місце у багатьох джерелах інформації (продукти здорового харчування, реклама медикаментів та біодобавок, розвиток культури гігієни тощо). Натомість, поза увагою залишилися не менш важливі напрями соціального спрямування, а саме: заохочення до читання книг, дбайливого ставлення до старшого покоління.

Також виявилось, що цільова аудиторія на яку орієнтована соціальна реклама, переважно дорослі люди, які вже мають певний життєвий досвід і дана інформація не є для них важливою та переконливою. Тому, для досягнення бажаного ефекту, на нашу думку, реклама має бути звернена до молоді віком від 18 до 35 років, яка є сензитивною до сприйняття такого роду інформації.

Наше дослідження носило характер пілотажного, покликаного окреслити коло питань, що вимагають пошук відповіді експериментальним шляхом. У подальшому плануємо емпірично дослідити межі ефективності соціальної реклами та характер її впливу на особистість в онтогенезі.

Література:

1. Зв'язки з громадськістю та соціальна реклама в практиці соціальної роботи (електронний журнал Osvita.ua.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/sociology/12351/>
2. Николайшвили Г. Г. Социальная реклама: Теория и практика: [учеб. пос. для студ. вузов] / Гюзелла Геннадьевна Николайшвили. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.
3. Потапова А. Ю. Актуальність соціальної реклами / А. Ю. Потапова // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених [«Маркетинг у третьому тисячолітті»], (Донецьк, 2007р.) / М-во освіти і науки України, Донецький національний університет економіки і торгівлі. – Донецьк, 2007. – С. 214–215.
4. Ромат Е.В. Реклама: [учебник для студентов] / Евгений Викторович Ромат. – Киев; Харьков.: НВФ «Студцентр», 2000. – 480 с.

THE JOINT CREATIVITY ORIENTATION OF THE NEGOTIATORS WITH DIFFERENT LEVELS OF AN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CREATIVITY

The relevance of research. The creativity is a constant companion in business. Obviously, that there is a trend leading from individual schemes of work to collective one, based on the creativity in a modern society. This is especially actually in the negotiation process which allows us to solve various problems responding the needs of each party. There are a lot of disagreements from material sphere to social sphere, for example, ethnic conflicts today. Most of the negotiations are the commercial negotiations with people with whom it is important not to spoil relations besides to defend the financial interests for achievement the tops of business.

Of course, going for negotiations it is necessary to be not only competent, skilled expert, but also to be creative negotiator with high level of emotional intelligence.

In the broadest sense the creativity means ability to find new opportunities and the options which are most expanding «a field of negotiations». In this case it is not simply skill which one person possesses, this is a joint creative effort, allowing to open more and more new «business» horizons. And as process of «opening» these horizons takes place among other negotiators, then it is important to pay special attention to such factors as social keenness, consciousness and control of emotions, and also management of the relations which must be perspective. Therefore the integrative negotiations constructed on the basis of search of mutual benefit and creation of the long-term relations plays the major role in business. In essence successful integrative negotiations assume a compatibility of search of the decision and by that are one of types of joint creativity. At the same time, the integrative negotiations still weren't studied within creativity psychology, and in psychology of negotiations the creativity was considered mainly as an individual characteristic of the personality influencing an outcome of negotiations.

So **the main goal of research** – to identify the relationship between the joint creativity orientation and the personal characteristics of negotiators (the level of creativity, the subjective level of emotional intelligence, time perspective, the preferred roles in a joint activity).

Considering it we can say that **the object of research** is a phenomenon of joint creativity in negotiations.

The subject of research is the personal characteristics of negotiators (the level of creativity, the subjective level of emotional intelligence, time perspective, the preferred roles in a joint activity), the joint creativity orientation in negotiations and the joint creativity expressiveness in negotiations.

The methodological basis:

- 1) the D. Saunders and R. Levitskiy's integrative approach to the negotiations;
- 2) a multifactorial approach to the concept of creativity, a creativity in negotiations: studies of Goldenberg, the P. Salovey and Meyer's models of an emotional intelligence, a model of R. Bar-On and D. Lyusin;
- 3) a theoretical T. Amabile's model of creativity;
- 4) the R.M. Belbin's team roles;
- 5) the F. Zimbardo's evaluation of the time perspective.

The theoretical importance of work is defined by its orientation on the analysis of negotiations as creative process, allocation of indicators and factors of joint creativity in negotiations. The research allows to plan the further directions in studying of this problem.

The practical importance of work is connected with possibility of use of its results when developing trainings on negotiation skills and creativity development and also increasing level of emotional intelligence when training professional intermediaries when developing the programs aimed at the development of work team's skills.

Selection on which research was conducted, consisted of 62 examinees aged from 18 till 33 years male (31 persons – 50%) and female (31 – 50%). The most part of selection (64,5% – 40 people) was made by students Moscow State University named after Lomonosov of a full-time department of faculty psychologists, specialization «psychology of negotiations» (35%), economic (35%) and philosophical faculty (30%). Other part (22 persons – 35,5%) – the staff of the financial-consulting company «The Express Accounts Department – Lyubertsy» working as legal advisers, economic analysts. At once we note that the professional negotiators aren't presented in selection.

The diagnostic apparatus, methodical tools: theoretically the research can be divided into 3 parts which is conducted one by one but in one session. The first part (before experiments) includes the following set of methods: the Stanford questionnaire of a Zimbardo's time orientation, the measuring Holl's emotional intelligence questionnaire, the measuring joint creativity orientation questionnaire (by Golisheva D.L. and Nestik T.A.), the R.M. Belbin's test «The team roles», the subtest «The using of subjects (variants of using)» from the E.E. Tunik's «The creative mindset». The second part suggests a solving of a business case in the negotiator's pairs (based on the famous game «Office building» with an additional term which helps to express a joint creativity). The third final part is conducted after game. It has a joint creativity expressiveness scale (by Golisheva D.L. and Nestik T.A.), which consists of 2 parts: the first part includes 2 claims determining on negotiation's total evaluation, the second part consists of 9 questions, so there is a differential evaluation (for me and my negotiation's partner).

The results, allowing to draw any conclusions on our hypothesis, were received by means of the correlation analysis. Considering lack of normal distribution on our scales, the correlation analysis was carried out by Spearman's criterion (see appendix «Results of research»).

The main conclusions based on the results of research:

1. **Our main hypothesis is about:** *the joint creativity orientation in negotiations relates with the personal characteristics of negotiators (the creativity level, the social intelligence level, the time orientation and the preferred team roles)*, so it is partially confirmed;

2. **As it turned out,** *the individual creativity's level of negotiators doesn't depend on the joint creativity orientation;*

3. **The hypothesis:** *the higher a level of emotional intelligence (on the self-evaluation of examinees), the higher a joint creativity orientation in negotiations is not confirmed but the second part of hypothesis is confirmed: the higher a level of emotional intelligence (on the self-evaluation of examinees), the higher they estimate a joint creativity expressiveness in negotiations;*

4. **The hypothesis:** *the joint creativity orientation in negotiations relates with preferring of team roles (ideas generator, resource investigator, leading and harmonizer) is not empirically confirmed;*

5. **But one hypothesis is partially confirmed:** *the phenomenon's level of expressiveness in the negotiation's joint creativity relates with the preferring team roles (ideas generator, resource investigator, leading and harmonizer);*

6. **The hypothesis:** *the joint creativity orientation relates with the time orientation of positive past and hedonistic present is also partially confirmed.*

In summary we would like to place again emphasis that every negotiations assume *joint interaction* on which the result will depend directly. Therefore we consider it is necessary to continue detection of those personal characteristics which can influence expressiveness of a phenomenon of joint creativity.

The results of such researches have both theoretical and practical value. On the one hand, the research of the negotiations assuming a divergence of interests at high interdependence, can shed light on the psychological mechanisms of joint creativity which were less noticeable on the example of inventive tasks (for example, a competition role during decision search). On the other hand, the results of studying of indicators of joint creativity in negotiations and its psychological factors can be demanded when developing the corresponding trainings and professional development programs. Especially, the interest of the management of foreign and domestic companies to increasing of competence level of the negotiators increases every year.

УДК [159.922.28:316.752]-053.6

Елизарова Елена

специальность «Психология» (5 курс)

ГБОУ ВПО МО «Академии социального управления», г. Москва, Российская Федерация

Научный руководитель – Громова Оксана Анатольевна, к. психол. н.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В ВЫБОРЕ БРЕНДОВ ОДЕЖДЫ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Актуальность темы исследования. На разных этапах развития и становления психологии, социологии и философии одним из самых важных объектов исследования являлись человеческие ценности. Осмысление данной проблемы все чаще выводится на первый план изучения в современном мире. Так как набор ценностей именно общество прививает развивающемуся в нем индивиду, изучение ценностных ориентаций личности является особенно актуальным во время «размытости» общественной ценностной структуры и серьезных социальных изменений в целом.

В современном обществе эта проблема является особенно значимой и актуальной, прежде всего в связи с необходимостью выявить идеалы и духовные ценности молодого поколения, так как их ценностные ориентации являются своеобразным «зеркалом» ценностей социума. В трудные периоды состояния общества молодежь является самым неустойчивым, незащищенным и неподготовленным нравственно. Подростки испытывают кризис в процессе становления их ценностных и духовных ориентаций. В условиях трансформации и изменений в политическом и социальном устройстве общества, где нет четко сформировавшихся идеалов и ценностей, легко формируются молодежная культура с характерным ей самосознанием, идеологией, эстетическими установками и ценностными ориентациями.

Молодежные субкультуры предстают перед нами сегодня, в первую очередь, как своеобразная среда, со своей символикой, образностью и стилем. Экстериоризация ценностей, эстетики и идеалов происходит, прежде всего, в одежде, моде, стилях молодежных субкультур, и является их своеобразным внешним выражением. Но в данном случае подразумевается не только и не столько мода на одежду, сколько своеобразный подход к выбору художественных произведений, кинофильмов, музыки и т.д. То есть, все, что может рассказать о ценностях, стремлениях и идеалах молодежи.

В нашем исследовании внимание, в основном, сконцентрировано, на одежде, как на одном из базовых параметров, определяющих ту или иную молодежную субкультуру.

Особая актуальность работы обусловлена тем, что в данном исследовании не просто исследуют ценностные ориентации подростков, а проведено более глубокое изучение данной проблемы за счет рассмотрения взаимосвязи ценностных ориентаций со стилевыми особенностями молодежных субкультур (с акцентом на специфике одежды). На наш взгляд, это имеет особую актуальность и дает дополнительные возможности не только в изучении механизмов формирования ценностных ориентаций и их трансляции в окружающий мир, но и вносит вклад

в решение важной практической задачи как воспитание зрелой и гармоничной личности за счет изучения действия соответствующих механизмов экстерииоризации и самопрезентации.

Степень изученности проблемы. В мировой психологии проблема ценностных ориентаций исследуется в многочисленных работах, в которых основное внимание было уделено таким вопросам, как: а) природа ценностных ориентаций (Ананьев Б. Т., Божович Л. И., Леонтьев А. Н., Леонтьев Д. А., Мартынюк И. О., Ольшанский В. Б., Парсонс Т., Рокич М., Рубинштейн С. Л., Томас У., Узнадзе Д. Н., Файнбург З. И., Франкл В., Хайду П., Шпрангер Е., Юнг К.-Г., Ядов В. А., и многие другие.); б) структура ценностных ориентаций: классификации видов, типов, форм существования, иерархии (Додонов Б. И., Донцов А. И., Кахле Л., Кон И. С., Маслоу А. Н., Макигучи С., Мухина В. С., Оллпорт Г., Рокич М., Фромм Э., Шварц С., и др.); в) формирование ценностных ориентаций в юношеском возрасте (Айзенк Х., Лоренц К., Мерилл Р., Мухина В. С., Ратц Л., Рокич М., Роджерс К., Фельдман Р., Эртер Р. и др.)

Молодежь и молодежная культура также представляли собой широкое поле для разнообразных исследований. Одни из первых исследований молодежной культуры – это философские исследования К. Манхейма, который одним из первых обратил особое внимание на роль молодежи в обществе, а также работы М. Мид, А. Тоффлера, П. Ханигана, и др. Разумеется, зарубежные исследования в силу множества причин значительно превышают по числу отечественные. В основном в них анализировалось положение молодежи на Западе и молодежные движения протеста. К числу данных работ можно отнести исследования: А. М. Байчорова, Ю. М. Климова. Позднее появились работы, в которых делался акцент на рассмотрение эстетики молодежной субкультуры, например, работы Ю. Н. Давыдова, Д. М. Ольшанского, Л. Н. Вдовиченко, А. Загорского и др.

Теоретическая основа. В данной работе за центральные определения ценностных ориентаций взяты положения В. П. Тугаринова (1960): «Ценности отдельного человека в основе своей суть ценности окружающей его общественной жизни» и В. А. Ядова (1969): «Ценностные ориентации есть фиксированная в психике индивида социально обусловленная направленность на цели и средства деятельности в некоторой (некоторых) сфере (сферах). Система ценностных ориентаций, детерминированная общими социальными условиями жизни индивида». А также важным является утверждение, что ценностные ориентации личности являются одним из основных психологических новообразований при переходе от старшего подросткового в ранний юношеский возраст. (Кон И. С., 1982; Мухина В. С., 1998)

Объектом исследования являются ценностные ориентиры российской молодежи.

Предмет исследования данной работы – молодежные субкультуры, основанные на принципах общества потребления и модного поведения.

Цель исследования: выявить и проследить особенности ценностных ориентаций российских подростков, проследить мировоззренческие установки, идеалы и специфические ценности молодежных субкультур не только на социальном, но и на эстетическом уровне.

Гипотеза исследования: ценностные ориентации подростков могут быть выявлены и изучены на примере молодежных субкультур посредством анализа стилевых и эстетических предпочтений в одежде и предметах потребления.

Методика исследования. Ценностные ориентации подростков представляют собой сложное системное и динамическое образование, требующее использование комплекса методов для анализа. Междисциплинарный подход также, на наш взгляд, является наиболее плодотворным при изучении проблем молодежи.

Для современной молодежи Интернет стал излюбленной «средой обитания», поскольку Интернет-коммуникация открывает дополнительные возможности для удовлетворения наиболее актуальных для молодых людей социальных потребностей: в общении, общественном одобрении и самовыражении.

– Планируется изучение сообществ молодежных субкультур в Интернет посредством анализа аудио, видео и текстового содержания страниц пользователей сообществ.

– Мы используем интернет ресурс (LiveJournal) для проведения личных онлайн-интервью с представителями сообществ молодежных субкультур.

– Также проводится адаптированный метод исследования ценностных ориентаций человека М. Рокича, поскольку триангуляция методов в изучении предмета обеспечивает большую валидность результатов.

Мы используем качественный анализ феноменов, позволяющий посредством обращения к образности молодежной моды (в частности брендов одежды) выявить вкусы и связанные с ними модели культурно-эстетического поведения, которые можно эксплицировать и объективно изучать, чтобы выделить внутренние ценностные ориентации молодежи.

Данная работа не претендует на полноту исследования обозначенного феномена, так как представляет собой лишь весьма общее его рассмотрение. Задачу более глубокого анализа темы осложняет ее слабая изученность. Результаты, полученные в данном исследовании, могут использоваться в учебных программах по возрастной психологии и психологии потребительского поведения.

Литература:

1. Байчоров А. М. От разбитого поколения к контркультуре: (парадоксы молодежного протеста в США). Минск: Изд-во БГУ им. Ленина, 1982.

2. Вдовиченко Л. Н., Загорский А. «Альтернативные» движения молодежи в современном буржуазном обществе. – М., 1984.

3. Давыдов Ю. М. Эстетика нигилизма. (Искусство и «новые левые»). М.: Искусство, 1975.

4. Климов Ю. М. Поколение кризиса или кризис поколения? М.: Мысль, 1988.

5. Кон И. С. Психология старшеклассника. М., 1982, с. 43.

6. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1998.

7. Ницше Ф. Сочинения в 2-х т., 1993. Т. 1. – 831 с.

8. Толстых В. И. Мода как социальный феномен. // Мода: за и против. М.: Искусство, 1973. – С.7-40

9. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л., 1960.

10. Ядов В. А. и др. Соотношение ценностных ориентации и реального (явного) поведения личности в сферах труда и досуга.//Личность и ее ценностные ориентации. Информ. Бюллетень ИКСИ. 1969, № 19, с. 34.

11. Яницкий М. С. Ценностные ориентиры личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.

УДК 37.011-51

Зинина Юлия

Направление подготовки «Психология» (магистрант 1 года)

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия

Научный руководитель – Бакшаева Наталья Анфиногентовна, к. психол. н., доцент

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООТВЕТСТВИЕ (ПРИГОДНОСТЬ) УЧИТЕЛЯ

Сегодня во всем мире актуальной проблемой является определение профпригодности для обучения профессиям с достаточно жесткими требованиями к профессиональным способностям и психологическим качествам человека.

К данным профессиям относятся не только такие «экстремальные» занятия, как работа летчика, альпиниста, полицейского, но и массовые профессии, требующие постоянной работы с людьми – учителя, врача и т.п.

При оценке возможности конкретного человека эффективно заниматься таким трудом, важными становятся не только знания по специальности, но и психологические характеристики, входящие в понятие профессиональной пригодности.

В психологическом словаре профессиональная пригодность характеризуется как «комплекс качеств индивида, требующихся для обучения и дальнейшего эффективного труда в той или иной профессиональной области» [4].

Профпригодность существенно зависит от склонностей и мотивации, знаний и умений, черт характера, психических и эмоциональных состояний и т.д.

Особую актуальность данной проблеме придает участвовавшее проявление в школах фактов насилия, грубости, педофилии и т.д., что совершенно недопустимо [1].

Поэтому в целом ряде стран мира принимаются особые меры к отбору людей, пригодных к получению профессии педагога.

Россия в этом вопросе не является исключением. Необходимо повышать требования к молодежи, поступающей учиться профессии педагога, и уже на этапе поступления в вуз определять уровень профессиональной пригодности.

Таким образом, цель данного теоретического исследования – ознакомиться с характеристиками, которые должны быть присущи педагогу.

И. А. Зимняя выделяет три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога. *Первый* план соответствия – предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек-человек» (например, тугоухость, косноязычие, и др.). Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии – его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность на профессию типа «человек-человек», мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребности и потребность в аффилиации.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет *третий* план соответствия человека деятельности педагога. Включаемость предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. А умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие зрительные и слуховые сигналы по каналу обратной связи, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора».

Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность [2].

Психологический портрет учителя любого учебного предмета, включает следующие структурные компоненты: 1) индивидуальные качества человека, т.е. особенности его как индивида – темперамент, задатки и т.д.; 2) личностные качества человека, т.е. его особенности как личности – социальной сущности; 3) коммуникативные (интерактивные) качества; 4) статусно-позиционные показатели, т.е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) деятельностные показатели (профессионально-предметные); 6) внешнеповеденческие показатели [2].

Между тем, в России впервые разработан стандарт учителя. Каким же видится «эталон?». По мнению его авторов, теперь все школьные педагоги должны быть специалистами-универсалами, а именно: освоить новейшие методики преподавания, знать психологию, разбираться в медицине, освоить коррекционную педагогику, компьютерную технологию и проек-

тную деятельность, а также многое другое. Этот стандарт в большей степени ориентирован на госзаказ, который обращают к педагогическим вузам с запросом: вот такой учитель нужен [3].

В настоящее время Министерство образования и науки РФ уже приступило к проработке возможных вариантов введения дополнительной оценки профпригодности для абитуриентов, поступающих на педагогические специальности [3].

Основными психологическими характеристиками профессионального соответствия (пригодности) педагога можно назвать вышеуказанные *склонность (пригодность), готовность и включаемость*.

Высочайшая эффективность деятельности педагога возможна, конечно, при соответствии всех планов его индивидуально-личностных качеств (сочетание пригодности, готовности и включаемости). Однако в реальной жизни существуют различные варианты их сочетания.

Таким образом, психологический портрет учителя образуется благоприятными для педагогической деятельности качествами учителя: эмоциональная устойчивость, адекватная Я-концепция (высокая адекватная самооценка, удовлетворенность собой, принятие социальных норм, адекватное взаимодействие с социумом), склонность к творчеству, экспериментирование, профессиональное мастерство [3].

Неблагоприятные качества педагога: невротизм, авторитарные и параноидальные тенденции, комплекс неполноценности, чрезмерная сензитивность и гиперсамоконтроль.

Таким образом, критериями отбора должны стать стремление к педагогической деятельности, склонность к работе с детьми, стремление не только получать знания, но и передавать их другим, психологическая уравновешенность, стойкость в стрессовых ситуациях, вежливость, коммуникабельность, высокие моральные установки. И совершенно недопустимы такие психические и эмоциональные отклонения, как склонность к насилию, садизм, патологическая грубость, истеричность и т.п.

Литература:

1. Абитуриенты педагогических специальностей будут проходить дополнительные проверки профпригодности. Источник: http://www.testent.ru/news/abiturienty_pedagogicheskikh_specialnostej_budut_prokhoridit_dopolnitelnye_proverki_profprigodnosti/2011-12-17-674.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с. Источник: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm>.

3. Пономарев Г. Н., Митин Е. А., Шансков М. А. Профессиональная пригодность студентов факультета физической культуры как проблема психолого-педагогического исследования в условиях вуза // Теория и практика физической культуры. – М., 2006, № 9. Источник: <http://lib.sportedu.ru/Press/TPFK/2006N9/p40-44.htm>.

4. Психологический словарь. Источник: <http://psi.webzone.ru/st/088900.htm>.

5. Сергеевкова О. П. Педагогическая психология. Режим доступа: http://uchebnikonline.ru/psihologia/pedagogichna_psihologiya_-sergyeyenkova_op/profesiyna_vidpovidnist_pridatnist_vchitelya.htm.

УДК 316.6:659.4

Ипатова Ксения

*Специальность «Организационная психология» (Магистрант, 1 курс)
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия
Научный руководитель – Громова Оксана Анатольевна, к. психол. наук*

БРЕНД КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

В настоящее время российские потребители заметно стали больше проявлять покупательскую активность в отношении отечественных товаров и услуг. Поэтому можно отметить, что и компании, и потребители стали придавать все большее значение брендам. Правильно создан-

ный бренд приносит огромные прибыли. Покупателям он дает идентичность, стимулирует наши органы чувств и обогащает наши переживания. Человеку свойственна потребность тянуться к вещам, которые он знает и которым, он доверяет. А бренд в свою очередь позволяют обеспечить эмоциональную связь между потребительским восприятием и функциональностью продукта, они призваны упорядочивать знания потребителей о товаре, создавать товарные лестницы в представлениях потребителей. А также являясь ценным нематериальным активом, бренд обладает свойством убеждения лояльных ему потребителей в правильности их выбора.

Ключевым вопросом эффективности бренда является то, как его воспринимает потребитель. В связи с этим особую важность имеют социально-психологические аспекты взаимодействия производителя и потребителя.

Анализ научной литературы показал, что возможности бренда недостаточно эффективно используются с целью продвижения товаров и услуг, еще недостаточно изучены сущность бренда как социально-психологического явления, вопросы восприятия и формирования бренда в связи с этим обусловлена теоретическая значимость работы и актуальность выбранной темы исследования.

Объект исследования: бренд компании как социально-психологическое явление.

Цель исследования: изучить теоретические аспекты бренда как социально-психологическое явление.

Данная цель определила следующие задачи исследования:

- проанализировать сущность бренда как социально-психологическое явление;
- изучить аспекты формирования бренда и основные особенности его восприятия.

Методологической основой исследования явились основные теоретические положения, посвященные исследованиям бренда как образа в сознании потребителей, а также особенностям формирования бренда на потребительском рынке, сформулированные в трудах таких исследователей, как: Андреева Г. М., Андреева М. В., Босык Я. С., Домнин В. Н., Дымшиц М., Мельникова О. Т. и др.

Понятие бренда является центральным в современном маркетинге и во многом определяющим для работы современных организаций. Вместе с тем развитие исследований бренда связано с внедрением психологических исследований в работу.

Сейчас каждый день человек сталкивается с множеством похожих (или практически одинаковых), технически сложных товаров. И для того, чтобы разобраться в них, у человека просто физически не хватит времени. В данной ситуации бренд значительно упрощает процесс выбора тем, что присваивает каждому товару ярлычки: «Молодым и активным», «Экономично и практично» и т.д. Ведь любой товар при появлении на рынке создает некое впечатление о себе, о своих функциональных характеристиках, об условиях своего потребления. Можно сказать, что человек, в первую очередь, покупает не товар с определенными физическими характеристиками, а нематериальные выгоды и ценности для себя.

В научной литературе существуют различные подходы к пониманию сущности бренда:

1) бренд анализируется как психологическое понятие, которое в полной мере формируется только в социально-психологических условиях, предполагающих включение потребителей в процесс потребления товаров и услуг [1]. Можно сказать, что для покупателей бренд становится материализованным символом, ориентирующим на определенные потребительские стереотипы, жизненные стандарты поведения личности и группы.

2) бренд изучается как объект социального познания. Отрываясь от товара, бренд становится отдельным объектом социального познания для потребителя [2]. Согласно этому подходу, представления о товарах и торговых марках формируются в соответствии с закономерностями социального познания. Разрабатывая бренд, необходимо большое внимание уделять тому, чтобы обеспечить его выпуклость (новизна, размер, яркость, цвет, сложность объекта и т.д.), что

создаст основу для того, что потребитель проявит некоторую активность по сбору информации и принятию решения. Из общего потока рекламной информации, внимание приковывается к тем брендам, которые в большей степени отвечают потребностям и ожиданиям человека [3].

3) бренд рассматривается как миф о товаре. С этих позиций предлагается взглянуть на бренд шире, чем отношения «товар-потребитель». Бренд – современная сказка. «Все дело в волшебных пузырьках». Поэтому Соса-Сола – бренд, а «Колокольчик» – нет. Потому что Соса-Сола – послание о мифе, связанном с постоянным праздником в окружении друзей. В этом плане бренд и фактически становится социальным мифом – способом и средством осмысления человеком действительности и ориентации в ней. С точки зрения брендинга, потребитель покупает не столько товар, сколько самоопределение, подтверждение амбиций и собственных представлений о своей «хорошести», самоудовлетворение. В конечном счете, в бренде потребителю продают его самого, его представления о себе, о том, каким он хочет и может быть [4].

Таким образом, мифом бренда является то символическое его значение, которое дифференцируется от его материального качества и повышает привлекательность для потребителей [5].

Что касается доверительного отношения к товару, то, на наш взгляд, его формируют у потребителя такие признаки, как известность торговой марки, собственный прошлый опыт, рекомендации, реклама, упаковка и ряд других факторов, создающих образ марки.

Таким образом, брендом становится та марка, выбор которой определяется не столько свойствами товара, сколько сложившимся образом в процессе восприятия рекламы и места продаж, сравнения упаковок и названий, опыта предыдущих покупок и удовлетворения от цены, качества и использования продукта.

Анализируя научную литературу, мы пришли к выводу, что бренд – это символ, ассоциирующийся в социальном сознании с необходимостью товаров и услуг, побуждая покупателей к их приобретению. Переходя к вопросу формирования бренда компании, отметим, что оно осуществляется в коммуникациях с потребителями, зависит от декодирования сообщений исходящих от марки, а так же особенностей взаимодействия потребителей с компанией в целом. Что касается восприятия товара в сознании потребителя, то в формировании бренда оно занимает особое место. Качественный анализ его свойств и характеристик в процессе покупки и потребления имеют принципиальный характер для способа его продвижения, для реализации соответствующих маркетинговых и производственных планов и стратегий.

Особенности психофизиологии восприятия предъявляют свои требования к изобразительным решениям, размещению текста, яркости шрифта, частоте смены кадров, музыке, цвету и форме. Важным фактором восприятия является уместность рекламы бренда. Оптимальное сочетание определяет и лучшее эмоциональное воздействие [6].

Восприятие бренда со всеми своими атрибутами подчиняются основным психологическим законам: 1) результатом восприятия всегда является образ, включающий в себя комплекс разнообразных ощущений, приписываемых сознанием предмету или явлению; 2) восприятие характеризуется: предметностью; целостностью; константностью; категориальностью; относительной устойчивостью уже сформировавшихся образов; 3) восприятие является интеллектуальным процессом, связанным с активным поиском признаков, необходимых для формирования образа.

Мощными каналами восприятия бренда являются: визуальный, слуховой, обонятельный, тактильный, вкусовой, которые поддаются исследованию.

На наш взгляд, восприятие разных вещей, связанное с психическими свойствами людей, относительно предсказуемо. Положительное отношение вызывается, если товар нужен потребителю для работы или удовольствия, если он обогащает, облагораживает, обновляет что-либо в его внутреннем мире или внешнем окружении и т. д. Неосознаваемые страхи, моральные установки, опыт других – все эти выражения подсознательного сопротивления существ-

венно влияют на восприятие товара, заметно снижая спрос. Поэтому задачей специалистов, является создание позитивного восприятия образа, исключение негатива.

Таким образом, анализ научной литературы по бренду показал, что данное понятие рассматривают как предмет социально-психологического явления, так как с помощью него у потребителя возникают чувственные, физические и психологические ощущения от пользования им. Наибольшее воздействие на потребителя оказывает символ бренда, который покупатели для себя наполняют важным психологическим смыслом, его восприятие.

Исходя из этого, для формирования бренда компании необходимо: 1)наполнить символ смысловым содержанием признаков, которые олицетворяют бренд с надежностью, стабильностью, оправданностью затрат, современным сервисом, престижем пользователя, перспективностью, поддержанием стандарта товара или услуги; 2)создать целостный образ бренда на основе ассоциаций с названием, гарантией обслуживания и статусом потребителя; 3) учесть особенности психофизиологии восприятия; 3)решать задачи по формированию бренда с учетом заинтересованных групп компании для создания условий эффективной коммуникации потребителей с брендом; 4)учитывать разные группы потребителей.

Однако чтобы понять логику формирования бренда, необходимо проработать и рассмотреть данную категорию в практическом плане, чему будет посвящена дальнейшая наша работа.

Литература:

1. Андреева Г. М. Психология социального познания: Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 228 с.
2. Андреева М. В. Психологические основы образования и функционирования бренда: диссер. канд. психол. наук. – М., 2003. – 214 с.
3. Босык Я. С. Социально-психологическая технология формирования бренда компании: дис. канд. психол. наук. – Тамбов, 2008. –212 с.
4. Домнин В. Н. Бренддинг: новые технологии в России; 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
5. Дымшиц М. Бренд как объект мифотворчества // Рекламная жизнь. 2001. № 4. – 46-47 с.
6. Мельникова О. Т., Фоломеева Т. В., Чмыхалова Д. А. Бренд как предмет качественного социально-психологического исследования и объект социального восприятия // Мир психологии. 1999. – № 2. – 112-120 с.
7. Тульчинский Г. Л., Терентьева В. И. Бренд-интегрированный менеджмент: каждый сотрудник в ответе за бренд. – Москва: Вершина, 2006. – 352 с.

УДК 159.923

Маевский Игорь

специальность «Психология» (магистрант)

УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка»,

г. Минск, Беларусь

Научный руководитель – Овсяник Наталья Васильевна, к. психол. н, доцент

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ АВТОШКОЛ С УЧЕТОМ ТИПОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

В современном мире большинство людей уже не представляют свою жизнь без наличия автомобиля. За последние 10 лет количество автомобилей в Беларуси выросло более чем в 2 раза [1]. На 1 января 2013 года в Беларуси было зарегистрировано 3,817,792 транспортных средства – в это количество включены легковые и грузовые автомобили, мотоциклы, скутеры и т.д. Таким образом, коэффициент степени автомобилизации в Беларуси один из самых высоких в постсоветском пространстве – на каждую 1000 белорусов приходится 337,8 транспортных средства [1]. Данный показатель с каждым годом все увеличивается, т.к. желающих иметь свой личный автомобиль становится все больше. Соответственно нагрузка на автошко-

лы с каждым годом становится все выше, в связи с чем, они вынуждены подстраиваться под данную тенденцию (сокращая продолжительность обучения, уменьшая количество часов изучения теоретической части вождения).

Полученные нами данные в ходе теоретического и эмпирического исследования, в рамках дипломной работы [2], дают основания говорить о том, что современная модель подготовки водителей автотранспортного средства устарела как с технологической, так и с методологической точки зрения. Таким образом, для того, что бы увеличить эффективность обучения курсантов автошкол, и тем самым увеличить безопасность на дорогах, мы предприняли попытку разработать направления сопровождения курсантов автошкол, которые и будет представлены в данной статье. Нами были выделены основные направления психологического сопровождения курсантов автошкол:

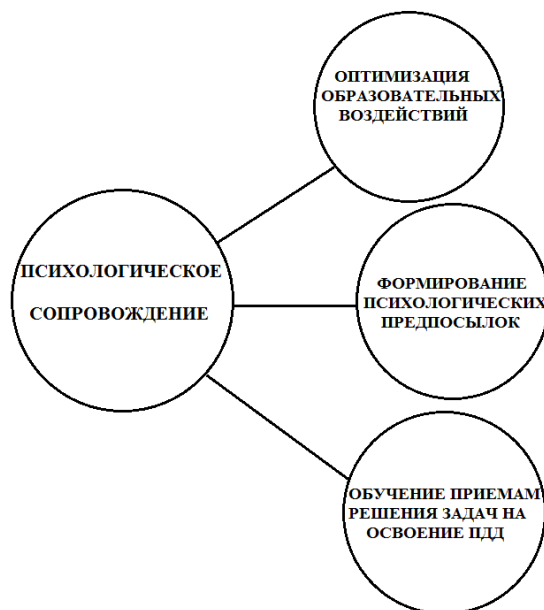


Рисунок 1. Модель организации психологического сопровождения курсантов автошкол.

Оптимизация образовательных воздействий (определяемых в первую очередь внутренними условиями и закономерностями индивидуального развития курсанта). Формирование у курсанта психологических предпосылок для освоения данного вида деятельности (согласно профессиограмме). Обучение приемам решения задач на освоение ПДД с учетом современных образовательных развивающих технологий и тренажеров, которые бы позволили сформировать умение решать ДТ задачи в моделируемой «искусственной» среде с переносом усвоенных знаний в «полевые условия». Так как успех всякого обучения зависит не только от количества, затрачиваемого на него времени, но и от применяемых методов, то, кроме увеличения числа занятий, должны быть приняты меры к совершенствованию методов обучения. Такое совершенствование возможно только в том случае, если будут учтены условия, от которых зависит успех упражнений. Важнейшими из этих условий являются особенности психических процессов, имеющих место при выполнении упражнений.

Целью такого обучения будет выступать доформирование или развитие необходимых для успешного обучения вождению подструктур.

Как ни странно, но психофизиологический феномен – латеральная асимметрия полушарий головного мозга не принят во внимание ни психологической, ни педагогической наукой, ни практикой. Психофизиологические факторы обучения еще не осмыслены в педагогической теории и не учитываются в массовой практике. Практически все учебные программы и пособия, методики и технологии обучения ориентированы на субъектов учебного процесса с доминантой левого полушария, при этом субъекты учебного процесса с доминантой правого полушария, имеющие другой тип восприятия, дискриминируются, оказываются как бы изолирован-

ными их учебного процесса уже на этапе восприятия учебного материала. Они вынуждены приспосабливаться к стилю изложения материала и к логике объяснения учителя. На сегодняшний день, при обучении вождению, в автошколах не учитывают функциональную специализацию полушарий головного мозга, что является одним из факторов успешного обучения. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга, возникшая в процессе эволюции, является уникальной особенностью мозга человека. Уже доказано, что существующие различия в восприятии языка, математики, изобразительного искусства, музыки и т.д. заложены во врожденных свойствах мозга. Зная данные особенности, инструктора в автошколах, могут строить систему преподавания, учитывая данные особенности курсантов.

Одно из самых важных условий в обучении вождению, заключается в том, что инструктор должен знать индивидуально-психологические особенности курсантов, и в соответствии с ними, строить ход занятия.

Для формирования необходимых личностных качеств, нами был разработан тренинг, целью которого является формирование сочетания уверенности и легкости в управлении автомобилем. Данный тренинг, включает в себя:

- Работу со страхами и неуверенностью в себе (страх профессиональной некомпетентности, страх потери контроля, страх не справиться с управлением, страх повторения ситуаций, страх сбить пешехода, страх материальных потерь, страх перед ДТП, страх перед инспектором ГИБДД, а также другие страхи, причины их возникновения и принципы эффективной работы).

- Работа с чувствами вины и стыда (оказаться «чайником», стать помехой на дорогах, стыд излишнего внимания, вина за причиненный ущерб – физический, материальный и др.).

- Злость и агрессия на дорогах. Как вести себя в случаях проявления агрессии?

- Категории водителей.

- Азарт за рулем.

- Склонность к неоправданному риску и космической скорости.

- Выработка эффективных привычек и навыков.

Так же, для совершенствования системы подготовки водителей, инструкторов автошкол и специалистов по безопасности движения автопредприятий в программы их обучения необходимо включить следующие психофизиологические инновационные компоненты, разработанные в настоящем исследовании:

- концепцию «совмещенная деятельность водителя»;

- методику психофизиологического анализа причин ДТП;

- психофизиологическую классификацию причин ДТП;

- концепцию «потенциал надежности водителя».

В интересах повышения профессиональной надежности водителей целесообразно внедрить в качестве самостоятельного вида психофизиологическую подготовку, как самих водителей, так и инструкторов автошкол и специалистов по безопасности движения автопредприятий с обязательным включением в программы обучения следующих материалов:

- А) психофизиологические особенности вождения (содержание совмещенной деятельности водителя; характеристика решаемых задач; закономерности психической регуляции действий; отличие вождения и управления ТС и т.п.);

- Б) психофизиологические опасные факторы вождения и их профилактики;

- В) психофизиологические причины ДТП и их предупреждение;

- Г) психологические особенности организации взаимодействия с другими участниками дорожного движения;

- Д) психологические особенности регуляции деятельности при управлении скоростью движения и выдерживании дистанции;

- Е) психофизиологический анализ причин ошибок и нарушений водителя;

- Ж) психофизиологическая характеристика нештатных ситуаций и особенностей деятельности водителя и др.

С целью повышения уровня профессионального мастерства инструкторов автошкол целесообразно внести следующие изменения в систему их подготовки:

- разработать требования к их профессионально важным качествам;
- внедрить профессиональный психологический отбор кандидатов в инструкторы;
- предусмотреть тестирование их водительской подготовки;
- поднять уровень их психофизиологической подготовки.

3. Введение в обязательное изучение курса «Я и дорога» и «Я и другие водители»

– Особенности нервной системы и темперамент. Влияние эмоций и воли на процесс вождения.

– Важнейшие психические процессы необходимые для уверенного вождения. Что может отвлечь внимание от дороги.

– Психологические качества человека (импульсивность, склонность к риску, агрессивность и т. д.) и их роль в возникновении опасных ситуаций в процессе вождения и др.

И, наконец, третье направление, это обучение приемам решения задач с учетом реальных условий вождения. Данное направление включает в себя набор упражнений (разработанных с учетом специфики восприятия правополушарников и кинестетиков).

Предъявляется схема на специальном плакате, к плакату крепится магнитами 4 транспортных средства. Для решения задачи приглашается 4 человека, им предлагается, используя ПДД, «проехать» перекресток и начинается обсуждение, т.е. фактически установить и обосновать очередность проезда перекрестка такого типа. В обсуждении так же участвует вся группа, которая выступает в роли экспертов. Используя текст ПДД, она либо соглашается с предложенным вариантом, либо отвергает его.

Таким образом, в ходе нашего исследования, нами были подобраны примерные задания, которые могут способствовать более успешному обучению курсантов в автошколе. Задачи, где нет четких вариантов ответа, где курсанты, через обсуждение, должны сами прийти к правильному ответу, через обсуждение, через анализ, через сравнение. Таким образом, развивается не только понимание логики дорожного движения, но и критичность мышления. Будущий участник дорожного движения, в ходе таких упражнений научиться «понимать дорогу», а тем самым предвосхищать большинство ДТП.

Литература:

1. Статистика ДТП [Электронный ресурс] / УГАИ ГУВД Минского горисполкома. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://auto.tut.by/news/exclusive/351019.html>. – Дата доступа : 25.09.2012.
2. Маевский И.Г. Социально-психологические детерминанты успешности обучения курсантов автошкол: дипломная работа... БГПУ им. М. Танка. – Мн., 2013. – 80 с.
3. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий (1-е издание). – М.: Российское педагогическое агентство. – 1997. – 281с.
4. Цыганков, Э.С. Высшая школа водительского мастерства / Э.С. Цыганков. – Москва: Академкнига – 2007. – 400с.
5. Цыганков, Э.С. Профессиональная подготовка водителей / Э.С. Цыганков. – изд. Эксмо. – 336 с.

УДК 159.923.38

Мартишкіна Марія

спеціальність «Практична психологія» (4 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Великодна Мар'яна Сергіївна, к. психол. н.

СОЦІАЛЬНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ФАКТОР ДИНАМІКИ ЛІДЕР-ГРУП

Актуальність дослідження. Сьогодні висуває дуже жорсткі вимоги до особистості. На сучасному етапі активізації розвитку суспільства виникає потреба в таких людях, які можуть запропонувати інноваційні шляхи зміни соціальної реальності. Успішність соціального проекту

у великій мірі залежить від соціально-психологічних процесів, що супроводжують його реалізацію. З точки зору практики, зростає значення проблеми підвищення ефективної діяльності лідер-групи як команди осіб, що займається реалізацією соціального проекту.

Мета статті – здійснити теоретичне вивчення впливу соціального проекту як фактору динаміки лідер-груп.

Аналіз останніх публікацій. Проектування – це атрибут сучасної цивілізації, тому останні десятиріччя ця проблема набрала особливої популярності в різних сферах науки. Серед науковців дослідженням специфіки соціального проектування займалися П. І. Балабанов [3], В. Г. Горохов [5], І. В. Котляров [10], С. Б. Кримський [11], В. А. Луков [12], Л. Т. Тюптя [15] та інші.

Коріння терміну «проектування» походить від латинського «projectus» – «кинутий уперед». Принаймні до середини ХХ ст. він переважно вживався в техніці, інженерії та архітектурі для позначення особливої діяльності з розробки розрахунків, креслень, макетів, моделей ще неіснуючих об'єктів (наприклад, будинків, споруд, машин) [4]. Водночас, незважаючи на досить глибоку розробленість проблеми, поняття «проектування» залишається предметом дискусій, що проявляється в неоднозначності його трактовок:

- 1) процес розробки проекту, реалізація якого є необхідним результатом [13, с. 250];
- 2) створення ідеальної (абстрактної) моделі, що дає знання про майбутній бажаний стан соціальної системи чи процесу [10, с. 18];
- 3) проектування – це технологія (спосіб діяльності), спрямована на розробку (визначення), наукове, ресурсне обґрунтування та планове здійснення проектів нововведень [15];

Окремим різновидом проектування є соціальне проектування. Найбільш поширеним є його визначення В. А. Луковим: «Соціальне проектування – це конструювання індивідом, групою або організацією дії, спрямованої на досягнення соціально значущої мети і локалізованої за місцем, часом та ресурсами» [12, с. 7]. Відповідно, соціальний проект – це сконструйоване ініціатором проекту соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримання середовища, що змінюється, матеріальної або духовної цінності [там само]. Також автор додає до характеристики соціального проекту особливу ознаку – визнання безумовного позитивного впливу на соціальне середовище та індивідів. Однак ця ознака є дуже суперечною. Наприклад, Д. І. Акімов заперечує точку зору В. А. Лукова [1]. Для цього він наводить приклад різноманітних рекламних кампаній з продажу пива або цигарок. По суті це також соціальні проекти, але спрямовані на формування у людей не позитивних установок та традицій.

Узагальнивши всі погляди на проблему соціального проектування, ми дійшли висновку, що це діяльність людини або групи людей, спрямована на створення, модернізацію або підтримку соціального середовища з попереднім конструюванням моделі бажаної соціальної реальності.

Виклад основного змісту. Досягти певних результатів в соціальному проектуванні може не кожен, адже цей вид діяльності вимагає від людини особливого поєднання особистісних якостей та властивостей, специфічних знань, умінь та навичок. Як правило, створенням соціального проекту займається команда індивідів, яка володіє головними ресурсами для його розробки та потенційно успішної реалізації, тобто так звана «лідер-група».

Досвід дослідження лідер-груп доволі широкий. За даними у Ю. М. Ємельянова, у сфері управління, де панує атмосфера конкуренції та суперництва, найбільш поширеним є уявлення про рангову ієрархію групи [8]. Звідси, на думку автора, випливає розуміння лідер-групи як певного структурного утворення, що стоїть на вершині ієрархії [там само]. Таким чином, лідер-група складається з першорядного лідера та лідерів другого, третього рівнів. Усі інші члени групи є послідовниками та виконують переважно функцію реалізаторів.

Подібних поглядів на структуру лідер-групи дотримуються К. Корсак та О. Бойчук [9]. Вони теж визначають рангову структуру групи, але користуючись іншим понятійним апаратом. На їхню думку, вершину ієрархії займає альфа-особа, а наступні сходинки — бета-особи. Вони разом і складають лідерську групу. Окремо автори виділяють так званих «осіб з критичним мисленням» [там само].

І в першій і в другій розглянутій концепції визначальним є фактор впливу на інших членів групи та домінування.

Інший погляд на проблему лідер-груп мають О. К. Дусавицький та Є. В. Заїка. Це питання вони досліджували на прикладі навчального колективу молодших школярів. Перші такі дослідження були зроблені ще у 1983 році [7]. Автори описували лідер-групу як особливе структурне утворення з 6-7 учнів обох статей (близько 20 % класу) з високим соціометричним статусом, яка займає центральне місце в структурі міжособистісних відносин та опосередковує зв'язки між іншими групами та учнями. Учні, що входили до такої групи, як правило, проявляли високу начальню-пізнавальну активність, мали широке коло пізнавальних інтересів і в спілкуванні реалізовували цінності перш за все морально-етичного плану. Наявність такого структурного утворення позитивно впливає на загальногрупову динаміку. Ізольовані мікрогрупи, за висновками дослідників, хоча б через одного свого члена інтегровані в загальну структуру класу [6]. Інтегруючи результати проведених теоретико-емпіричних досліджень, автори зазначають, що лідер-група – це безумовно позитивне утворення, та її представники в цілому втілюють характеристики, пов'язані з більш високим рівнем особистісного розвитку [6, с. 23].

Цікавий погляд на проблему лідер-груп пропонує В. В. Тарасенко. Автор дає таке визначення поняттю: визначимо лідера чи лідерську групу як групу осіб, що володіють ключовими ресурсами для розвитку організації (власність, інвестиції, інтелектуальні ресурси та ін.) і вираженими управлінськими інтересами, спрямованими на організацію, зовнішнє середовище або лідерську групу [14]. В. В. Тарасенко розглядає лідер-групу як еволюційну систему та встановлює такі архетипи лідерських груп:

- лідерська група «Романтики» цікавиться майбутнім організації у вигляді метафор, образів та емоцій. Інтерв'ю з романтиками складається в модальності майбутніх мрій і «повітряних замків»;

- лідерська група «Місіонери» цікавиться майбутнім у вигляді цілей. Інтерв'ю з місіонерами складається в модальності аналізу нереалізованих цілей і ресурсів для їх досягнення;

- лідерська група «Функціонери» цікавиться справжніми відтворюваними функціями. Інтерв'ю з функціонерами складається в модальності аналізу поточних і сьогохвилинних відтворюваних дій і цілей;

- лідерська група «Фундаменталісти» цікавиться минулим. Інтерв'ю з фундаменталістами складається в модальності аналізу минулих досягнень.

Узагальнивши різні погляди на проблему лідер-груп, ми дійшли такого висновку: лідер-група — це позитивне структурне утворення, що складається з осіб, які мають потенційно більш високий рівень особистісного розвитку, володіють важливими ресурсами для розвитку групи та знають як їх застосувати для більшої продуктивності.

Згідно з теорією діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин, спільна діяльність виступає як колективоутворюючий фактор. Взаємозв'язок особистісних рис, властивостей та громадсько-соціальних умов життєдіяльності дозволяє кожному індивіду посісти своє місце у лідер-групі, що займається створенням соціального проекту. В процесі спільної роботи над проектом відбувається розподіл командних ролей для більшої ефективності. Найпоширенішою є класифікація командних ролей, запропонована Р. М. Белбіним. Він визначив командну роль як тенденцію поводити себе, співдіяти та взаємодіяти з іншими певним чином [2]. Провівши п'ять років експериментів на виробництві, він виділив такі ролі членів ефективної команди: реалізатор, координатор, творець, генератор ідей, дослідник, експерт, дипломат, виконавець [там само].

Окремо автор виділив роль спеціаліста як особистості, що має високий рівень здібностей в певній сфері діяльності. Усі ці ролі можна розділити на три групи: спрямовані на дії (реалізатор, виконавець, творець), спрямовані на мислення (генератор ідей, експерт), спрямовані на людей (координатор, дослідник, дипломат). На певному етапі створення та реалізації соціального проекту цінність кожної з ролей буде або знижуватись, або підвищуватись. Згідно Р. М. Белбіним,

відсутність якоїсь ролі в команді обов'язково приведе до недоліку в роботі. Спроби створювати неповні команди за рахунок командного потенціалу підтвердили це [там само].

Висновки. Отже, соціальне проектування може виступати фактором позитивних змін у динаміці функціонування лідер-груп, а саме – сприяти уточненню, доповненню, розподілу командних ролей, переорієнтації учасників на взаємодію. Головною умовою є грамотний підбір членів команди. Це не тільки підвищує ефективність роботи, а й дозволяє підвищити рівень творчої складової, підвищити гнучкість команди, відкриває новий простір для створення та реалізації інших соціальних проектів.

Література:

1. Акимов Д. И. Социальное проектирование как маркетинговая технология продвижения интеллектуального капитала [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Staptp/2011_49/files/ST49_29.pdf.
2. Белбин Р. М. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач/ Р. М. Белбин. – М.: НРРО, 2003. – 315 с.
3. Балабанов П. И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / П. И. Балабанов. – Новосибирск : Наука. Сиб. Отд-ние, 1990. – 200 с.
4. Бутченко Т. І. Зміст поняття «проектування» / Т. І. Бутченко // Гуманітарний вісник. –2009.– № 37. – С. 144-154.
5. Горохов В. Г. Введение в философию науки / В. Г. Горохов, В. М. Розин – М.: ИНФА-М, 1998. – 224 с.
6. Дусавицкий А. К. Группа-лидер как ядро учебного коллектива в развивающем обучении / А. К. Дусавицкий, Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 4 – С. 21-24.
7. Дусавицкий А. К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / Вопросы психологии. –1983. – № 1 – С. 58-65.
8. Емельянов Ю. Н. Лидер и группа/ /Психология лидерства: хрестоматия/ сост. Сельченко К. В. – Мн. : Харвест, 2004. – 368 с.
9. Корсак К. Проблема лидерства: міфи й правда / К. Корсак, О. Бойчук // Науковий світ. – 2011. – № 7. – С. 6-8.
10. Котляров И. В. Теоретические основы социального проектирования / И. В. Котляров. – Мн. :Наука и техника, 1989. – 189 с.
11. Кримський С. Б. Проект і проектування в сучасній цивілізації // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірник / Науковий керівник і редактор І. Г. Єрмаков. – К.: Департамент, 2003. – С. 6-15.
12. Луков В. Л. Социальное проектирование / В. Л. Луков – М., 1997. – С. 41-66.
13. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е. И. Холостовой. – М.: Юрист, 2000. – С. 250-252.
14. Тарасенко В. В. Матрица «Типы лидерских групп – направления активности лидеров» как инструмент диагностики организации [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL:<http://www.top-personal.ru/>
15. Тютя Л.Т., Пузіков Д.О. Проектування в соціальній роботі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: [http:// archive.nbuv.gov.ua/ portal/soc_gum/naukma/ Ped/2005_47/17_tyuptya_lt.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/naukma/Ped/2005_47/17_tyuptya_lt.pdf).

УДК 159.923.38

Матюк Людмила

спеціальність «Практична психологія» (4 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Великодна Мар'яна Сергіївна, к. психол. н.

СОЦІАЛЬНИЙ ПРОЕКТ ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Актуальність дослідження. Соціальний проект як чітко визначена програма дій, ідеальна модель, яка відображає можливі та бажані стани, процеси, явища об'єктивної дійсності, цілком може становити собою основу для реалізації лідерського потенціалу особистості у процесі його розробки. Як і будь-який інший вид людської діяльності, процес соціального проектування певною мірою дозволяє індивіду втілювати в життя ідеї, наміри та плани, які за своєю

суттю є соціально корисними та цим самим сприяє самореалізації автора-розробника проекту в суспільстві. На сьогоднішній день значно актуальною є проблема успішної розробки, просування та реалізації соціальних проектів, на що впливає багато різних факторів. Те, яким чином лідерський потенціал у процесі соціального проектування проявляється, розвивається та взагалі змінюється є показником динаміки особистості як лідера.

Мета статті – здійснити теоретичне вивчення можливостей соціального проекту в реалізації лідерського потенціалу.

Аналіз останніх публікацій. Процес саме соціального проектування має ряд специфічних особливостей, які відрізняють його від інших видів проектування. Серед науковців дослідженням специфіки соціального проектування займалися: М. О. Васильєва [1], В. І. Курбатов [6], В. А. Луков [7], А. А. Чащіна [11], Е. А. Самбуров [9], О. І. Ставицька [10], О. О. Яременко [12] та інші.

Систематизуючи погляди дослідників що стосуються розгляду соціального проектування, та, власне, соціального проекту, зазначимо:

1. Соціальне проектування – це конструювання індивідом або групою дій, спрямованих на досягнення соціально значимої мети, яка локалізована за місцем, часом та ресурсами; соціальний проект виступає інструментом соціальних змін, що базується на властивості індивідів конструювати реальність (В. А. Луков).

2. Соціальне проектування – це різновид інноваційної діяльності, яка представляє собою здійснення певного комплексу заходів, що в сукупності призводять до інновації (Е. А. Самбуров).

3. Соціальне проектування – це створення соціальних об'єктів, якостей, процесів та відносин, головна особливість соціального проектування: наявність суб'єктивного фактору (О. І. Ставицька).

4. Соціальне проектування – це діяльність, результатом якої є науково-теоретично та практично обґрунтоване визначення варіантів можливого розвитку нових процесів та явищ (В. І. Курбатов).

5. Соціальне проектування – ланка соціально-управлінського циклу, а сам соціальний проект – як чітко сплановану програму дій, що спрямована на поліпшення соціального становища певної категорії людей (М. О. Васильєва)

6. Соціальне проектування за рядом ознак подібне до нововведень, зокрема, в соціальному проектуванні відбувається обов'язковий методологічний контроль процедур проектування з метою утримання та реалізації висхідних соціальних вимог (А. А. Чащіна).

7. Соціальний проект як вид соціальної творчості (В. І. Курбатов).

Отже, ми бачимо, що соціальне проектування пов'язане з розробкою чогось нового, соціально значущого, можливо інноваційного. Проектування застосовується як для розробки різних варіантів розв'язання нових соціальних проблем, так і для складання соціальних планів та програм з регулювання видозмінених, хоч і вже відомих, соціальних процесів та явищ. В основі соціального проектування лежить необхідність виявляти віддалені у часі суспільні потреби та розробляти можливі шляхи та варіанти їх вирішення. Соціальний проект у даному випадку виступає як описова модель, у якій представлено можливі варіанти розвитку соціальних систем.

Виклад основного змісту. Людина, яка повною мірою володіє проектною культурою, не лише має можливість успішно реалізовувати соціальні інновації на основі проектного методу, а також самовдосконалюється та розвивається як особистість. Працюючи над проектом, автор-розробник, як правило, реалізовує у ньому власні цінності, плани та потенціал. Соціальний проект, як і будь-який інший вид проекту є засобом реалізації потенціалу особистості, у тому числі лідерського.

Соціальне проектування на сьогоднішній день залишається привілеєм вузького кола осіб. Розробляючи та реалізуючи проект, лідери власноруч забезпечують собі розвиток компетенції та покращують імідж, забезпечують ефект позитивних соціальних змін. Активізація *лідерського потенціалу* особистості є цілісним та цілеспрямованим процесом. Можна стверджувати, що під час роботи над соціальним проектом відбувається повна активізація лідерського потенціалу особистості, яка передбачає стимулювання та посилення рефлексії, творчості, самостійності та ініціативи, які є важливими з точки зору розвитку здібностей до успішного здійснення лідерства.

Поняття «потенціал» широко застосовується в рамках різних наукових дисциплін. В психології це поняття частіше за все вживається як синонім здібностей або ресурсних можливостей особистості. Так, наприклад, О. В. Євтихов зазначає, що потенціалом можна назвати можливість, що містить в собі джерела та засоби, які можуть бути використані для вирішення якої-небудь задачі, досягнення якої-небудь мети [2]. Відповідно, лідерський потенціал, на думку дослідника, в узагальненому вигляді можна розглядати як можливість та готовність індивіда до ефективної лідерської поведінки; лідерський потенціал містить: лідерські якості, умови, в яких відбувається лідерство та сприйняття лідера групою [там само].

М. В. Кірсанов стверджує, що лідерський потенціал має двохкомпонентну структуру, яка містить у собі індивідуальну та універсальну складові, де до першої входять: можливості, особистісні якості, цінності, до другої – досвід, рольовий репертуар, стиль лідерства, знання та навички [4]. Я. В. Примаченко, розглядаючи лідерський потенціал, уточнює, що він не може розглядатись поза ситуаційним контекстом, поза групою, організаційною структурою або зовнішніми умовами діяльності, лідерський потенціал завжди потрібно оцінювати в конкретних ситуаціях [8].

Розглядаючи питання про лідерський потенціал, науковець І. В. Дригіна наводить таке його визначення: це якісна характеристика особистості, що відображає сукупність внутрішніх потреб, можливостей, ціннісного ставлення, засобів, які сприяють досягненню такого рівня компетентності, що забезпечує провідний вплив особистості на членів групи при сумісному вирішенні задач [цит. за 3]. Розгортання лідерського потенціалу особистості є внутрішнім процесом, джерелом якого виступає протиріччя між лідерськими потребами та лідерськими можливостями [там само].

Дозволяє робити певні висновки про лідерський потенціал саме у лідерів–початківців, на думку Р. Хогана, така особистісна характеристика як «самоефективність». Її можна визначити як впевненість індивіда у своїх можливостях мобілізувати мотивацію, інтелектуальні ресурси, поведінкові зусилля для здійснення контролю за подіями, що впливають на досягнення цілей. Самоефективність вказує на прагнення індивіда сприймати себе у якості ініціатора подій, що відбуваються навколо [цит. за 5].

Висновки. Отже, зрозуміло, що лідерський потенціал, перш за все, це одна з якісних особистісних характеристик (його розгортання зумовлюють протиріччя між лідерськими потребами та лідерськими можливостями). Лідерський потенціал є можливістю особистості до здійснення врегулювання діяльності тієї малої групи, до якої вона належить. Потенціал лідера містить: схильності, здібності, знання, уміння та навички для здійснення лідерства. Розгортання лідерського потенціалу є внутрішнім процесом, детермінованим перебуванням особистості у сприятливих на те соціальних умовах, його не можна розглядати поза ситуаційним контекстом. Серед різноманіття способів розвитку лідерського потенціалу соціальний проект (робота над його створенням) цілком може стати одним з найзручніших.

Література:

1. Васильєва М. О. Специфічні особливості проективної діяльності в системі соціальної роботи / М. О. Васильєва // Вісник ЗНУ. – 2011. – №1. – С. 112-116.
2. Евтихов О. В. Лидерский потенциал руководителя: специфика и возможности развития: Монография / О. В. Евтихов. – Красноярск : СибУОИ МВД России, 2011. – 288 с.

3. Евтихов О. В. Тренинг лидерства : монография / О. В. Евтихов. – СПб : Речь, 2007. – 256 с.
4. Кирсанов М. В. Лидерский потенциал антикризисных управляющих: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / М. В. Кирсанов. – М., 2003. – 24 с.
5. Кричевский Р. Л. Психология лидерства: Уч.пособ. / Р. Л. Кричевский. – М. : Статут, 2004. – 544 с.
6. Курбатов В. И. Социальное проектирование / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов на Дону : Феникс, 2001. – 416 с.
7. Луков В. А. Социальное проектирование: учеб. пособие. – 7-е изд. / В. А. Луков. – М. : Изд-во Московского гуманитарного университета: Флинта, 2007. – 240 с.
8. Примаченко Я. В. Лидерский потенциал как основа профессионального отбора перспективных руководителей РЖД: автореф. дис. ... канд. психолог.наук: 19.00.03 /Я. В. Примаченко. – Хабаровск, 2010. – 24 с.
9. Самбуров Э. А. Социальное моделирование, прогнозирование и проектирование: курс лекций / Э. А. Самбуров. – Иркутск : Изд-во Иркутского государственного университета, 2010. – 173 с.
10. Ставицкая Е. И. Социальное прогнозирование и проектирование: Уч.-метод.пособ. / Е. И. Ставицкая. – Пенза : ПГПУ, 2010. – 65 с.
11. Чащина А. А. Социальное проектирование и социальная практика [Электронный ресурс] / А. А. Чащина. – Режим доступа: http://library.krasu.ru/ft/ft_articles/0112216.pdf.
12. Яременко О. О. Науковий супровід соціальних проєктів: ідеологія і структура процесу / О. О. Яременко // Соціологія. – 2004. – № 2. – С. 76-87 с.

УДК 159.922.1

Момот Олена

спеціальність «Практична психологія» (5 курс)

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»,

м. Кривий Ріг, Україна

Науковий керівник – Чаркіна Олена Анатолівна, к. пед. н.

ДО ПРОБЛЕМИ КАР'ЄРНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЖІНОК-ПСИХОЛОГІВ

Актуальність проблеми. Соціальна реальність останніх років стимулює появу нових орієнтирів в системі соціальних цінностей і норм поведінки, розвиток нових потреб, формування нових життєвих цілей. Динамічна кар'єра в даний час вважається одним з ключових показників ділового успіху і відчутним результатом професійної діяльності людини. Особливо для жіночої половини суспільства [1].

Специфіка професійної кар'єри жінок полягає в наявності полорольових стереотипів, що впливають на міру прояву ними кар'єрної активності, а також особових особливостей жінок, наслідком яких виступають зусилля, що додаються ними в процесі професійного кар'єрного зростання. Причому, ці зусилля виступають головними складовими готовності жінок до здійснення кар'єри.

У сучасних умовах якісно новим чином встає проблема розвитку і використання людського потенціалу, пред'являються вищі вимоги до самостійності, ініціативності, заповзятливості людини, викликані змінами, що відбуваються в суспільстві. Зараз людина, що робить кар'єру, розглядається як особа яка має орієнтацію на реалізацію особистого і професійного потенціалу. А саме кар'єрний потенціал виокремлений як наявність психофізіологічних даних, професійних навичок, внутрішньої творчої енергії, сукупність якостей особистості, що визначають можливості і кордони її розвитку в професійній діяльності.

Успішно побудована кар'єра дозволяє людині отримати визнання своєї неповторності, значущості для інших людей, для суспільства в цілому і отримати підтвердження у вигляді певної компенсації. Таким чином, кар'єра є привабливою для людини, і в тій або іншій мірі, що становить його професійній діяльності. Це в рівній мірі відноситься як до чоловіків так і до жінок [2].

У суспільній свідомості кар'єрне просування і управління підприємствами і організаціями більшою мірою пов'язане з представниками чоловічої статі. В той же час, посилення жіночої емансипації приводить до того, що багато жінок хочуть бути самостійними і незалежними, мати можливість проявити свої здібності в професійній діяльності, зробити кар'єру.

Теоретичні основи дослідження. Дослідження в області кар'єри проводилися і до цих пір проводиться на чоловічих або, в дуже окремих випадках, на змішаних вибірках.

Специфіка професійної кар'єри жінок полягає в наявності гендерних рольових стереотипів, що впливають на міру прояву ними кар'єрної активності, а також особливостей жінок, наслідком яких виступають зусилля, що додаються ними в процесі професійного кар'єрного зростання. Причому, ці зусилля виступають головними складовими готовності жінок до здійснення кар'єри.

Дослідження особливостей кар'єрного розвитку та особистісного потенціалу займали такі вчені вивчаючи професійної здатності відносно кар'єри. Питання професійного розвитку розглядаються в публікаціях психологів та соціологів. Проблема гендерної нерівності завжди приваблювала дослідників як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології.

Зокрема, у зарубіжній психології вона представлена роботами вченими з питань гендерної психології Сандра Бем; Артур Шопенгауер; Джон Стюарт Милль; Герди Лернер; Джоан Келлі; так і у вітчизняній психології в роботах таких вчених: Галина Михайлівна Іванова; Валентина Іванівна Успенская; Павло Петрович Горностай; Світлана Івановна Оксамітна; Тарас Михайлович Мельник та інші.

Згідно теорії соціальних умінь А. Мітчелл, А. Бандура, Д. Ріттер та інших потенціал особи досліджується в наступних аспектах: трудовий потенціал працівника (П. В. Журавльов, Же.М. Галль, А. А. Лобанов), кар'єрний потенціал з врахуванням конкретних індивідуальних можливостей фахівця (Р. Л. Крічевський, Д. В. Колесов і ін.), потенціал активації (Д. Е. Берлайн), поведінковий потенціал (Дж. Роттер), потенціал людського розвитку (Б. Г. Ананьев), творчого потенціалу людини (І. В. Байер, Н. В. Васина, А. А. Деркач, Е. В. Маслов).

Мета статті: є вивчення особливостей професійного і особистісного становлення кар'єро-успішних жінок-психологів, виділення соціально-психологічних особливостей їх поведінки.

Виклад основного змісту. На даний час в суспільстві досить широкий обговорюється проблема місця і ролі жінки в політичній, економічній і соціальній сферах. Як правило, висловлюються різні, деколи діаметрально протилежні думки із цього приводу. Одні учасники суперечок відстоюють точку зору, згідно якої жінка повинна присвятити себе сім'ї і вихованню дітей. Інші переконані в тому, що жінки не гірше за чоловіків здатні добиватися значних результатів в політичній діяльності і діловому світі. При цьому і ті та інші звертаються до історії з метою знайти у минулому підтвердження власної правоти.

У всіх суспільствах і культурно-історичних епохах, за винятком хіба що ранніх форм культури, панував непохитний закон, аксіома про нерівність статей і про буцімто обов'язкове підпорядкування жінки особі чоловічої статі (батькові, чоловікові, синові тощо). У свідомість твердо вкарбувався стереотип про суспільно активну й творчу роль чоловіків у публічній сфері та багату скромнішу роль жінок як дружин і матерів у приватній сфері. Ці соціально-психологічні стереотипи суспільство поставило під сумнів лише в кінці XVIII століття, і знадобилось щонайменше півтора століття, щоб від них відмовитись. Становище чоловіків та жінок було нерівноправним, по суті, в усіх сферах суспільного життя – у політично-правовій, виробничій, культурно-освітній та сімейно-родинній. У кожній з них діяли численні способи дискримінації жінок [3].

До головних особливостей жінок, що володіють високим рівнем мотивації до кар'єри, відносяться самоефективність і самоповага. Цей феномен психологічно пов'язаний з наявністю у жінки упевненості, що він володіє необхідною компетенцією для досягнення бажаного результату. Очікування високої ефективності стає умовою почала і стійкого продовження, не дивлячись на труднощі того або іншого виду діяльності. То, як жінка оцінює власну ефективність, і визначає її подальшу поведінку: розширює або обмежує можливості вибору сфер діяльності і характеру кар'єри, дозволяє вірно визначити можливості зростання, місце серед колег по роботі. Від самооцінки залежать взаємини з тими, що оточують, рівень критичності і

вимогливості до себе, відношення до успіхів або невдач. Будучи пов'язаною з чеканням успіху, висока самоефективність зазвичай веде до доброго результату і, отже, сприяє самоповазі. Жінки з високою самоефективністю наполегливіші, менш тривожніші і не схильні до депресії, а також володіють великими здібностями до вчення і самонавчання [3].

Література:

1. Мусина-Мазнова Г. Х. , Карьерный потенциал личности как условие успешного карьерного становления социального работника // Вектор науки ТГУ. 2012. №2(9)
2. Основы теории гендеру: Навчальний посібник. – К.: «К.І.С.», 2004. – 536 с.
3. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Кпециной — СПб.: Питер, 2003. – 479 с.

УДК 159.947:796

Селиванова Анастасия

специальность «Психология» (4 курс)

*ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Россия
Научный руководитель – Шляпников Владимир Николаевич, к. психол. н.*

ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Актуальность исследования. Исследование волевой регуляции в различных видах профессиональной деятельности остается актуальной уже на протяжении многих лет. Важно определить и знать механизмы и структуру волевой регуляции, для того чтобы добиваться успехов в любом направлении. Для достижения целей и побед спортсменам нужно долго трудиться над собой, вырабатывать навыки, а это не всегда приятный процесс, приходится бороться не только с противником, но и с самим собой. Конечно, очень полезно знать, на что способен твой организм, и что нужно делать, чтобы заставить себя трудиться. В нынешнее время спорт является одной из самых развивающихся сфер нашей социальной жизни, поэтому, мы предполагаем, что наше исследование является очень важным и актуальным.

Для того чтобы развивать в себе те или иные качества, и, для того, чтобы воспитывать себя нужно обладать силой воли. Один из существенных признаков волевого акта заключается в том, что он всегда связан с приложением усилий, принятием решений их реализацией. Воля предполагает борьбу мотивов. По этому существенному признаку волевое действие всегда можно отделить от остальных. Волевое решение обычно принимается в условиях конкурирующих, разнонаправленных влечений, ни одно из которых не в состоянии окончательно победить без принятый волевого решения. В нашей работе мы будем рассматривать этот процесс с точки зрения спортивной психологии, психологии воли и психологии личности.

Практическая значимость. В развитие спорта вовлечены не только спортсмены, но и тренеры, спортивные руководители, судьи и даже врачи. Психологическая подготовка – один из аспектов использования научных достижений психологии, реализации ее средств и методов для повышения эффективности спортивной деятельности. Важность волевых качеств в современном спорте трудно переоценить. От того, сможет ли спортсмен преодолеть многочисленные трудности и неудачи, напрямую зависят его результаты и его спортивная карьера. Каждый спортсмен, заинтересованный в улучшении своих результатов, должен понимать, что работа над упорством и волей одна из самых основных задач. Так же, каждый тренер, заинтересованный в получении хороших результатов должен с первых дней тренировок внимательно изучить характеристики спортсменов, с малых лет он должен воспитывать в них волевых людей. Волевая подготовка – это целенаправленный процесс воздействия на мысли, чувства и поступки спортсмена для формирования и развития у него волевых качеств как постоянных черт характера, необходимых для достижения победы в ходе напряженной спортивной борьбы. Преодоление трудностей при выполнении физических упражнений способствует воспитанию волевых качеств. Во время тренировок

и соревнований необходимо проявить качества, которые во многом решают задачи повышения работоспособности и достижения высоких спортивных результатов.

Цель нашего исследования – выявить особенности и отличия волевой регуляции спортсменов.

Гипотеза исследования – показатели волевой регуляции у спортсменов окажутся гораздо выше, чем у людей, которые не связаны со спортом.

Выборка. Исследование проводилось нами в период с 2012 по 2013 год на базе факультета физической культуры ГОУ ВПО Московский областной университета, а так же на базе ДЮСШ «Космос» г. Подольска. Нами было обследовано 50 девушек и 48 юношей спортсменов-юниоров разных специальностей в возрасте от 16 до 24 лет. Всего в нашем исследовании приняло участие 98 человек.

В качестве контрольной группы в нашем исследовании выступали студенты ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», которые не занимаются спортом. Подбор в группы осуществлялся квазислучайным образом. Группы были уравнены по возрасту и полу. Объём – контрольно.

Методический инструментарий:

Для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции респондентов, нами использовались следующие методики:

- Субшкала «Контроль за действием при планировании» из опросника «Шкала контроля за действием» Ю. Куля (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина (1996).
- «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении» Г.С. Никифорова, В.К. Васильева и С.В. Фирсова (Ильин, 2000).
- «Формализованная модификация методики самооценки (СО) Дембо-Рубинштейн» В.А. Иванников, Е.В. Эйдман (Иванников, Эйдман, 1990).

Также опросник содержал вопросы, касающиеся ряда демографических характеристик респондента.

Результаты исследования. Для выявления особенностей и различий волевой регуляции респондентов контрольной группы и спортсменов мы сравнивали их показатели. Для того чтобы дать оценку достоверности полученных различий мы воспользовались непараметрическим тестом Манна-Уитни.

Мы выявили, что спортсмены-юниоры превосходят респондентов из контрольной группы по целому ряду показателей: показатели методики шкала контроля за действием (спортсмены: $M=9,24$, $SD=1,31$; контрольная группа: $M=8,77$, $SD=1,27$; при $p<0,01$), поведенческий самоконтроль (спортсмены: $M=16,74$, $SD=4,20$; контрольная группа: $M=15,41$, $SD=14,21$; при $p<0,01$), социальный самоконтроль (спортсмены: $M=16,67$, $SD=4,06$; контрольная группа: $M=15,16$, $SD=4,06$; при $p<0,01$), общий самоконтроль (спортсмены: $M=46,28$, $SD=8,83$; контрольная группа: $M=44,19$, $SD=44,19$; при $p=0,02$), показатели теста СЖО (спортсмены: $M=111,65$, $SD=17,79$; контрольная группа: $M=105,81$, $SD=17,11$; при $p<0,01$), самооценка дисциплинированности (спортсмены: $M=4,01$, $SD=0,98$; контрольная группа: $M=3,55$, $SD=1,02$; при $p<0,01$), целеустремлённости (спортсмены: $M=4,14$, $SD=0,79$; контрольная группа: $M=3,87$, $SD=0,95$; при $p<0,01$), обязательности (спортсмены: $M=3,95$, $SD=0,86$; контрольная группа: $M=3,76$, $SD=0,87$; при $p<0,02$), настойчивости (спортсмены: $M=4,13$, $SD=0,87$; контрольная группа: $M=3,53$, $SD=1,01$; при $p<0,01$), решительности (спортсмены: $M=4,25$, $SD=0,90$; контрольная группа: $M=3,47$, $SD=0,99$; при $p<0,01$), воли (спортсмены: $M=3,75$, $SD=1,08$; контрольная группа: $M=3,53$, $SD=1,03$; при $p=0,02$), инициативности (спортсмены: $M=3,85$, $SD=0,98$; контрольная группа: $M=3,27$, $SD=1,18$; при $p<0,01$), выдержанности (спортсмены: $M=4,05$, $SD=0,82$; контрольная группа: $M=3,61$, $SD=1,07$; при $p<0,01$), энергичности (спортсмены: $M=4,04$, $SD=0,74$; контрольная группа: $M=3,78$, $SD=1,05$; при $p<0,04$), деловитости (спортсмены: $M=3,43$, $SD=0,99$; контрольная группа: $M=3,06$, $SD=1,08$; при $p<0,01$), уверенности (спортсмены: $M=3,96$, $SD=0,83$; контрольная

группа: $M=3,61$, $SD=0,95$; при $p<0,01$), организованности (спортсмены: $M=3,97$, $SD=0,94$; контрольная группа: $M=3,48$, $SD=1,08$; при $p<0,01$), внимательности (спортсмены: $M=3,97$, $SD=0,89$; контрольная группа: $M=3,66$, $SD=0,99$; при $p<0,01$) и общей волевой самооценки (спортсмены: $M=3,92$, $SD=0,49$; контрольная группа: $M=3,64$, $SD=0,55$; при $p<0,01$). Только по качеству самостоятельности самооценки в контрольной группе выше, чем у спортсменов: спортсмены: $M=3,92$, $SD=0,79$; контрольная группа: $M=4,08$, $SD=0,85$; при $p<0,01$.

Выводы:

1. Спортсмены обладают более эффективным типом волевой регуляции, т.е. успешнее реализуют свои намерения в действии и менее подвержены влиянию негативных факторов. Спортсмены-юниоры обладают более высокими показателями по многим шкалам, чем студенты, не занимающиеся спортом. Т.о., гипотеза подтверждается.

2. Спортсмены-юниоры не превосходят студентов из контрольной группы только по качествам самостоятельности и спокойствию. Возможно, это связано с тем, что спорт требует от человека эмоциональности, иногда проявление несдержанности способствует улучшению результата. Невысокий уровень самостоятельности может говорить о том, что спортсменам привычнее выполнять действия под руководством другого лица, например тренера.

3. Спортсменов отличает от контрольной группы «решительность». Уверенность, инициативность, воля, решительность – все эти качества помогают спортсмену, особенно на стадии тренировок, преодолеть страх новизны, страх неопределенности и страх риска, и поэтому помогают в борьбе, ставить рекорды, занимать призовые места, двигаться вперед и покорять новые вершины в карьере.

4. Мы можем предположить, что различия показателей могут обуславливаться тем, что люди, обладающие низким показателем волевой регуляции, совсем не занимаются спортом. Так же, возможно, что эти люди отсеиваются во время занятий, а продолжают заниматься спортивной деятельностью только те, у которых есть необходимый уровень волевой регуляции, или дети, которые только приходят в спорт уже имеют достаточно высокий уровень волевой регуляции в сравнении со своими сверстниками, учитывая то, что этот уровень развивается в процессе тренировок.

Литература:

1. Юнг К. Г. Конфликты детской души. Москва. 1997.
2. Иванников В.А., Эйдман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал №3. – 1990. – С.39 – 40.
3. Пуни А.Ц. Волевая подготовка в спорте. Москва. 1970. – С. 4-5.
4. Ильин Е.П. Психология воли. СПб. 2000.
5. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. Москва. 1997.

УДК [159.942:005.334.2]:35.08

Сенчикова Елена

*Специальность «Организационная психология» (Магистрант, 1 курс)
ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Российская Федерация
Научный руководитель – Махмутова Елена Никлаевна, профессор, к.п.н.*

ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» ГОСУДАРСТВЕННОГО ГРАЖДАНСКОГО СЛУЖАЩЕГО

Одним из важнейших для государственного гражданского служащего является его психические состояния, которые оказывают значительное влияние на его взаимодействие с населением.

Эмоциональное благополучие профессионала крайне важно для любых профессий типа «человек – человек», что обуславливает **актуальность** выбранной темы теоретического исследования.

Важнейшим принципом предотвращения синдрома эмоционального «выгорания» является соблюдение требований психогигиены самим государственным гражданским служащим.

Основными задачами профилактики эмоционального «выгорания» являются разработка и осуществление совокупности мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление психического здоровья профессионала.

Объектом теоретического исследования является профилактика эмоционального «выгорания» государственного гражданского служащего.

Целью работы является изучение основных мероприятий профилактики эмоционального «выгорания» для государственного гражданского служащего.

В соответствии с целью теоретического исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить сущность феномена эмоционального «выгорания»;
2. Проанализировать факторы и диагностику эмоционального «выгорания»;
3. Изучить специфику деятельности государственной гражданской службы;
4. Провести анализ основных мероприятий профилактики эмоционального «выгорания» гражданского служащего.

Методологической основой теоретического исследования явились основные теоретические положения, сформулированные в трудах таких исследователей как: Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова, Е. В. Ермакова, Т. А. Попова, Л. В. Старостина, посвященные феномену эмоционального «выгорания» а также его профилактики.

Практической значимостью данного теоретического исследования является анализ и выявление основных мероприятий профилактики эмоционального «выгорания» гражданского служащего, что способствует эмоциональному благополучию в его профессиональной деятельности.

В ходе изучения различных определений «эмоционального выгорания» нами было выбрано наиболее полное понятие данного термина.

Под «эмоциональным выгоранием» понимают специфический синдром, который развивается у человека в процессе его профессиональной деятельности и выражается в состоянии эмоционального и физического истощения, отчуждении от людей, с которыми человек взаимодействует, а также в отсутствии профессиональных планов и крушении надежд [3].

Исследуя теоретический материал, нам удалось определить три основных фактора, способствующих эмоциональному «выгоранию»:

1. Организационный фактор, включающий в себя: высокую рабочую нагрузку; отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и руководства; недостаточное вознаграждение за работу; высокую степень неопределенности в оценке выполняемой работы; невозможность влиять на принятие решений; двусмысленные, неоднозначные требования к работе; однообразную, монотонную и бесперспективную деятельность; необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реалиям; отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы.

2. Профессиональный фактор. К нему относят «помогающие», альтруистические профессии.

3. Личностные особенности: высокий уровень эмоциональной лабильности; высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций; рационализация мотивов своего поведения; склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с недостижимостью «внутреннего стандарта» и блокированием в себе негативных переживаний; ригидная личностная структура [6]

По ходу написания данной теоретико-исследовательской работы мы пришли к выводу, что диагностика синдрома эмоционального «выгорания» выделяет три ключевых признака:

1. Повышенная активность. Период, когда человек полностью поглощен работой, отказывается от потребностей, с ней не связанных, забывает о собственных нуждах, а затем наступает первый признак – истощение.

2. Личностная отстраненность. В крайних проявлениях человека почти ничто не волнует из профессиональной деятельности, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни положительные, ни отрицательные обстоятельства.

3. Ощущение утраты собственной эффективности. Человек не видит перспектив в своей профессиональной деятельности, снижается удовлетворение работой, утрачивается вера в свои профессиональные возможности.

В ходе нашего теоретического исследования, мы изучили специфику деятельности государственных гражданских служащих.

Интерес изучения профилактики эмоционального «выгорания» государственного гражданского служащего вызван тем, что, как отметил М. Мамардашвили, реализация своих профессиональных обязанностей государственными гражданскими служащими связана с обязанностями и ограничениями, жесткой самодисциплиной и высокой степенью ответственности за принимаемые решения. Это обусловлено тем, что этические нормы гражданских служащих являются более строгими, чем нравственные нормы прочих граждан. Поэтому отдельные нарекания к деятельности гражданских служащих могут быть объяснены их подверженностью профессиональному психическому выгоранию [2].

В результате анализа основных мероприятий профилактики эмоционального «выгорания» для государственного гражданского служащего, нам удалось выявить основные направления, предотвращающие «выгорание» специалистов государственной гражданской службы: развития мотивации; развития знаний, навыков и умений; развития средств труда; улучшения условий труда и отдыха; развития содержания труда; изменения оплаты труда; система психологической разгрузки, снятия напряжения после рабочего дня; система улучшения психологического климата в коллективе; социальная защита.

Доминирующими факторами сохранения психического здоровья в структурах государственной гражданской службы являются: развитие знаний, навыков и умений; развитие содержания труда; система улучшения психологического климата в коллективе. Это объясняется тем, что в настоящее время появились большие возможности для получения высшего образования (в том числе и второго), повышения квалификации. Содержание труда, выполняемого гражданскими служащими, установилось в связи со становлением самой системы как сферы трудовой занятости [6].

В рамках изученного материала, мы можем сделать вывод о том, что особое внимание следует уделить стрессогенности деятельности государственного гражданского служащего, позабывшись о проведении основных мероприятий профилактики эмоционального «выгорания».

На наш взгляд, для выявления основных мероприятий и оказания профессиональной помощи в профилактике эмоционального «выгорания» гражданских служащих, следует опираться на исследования уровня их эмоционального выгорания, используя различные методики диагностики уровня эмоционального выгорания, что запланировано нами в эмпирической части нашего исследования.

Нормативно-правовые акты:

1. Федеральный закон от 27.05.2007 N 58-ФЗ «О системе государственной службы Российской Федерации» // СПС Консультант плюс.

Литература:

2. Акимова Е. Ю., Самореализация творческого потенциала человека и инновации: методологические проблемы исследования // Ярославский педагогический вестник – 2011. – № 1 – Том II – 235-240 с.

3. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. №1. – С. 27-39.

4. Попова Т. А. Экспериментальное исследование эмоционального выгорания, самоотношения и самоактуализации практических психологов // Экспериментальная психология в России: Традиции и перспективы. – 2010. – С. 538-542.

5. Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008. №2. – С. 87-9.

6. Старостина Л.В. Факторы эмоционального выгорания таможенных инспекторов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2012. №1 – С. 101-114.

УДК 005.93-027.33:37.091

Упиренко Аліна

*Криворізький центр професійної освіти металургії та машинобудування
м. Кривий Ріг, Україна*

ПОЗИТИВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ІМІДЖ КЕРІВНИКА – ЗАПОРУКА УСПІХУ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У професійній діяльності керівника закладу імідж має особливе значення, тому що завжди сприймається як приклад і дуже прискіпливо оцінюється підлеглими.

Розглянемо деякі трактування сутності, природи іміджу, які зустрічаються в науковій літературі.

У рамках філософсько-педагогічного підходу можна орієнтуватися на наступне визначення іміджу. Імідж – феномен символічної реальності, мета або результат дій, направлених на виявлення та презентацію цільової аудиторії, які відображають якість суб'єкта в умовах ділової комунікації.

Психологічний словник пов'язує поняття «імідж» та «образ»: «Імідж – це образ, що склався в масовому уявленні і має характер стереотипу, емоційно забарвлений образ когось-небудь або чогось-небудь. Соціологічний енциклопедичний словник дає два визначення терміну «імідж»: 1) зовнішній вигляд створюваний суб'єктом з метою викликати певне враження, думку, ставлення до інших; 2) сукупність якостей, які пропагуються рекламою, модою, традиціями і т. ін. з метою викликати певні реакції відносно до нього.

Але нам імпонує таке визначення іміджу:

«Імідж – це об'єктивний чинник, який відіграє суттєву роль в оцінюванні соціального явища, процесу чи особливостей людини». Зазначене стосується різних категорій людей і керівника навчального закладу зокрема. Успіх того чи іншого нововведення в організації залежить як від діяльності підлеглих, так і від особистості керівника цієї організації. Керівник в силу своєї соціальної ролі стоїть в центрі організації, на ньому концентрують увагу оточуючі його люди. Така особливість ролі керівника закономірно приводить до необхідності вивчення психологічних факторів утворення образу (іміджу) керівника.

Позитивний чи негативний знак іміджу залежить від загального ставлення до керівника, яке формується внаслідок позитивного або негативного емоційного сприймання його особистості, системного уявлення про нього та від відповідності змісту іміджу очікуванням людей. Саме в цьому полягає актуальність проблеми створення адекватного посаді іміджу керівника навчального закладу.

Слід відзначити, що в сучасній науково-педагогічній, психологічній літературі та публікаціях недостатньо матеріалів стосовно методики формування професійного іміджу. Тільки на початку 90-х років з'явилася література, де вивчався більш адаптований до вітчизняних умов тип керівника і приділялась увага таким факторам, як одяг, манери, зовнішність та привабливість керівника. Серед вітчизняних дослідників, які працювали над розкриттям психологічних особливостей керівника, досліджували процеси міжособистісного сприймання та становлення іміджу керівника можна назвати О. О. Бодальова, Н. Г. Любимову, Р. Л. Кричевського, Є. Соловйова, І. В. Размолодчикову, а серед зарубіжних – Л. Браун, М. Вудкока, Д. Френсіс, Д. Фрасера та інших. Але не дивлячись на зростаючу кількість видань управлінського характеру, проблема ви-

значення факторів, конкретних психологічних механізмів, які беруть участь в утворенні іміджу або в процесі його цілеспрямованого формування залишається невирішеною.

Мета статті – окреслити ознаки та визначити кроки щодо оптимізації процесу створення привабливого професійного іміджу керівника як запоруки успішного функціонування конкурентоспроможного навчального закладу.

Аби досягнути поставленої мети щодо створення позитивного іміджу керівнику потрібно, перш за все, усвідомити необхідність і доцільність цього непростого процесу. Першочерговим моментом є визначення мотивації [1, с. 74]. Доречною може бути як зовнішня, так і внутрішня, але перевага в більшості випадків – внутрішній. Бо тільки в такому випадку позитивні відчуття від керівної діяльності виявляються в умінні повести за собою людей, досягти успіху і принести користь соціуму і собі.

Наступний крок – визначення стратегічної мети та деталізованих завдань. Після оптимістичного прогнозування слід скласти робочу програму діяльності у цьому напрямі. Її можна коригувати, але основні ідеї мають залишатися переважною мірою стабільними.

З урахуванням специфіки менеджерської діяльності, пов'язаної з нервовим напруженням, керівникові необхідно освоїти техніку саморегуляції психофізичного стану, щоб постійно мати нормальне робоче самопочуття, бути урівноваженим, попри складні педагогічні та трудові обставини, проблемні ситуації чи навіть власний критичний стан [2, с. 56].

Д. О. Бєлухін пропонує запровадити в педагогічну науку та практику деякі положення і закони психотерапії, оскільки ця наука передбачає турботу про душевну рівновагу людини, її настрій, почуття, переживання. Вчений у своїй праці дає ґрунтовну відповідь на кардинальне, педагогічно вагомє питання: як здійснювати саморегуляцію свого психічного стану [1, с. 113]. Для цього потрібно попередньо упорядкувати свої почуття та думки.

Виключно серйозну роль у розв'язанні цієї проблеми відіграють емпатійні здібності керівника [3, с. 21]. Емпатія – здатність ставати на місце іншої людини і бачити її очима ситуацію, яка відбувається. Емпатію формують на підставі таких якостей як доброзичливість, справедливність, чутливість, чуйність, людяність. Імідж керівника найчастіше асоційований із його особистістю. Отримуємо логічний зворотний зв'язок: наскільки авторитетний директор, настільки його цінують, поважають [5, с. 143].

Для створення позитивного творчого професійного іміджу сучасному директорові навчального закладу необхідно повсякчас удосконалювати розмаїття професійних компетентностей і якостей керівника-лідера, набувати спеціальних психолого-педагогічних знань і знань різних наук про людину та її поведінку в суспільстві: про природу та внутрішній світ людини, логіку професійного зовнішнього вигляду, етикет. Необхідно опанувати знання із антистресових програм; мистецтво спілкування; культуру й техніку мовлення, засади красномовства тощо [5, с. 72].

Размолодчикова І. В. зазначає, що бездоганний імідж – це надбання культурних людей, які не відходять від морального і правового кодексів поведінки. До того ж, сильні особистості керуються у своїй поведінці моральними вимогами. Саме такі якості мають становити імідж сучасного керівника навчального закладу [4].

Основними чинниками, що впливають на ефективність процесу формування позитивного іміджу керівника навчального закладу науковці пропонують розглядати: уміння регулювати свій психофізичний стан, адекватно виявляти його через поведінку в соціумі; уміння оптимально спілкуватися з будь-якою категорією людей; наявність та оптимальний вияв емпатійних здібностей; наявність і вияв у взаємодії ерудиції та професійної компетентності; адекватний вияв творчих здібностей; вияв гуманістичного спрямування [7, с. 96].

Вищезгадані чинники та низка інших обов'язково впливають на ефективність процесу формування позитивного іміджу керівника навчального закладу. Йому важливо бути привабливим (внутрішньо та зовнішньо), щоб соціум сприйняв його як наставника, друга та поради-

ка, висококваліфікованого професіонала, людину багатого духовного світу, ерудита і просто порядну та цікаву особистість.

У кінцевому підсумку успішний менеджер, як правило, досягає чималих успіхів на педагогічній ниві і стає прикладом для інших, що, в свою чергу, сприятиме підвищенню престижу навчального закладу.

Література:

1. Белухин Д. А. Учитель: от любви до ненависти / Техника профессионального поведения : Книга для учителя / Д. А. Белухин. – М. : Народное образование, 1994. – 144 с.
2. Гоноблин Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноблин. – М. : Просвещение, 1965. – 260 с.
3. Коломінський Н. Л. Соціально-психологічні проблеми розробки та прийняття управлінських рішень // Современные методы и технологии принятия управленческих решений: Приложение №5 к науч. журн. «Персонал», № 6 (54), 1999. – 96 с.
4. Размолодчикова І. В. Імідж – необхідність чи данина моді? /І.В. Размолодчикова // Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – № 30 (54). – 239 с.
5. Скрипченко Т. В. Імідж керівника: поняття та його вживання // Психологія. Збірник наукових праць. НПУ ім. М. П. Драгоманова, Випуск 3(10), 2000. – С. 301-306.
6. Скрипченко Т. В. Сучасні умови діяльності вітчизняного керівника // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., Вид-во «Любіть Україну», 2000. – 307с., т.1, ч.3.
7. Болсун С. А. Професійний імідж керівника навчального закладу// Менеджмент: журн. «Управління школою», видавнича група «Основа», №7-9 (379-381), березень 2013. – 96с.

УДК 159.923.2

Фролова Олена

спеціальність «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи»

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Науковий керівник – Малімон Людмила Яківна, к. психол. н.

ПОНЯТТЯ «ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ» ТА ЙОГО СПІВВІДНОШЕННЯ З ІНШИМИ КАТЕГОРІЯМИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У сучасних умовах економічної глобалізації одним із ключових факторів ефективного розвитку бізнес-структури є оптимізація діяльності її персоналу. Відтак, особливого значення набуває формування організаційної ідентичності у співробітників установи як особистісного конструкту, що виявляється в усвідомленні причетності до трудового колективу, емоційній прив'язаності до нього та прийнятті його цінностей і цілей на рівні поведінки.

Високий рівень розвитку організаційної ідентичності, з одного боку, задовольняє фундаментальні потреби працівника в приналежності до групи, безпеці, самоцінності, особистісній цілісності, тобто, загалом позитивно впливає на його психологічне самопочуття, з іншого – забезпечує ефективну життєдіяльність організації, виступає фактором її стабільності.

Позиціонування людського капіталу бізнес-структур у якості інструменту забезпечення ефективності їхнього функціонування зумовлює потребу ґрунтовного та всебічного дослідження відносин у діаді «організація – працівник» і впровадження нових понять у науковий обіг з метою висвітлення їх особливостей. Відтак, для визначення сутності взаємозв'язку між установою та працівниками, окрім організаційної ідентичності, в літературі застосовується широке коло інших понять. Серед них особливої уваги, на наш погляд, заслуговують організаційна лояльність та корпоративна ідентичність. Виявлення особливостей співвідношення феномену організаційної ідентичності з іншими конструктами є основою для конкретизації його змісту, що зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Мета теоретичного дослідження – встановити особливості співвідношення поняття «організаційної ідентичності» із конструктами організаційної лояльності та корпоративної ідентичності.

Аналіз теоретичних концепцій у межах досліджуваної проблематики свідчить про розрізненість поглядів щодо взаємозв'язку організаційної ідентичності та лояльності персоналу. Так, деякі вчені наголошують на концептуальній тотожності понять і вказують на необхідність їх використання в якості синонімів. Наприклад, Ю. Ліппонен, вивчаючи зміст методик для оцінки цих феноменів, дійшов до висновку, що групова ідентичність і афективна лояльність є одним і тим же конструктом як на смисловому, так і на операційному рівнях [5].

Представники іншої точки зору стверджують, що ідентичність працівника є компонентом чи фактором організаційної лояльності. Це твердження знаходить відображення в теорії Ч. О'Рейлі та Дж. Четмена, на думку яких, структура лояльності містить три складові: ідентифікацію, інтерналізацію та згоду (інструментальна залученість) [7]. Схожі погляди поділяють і спеціалісти в сфері організаційної поведінки Л. В. Портер, Р. Т. Моудей і М. Р. Стірс, які зазначають, що організаційна лояльність включає ідентичність і передбачає схвалення працівником цілей, цінностей установи, виявлення зусиль для забезпечення її ефективності та наявність стійкого бажання залишатись членом організації.

З іншого ж боку, в науковій літературі відзначається наявність кардинально протилежної позиції вчених щодо проблеми співвідношення зазначених понять, відповідно до якої лояльність розглядається як компонент ідентичності працівника. Наприклад, Н. Еллемер, вважаючи ідентичність багатокомпонентним конструктом, виділив у її структурі три складові: самокатегоризацію, прихильність (лояльність) і групову самооцінку [4].

Організаційна лояльність як наслідок ідентичності представлена в концепції, запропонованій Дж. Меєром, Т. Беккером і Р. Ван Діком, на думку яких, ситуативна ідентичність, яка змінюється залежно від обставин, зумовлює формування континуальної та нормативної лояльності, тоді як глибинна ідентичність, яка характеризується високим рівнем стабільності та стає частиною Я-концепції особистості, детермінує розвиток афективної прихильності [6].

Отже, активне дослідження науковцями змісту конструктів організаційної ідентичності та організаційної лояльності з метою виявлення оптимального варіанту співвідношення між ними, з одного боку, демонструє наявність концептуального перетину двох феноменів, що створює підґрунття для висунення припущення про їх синонімічність. З іншого боку, ряд авторів констатує наявність відмінних рис, що свідчить про необхідність розглядати ці поняття як взаємопов'язані, проте не тотожні. Відтак, аналіз теорій, представлених у організаційно-психологічній літературі, дає змогу виділити ряд особливостей, на основі яких науковці проводять розмежування досліджуваних понять:

1. В. Кніппенберг вважає, що домінуючим у структурі організаційної ідентичності є когнітивний компонент, який відображається в Я-концепції особистості в вигляді усвідомлення приналежності до організації. В цей час лояльність, насамперед, демонструє афективне ставлення до установи, робочої групи;

Розвиток представлених концептів детермінується різними факторами: ідентичність працівника ґрунтується на основі усвідомлення подібності з колегами, спільності переконань, а джерелом формування лояльності виступає обмін ресурсами співробітника з організацією (отримана винагорода в відповідь на затрачені зусилля). Таким чином, розвиток ідентичності супроводжується інтеріоризацією організаційних норм і цінностей, тоді як поведінка працівника з високим рівнем розвитку лояльності значною мірою визначається формальними аспектами організації праці та адміністративним контролем [4];

На відміну від організаційної лояльності, яка відображає відносно стійке ставлення працівника до установи, ідентичність характеризується гнучкістю та змінюється відповідно до нових обставин.

Відсутність єдності в поглядах науковців виявляється й при вирішенні питання щодо співвідношення понять «організаційної ідентичності» та «корпоративної ідентичності». Відповідно до одного з підходів, представлених у спеціалізованій літературі, – це самостійні феномени, оскільки не кожна організація є корпорацією. Відтак, залежно від особливостей устано-

ви, зміст ідентичності трансформується. Хатч та Шульц акцентують увагу на тому, що організаційна ідентичність відображає когнітивне сприйняття та афективне ставлення до установи, тобто характеризується інтернальною спрямованістю, тоді як сутність корпоративної ідентичності полягає в вираженні ключових ідей і цінностей організації, визначених її керівництвом.

На думку А. А. Максименка, основою для розмежування досліджуваних понять є розмір установи. Для організації, трудовий колектив якої налічує десятки чи сотні працівників, з точки зору вченого, характерна наявність тісного міжособистісного контакту між колегами. В цьому випадку більш доцільним є використання терміну «організаційна ідентичність». В установі, число працівників якої сягає кількох тисяч осіб, відповідно до запропонованої концепції, внутрішня неформальна структура відсутня, а ставлення співробітників до організації відображається в понятті корпоративна ідентичність [3].

Погляди щодо суттєвої відмінності представлених понять поділяє і І. Грошев, на думку якого, перший термін слід застосовувати відносно до локальної галузевої організації, тоді як другий стосується багатопрофільної міжнародної корпорації [1].

З іншого боку, ряд авторів наголошують на тотожності організаційної та корпоративної ідентичності та зазначають, що спроби розмежувати ці поняття призводять до їх змішування та труднощів у вивченні ідентичності працівника.

Таким чином, аналіз наукової літератури свідчить про відсутність чіткого розмежування дефініцій, що відображають особливості взаємодії працівника з організацією, що призводить до методологічної плутанини. Відтак, доцільним та перспективним вважаємо проведення теоретичних досліджень спрямованих на уточнення поняттєвого апарату у даній науковій галузі.

Література:

1. Грошев И. В. Организационная культура: учебное пособие для вузов / И. В. Грошев, П. В. Емельянов, В. М. Юрьев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 288 с.
2. Дик ван Р. Преданость и идентификация в организации / Дик ван Р. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2006. – 142 с.
3. Максименко А. А. Организационная культура: системно-психологические описания. Учебное пособие. Кострома. КГУ им. Н. А. Некрасова. 2003 г. 158 с.
4. Ellemers N., Kortekaas P., Ouwerkerk J.W. Self-categorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity // European Journal of Social Psychology. 1999. Vol. 29. No. 2/3. P. 371–389.
5. Lipponen J. Organizational Identifications: Antecedents and Consequences of Identifications in a Shipyard Context. Helsinki: Department of Social Psychology, University of Helsinki, 2001.
6. Meyer J. P., Becker T. E., van Dick R. Social identities and commitment at work: Toward an integrative model // Journal of Organizational Behavior. 2006. Vol. 27. No. 5. P. 665–683.
7. O'Reilly C., Chatman J. Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior // Journal of Applied Psychology. 1986. Vol. 71. No. 3. P. 492–499.

УДК [159.923:17.022.1]-052

Шатова Лилия

специальность «Психолог. Преподаватель психологии» (5 курс)

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», г. Москва, Российская Федерация

Научный руководитель – Громова Оксана Анатольевна, к. психол. н.

СТИЛИ ПОТРЕБИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ПРОИЗВОДНАЯ ОТ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Интерес к формированию ценностных ориентаций возник еще в Античности. Истоки изучения системы ценностных ориентаций лежат в философских трактатах Аристотеля, Диогена Лаэртского и Сократа, и их работы, безусловно, оказали влияние на дальнейшее изучение ценностей.

В новом времени приходят иные категории, и ученые подвергают сомнению само понятие «ценность» и задаются вопросом, возможно ли можно ли относить данное понятие к научным. Так, Б.Спиноза, полагая, что ценностные понятия являются лишь предрассудками, и считает, что «умный человек выберет своей целью свою пользу» [4, с. 90]. Т.Гоббс считает, что все ценностные понятия весьма относительны в силу обусловленности человеческих интересов. «... ценность человека, подобно всем другим вещам, есть его цена, то есть она составляет столько, сколько можно дать за пользование его силой, и поэтому является вещью не абсолютной, а зависящей от нужды в нем и оценки другого» [1, с. 68].

Попытка объяснить ценностные понятия через призму научных значений предпринималась Кантом, для которого собственное благо и есть счастье, которое в свое очередь и приводит нас к моральным ценностям. Так, «именно с благотворения не по склонности, а из чувства долга и начинается моральная и вне сравнения высшая ценность» [3, 234].

В философии первым ввел понятие «ценности» как критерия этического в поведении Г. Лотце. В социологии первыми, кто дал ценности категорию научного понятия стали У.Томас и Ф. Знанецкий. Они рассмотрели понятие ценность через общественную значимость и социальную установку. В западной психологии данной темы так или иначе касались такие ученые как Дж. Олпорт, В. Франкл, А. Маслоу. Многие представители западной психологии уделяли внимание вопросу формированию системы ценностных ориентаций. А.Маслоу считал, что «выбранные ценности и есть ценности», при этом действительно правильный выбор – это тот, который ведет к самореализации, подчеркивая при этом доминирующую роль общества. Развивая эту точку зрения Г.Олпорт так же отводил ведущую роль обществу, полагая, что моральные нормы и ценности продиктованы нам цивилизацией. В целом основная тенденция в рассмотрении формирования системы ценностей заключается в констатации превалирующей роли общества.

В отечественной психологии, во многом созвучной западно-европейским традициям, первыми, кто занимался изучением данной тематики, стали В. П. Тургаринов, О. Г. Дробницкий. Они определяли «ценность» как значимость, и указывали на детерминированность ценностей обществом, социальным окружением. Анализируя работы отечественных психологов, можно так же отметить тенденцию рассмотрения системы ценностных ориентаций как направленности или ведущей характеристики в структуре личности. «Направленность» указана в работах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, Д. Н. Узнадзе, Л. И. Божович и других классиков отечественной психологии, и выступает как системообразующее свойство личности. Здесь важно подчеркнуть, что ценностные ориентации выступают своеобразным вектором в жизни человека.

В связи с вышесказанным, необходимо отметить, что в отечественной психологии факторами формирования системы ценностных ориентаций являются социальные институты, которые приобщают индивида к культурно историческому опыту.

В современной психологии многие авторы, такие как Л.И. Анцыферова В. С. Мухина, А. А. Бодалева, М. С. Яницкий. акцент сделан непосредственно на аспектах формирования системы ценностных ориентаций, также на изучении места системы ценностных ориентаций в структуре личности. Формирование ценностных ориентаций происходит благодаря таким факторам как семья (социальный статус семьи, стиль семейного воспитания), школа (сверстники, межличностные отношения), культурный контекст в котором находится индивид (обычаи, традиции).

Данное деление имеет несколько условный характер, так как все факторы тесно взаимосвязаны друг с другом и система ценностных ориентаций имеет динамичный характер.

Внутри этой системы формируется так же и определенный стиль потребительского поведения. В последнее время потребление находится в фокусе внимания многих ученых в том числе и социологов М. Вебер, Т. Веблен. Г. Зиммель а так же П. Бурдьё, который исследует феномен потребления как дифференцирующую деятельность, определяемую системой статусных ценностей и формирующей определенный образ жизни, общественную идеологию.

Так, П. Бурдые, в своей концепции отмечает, что человек свободен в выборе предметов потребления, он сам конструирует свой стиль, превращающийся в привычку. При этом в своем поведении человек ограничен традициями, моралью, законами своего общества, нормами и ценностями своей референтной группы, а одним из аспектов изучения поведения потребителя становится стиль потребления.

В.И Ильин определяет потребительский стиль как устойчивую форму поведения, при выборе определенных товаров и услуг в рамках выбранного образа жизни. Например, в пределах одних и тех же доходов и одной субкультуры часто можно выбирать разные варианты питания, разные стили одежды, проявлять разные вкусы в области музыки, досуга и т.д. Стиль потребительского поведения в какой то мере отражает интересы, склонности человека его достаток. Дж. Энджел определяет стиль как «образ жизни человека в целом и того как он тратит время и деньги» [2, 341]. Кроме того Дж. Энджел отмечает, что изменения стиля жизни необходимы для того, чтобы поддерживать его соответствие ценностям и личности человека. Исследование стилей потребительского поведения дает образ реального покупателя и

Огромное значение для нашей работы имеют работы Ж. Бодрийяра, который рассматривает процесс потребления «эквивалентом языка», своеобразным процессом коммуникации в котором с помощью знаков передается информация о статусе, о культуре и о ценностях. Согласно Ж. Бодрийяру, люди «никогда не потребляют объект в себе (в его потребительной ценности) – всегда манипулируют объектами (в самом широком смысле) как знаками, которые отличают вас, то ли присоединяя вас к вашей собственной группе, взятой как идеальный эталон, то ли отделяя вас от нее и присоединяя к группе с более высоким статусом.» Знаковое потребление и отличает, и объединяет людей. Именно потребление связывает людей. Потребляется все: вещи и отношения, природа и культура.

Таким образом, именно следование определенным стандартам в потреблении объектов и однозначное считывание знаковой сути объектов потребления, формируется потенциал успешного вхождения в ту или иную социальную группу или среду, что и приводит к формированию дифференцированных паттернов потребления.

Выявление определенных групп их интересов, профессиональной принадлежности и, что самое главное, ценностных ориентиров создает основу для более точного изучения потребностей потребителя, и как следствия, их паттернов в потреблении товаров и услуг.

Актуальность и новизна работы заключаются в том, что возрастная категория от 19 до 25 лет ранее никем не была изучена в вопросах влияния ценностных ориентаций на стиль потребления, и в литературе практически нет описания систем ценностных ориентаций данной возрастной категории, включающей представителей разных социальных групп. Представляется также особенно важным проследить процесс формирования системы ценностей, их структуру и иерархию. Изучение наиболее привлекательных объектов потребления, их коннотативной, знаковой и смысловой нагрузки, позволят нам проследить влияние ценностных ориентаций на стиль потребления, выражающийся в выявлении приоритетных групп товаров и смысловой, ценностной нагрузке объектов потребления каждой из приоритетных групп товаров и услуг.

Наиболее релевантной методологией для такого исследования являются этнографические качественные методы, которые позволяют не только изучать ценности на глубинном уровне, благодаря качественной исследовательской парадигме, но и позволяют изучить смысловую и знаковую нагрузку отдельных предметов, товаров и услуг, значимых для жизни информатов. Планируется проведение 20 этнографических визитов с представителями различных социальных групп от 18 до 25 лет, продолжительностью 2,5-3 часа, включающими аудиозапись и фотографирование.

Гипотезой исследования является предположение, что ценностные ориентации являются доминирующими в формировании стиля потребления, в определении приоритетных для

покупок товаров и услуг посредством наделения определенных объектов символическим и смысловым контентом, релевантным для социальной группы индивида.

Объектом исследования являются ценностные ориентации молодых людей 18-25 лет. Предметом исследования являются особенности стиля потребления. Целью исследования является прослеживание взаимосвязей между ценностными ориентациями и стилем потребления.

В целом, изучение данного вопроса позволит не только внести вклад в изучение системы ценностных ориентаций молодежи, механизмы их формирования, но и влияния их на потребление определенных товаров и услуг. Такие данные, например, могут помочь институтам и университетам формировать более грамотную конкурентную коммуникацию для привлечения лучших студентов, поскольку образование, медицина, культурные центры также относятся к категории потребляемых услуг.

Литература:

1. Выжлецов Г. П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С.61-73.
2. Джеймс Ф. Энджел: Поведение потребителей.- Спб: Питер,1999.- 511 с.
3. Кант И. Сочинения: в 6 т: Пер. С нем. -М.: Мысль, 1965. -Т.4. – Ч.2. – 544 с.
4. Рассел Б. История западной философии: в 2 т. – М.: Миф, 1993. – Т.2. – 445 с.

С 95 Current Trends of Development of World Psychological Practice = Сучасні тенденції розвитку світової психологічної практики :

Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених (17–18.04.2014 р., Кривий Ріг, Україна) / ред. З. М. Мірошник, М. С. Великодна. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2014. – 266 с.

ISBN 978-617-7104-25-3

До збірника увійшли матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, присвяченої актуальним тенденціям розвитку світової психологічної практики. Збірник відображає теоретичні та емпіричні результати наукових досліджень, виконаних студентами, здобувачами, аспірантами, молодими фахівцями у таких галузях практичної психології: психологічна діагностика, психологічне консультування, психологічна просвіта, психологічні тренінги, психотерапія. Окремий розділ збірки присвячено прикладним психологічним дослідженням: в рекламі, управлінні, освіті тощо.

Збірник зацікавить майбутніх та чинних психологів, а також усіх, хто цікавиться психологією.

УДК 159.9

Current Trends of Development of World Psychological Practice

Materials of the 1st International scientific-practical conference of young scientists
(17–18th April, 2014, Kryvyi Rih, Ukraine)

ed. Z. M. Miroshnyk, M. S. Velykodna

українською, російською, англійською мовами

Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 15,52. Обл.-вид. арк. 23,27.

Тираж — 150 пр. Зам. 18-04.

Видавець Р. А. Козлов

вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027

(0564) 92-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4514 від 01.04.2013 р.

Друкарня С. Г. Щербенка

вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027

(0564) 92-20-77

097-1-92-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4561 від 13.06.2013 р.