

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
РЯЗАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ С. О. ЄСЕНІНА
УНІВЕРСИТЕТ МАРІЇ КЮРІ-СКЛОДОВСЬКОЇ В ЛЮБЛІНІ
ЦЕНТР СОЦІАЛЬНИХ ІНІЦІАТИВ ТА АНАЛІТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

**ОСОБИСТІТЬ І СУСПІЛЬСТВО:
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

МАТЕРІАЛИ ІІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

(18 травня 2015 року)

**PERSONALITY AND SOCIETY:
METHODOLOGY AND PRACTICE OF MODERN PSYCHOLOGY**

II INTERNATIONAL INTERNET CONFERENCE
BOOK OF ABSTRACTS

(May 18, 2015)

Луцьк
2015

УДК 316.61(082)
ББК 88.52я43
О-75

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 10 від 30 квітня 2015 року)*

Редакційна колегія:

Засєкіна Л. В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (головний редактор);

Вірна Ж. П. – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Кульчицька А. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (відповідальний редактор);

Мудрик А. Б. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Федотова Т. В. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Соловей О. А. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології :
О-75 матеріали II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (18 трав. 2015 р.) = Abstract II International Scientific & Practical Internet Conference (May 18, 2015) / за заг. ред. Л. В. Засєкіної, А. В. Кульчицької. – Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2015. – 176 с.

У виданні вміщено матеріали наукових розвідок учасників II Міжнародної інтернет-конференції «Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології». Розкрито актуальні питання психології особистості, зокрема методологічних засад дослідження особистості, особистості в умовах інформаційного, політико-правового, організаційно-економічного суспільства, міжкультурного й освітнього простору.

Рекомендовано науковцям, викладачам, аспірантам, учителям, методистам, студентам.

**УДК 316.61(082)
ББК 88.52я43**

© Маліневська І. П. (обкладинка), 2015

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В СУСПІЛЬСТВІ

Газда Іванна Іванівна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ
НАДІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА ОВС 10

Колісник Олексій Петрович

КВІНТЕСЕНЦІЯ ПСИХОЛОГІЇ ДУХОВНОГО САМОРОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ..... 12

Кононенко Оксана Іванівна

АДАПТИВНІСТЬ ЯК КРИТЕРІЙ АМБІВАЛЕНТНОСТІ
ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ 16

Кормишев Микола Володимирович

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДЕПРИВАЦІЇ СІМЕЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА
РОЗВИТОК ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ 18

Назарук Оксана Миколаївна

ДОСВІД ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ 20

Співак Любов Миколаївна

ІНТЕГРАТИВНО-ЦІННІСНА ПАРАДИГМА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ
ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ГЕНЕЗИ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
ОСОБИСТОСТІ В ЮНОСТІ 24

Фомина Наталья Александровна, Пастухова Марина Владимировна

ОСОБЕННОСТИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОТЦОВ 27

Целюк Тетяна Лонгінівна

ЗАХІДНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО
БЛАГОПОЛУЧЧЯ 29

СЕКЦІЯ 2: ОСОБИСТІСТЬ У УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Засєкіна Дарія Сергіївна, Шишкіна Христина Юрїївна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА
ОСОБИСТІСТЬ ЧИТАЧА 34

Кальба Ярослава Євгенівна	
МАСОВІ НАСТРОЇ: ГЕНЕЗА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ	37
Кордунова Наталія Олександрівна, Потапчук Людмила Володимирівна	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ І ПЕРСПЕКТИВ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ	39
Кульчицька Анна Валеріївна, Мудрик Алла Богданівна, Федотова Тетяна Володимирівна	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	41

СЕКЦІЯ 3: ОСОБИСТІСТЬ В СИСТЕМІ ПОЛІТИЧНИХ ТА ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН

Віговська Ольга Олексіївна	
КОНСТРУКТИВНЕ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПОЗИЦІЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ	46
Вірна Жанна Петрівна, Забужко Ірина Ярославівна	
РОЗУМІННЯ КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНОГО КОНСТРУКТУ «БІДНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЇ	48
Гаврилюк Марія Петрівна, Крижановська Зореслава Юріївна	
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ БЕЗПЕКИ	51
Кревська Ольга Олександрівна	
ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА В УКРАЇНІ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯВИЩА	53
Михайлишин Леся Романівна	
КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПОЛІТИЧНИХ МІФІВ	55

СЕКЦІЯ 4: ОСОБИСТІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЯХ ТА НА РИНКУ ПРАЦІ

Білик Тетяна Миколаївна	
ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	59
Вірна Жанна Петрівна	
ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ВИБІР ЯК ІНТЕНЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	61

Гайдук Галина Анатоліївна	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	65
Герасименко Наталя Олександрівна	
СПРЯМОВАНІСТЬ МЕНЕДЖЕРІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ	67
Дзвінчук Юлія Володимирівна	
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОЇ ЗМІНИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	70
Іванашко Оксана Євгенівна	
ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ДО НАВЧАННЯ У ВУЗІ.....	73
Малімон Людмила Яківна, Павлюк Тетяна Миколаївна	
ПРОЯВИ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ДЕЗІНТЕГРАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ	77
Нежданова Наталія Васильевна	
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА	80
Пашкіна Алла Миколаївна	
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ.....	82
Фенина Оксана Ярославівна	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	85
Філіппова Інесса Юріївна	
ПРОФЕСІЙНА МОРАЛЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА-ФАХІВЦЯ	87

СЕКЦІЯ 5: ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ КРИЗИ ТА КОНФЛІКТУ

Адамчук Ірина Ігорівна	
ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ КРИТЕРІЇ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ	92
Базика Євгенія Леонідівна	
АНАЛІЗ СТАНУ ПОСТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ, ЯК СУСПІЛЬНА ПРОБЛЕМА В КРИЗОВИХ УМОВАХ ЖИТТЯ	95

Голубенко Ольга Ігорівна

ВПЛИВ ЧОРНОБИЛЬСЬКОЇ КАТАСТРОФИ НА
ТРАНСФОРМАЦІЮ СПОСОБУ ЖИТТЯ ЛІКВІДАТОРІВ 98

Дідик Наталія Михайлівна

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ
ПІДЛІТКІВ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПІДВИЩЕНОГО РІВНЯ ЇХ
КОНФЛІКТНОСТІ..... 100

Дуркалевич Ірина Володимирівна

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У РОЗВ'ЯЗАННІ КОНФЛІКТІВ
ПЕДАГОГОМ..... 103

Кихтюк Оксана Василівна

ДО ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ З ПІДЛІТКАМИ..... 106

Кульчицька Анна Валеріївна, Рабченюк Анна Юріївна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА ТИПУ
ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ 109

Кушнір Євгенія Алексеевна

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА
ГЕСТАЦИОННОЙ ДОМИНАНТЫ С ЕДИНИЦЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ
СОБСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ БЕРЕМЕННЫМИ 111

Макарчук Ірина Сергіївна, Мудрик Алла Богданівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІОНАЛ» У
СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ 114

Ушакова Владислава Романівна

СПЕЦИФІКА СІМЕЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕРІОД ВАГІТНОСТІ..... 117

Шевченко Росина Петровна

МЕХАНІЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ
С НЕВРОТИЧЕСКИМИ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ
РАССТРОЙСТВАМИ 120

СЕКЦІЯ 6: КОГНІТИВНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Вічалковська Наталія Калинівна

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ 123

Петровська Ірина Олександрівна

ФУНКЦІЇ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ЧУТЛИВОСТІ..... 125

Савченко Олена Вячеславівна	
КОГНІТИВНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМНИХ ПИТАНЬ	128
Соловей Оксана Анатоліївна	
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСОБІВ КОМУНІКАТИВНОГО ВПЛИВУ	131
Фомина Наталья Александровна, Мирчетич Марина Андреевна	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ С ДОМИНИРОВАНИЕМ ВТОРОЙ СИГНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ.....	134
Цьось Юлія Анатоліївна	
КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА-ПЕРШОКУРСНИКА.....	137

СЕКЦІЯ 7: ОСОБИСТІТЬ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ТА ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Борисова Аліна Олексіївна	
ТРАНСФОРМАЦІЯ КАРТИНИ СВІТУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	141
Гаєвська Світлана Ростиславівна	
ОСОБИСТІСНЕ БУТТЯ ТА ЙОГО СПЕЦИФІКА У ФІЛОСОФІЇ Х.ОРТЕГИ І ГАССЕТА	144
Засєкіна Лариса Володимирівна	
АВТОНОМІЯ І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ: ПСИХОЛОГІЧНІ РЕАЛІЇ В УКРАЇНІ.....	146
Козак Олена Леонідівна, Федотова Тетяна Володимирівна	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	149
Коць Михайло Онисимович, Божок Анна Василівна	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ЗОРУ	152
Коць Михайло Онисимович, Занюк Ілона Олександрівна	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ЗОРУ	155

Савелюк Наталія Михайлівна	
РЕЛІГІЯ ТА ОСОБИСТІТЬ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОВПЛИВУ	157
Сердюкова Інна Миколаївна	
СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	160
Тихонова Тетяна Борисівна, Шатирко Лариса Олексіївна	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ТА ДОПОВІДЕЙ.....	163
Чміль Наталія Сергіївна	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ БОГОСЛОВА	167
Широкорадюк Лілія Анатоліївна	
ПРОБЛЕМА ЛИХОСЛІВНОГО СЛОВОВЖИВАННЯ У СЕРЕДОВИЩІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	170

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ В СУСПІЛЬСТВІ**

Газда Іванна Іванівна
аспірант 2 року заочної форми навчання
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА ОВС

Сьогодні все частіше постає питання про ефективність професійного навчання під яким розуміють якість отриманих професійних знань, матеріальні витрати та час, необхідний для підготовки майбутнього фахівця. Такі вимоги до професійного навчання роблять актуальними не лише вдосконалення процесу організації навчання, підвищення якості навчальних і методичних матеріалів, їх зв'язок з практикою, в тому числі і соціально-психологічної підготовки майбутнього працівника ОВС до навчання.

Але в сучасному суспільстві, коли ми бачимо зростання рівня криміногенності, зміну в структурі і характері злочинності останнім часом зі всією гостротою поставили питання про підвищення рівня ефективності і надійності майбутнього правоохоронця. Багаточисленні факти свідчать про відставання в розвитку деяких функцій органів правопорядку, пов'язаних, зокрема, з недостатньою мірою підготовленості кадрового складу матеріальними і фінансовими труднощами, організацією взаємодії та управління.

Основним джерелом недоліків і провалів у діяльності органів внутрішніх справ є неадекватний сучасним вимогам рівень професійної надійності особистості працівника органів внутрішніх справ. Проблема полягає в тому, що процес включення професіонала відбувається в нових умовах, а його підготовка, за винятком вузької професійної сфери, здійснюється за старими принципами. Тим часом галузь професійного самовизначення особистості набагато ширше і багатогранніше включає значну частину духовних і етичних цінностей, які не несуть утилітарної спрямованості, але без яких професійна діяльність не може бути надійною. Виникає необхідність наукового осмислення і обґрунтування нової парадигми формування професійної надійності правоохоронної діяльності працівників органів внутрішніх справ.

Розглядаючи правоохоронну діяльність як особливу категорію наукового дослідження необхідно відзначити, що вона знаходиться в нерозривному зв'язку з категорією особистості.

Різним аспектам проблеми професійної надійності фахівців екстремального профілю присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема В.Г. Андросюка, Л.М. Балабанової, О.М. Бандурки, С.П. Бочарової, В.О. Лефтерова, В.С. Медведєва, В.В. Рибалки, В.М. Синьова, В.О.Татенка, О. В. Тімченка, Г.О. Юхновця, С.І. Яковенка та інших.

Професійна діяльність – складне багатозначне утворення. Основним компонентом, що забезпечує її активність є суб'єкт праці, що здійснює взаємодію всіх інших компонентів, з врахуванням різноманіття ознак тих, що відображають її специфіку [1]. Одночасно з поняттям надійності не можна проводити аналогію стійкості діяльності, бо за своїм змістом це різні поняття.

Одним словом, проблема стійкості є лише елементом більш крупнішого утворення – надійності діяльності, тобто, одна з форм її прояву. Основним постулатом в забезпеченні надійності діяльності виступає вимога збереження стану «норми» діяльності. При цьому під психологічною «нормою» розуміється зона психологічних змін, в межах якої зберігається працездатність людини в даних конкретних умовах [2, с. 144].

Проведений аналіз літератури за визначення поняттям «надійності» виявив три підходи до даної проблеми. Це:

- психофізіологічний підхід (В.Д. Небиліцин, А.А. Маркосян);
- генетичний підхід (О.К. Астаф'єв);
- особистісний підхід (В.Л. Марищук, В.С. Мерлін, К.К. Платонов).

Особливістю професійної діяльності є те, що величезну роль у процесі її реалізації грає особистісний компонент, складовою частиною якого є смислові утворення особистості.

Спираючись на концепцію системогенеза професійної діяльності В.Д. Шадрикова, сутність професійної надійності правоохоронної діяльності полягає в наступному:

- в організації елементів правоохоронної діяльності як особливого виду професіоналізації;
- в адаптації правоохоронної діяльності особистості до умов соціального середовища;
- у здійсненні регуляторної функції в даних умовах;
- у досягненні заданого результату правоохоронної діяльності [3].

На основі аналізу науково-психологічної літератури виявлено, що в загальному розумінні «професійна надійність» відображає безпомилковість виконання особистістю професійних обов'язків (функцій) протягом необхідного часу та при заданих умовах діяльності. Досягнення безпомилкового і своєчасного виконання дій та діяльності в цілому є результатом нормального, здорового функціонування різних підсистем організму і психіки людини.

Професійна надійність правоохоронної діяльності є інтегральною якісною характеристикою властивостей особистості, що відображає її здібність до здійснення професійної діяльності.

Джерела та література:

1. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – М.: МГУ, 1987. – 342 с.
2. Поярков С.Ю. Педагогические условия формирования профессиональной надежности правоохранительной деятельности сотрудников ОВД / С.Ю. Поярков // Социально-правовые и психологические основы деятельности органов внутренних дел и внутренних войск МВД России: проблемы теории и практики. Материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 20-21 марта 1997 г. Ч.6 / общ. ред. О.М. Латышева, В.П. Сальникова. – СПб.: Санкт-Петербургская академия МВД России, 1997. – С. 109-116.
3. Шадриков В.Д. Приемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков – М.: Наука, 1982. – 184 с.

Колісник Олексій Петрович
кандидат психологічних наук,
професор кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

КВІНТЕСЕНЦІЯ ПСИХОЛОГІЇ ДУХОВНОГО САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Потічна динаміка духовного саморозвитку особистості ініціюється смислами. Ступенева динаміка духовного саморозвитку особистості породжується вибірково-інтенційним трактуванням обставин її співдії зі світом, проявляється породженням відповідних цьому тлумаченню життєвих актів, засвідчує її смисловий (когнітивно-аксіологічний) поступ. Динаміка перемін в структурі ступеня духовного саморозвитку особистості спрямована на модифікацію смислового поля взаємодії зі світом.

Розуміння духовного саморозвитку особистості класичною психологією спрямоване на пошук необхідностей, некласичною націлене на розвідку можливостей, а постнекласичною на знаходження холістичної взаємодії зі світом.

Переломні переживання особистості є як причиною занепаду особистості, так і чинником її саморозвитку. Саморозвиткове долання зіткнення в ієрархії смислів та відповідного переломного переживання уявою принципово нової мети як нового ідеального смислу і вольове породженням відповідних їй життєвих актів аж до перебудови наявної ієрархії смислів шляхом входження в неї принципово нового ідеального мотиву засвідчує перебудову особистості як ієрархії смислів. Психічні процеси (механізми) духовного саморозвитку особистості є рушієм поступу по ступенях духовного саморозвитку особистості.

Перехідний егопсихічний ступінь духовного саморозвитку особистості розділяє егоцентричний рефлексивний потік психіки з світоцентричним духовним потоком психіки. Конверсія ієрархії смислів перебудовує особистість як ієрархію смислів. Поступ саморозвитку особистості через перебудову ієрархії смислів змінює картину світу і вписану у неї «Я-концепцію» особистості. Наростання холістичної взаємодії особистості зі світом в міру просування по ступенях розвитку духовного потоку психіки розблоковує континуально-інтуїтивний розум цієї особистості. Надсвідомі життєві акти внутрішньо підтримуються піковими (межовими, містичними) переживаннями і виводять особистість до служіння трансцендентному. Періодичне добровільне входження особистості в природні змінені стани психіки відкриває їй шлях до безпосередньої творчої взаємодії зі світом.

Трансперсональний досвід зрілої особистості активує її творчу спонтанність, в якій може відгукуватися світова творча спонтанність. Духовні практики є як засібом входження в змінені стани психіки, так і набуття трансперсонального досвіду. Медитація, яка є опертям більшості духовних практик, вводить особистість у змінені стани психіки, які внутрішньо підтримуються піковими переживаннями, і цим радикально змінює взаємодію

особистості зі світом. Духовна практика медитації, яка тренує увагу особистості, є її шляхом до самої себе, до свого потенціалу і до Бога.

«Я» особистості, яке претендує на місію пана-господаря її життя, є всього лише частинкою трансперсонального «Я», котре є проявом світової творчої спонтанності. Самість, проявом якої є інваріантна «Я-тотожність», є творчим потенціалом особистості та дійсним джерелом її духовного саморозвитку. Пробудження континуально-інтуїтивного розуму активує творчу і спонтанну «Я-тотожність», яка є проявом самості і частинкою Надсмислу. Змінені стани психіки, які супроводжуються містичними переживаннями, складають дійсний релігійний досвід, який є схожим у всіх землях; саме він є ядром будь-якої релігії. Саморозвиток особистості найчастіше є побічним продуктом реалізації надособистісних смислів у нададаптивних та наднормативних життєвих актах.

До якостей, які властиві саморозвитку особистості, наростають в міру просування по ступенях розвитку духовного потоку психіки (психоособистісний – психогуманний – психохолістичний – психотрансперсональний) та проявляються в змінених станах психіки, належать:

- цілісність внутрішня та зовнішня; з них внутрішня цілісність проявляється через зникнення перцепцій, злиття змісту, що переживається, із внутрішнім світом, втрати переживання усвідомлення наявності свідомості, тоді як зовнішня цілісність переживається зняттям суб'єкт-об'єтного протиставлення, що проявляється як прозріння на кшталт «все в одному, і одне у всьому»;

- об'єктивність і реальність як безпосереднє переживання інтуїтивного та ірраціонального інсайту стосовно буття, а також переконаність у тому, що досягнуті в такий спосіб відомості про світ охоплюють дійсну реальність;

- надсвідомість (змінений стан психіки) не досягається і не описується будь-якими раціональними способами і засобами;

- невимовність, тобто зміст цього унікального стану, не піддається вербальному вираженню;

- парадоксальність – інсайти змінених станів психіки переживаються як істинні всупереч законам формальної логіки;

- безумовність – цей стан неможливо заперечити будь-якими логічними побудовами;

- тимчасовість, котра полягає в невеликій часовій тяглоті зміненого стану психіки, після переживання якого настає повернення до буденної свідомості, чим і відрізняється змінений стан психіки від психічного захворювання;

- життєстверджуюча спрямованість, яка наперекір понятійній та концептуальній неувловлюваності зміненого стану психіки характеризується позитивним афективним знаком цього пікового переживання і оптимістичним поглядом на життя;

- переживання позамежовості у вигляді виходу за межі егоцентричної картини світу і «Я-концепції»;

– неупередженість, тобто непідлеглість переживання зміненого стану психіки пристрасній оцінці;

– почуття захоплення та самозабуття (екстазу), що проявляється в переживанні свободи від концептуальних умовностей і радості від прямого інсайтно-інтуїтивного цілісного осягнення реальності;

– несподіваність та трансцендентність, що виявляється у втраті переживання простору, часу, причинності, «Я-тотожності»;

– переживання індивідом святості як своєї особливої гідності та недоторканності, які можуть бути кимось зневажені;

– радикальна конверсія ієрархії смислів, в якій зникають захисні механізми психіки, а надособистісні сенси виходять на роль найзагальніших провідних в ієрархії смислів, що проявляється в переживанні відкритої автентичності та конгруентності та обумовлює зміну смислового стосунку до життя, до себе, до інших людей, до спільноти, до самого переживання змінених станів психіки; цей смисловий стосунок стає спонтанним, творчим та нададаптивним;

– спонтанна та потокова внутрішня підтримка піковими переживаннями породження нададаптивних життєвих актів, які втілюють у життя надособистісні, провідні в ієрархії смислів, сенси;

– саморозвиток особистості, який є побічним продуктом породження нададаптивних та надситуативних життєвих актів;

– переживання психічного потоку у мотивації породження життєвого акту, коли процес породження внутрішньо підтримується смисловими переживаннями з сильним позитивним афективним знаком, що мотивує сильніше, ніж підкріплення кінцевим результатом;

– духовний потік психіки знімає суперечності між буттєвим та рефлексивним потоками, між ступенями духовного розвитку і всередині кожного з них, холістично гармонізує життєдіяльність, робить особистість відкритою і гармонійно взаємодіючою, автентичною і конгруентною, природною і самотрансцендентною;

– духовно цілісна, автентична та конгруентна, особистість здатна спонтанно життєдіяти над норму, над ситуацію, в зоні ризику та персональної відповідальності, маючи саморозвиток побічним продуктом;

– особистість може досягти найвищих ступенів духовного розвитку.

Запропонована нами психологічна система духовного саморозвитку особистості не пропонує єдиного джерела причинності, є складною, відкритою, нелінійною, генетичною, архітектонічною, узгодженою, інтегральною, компаративістською, холістичною, синергічною, діалектичною, феноменологічною, децентричною та інтеракційно-контекстною.

Пояснювальні можливості розробленої нами концепції духовного саморозвитку особистості залежать від повноти виявлених у ній внутрішніх психічних закономірностей, які дозволяють здійснювати продуктивну роботу із саморозвитку особистості.

Практична психологія і, особливо, духовні практики здатна здійснити вагомий внесок у вирішення нинішніх глобальних проблем людства.



Рис. 1. Схема засад саморозвитку особистості за О.П.Колісником

Кожен ступінь духовного розвитку характеризується своїм смисловим полем; своїм переломним переживанням; своєю принципово новою метою як новим ідеальним смислом, який ще не увійшов у ієрархію смислів і тому має нестачу спонукання для породження життєвого акту; своїм психічним механізмом саморозвитку особистості; своїм набором методик і технік для цілеспрямованої постановки потрібного психічного механізму саморозвитку; своєю концепцією особистості.

Кононенко Оксана Іванівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри диференціальної спеціальної психології
Одеського національного університету імені І.І.Мечникова

АДАПТИВНІСТЬ ЯК КРИТЕРІЙ АМБІВАЛЕНТНОСТІ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ОСОБИСТОСТІ

Дискусійним залишається психологічне розуміння перфекціонізму особистості, оскільки до цих пір йдуть суперечки щодо його амбівалентної природи, що допускає не тільки патологічні, але і нормальні тенденції особистості. Амбівалентність даного феномена, на думку багатьох авторів, визначає адаптивність особистості.

Адаптивність у більшості наукових концепцій розглядається як властивість органічних і неорганічних систем, що визначає успішність їх пристосування до навколишнього середовища. Розробці даного питання присвячено достатню кількість наукових робіт, проте проблема формування адаптивності особистості є до кінця невирішеною.

Аналіз наукової літератури демонструє різні підходи до вивчення феномену адаптивності. Почасти це пов'язано з тим, що дане поняття є похідним від споріднених з ним категорій «адаптація» і «соціальна адаптація», інтерес до яких простежується не тільки з боку представників гуманітарних наук: соціологів, культурологів, філософів, психологів, педагогів, належать до самих різних шкіл і напрямків, але і науковців природничо-наукових і технічних напрямків. Проблема адаптивності як властивості органічних систем розкривається в межах трьох основних напрямів: природничо-наукового[4], психологічного[2;4], філософського[4].

У зазначених підходах виділяються дві тенденції вивчення адаптивності: еволюційна і індивідуально-особистісна. Наявні наукові розробки в рамках еволюційного підходу можна віднести до трьох основних груп. Перша пов'язана з розглядом адаптивності як умови, що забезпечує адаптацію і здатність системи до адаптації; при цьому адаптація розуміється як процес пристосування системи до певних умов навколишнього середовища). До другої групи належать дослідження, присвячені аналізу адаптивності як внутрішнього потенціалу системи, яка зумовлює її розвиток. У третій групі обговорюються питання, пов'язані з інтерпретацією адаптивності як принципу побудови об'єктів-систем: культури, політики, економіки, організацій, освіти і т.д.

Все більшу увагу фахівців різного профілю приваблює проблематика, пов'язана з адаптаційними ресурсами людини як суб'єкта діяльності, спілкування і пізнання. Зародившись в лоні природничого знання - біології, в рамках якої досить давно робилися спроби вивчення процесів взаємодії організму і навколишнього середовища, проблема адаптації розширилася до галузі гуманітарних та соціальних наук, збагатившись при цьому їх ідеями, набула нового змісту і значення.

Адаптивність - в самому широкому сенсі - характеризується відповідністю результату діяльності індивіда прийнятої ним мети. Неадаптивність - розбіжністю, а точніше - протилежністю результату діяльності індивіда її мети. Отже, мова йде не тільки про надмірному дійствуванні (надситуативність в широкому сенсі), але і про існування конфронтаційних відносин між запланованим і досягнутим. Основне питання стосується можливості навмисних переваг неадаптивної стратегії діям адаптивної[1].

На категоріальному рівні аналізу «адаптивність-неадаптивність», як нам видається, можуть бути розкриті тенденції функціонування цілеспрямованої системи, які визначаються відповідністю-невідповідністю між її цілями і досягнутими результатами. Адаптивність виражається в узгодженні цілей і результатів її функціонування. Ідея адаптивності (або інакше «згідність», «узгодженість» цілей і результатів активності) становить, як показує аналіз, фундаментальну передумову розробки основних напрямів емпіричної психології особистості.

Адаптивність можна розглядати як відношення між різними об'єктами і суб'єктами соціальної та природної реальності: «особистість-природне середовище», «суспільство-природне середовище» і т.д. Дане положення вимагає окремої розробки і представляє собою проблему, що визначає перспективи розвитку цього дослідження[3].

Формування соціальної адаптивності сприяє узгодженню ціннісної картини світу особистості з культурним змістом життя самого суспільства, що робить можливим його збагачення, конкретизацію, вдосконалення. Слід зазначити, що процес соціокультурної адаптації включає безліч інших аспектів, що потребують подальшого соціально-філософського осмислення в інших дослідженнях.

Таким чином, перфекціонізм особистості як явище сучасного життя може бути пов'язаний не тільки з дезадаптацією, але і з нормальним адаптивним існуванням. Коли людина отримує позитивний настрій від старанної роботи і її блискучих результатів, прагне до самовдосконалення і в результаті досягає заслуженого успіху. Сьогодні цінуються професіоналізм, інтелект, прагматизм, добробут. Сучасний світ робить ставку на успішних, цілеспрямованих людей, які знають, що їм потрібно від життя, і вміють досягати висот. Таким людям притаманні нормальні, здорові перфекціоністские риси, але вони зовсім не страждають патологічним перфекціонізмом. Люди рідко намагаються позбавитися від перфекціонізму, якщо він працює на їх користь. Складнощі починаються саме тоді, коли якість починає створювати їм проблеми.

Джерела та література:

1. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян//2-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
2. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности /В.А.Петровский// Российский открытый университет. – М.: ТОО “Горбунок“, 1992. – 224 с.
3. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика // А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. /СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. - 479 с.
4. Ростовцева М.В. Адаптивность как отношение личности и общества: Автореф. дисс. ... к.философ. н. Сибирский федеральный университет/ М.В. Ростовцева - Красноярск, 2010 – 26с.

Кормишев Микола Володимирович
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної психології
Донбаського державного педагогічного університету

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДЕПРИВАЦІЇ СІМЕЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА РОЗВИТОК ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

Аналізуючи шляхи розвитку особистості дитини в умовах депривації сімейної взаємодії, психологи звертають увагу на ті значні відхилення у цьому процесі, які спостерігаються на самих ранніх стадіях онтогенезу особистості. Спостереження психологів свідчать про якісні особливості розвитку предметно-маніпуляційної діяльності вихованців дитячого будинку. У них були зафіксовані конфліктні хвилювання, пов'язані, з одного боку, з інтересом до нового предмета, а з іншого – страхом та невпевненістю. Дуже часто маніпуляції з предметом переривались, дитина виявляла страх, тривогу та незадоволення. Діти із сімей, навпроти, в подібних ситуаціях виявляли позитивні емоції, радість. Аналізуючи поведінку вихованців дитячого будинку, психологи зазначали, що особливо різкі відмінності, порівняно з дітьми із сімей, виявилися у тих ситуаціях, де вимагався творчий підхід. Діти з інтернату часто не справлялися з даними завданнями. Значні відмінності в обох вибірках дітей спостерігались у показниках їх пізнавальної активності. У вихованців дитячого будинку спостерігалась занижена за інтенсивністю пізнавальна діяльність порівняно з сімейними дітьми. Предметні дії дітей із дитячого будинку мало динамічні й неемоційні та різко знижена кількість ініціативних дій, адресованих дорослому. При цьому діти з інтернату повільно запроваджували в дію іграшки і часто відволікались. В цілому, аналіз результатів дослідження дозволив зробити висновок, що предметна діяльність вихованців дитячого будинку здійснюється на низькому операційно-технічному рівні, супроводжується численними конфліктами і негативними емоціями [3, 4].

У працях М.І. Лісіної та Т.М. Землянухіної було досліджено, що відношення дитини з дорослим опосередковані її зростаючим інтересом до предметного світу. У цей період різко підвищується потреба дитини у спілкуванні та співпраці з дорослими. На думку М.І. Лісіної, у цей період продуктивна співпраця з дорослим зумовлена прихильністю дитини до близької людини, що склалася раніше. Ця людина сприймається нею як зразок, завдяки якому у дитини з'являється бажання наслідувати її дії. Саме таке відношення до дорослого має вирішальне значення для розвитку провідної діяльності дитини раннього віку. За цієї умови дитина спроможна усвідомити ті завдання, які ставить дорослий. Засвоюючи знарядійні операції, дитина опановує зміст значення речей і операційно-технічну провідну діяльність, тим самим засвоюючи соціальний досвід [2].

Аналізуючи особливості розвитку такого важливого новоутворення раннього віку, як мовлення, М.Г. Єлагіна визначає, що вихованці дитячого будинку переважно відстають у строках його виникнення. Мовлення таких дітей має також якісну відмінність порівняно з дітьми із сімей. За даними

психологів, більшість дітей із інтернату знаходяться на низькому рівні оволодіння активним мовленням. Мовлення вихованців дитячого будинку бідне, недостатньо розвинене, ситуативне і функціонує у спрощеному та збідненому варіанті. Дані, отримані Т.М.Землянхінною, свідчать про те, що затримка розвитку мовлення у вихованців дитячого будинку пов'язана не тільки з дефіцитом спілкування з дорослими і відсутністю емоційних контактів, але, що ще більш істотно, із загальною організацією їх комунікативної діяльності. У співвідношенні ділових і афективних аспектів спілкування переважають безпосередні емоційні контакти з дорослими, що не стимулюють розвиток пізнавального спілкування дитини з дорослим, а отже, обмежують необхідність застосування розгорнутого мовлення. Внаслідок проведених досліджень психологи вказують на неповноцінне функціонування провідної діяльності вихованців дитячого будинку і відставання у розвитку основних новоутворень цього періоду[1].

Експериментальні дослідження психологів Л.Н. Галігузовой, Т.В. Гусевой, М.Г. Єлагіной та А.Г. Рузької довели, що на межі раннього і дошкільного віку новоутворення у вихованців дитячого будинку не формується у повному обсязі і відповідній формі, при цьому його складові – відношення до предметного світу, до себе та інших людей – виявились несформованими у необхідній мірі. Психологи вважають, що повільнішими темпами у вихованців інтернату розвиваються предметні дії. По відношенню до дорослих ці діти виявляють байдужість і незацікавленість у їх оцінці, вони не прагнуть і не уміють залучити старших допомогти їм. У вихованців дитячого будинку також не спостерігалось вболівання за свої досягнення, що негативно позначалося на розвитку самовідношення. Причини у тому, що основний момент у ділових контактах дитини і дорослого – оцінка дорослим – не виконує своїх основних функцій – заохочення дитини, орієнтація малюка на результат у діяльності та навчанні, його діловій оцінці самого себе. А.Г. Рузька помічає наявність у цих дітей незадоволеної потреби в емоційних контактах з дорослими. У вихованців дитячого будинку було зафіксовано наполегливе прагнення до контактів з дорослими, при цьому ділова взаємодія з дорослими виникала дуже рідко. В індивідуальному спілкуванні з дорослими на цих вікових етапах для дітей з інтернату типовим було прагнення до примітивної взаємодії – фізичного контакту чи привертання до себе уваги дорослого. У діловому спілкуванні переважає пошук допомоги дорослого та його схвалення в побутових діях, пов'язаних з самообслуговуванням. Діти не намагаються привернути його увагу до предметів, разом з ним вивчати їх, задавати пізнавальні питання. У цілому для цих дітей характерна занижена активність у спілкуванні з дорослими, окреслене прагнення до примітивних індивідуальних контактів, слабо розвинений інтерес до ділової співпраці. Характерною особливістю є також виключиність дорослого із пізнавальної діяльності дитини раннього віку та ділова співпраця з ним, пов'язана тільки з конкретною ситуацією. Автори звертають увагу на те, що емоційне спілкування з дорослим у вихованців дитячого будинку носить характер деякої надмірності та екзальтації через незадоволення дитиною даним ставленням. Єдиною метою різноманітних дій у цих дітей є отримання ласки дорослого чи фізичних та інших безпосередньо-емоційних контактів. Через це у співвідношенні ділових і афективних аспектів спілкування домінують останні [5].

Результати дослідження психологів Л.Н. Галигузової та Т.М. Землянухіної показали, що у вихованців дитячого будинку інтерес та емоційне відношення до товаришів часто забарвлено негативними емоціями. Незважаючи на те, що діти з інтернату багато часу проводять поруч з однолітками, проте загальний рівень їх активності низький, але при цьому рівень вияву ініціативних дій з негативним знаком досить високий порівняно з дітьми із сімей. Негативний вияв стосовно ровесників часто несуть у собі агресію і незадоволення, інколи виникають без реальних підстав. У ситуації, коли ровесник виявив ініціативу, у вихованців дитячого будинку дуже часто це викликало неприємну чи агресивну відповідь [1].

Таким чином, дослідження вітчизняних психологів підкреслюють ті значні відхилення у розвитку особистості дітей раннього віку, що виховуються у дитячих будинках. Треба відзначити, що головну задачу розвитку в цей період, якою є засвоєння дитиною суспільно вироблених засобів дій з предметами та еталонів, вихованці дитячого будинку не вирішують належним чином. Головним чинником у цьому є неспроможність дитини налагодити продуктивну співпрацю з дорослою людиною. Внаслідок несформованої прихильності до дорослого не розвивається бажання дитини наслідувати її дії як зразок, а це в свою чергу, в цілому, не сприяє засвоєнню дитиною культурних досягнень людства та її орієнтації у навколишньому середовищі.

Джерела та література:

1. Галигузова Л. Н. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 17—25.
2. Лисина М. И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста / М. И. Лисина // Вопросы психологии. — 1961. — № 3. — С. 117—123.
3. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В. С. Мухина // Вопросы психологии. — 1989. — №1. — С. 32—39.
4. Прихожан А. М. Развитие личности в условиях психической депривации / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Формирование личности в онтогенезе / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Просвещение, 1991. — 159 с.
5. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М. : Педагогика, 1990. — 264 с.

Назарук Оксана Миколаївна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри авіаційної психології
Національного авіаційного університету

ДОСВІД ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Досвід особистості та його вплив на індивідуальний життєвий шлях стає актуальною проблематикою різних напрямків науки психології. Проблема набуття особистого досвіду людиною як соціальної істоти цілком справедливо посідає одне із центральних місць сучасних досліджень (О.О. Кронік; А.Є. Лагутіна; О.М. Лактіонов; Т.М. Титаренко; Чепелева Н.В.). Теоретичний аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців дозволить наблизитись до

поняття «досвід» та його взаємозв'язку з культурним середовищем, а значить – розкрити соціальний аспект досвіду особистості.

Становлення проблеми досвіду особистості починається з античної філософії, в контексті якої це поняття набуває значення своєрідного інструменту людського пізнання і протягом декількох історичних етапів розвитку науки набуває статусу психологічної категорії та посідає своє місце у структурі особистості. В межах науково-філософської думки «досвід» розглядався в інтроспективному значенні як процес пізнання «самих себе» через міркування (Геракліт); означав розуміння психічних явищ людини і називався «внутрішнім» (Августин); виступав як основний засіб пізнання навколишнього, зокрема природних явищ (Геракліт; Парменід; Демокрит); розглядався як взаємодія між природою (дійсністю) та людиною, що сама може змінювати цю дійсність (Телезіо; Кампанела); означав перший крок у процесі пізнання (Леонардо; Галілей); використовувався як синонім експериментування, а не лише накопичування чуттєвих вражень. Перетворюючи природу реально, досвід змінював і спосіб її відображення в мисленні (М.Г. Ярошевський, Л.І. Анциферова).

У зв'язку з неможливістю пояснення явищ психічної діяльності, процесів розуміння, свідомого ставлення до дійсності, протягом століть складалась методологія дослідного підходу спрямована на вивчення людської природи, яка почала розроблятися ще в античні часи різними філософськими школами (Аристотелем; Галеном; Алкмеоном; Гіппократом). І тільки у XVII столітті «досвід» став набувати рангу фундаментального поняття пізнання у філософії та психології (Дж. Локк; В. Вундт).

На сучасному етапі розвитку психологічної науки поняття «досвід» часто застосовувалось вченими як складова різних психологічних концепцій структури особистості (Б.І. Додонов; К.К. Платонов), але тільки останнім часом це поняття виступає саме предметом дослідження (Н.В. Чепелева; О.О. Зарецька; В.В. Андрієвська та інші).

В експериментальних дослідженнях та теоретичних працях вітчизняних та зарубіжних вчених розглядаються різновиди досвіду; складові досвіду у людей з різними соціальними умовами існування; формування досвіду у певному віці; вплив досвіду на особистість та її життєвий шлях (О.В. Киричук, В.А. Роменець, В.О. Шатенко; Т.С. Кириленко; Т.М. Титаренко; О.М. Лактіонов; Н.В. Цапкін та інші).

Людина як частина навколишнього світу, залежна від способів та правил існування в соціальному середовищі в межах певної культури. Соціальний аспект вкладено у поняття «досвід як буття людини» і тлумачиться як здатність індивіда адаптуватися до змінних умов життя, що включає й засоби життєдіяльності (знання, уміння, навички), соціальний статус, ставлення до себе як до цінності й характер взаємин з оточуючими (О.Н. Лактіонов). Соціальний характер досвіду підкреслюється в теорії особистісних конструктів, він визначається як обмежена частина реальності, яка потрапила в сферу дій людини (Дж. Келлі). Укоріненим в універсумі культури є «психологічний досвід», який відповідає за емоційно (негативно або позитивно) забарвлені стани екзистенційного характеру (почування меншовартості або, навпаки,

власної гідності, глибинний страх або захищеність) (Л.І Воробйова, Т.Н. Снегір'ова), які починають виникати у дитини в лоні сім'ї.

Саме в колі найближчого соціального оточення дитина засвоює як моральні цінності, культурні норми, що відповідають вимогам суспільства, так і повсякденно спостерігає способи емоційного та поведінкового реагування дорослих на власні дії або інших людей, які притаманні певній родині. Під керівництвом дорослої людини відбувається входження дитини в соціальне середовище з неповторними індивідуальним світосприйняттям, емоційно-ціннісним наповненням простору її існування, певним ставленням до оточуючого середовища. Це безпосередньо впливає на особистість, зокрема, на її вибір життєвої позиції, перевірка якої може відбуватись тільки в більш широкому соціальному просторі, через випробування нових форм поведінки, нових емоційних реакцій, нового ставлення до діючого, що має призвести до набуття нових соціальних аспектів особистого досвіду.

Головне, вважає Максимова Н.Ю, щоб дитиною засвоювався позитивний соціальний досвід, який сприяє швидкій адаптації до оточуючого, в іншому випадку, коли із-за певних причин цього не відбувається, порушується процес соціалізації. Тому якість проходження процесу соціалізації впливає не тільки на формування суб'єктності, завдяки якій особистість відчуває себе здатною пізнавати, діяти та перетворювати навколишній світ, але й відображає характер цієї спрямованої активності: соціально-прийнятної або антисоціальної, що відповідно наповнює досвід особистості.

У процесі соціалізації дитина набуває свій особистий досвід, тому цей процес являється в житті кожного суб'єкта досить важливим. Однак середовище постійно змінюється і вникає проблема, що пов'язана з ефективною адаптацією людини до нього. Так, А.Ш. Тхостов та К.Г. Сурков, аналізуючи через співвідношення «насилля» – «зусилля» вплив на людину нових соціокультурних умов, середовища існування, типів комунікацій, нових технологій задоволення потреб, показують неутішні наслідки сучасної соціалізації і вводять поняття «культурної патології».

Виходить, що полегшення життя людини новітніми технологіями ніби нівелює значення власних досягнень у будь-якій корисній діяльності і стає пасткою для її адекватного саморозвитку. Автори підкреслюють, що безліч розважальних «реальних» програм з великими призовими фондами формують, особливо успішно у свідомості недосвідчених або не дуже розвинутих людей, життєві стратегії, в яких цілеспрямована праця і, взагалі, будь-яке зусилля являються негативними цінностями, асоціюються з силуванням, рабством, неуспіхом, ганьбою. Необхідність чесно працювати ними сприймається як тяжка життєва невдача (А.Ш. Тхостов та К.Г. Сурков). Власне, «позитивна» заміна цінностей, яка зараз відбувається, з рештою, може «негативно» позначитись на всьому процесі соціалізації сучасної особистості, а значить й на всіх аспектах її досвіду.

Дане поняття культурної патології дуже співзвучне з поняттям дисгармонії, під яким розуміється часткове або повне порушення принципу гармонійності в розвитку особистості. Часткова дисгармонія особистості може спостерігатись саме у період швидкої інформатизації і технократизації суспільства,

інтелектуалізації людини і на цій основі може виникнути дефіцит емоційності (С.У. Гончаренко), та відобразитись на суб'єктах спілкування. Передача досвіду, норм, правил, цінностей, життєвих орієнтирів дорослими людьми впливає на набуття особистого досвіду дитиною, на становлення її внутрішнього світу. Виходить, для культурного розвитку дитини важливе оточення, яке бере участь у процесі її соціалізації.

Власне, це зазначав Л.С. Виготський, що загальна послідовність культурного розвитку дитини відбувається таким чином: спочатку інші люди діють по відношенню до дитини, потім вона сама вступає у взаємодії з оточуючими, нарешті, вона починає діяти на інших і тільки в кінці починає діяти на себе (Л.С. Виготський). Тобто поступово відбувається ніби поєднання зовнішнього та внутрішнього світів, які утворюють життєвий світ людини, про який зазначав П.П. Горностай. Внутрішній світ – це світ власної уяви, переживань, мрій, спогадів та зовнішній – це частина оточуючого простору, яку людина вважає своїм життєвим середовищем, де здійснюється активна життєдіяльність, ці умовно розділені частини нерівнозначні і мають для різних людей неоднакову цінність (П.П. Горностай), але поєднуються у життєвій історії, у досвіді.

Отже, у дорослої людини більше соціальних контактів, зв'язків, які можуть безпосередньо впливати на неї та її досвід, але для будь-якої особистості важливим залишається первинне соціальне оточення: батьки або ті, хто їх замінюють. Домінуюча роль батьків, не дивлячись на розширення соціального середовища, у формуванні досвіду дитини молодшого шкільного, підліткового та юнацького віку, встановлена у нашому дослідженні.

Ми дійшли висновку, що досвід людини – це спільне утворення від взаємодії двох просторів – особистісного та соціального, поповнення якого відбувається в процесі життєдіяльності, на всіх вікових етапах її психічного розвитку. Важливим моментом залишається необхідність вчасного засвоєння у певний період психічного розвитку людини різних складових досвіду: знань про соціум, ціннісних орієнтацій, моральних оцінок подій та вчинків, розуміння соціальних проблем, що у сукупності надають позитивний соціальний досвід особистості.

Джерела та література:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Горностай П.П. Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. – Харьков: Бизнес Информ, 1998. – 492 с.
4. Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации // Психологический журнал. – Том 26. – № 6, 2005. – С. 16–24.
5. Чепелева Н.В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта // Актуальні проблеми психології. – Т.2. – Психологічна герменевтика / за ред. Н.В. Чепелевої. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бурого, 2002. – Вип.. 2. – С. 3–13.

Співак Любов Миколаївна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри загальної та практичної психології

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ІНТЕГРАТИВНО-ЦІННІСНА ПАРАДИГМА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ГЕНЕЗИ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНОСТІ

В сучасних умовах розвитку Української держави особливої значущості набуває проблема національної самосвідомості її громадян. Одним з провідних завдань Державної концепції національного виховання і Концепції національного виховання студентської молоді задекларовано розвиток високого рівня національної самосвідомості у юнацтва. За позицією І.Д. Беха (2003), юнацький вік є найбільш чутливим стосовно соціальних трансформацій, на що варто зважати при вихованні студентства у вищій школі, зокрема й національному. Підтвердженням нагальності дослідження проблеми розвитку національної самосвідомості особистості в юності є констатована у галузях вікової та педагогічної психології нестача глибинних теоретико-методологічних і емпіричних робіт, які б присвячувалися вивченню такого складного концепту на цьому етапі онтогенезу. У зв'язку з високим ступенем фундаментальності окресленої проблеми актуалізується питання щодо методологічних засад вивчення розвитку національної самосвідомості особистості в юності.

Вибір наукового підходу вивчення певної проблеми неможливо здійснити без пильного погляду й ретельного аналізу ряду фундаментальних класичних і сучасних концептуальних парадигм та підходів у межах психології, які значною мірою стосуються конкретного наукового дослідження. Водночас, зважаючи на багатовекторність і специфіку проблеми розвитку національної самосвідомості особистості в юності, на наш погляд, найбільш актуальними для обґрунтування авторської парадигми є інтегративний та ціннісний підходи.

Доцільність вибору інтегративного підходу як одного із стрижневих в авторській парадигмі засвідчують, з одного боку, наукові постулати щодо наявності інтегративних процесів, групової інтеграції як необхідної умови існування нації; положення щодо інтегративного характеру – самосвідомості (Л.С. Виготський, 1983; І.С. Кон, 1967; В.С. Мерлін, 1990; В.В. Столін, 1983; І.І. Чеснокова, 1974); «Я» (К. Роджерс, 1959); самоідентичності (Е. Еріксон, 1968; А. Тешфел, 1982); національної самосвідомості (Й. Вирост, 1989); національного «образу-Я» (М.Й. Боришевський, 2012); а також специфічні особливості генези самосвідомості особистості в період юності, які ймовірно стосуються й національної (а саме, посилення інтегративної тенденції у цьому процесі; цілісне та інтегроване «Я» як його результат – Г.С. Абрамова, 2001; І.С. Кон, 1979); з іншого – концептуальні положення обраного підходу, що уможливають інтеграцію низки наукових позицій до конкретної дослідницької методології.

У руслі інтегративного підходу зарубіжними і вітчизняними ученими (Н.В. Антонова, 1996; Т.М. Зелінська, 2014; К. Уїлбер, 2004; А.В. Юревич, 2010; В.М. Ямницький, 2005 та ін.) постульовано значущість поєднання таких наукових парадигм, принципів, постулатів, що є цінними для глибинного вивчення досліджуваної проблеми. На сучасному етапі розвитку психології конструювання методології досліджень має здійснюватися за принципами взаємовизнання та ліберальної інтеграції різних наукових напрямів, що визначатимуть модель цього дослідження. У межах психологічної науки доцільно інтегрувати такі напрями, які стосуються: вивчення когнітивних процесів, афектів і поведінки людини; дослідження рівнів детермінації психіки – психофізичного, внутрішньо психічного, психофізіологічного, психосоціального; теоретичної та практичної психології (А.В. Юревич, 2010). Майбутнє вивчення феномена ідентичності в цілому та національної ідентичності особистості зокрема також міститься у сфері інтеграції здобутків різних наукових напрямів (Н.В. Антонова, 1996).

На значущості наукової інтеграції досвіду зарубіжних і вітчизняних психологів акцентовано увагу в межах консультативної психології та психотерапії (І.С. Булах, 2014; П.П. Горностай, 2007; М.А. Гуліна, 2001; О.Є. Сапогова, 2008 та ін.). Зокрема І.С. Булах (2014) підкреслила, що у просторі консультування концепт «інтеграція» засвідчує прагнення психологів-практиків об'єднувати різні теорії, ідеї, положення задля створення ефективного, конструктивного підходу.

Вдале застосування інтегративного підходу презентовано у сучасних роботах українських психологів. Так, досліджуючи проблему життєтворчої активності особистості дорослого віку, В.М. Ямницький [2] задекларував цілісність і рівновагу як основні характеристики інтегрованості, що є результатом процесу інтеграції. З метою вивчення розвитку амбівалентності юнацтва Т.М. Зелінська [1] обґрунтувала новітній особистісно-інтегративний підхід, розуміючи його інтегративну складову як об'єднання й систематизацію наукових надбань.

До методології дослідження проблеми розвитку національної самосвідомості особистості періоду юності першочергово інтегровано генетико-моделюючий метод (основоположники – І.Д. Бех, С.Д. Максименко), що дозволяє актуалізувати вивчення цієї проблеми у контексті процесу виховання.

Вибір ціннісного підходу як стрижневого в авторській парадигмі зумовлено тим, що з одного боку, юність є вирішальним періодом становлення системи цінностей особистості, до якої інтегруються й національні; з іншого – витоки і джерела (безумовне ціннісне ставлення особистості до іншого значущого представника конкретної нації; спільна пам'ять представників певної нації про їх спільне історичне минуле; мова та ін.), процес і кінцевий результат розвитку національної самосвідомості особистості в юності вирізняються національно-ціннісним смислом та вимірами.

Підґрунтям ціннісного підходу стали такі концептуальні наукові положення: щодо тісного зв'язку між процесами становлення самосвідомості та системи цінностей особистості (І.Д. Бех, 2003; Б.С. Братусь, 1988; І.С. Булах,

2004; Г.Л. Будінайте, 1993; А. Ватерман, 1982; Е. Еріксон, 1968, 1980, 1996; І.С. Кон, 1984; Т.В. Корнілова, 1993; Д.О. Леонтьєв, 1996; Н.І. Непомнящая, 1992, 2000; С.Р. Пантілеєв, 1991; М. Розенберг, 1965; В.В. Столін, 1983; А. Тешфел, 1978, 1982; І.І. Чеснокова, 1974); стосовно ціннісного характеру концептів «національна свідомість» (Ю.В. Бромлей, 1988, 1989, 2008), «національна самосвідомість» (М.Й. Боришевський, 2003; П.І. Гнатенко, 2000), національний «образ-Я» (М.Й. Боришевський, 2000), «національна ідентичність» (М.А. Козловець, 2010).

Солідаризуючись з позиціями І.Д. Беха, Б.С. Братуся, І.С. Булах, Г.Л. Будінайте, Т.В. Корнілової, Д.О. Леонтьєва та Н.І. Непомнящої, в авторській парадигмі ми апелюємо до поняття «особистісні цінності», а не до цінностей особистості. Адже особистісні цінності вирізняє їх висока усвідомленість людиною. Такі цінності, що є трансформованими із соціальних у процесі інтеріоризації, усвідомлюються і приймаються особистістю як визначальні цілі та принципи її життя (Б.С. Братусь, Г.Л. Будінайте, Т.В. Корнілова, Д.О. Леонтьєв). У людській свідомості вони відбиваються у формі ціннісних орієнтацій (прагнень, внутрішніх спонук (І.Д. Бех, 1995), мотивів поведінки). Особистісні цінності притаманні людині, що самовизначилася. Такі цінності забезпечують функцію усвідомленої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості у соціумі, нації тощо. Необхідна умова появи особистісних цінностей – це ставлення у системі «Я-інший» (І.С. Булах, 2004; Н.І. Непомнящая, 1992). Чільне місце з-поміж особистісних займають й такі національні цінності, що інтеріоризовані, усвідомлені й інтегровані людиною до власної системи цінностей.

У руслі авторської інтегративно-ціннісної парадигми, розвиток національної самосвідомості в юності трактується як складний інтегрований процес самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе як представника і суб'єкта конкретної нації, носія її суб'єктивних (національна свідомість, національний характер) і об'єктивних (мова, культура, територія проживання, держава з певним політичним самоврядуванням та економічним розвитком) ціннісних ознак. Згідно з результатами такого пізнання та ставлення особистість періоду юності регулює власну поведінку в сферах внутрішньонаціонального буття і міжнаціональних відносин. Ядром національної самосвідомості в юності є цілісне й інтегроване національне «Я», що містить сукупність усвідомлених уявлень та емоційно-ціннісних ставлень особистості до себе як представника і суб'єкта конкретної нації, носія її цінностей, згідно з якими вона регулює власні дії та вчинки й самореалізується у системах міжнаціональних і внутрішньонаціональних відносин. З оглядом на окреслене, вважаємо, що у методологічному ракурсі інтегративно-ціннісна парадигма є значущим засобом вивчення генези національної самосвідомості особистості в юності.

Джерела та література:

1. Зелінська Т.М. Психологія особистісної амбівалентності в юнацькому віці: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Т.М. Зелінська. – К., 2014. – 543 с.
2. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / В.М. Ямницький. – К., 2005. – 479 с.

Фомина Наталья Александровна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики
Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина,

Пастухова Марина Владимировна

ассистент кафедры психологии личности,
специальной психологии и коррекционной педагогики
Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина

ОСОБЕННОСТИ ИНСТРУМЕНТАЛЬНО-СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ОТВЕТСТВЕННОСТИ ОТЦОВ

В настоящее время особую актуальность приобретают различные аспекты родительской ответственности и безответственности в процессе воспитания детей.

Ответственность является одним из важнейших морально-нравственных и волевых свойств личности, «качеством, характеризующим социальную типичность личности», и понимается как склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и быть готовой дать отчет за свои действия» [5, с. 25]; способность и готовность человека взять на себя обязательства (ответственность) за то, что происходит с ним и вокруг него, за собственные действия и поступки, а также за судьбу других людей или ход происходящих событий [6, с. 262].

Нами проведено изучение особенностей данного личностного свойства у 246 мужчин (не являющихся отцами, готовящихся ими стать и мужчин-отцов).

Представим особенности инструментально-стилевых составляющих ответственности 82 мужчин-отцов, состоящих в браке и постоянно проживающих со своими детьми (средний возраст – 32,7 лет).

Ответственность исследовалась с помощью бланкового теста «Ответственность» А.И. Крупнова [1] в рамках системно-функционального подхода к анализу свойств личности А.И. Крупнова [1], [2], [3], [4], согласно которому каждое свойство выступает как система содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих.

Инструментально-стилевые характеристики ответственности представлены динамическими переменными, отражающими стремление и готовность к ответственности, разнообразие приемов и способов реализации ответственного поведения; эмоциональными переменными, дающими представление о содержании эмоций (стенических или астенических), сопровождающих реализацию ответственности как личностного свойства; регуляторно-волевыми переменными, характеризующими особенности активности / пассивности саморегуляции) и рефлексивно-оценочными переменными, объясняющими специфику трудностей (операциональных или эмоционально-личностных), возникающих при реализации ответственного поведения). Среди этих переменных выделяются гармонические (энергичность, стеничность, интернальность), способствующие формированию и развитию ответственности,

и агармонические (аэнергичность, астеничность, экстернальность и трудности), затрудняющие процесс ее развития и реализацию ответственного поведения.

В процессе анализа полученных данных в *динамическом компоненте ответственности* мужчин было выявлено значительное преобладание энергичности, т.е. силы, устойчивости и постоянства стремлений к осуществлению ответственных дел, над аэнергичностью, характеризующейся отсутствием или слабой их выраженностью (см. табл.1).

Таблица 1

Выраженность и соотношение инструментально-стилевых характеристик ответственности мужчин

Компоненты	Переменные	Средние значения	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости различий
Динамический	Энергичность	31,63	10,577	0,000
	Аэнергичность	14,46		
Эмоциональный	Стеничность	32,28	6,405	0,000
	Астеничность	24,72		
Регуляторный	Интернальность	37,43	14,591	0,000
	Экстернальность	19,57		
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	13,67	1,282	0,203
	Эмоционально-личностные трудности	12,62		

Примечание: значимые различия выделены жирным шрифтом.

Эмоциональный компонент ответственности мужчин характеризуется доминированием положительных стенических эмоций над астеническими в процессе выполнения ответственных дел и реализации ответственного поведения.

Показатели выраженности переменных *регуляторного компонента* ответственности говорят об интернальной саморегуляции, выражающейся в убежденности мужчин-отцов, в том, что они сами являются ответственными за успехи и неудачи в своих делах, об отсутствии стремления надеяться на случайные обстоятельства, везение и других людей.

Между не очень выраженными переменными *рефлексивно-оценочного компонента* ответственности статистически значимых различий не выявлено, что позволяет говорить о том, что в процессе реализации ответственного поведения мужчины-отцы встречаются с небольшим количеством операциональных трудностей, связанных с несформированностью необходимых волевых привычек и навыков, и с эмоционально-личностными проблемами из-за неуверенности в себе, низкой самооценки и тревожности.

Таким образом, анализ инструментально-стилевых характеристик ответственности отцов позволяет сделать вывод о том, что большинство из них имеют сильное, устойчивое и постоянное стремление к проявлению ответственности, чему способствуют положительный эмоциональный фон

настроения и хорошая внутренняя саморегуляция. Однако в отдельных случаях отсутствие опыта при столкновении с новыми и непривычными ситуациями, а также неуверенность в собственных силах и заниженная самооценка создают определенные трудности в процессе воплощения в жизнь ответственных поступков.

Источники и литература:

1. Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. – М.: НИЦ МГУДТ, 2007. – 56 с.
2. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М.: Изд-во УДН, 1988. – С. 28-39.
3. Крупнов А.И. Системная структура образования и свойств личности // Психолого-педагогический поиск. 2008. № 7. С. 124-127.
4. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и её свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1. С. 63-73.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В.Е. Семенова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 248 с.
6. Немов Р.С. Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

Целюк Тетяна Лонгінівна

аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**ЗАХІДНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО
БЛАГОПОЛУЧЧЯ**

Проблема позитивного психологічного функціонування (positivepsychologicalfunctioning) почала розглядатися науковцями, починаючи ще із середини ХХ століття. В екзистенціальній і гуманістично-орієнтованій психології вона співвідноситься із принципом цілісності у підході до розуміння особистості, а також із трактуванням особистісного способу існування – існування людини як унікальної цілісності, що володіє неповторним життєвим досвідом, внутрішнім світом, єдиною у своєму роді реакцією на обставини свого життя.

Такий підхід вимагає введення поняття, яке характеризувало б як ступінь позитивного функціонування особистості, так і ступінь задоволеності людиною собою і власним життям. В якості такого показника і може виступати психологічне благополуччя особистості.

У зарубіжній психології проблема вивчення різних аспектів психологічного благополуччя особистості (psychologicalwell-being) привернула до себе увагу дослідників із 60-х ам. минулого століття, коли вийшла у світ книга N. Bradburn «Структура психологічного благополуччя». Потім з'явився цілий ряд оригінальних теорій, що описують природу і будову психологічного благополуччя й тим самим долають обмеженість дихотомії «здоров'я-хвороба»

для опису різноманітних аспектів позитивного психологічного функціонування [1].

На відміну від поняття «психічне здоров'я», термін «психологічне благополуччя» за своїм змістом і сенсом співвідноситься, насамперед, з екзистенціальним переживанням людиною ставлення до власного життя. Строго кажучи, воно, насамперед, існує у свідомості самого носія психологічного благополуччя і з цієї точки зору є суб'єктивною реальністю, що володіє такою характеристикою як цілісність та базується на інтегральній оцінці свого власного буття.

Сучасна українська психологія не має загальновизнаного поняття «психологічного благополуччя особистості». Не дивлячись на широке використання терміну в науковій та науково-популярній літературі, за кордоном також не існує його єдиної узгодженої дефініції.

Теоретичну основу для розуміння феномена психологічного благополуччя, як вище зазначалося, заклали дослідження N. Bradburn. Автор вводить поняття «психологічне благополуччя» й ототожнює його із суб'єктивним відчуттям щастя та загальною задоволеністю життям.

N. Bradburn зазначає, що він не має на увазі під поняттям «психологічне благополуччя» низку інших широко використовуваних термінів – таких, як «амодетермінації», «сила Еґо», «самооцінка», «автономія», проте дослідник водночас вважає, що ці поняття мають точки дотику [1].

N. Bradburn розробив модель структури психологічного благополуччя, що являє собою рівновагу, яку можна досягнути за допомогою постійної взаємодії двох афектів – позитивного та негативного. Події повсякденного життя часто містять у собі радість і розчарування. Вони відображаються і накопичуються в людській свідомості у вигляді відповідного афекту.

Різниця між позитивним та негативним афектом є показником психологічного благополуччя і відображає загальне почуття задоволеності життям. У випадку, коли позитивний афект перевищує негативний, людина відчуває себе щасливою та задоволеною і, відповідно, має високий рівень психологічного благополуччя. Якщо ж сума негативних переживань переважає позитивний афект, то людина відчуває себе нещасною та незадоволеною, що свідчить про низький рівень психологічного благополуччя [1].

Істотний внесок у проблему розуміння феномена психологічного благополуччя здійснили роботи E. Diener, який увів поняття «суб'єктивне благополуччя». По суті, зміст цього терміну дуже схожий до тлумачення поняття психологічного благополуччя, запропонованого N. Bradburn. Суб'єктивне благополуччя, на думку E. Diener, складається із трьох основних компонентів: задоволення (pleasure), приємні емоції (pleasant affect) та неприємні емоції (unpleasant affect). E. Diener вважає, що більшість людей дає оцінку тому, що з ними відбувається. В термінах «добре-погано», але така інтелектуальна оцінка має на увазі відповідну емоцію [2].

Не дивлячись на схожість трактування структури психологічного благополуччя N. Bradburn та E. Diener [3], останній все-таки не розглядає їх як прямі аналоги. Він вважає, що суб'єктивне благополуччя – лише компонент

психологічного благополуччя, а для опису останнього поняття варто вводити додаткові характеристики.

Ще одним психологом, який запропонував свою теорію психологічного благополуччя, стала С. D. Ryff. У багатьох аспектах продовжуючи традиції, закладені N. Bradburn, вона, однак, критично переглядає його підхід до визначення психологічного благополуччя як балансу між позитивним і негативним афектами. Базисом для її вчення стали основні концепції, які певною мірою були пов'язані з поняттям «психологічне благополуччя» і відносилися до проблеми позитивного психологічного функціонування (теорії A. Maslow, C. Rogers, G. Allport, C.-G. Jung, E. Erikson) [5].

Такий підхід дозволив С. D. Ryff узагальнити й виділити 6 компонентів психологічного благополуччя: а) автономія, позитивні стосунки з оточуючими, автономія, управління навколишнім середовищем (компетентність), наявність цілей у житті та особистісне зростання.

С. D. Ryff вважає, що виділені нею компоненти інтегрують різні структурні елементи різноманітних психологічних теорій. Наприклад, такий компонент як а) автономія включає в себе не тільки самоповагу і позитивне а) автономія, описане A. Maslow, C. Rogers, G. Allport, а й визнання своїх переваг і недоліків, як у концепції індивідуалізму C.-G. Jung, а також прийняття власного минулого, описаного в концепції E. Erikson як частина процесу Еґо-інтеграції [5].

Особливої уваги заслуговує теорія а) автономія детермінації R. M. Ryan та E. L. Deci. Основним положенням цієї концепції є припущення про те, що особистісне благополуччя (personal well-being) пов'язане з базовими психологічними потребами: потребою в автономії, компетентності та зв'язку з іншими. Під автономією розуміється сприйняття своєї поведінки як такої, що відповідає внутрішнім цінностям і бажанням особистості [4].

Потреба в компетентності – це схильність до управління своїм оточенням та ефективною діяльністю в ньому. Під потребою у зв'язку з іншими розуміється прагнення до близькості з людьми. Вона розвивається, якщо людина отримує тепло і турботу від оточуючих людей. Задоволення цих потреб має прямий зв'язок з актуальним соціальним контекстом: якщо він сприяє їх задоволенню, то рівень психологічного благополуччя підвищується, якщо ж ні, то благополуччя знижується.

Підводячи підсумок за коротким оглядом найбільш поширених концепцій, що стосуються проблеми психологічного благополуччя і розроблені на заході, варто представити класифікацію, запропоновану R. M. Ryan. Автор поділяє всі підходи до розуміння психологічного благополуччя на два основних напрямки: гедоністичний та евдемоністичний.

До гедоністичних теорій R. M. Ryan [4] відносить усі ті вчення, в яких психологічне благополуччя в основному описується в термінах «задоволеності-незадоволеності», при цьому задоволення трактується у широкому сенсі – це не лише тілесне задоволення, а і задоволення від досягнення значущої мети, результатів. До цієї підгрупи належать концепції D. Kahneman, N. Bradburn, E. Diener. Евдемоністичне ж розуміння цієї проблеми засновується на постулаті, що особистісне зростання – головний та найнеобхідніший аспект

психологічного благополуччя. Такий підхід характерний для поглядів А.С. Waterman та С. D. Ryff [5].

Проведений теоретичний огляд основних концепцій благополуччя показав, що за кордоном уже встигли сформуватися певні наукові традиції тлумачення цього феномена. Прослідковується існування тенденції щодо об'єднання гедоністичного та евдемоністичного підходів, не дивлячись на те, що проблема їх співвідношення залишається відкритою для дискусії.

Джерела та література:

1. Bradburn N. The structure of psychological well-being. // N. Bradburn/ Chicago: Aldine, 1969. – P. 318.
2. Diener E. Subjective well-being // E. Diener / Psychological Bulletin. № 95. – 1984. –P. 542–575.
3. Diener E. Very happy people.// E. Diener, M.E.P. Seligman / Psychological Science. № 13. – 2002. – P. 81–84.
4. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. // R. M. Ryan, E. L. Deci / American Psychologist 55. – 2000. – P. 68-78.
5. Ryff C. D. Singer B. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research // C. D. Ryff / Psychotherapy and Psychosomatics. № 65. – 1996. – P.14–23.

**ОСОБИСТІТЬ У УМОВАХ
ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Засєкіна Дарія Сергіївна
студентка 1 курсу Інституту іноземної філології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,
Шишкіна Христина Юрїївна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ОСОБИСТІТЬ ЧИТАЧА

Актуальність дослідження. У добу інформаційних технологій, глобалізації лінгвосфери, стрімкого розвитку міжкультурних контактів особливої ваги набуває безпека особистості до інформації. Інформаційні потоки слугують засобом маніпулювання людською свідомістю. Особливо це набуло значного розмаху на сьогодні, у добу інформаційно-технічного прогресу. Виходячи із цього, важливими є теоретико-емпіричні дослідження психологічного впливу різних видів інформації на особистість. Значну частину інформації людина отримує із творів мистецтва, зокрема художньої прози і поезії, які містять переважно емоційно-естетичну інформацію. Психолінгвістика як галузь знань володіє потужним діагностичним інструментарієм для вивчення афективних переживань особи, що відображають її ставлення до різних об'єктів фізичного і соціального світу. Предметом нашого дослідження є ставлення особистості читача до художнього твору, який є результатом взаємодії тріади автор-перекладач-читач. Саме така взаємодія дає змогу якнайповніше визначити особливості трансляції афективних переживань та визначити їх психологічний вплив на особистість кінцевого отримувача – читача тексту перекладу. Цим зумовлено **актуальність запропонованого дослідження** та вибір теми.

Важливими є психологічні і психічні впливи, перші з яких охоплюють увесь інструмент психології для здійснення певних трансформацій. Серед основних форм впливу є вплив як примус (погроза, позбавлення повноважень, приниження, насильство), вплив як соціальне підкріплення (винагорода, соціальне визнання, допомога), вплив як нормативне регулювання через традиції (підпорядкування традиціям та існуючим цінностям), вплив як наслідування особистісного еталону (харизми), вплив як визнання професійного авторитету (наслідування експертів та проекція), вплив як переконання (надання повноважень, делегування відповідальності, спонукання до співробітництва і прийняття рішень).

Релевантним до впливу поняттям є категорія безпеки, що характеризує її захист від деструктивних впливів, та є внутрішнім ресурсом протидії[9]. У цьому контексті важливими для безпеки особистості є психологічні впливи, зокрема емоційно-естетичний вплив художнього тексту. На наш погляд, цей вплив може значно збільшуватися у перекладі трансляції тексту на іншу мову, адже перекладач, балансуючи між необхідністю адекватного перекладу і

комунікативного впливу на кінцевого отримувача, намагається передати увесь спектр афективно-емоційних переживань автора.

Отже, **метою** дослідження є встановлення емоційно-естетичного впливу текстів оригіналу і перекладу на основі моделювання й порівняння лінгвоетнічних реакцій читачів шляхом використання психолінгвістичних методів семантичного диференціалу та контент-аналізу.

Завданнями роботи є застосування методу СД як засобу вимірювання лінгвоетнічної реакції на поетичний текст в україномовних та англійськомовних носіїв; визначення ступеня функціональної еквівалентності кожного з текстів перекладу на основі зіставлення одержаних результатів.

Дослідження містить два етапи. На першому етапі дослідження за методикою СД полягало у пред'явленні тексту оригіналу носіям мови оригіналу для оцінки ними тексту за трьома базовими факторами (оцінки, сили, активності), кожен з яких містить по три біполярні шкали з прикметниками-антонімами на обох полюсах. Кожна шкала містить 7 чисел. Вибір респондентом певного числа (від -3 до +3) на шкалі свідчить про індивідуальний ступінь прояву ознаки для адресата після пред'явлення тексту.

Другим етапом постало аналогічне послідовне пред'явлення текстів-перекладів носіям цільової мови. Середньогрупові показники для респондентів обох груп зіставлялися, на основі чого робилися висновки щодо тотожності чи відмінностей в емоційно-естетичному впливові на особистість читача.

Матеріалом дослідження слугував вірш Тараса Шевченка «Заповіт» та його дві англійськомовні переклади, виконані Дж. Віром і Е.Л. Войнич. Кількість учасників з українського боку, які оцінювали твір за шкалами СД дорівнювала 56. Читачами англійськомовних версій цього вірша були 27 носіїв англійської мови.

На рис. 1 подані нижче семантичні профілі тексту оригіналу та двох його перекладів у семантичному просторі українських та англійськомовних носіїв. Дані встановлені та усереднені на основі індивідуальних оцінок-реакцій учасників експерименту.

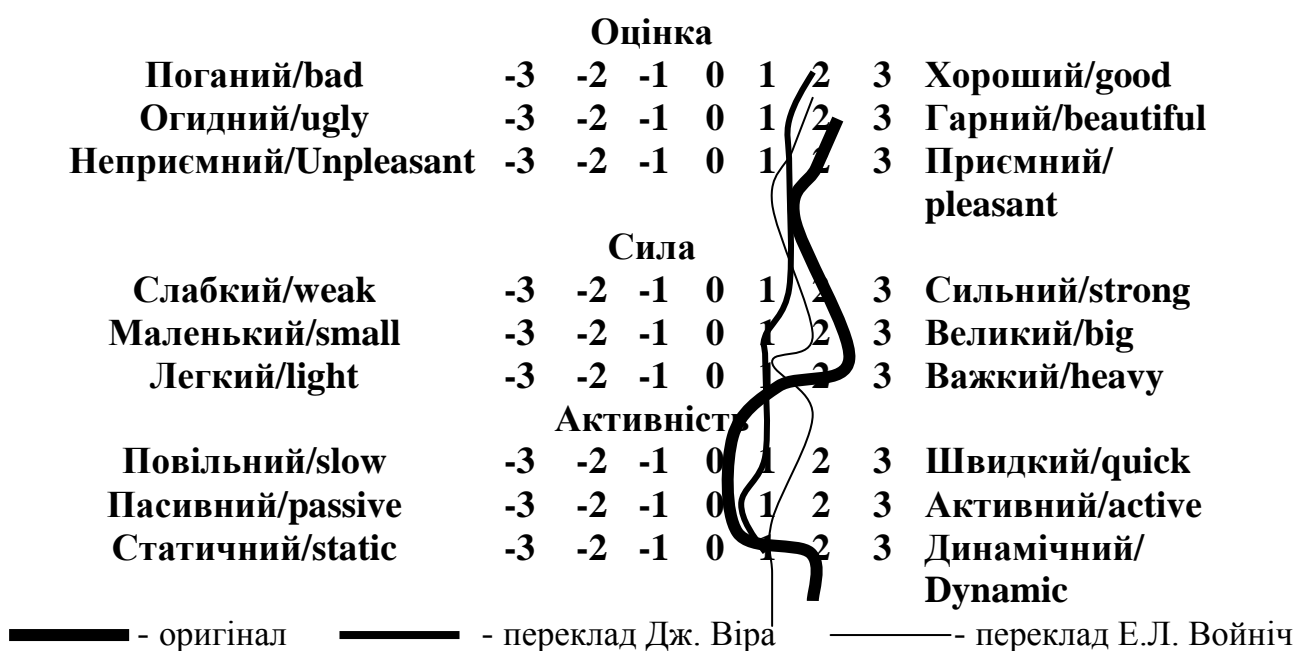


Рис. 1. Семантичні профілі оригіналу та текстів перекладу

Як бачимо, найближчий до оригіналу за естетичним впливом за трьома базовими факторами є переклад Дж. Віра, а текст Е. Л. Войніч є віддаленим, особливо за шкалами. Так, версія Дж. Віра кваліфікується респондентами як приємніша, сильніша та активніша, аніж текст-переклад Войнич. Крім того, ми підрахували семантичну відстань за методикою В. П. Серкіна [7, с. 77], суть яких полягає у вираховуванні співвідношення середнього показника українського тексту до показників перекладів за всіма даними шкал факторів.

Висновки. Аналіз результатів проведеного дослідження дає підстави констатувати, що із психолінгвістичного погляду, перекладна версія Дж. Віра за формою і змістом є ближчою до оригінального тексту, тобто цей переклад є кращим та глибше передає усі почуття та переживання Тараса Шевченка. У цьому сенсі слушною видається думка Т.О. Фесенко: «Переклад тоді є успішнішим та результативнішим, коли є ширші “зони” перетину індивідуальних ментальних просторів автора вихідного тексту та його перекладачів» [8, с. 45].

Таким чином, дослідження із застосуванням психолінгвістичних методів дало нам можливість дійти **висновків** про особливості емоційно-естетичного впливу текстів та здійснення впливу автора і перекладача на особистість читача.

Джерела та література:

1. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 2004. – 520 с.
2. Засєкін С. В. Психолінгвістичні аспекти перекладу / С. В. Засєкін. – Луцьк: ВІЕМ, 2006. – 144 с.
3. Засєкін С. В. Психолінгвістичні аспекти художнього перекладу / С. В. Засєкін // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – 2008. – Вип. 15. – С. 155 – 157.
4. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов. – К.: Вид. центр “Київський університет”, 1999. – 308 с.
5. Психолінгвістика / Под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.
6. Психолінгвістическая экспертиза ксенофобии в средствах массовой информации. – М.: Смысл, 2003. – 85 с.
7. Серкин В. П. Методы психосемантики / В. П. Серкин. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
8. Фесенко Т. А. Концептуальные основы перевода / Т. А. Фесенко. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001. – 124 с.
9. Шишкіна Х. Ю. Психологічні засади інформаційної позиції особистості: монографія / Христина Юрїївна Шишкіна. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 193с.
10. Osgood, Ch.E., Suci, G.J., Tannenbaum, P.H. The Measurement of Meaning / Ch.E. Osgood, G.J. Suci, P.H. Tannenbaum. – Urbana, 1957. – 520p.

Кальба Ярослава Євгенівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

МАСОВІ НАСТРОЇ: ГЕНЕЗА ТА ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Традиційно, соціально-політичне життя суспільства досліджують крізь призму двох основних методологічних позицій. Перша – з них акцентує увагу на інституційному аналізі, друга бере за основу процесуальний аналіз, динаміку якого загалом визначає спонтанна активність *мас* та їх *масові настрої*.

Масовий настрій є своєрідним передвісником суспільної думки, однією з перших реакцій свідомості, її первинно оцінним, а іноді безпосередньо дієвим компонентом. Залежно від міри усвідомлення причин, які викликали масовий настрій, він проявляється або як загальний емоційний фон (піднесення, пригнічення), або ж як чітко ідентифікований стан (страху, радості, паніки, захоплення) тощо. Вплив масового настрою відображається в такій послідовності: від зовнішніх умов до внутрішньої оцінки; через масову свідомість і масову культуру на масову поведінку. Таким чином, в онтологічному плані масові настрої є невід’ємною частиною масової свідомості, в гносеологічному – субкатегорією, активною формою функціонування масової свідомості, характерним оцінним ферментом занурення людини в масову культуру, відображенням масифікації.

Кореляція характеристик індивідуальних та масових настроїв дозволяє узагальнити *специфічні, соціально-психологічні особливості та функції масових настроїв*.

Насамперед, соціальна природа настроїв виявляє їх генезу: охоплюючи ті чи інші соціальні групи і прошарки, настрої є результатом соціалізації суб’єкта, наслідком приналежності до певної групи, складу чи соціально-політичної системи. У цьому контексті настрої розглядається як особливе співпереживання людиною проблем тієї спільності, членом якої вона себе визначає.

Попри це, масові настрої хоча й розвиваються із повсякденних емоцій (настроїв), проте мають більш узагальнений в соціально-політичному контексті характер – вони раціоналізовані умовами соціально-політичного життя, його нормами й стереотипами.

І насамкінець, природа настроїв виявляється при розбіжності двох факторів: з одного боку – домагань людей, що пов’язані з загальними, масовими потребами, інтересами, а з іншого – реальними умовами життя. В соціально-політичному вимірі *масові настрої* – це однорідна для достатньо великої кількості людей суб’єктивна сигнальна реакція, особливі переживання комфорту чи дискомфорту, що в інтегрованому вигляді відображають три моменти:

– міру задоволення чи невдоволення загальними соціально-політичними умовами життя;

– суб'єктивну оцінку можливості реалізації соціально-політичних переживань людей при заданих умовах;

– прагнення змінити умови заради досягнення власних домагань.

Власне тому, основним джерелом виникнення масових настроїв можна вважати взаємодію двох факторів: з одного боку, фактора об'єктивного, предметного (реальна дійсність); з другого боку, фактора суб'єктивного (уявлення людей про реальну дійсність, її аналіз та оцінкакрізь призму власних інтересів, потреб, рівня домагань). *Природа масових настроїв завжди дуалістична*: з одного боку, вони відображають реальність життя, а з другого, розвиваючись за законами масової психології, впливають на неї.

Основна функція масових соціально-політичних настроїв – політико-психологічна підготовка, формування та мотиваційне забезпечення соціально-політичними діями достатньо великої кількості людей. Принагідно представниками масових настроїв у конкретному вияві є натовп чи публіка («нематеріальна публіка (віртуальна)» С.Московічі), у загальному – масові соціально-політичні рухи, ще в більш загальному – «середній прошарок населення» з характерною соціально-класовою свідомістю та високою сугестивністю.

Вартим уваги постає тісний зв'язок масових настроїв із соціально-політичною системою загалом, та з її основними структурними компонентами а саме: *державою* – оскільки вона повинна зважати на настрої мас і володіти певними інститутами впливу на них (зокрема, засобами масової інформації); *політичними партіями* – оскільки вони формуються на основі й для вияву тих чи інших масових настроїв. Очевидним у заданому контексті є й той факт, щоспособи та прийоми формування масових настроїв щораз відображено у виразних політико-психологічних технологіях відповідних політичних сил (звісно ж з використанням різноманітних сублімінальних форм впливу). У практиці ж ЗМІ масові настрої більшою мірою формується за допомогою відповідно забарвлених, уніфікованих (спрощених) уявлень та суджень (стереотипів, чуток, міфів, іміджу). Систематичне упровадження останніх у потік «організованих» новин автоматично зумовлює в масовій свідомості негативну або позитивну реакцію на конкретну подію, або ж формує відповідний загальний емоційний фон цільової аудиторії.

Джерела та література:

1. Мак-Квейн Д. Теорія масової комунікації. – Львів, 2010.
2. Психологія мас : навчальний посібник / автор-упорядник Я. Кальба. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 208с.
3. Nye J.S., Soft power. The means to success in world politics. – New York, 2004.

Кордунова Наталія Олександрівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Потапчук Людмила Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ І ПЕРСПЕКТИВ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Однією з проблем, що не втрачає своєї значущості та привертає до себе увагу вчених, є проблема життєвого планування. Протягом усього життя життєве планування відіграє значну й важливу роль, проте найгостріше питання ефективного моделювання свого майбутнього постає в період зростання особистості.

Найповнішими серед форм прогнозування є життєві цілі, які віддзеркалюють основні потреби особистості. На думку Л. Регуш, юнацький вік є найбільш сенситивним щодо вироблення цілей та перспектив на майбутнє.

І. Кон зауважує, що життєвий план виникає, з одного боку, у результаті узагальнення цілей, які встановлює для себе особистість, як наслідок побудови "піраміди" її мотивів, з іншого – це результат конкретизації цілей і мотивів [3].

Плануючи своє майбутнє, особистість може по-різному визначати для себе мету – як розсудливо, обмірковуючи так і легковажно, не замислюючись про реалістичність її досягнення. Зрозумілим є те, що неадекватність цілей надалі стає причиною розчарувань і невпевненості у власних силах, сумнівів щодо спроможності досягти чогось у своєму житті. Для того, щоб цілі були якомога адекватнішими, їхня постановка має відбуватися з урахуванням реальних можливостей досягнення.

Різні дослідники виділяють різні за значенням, але схожі за сутністю механізми формування життєвих планів – це самовизначення, самоактуалізація, саморегуляція, самоорганізація, самокерування, що визначають рівень психологічної зрілості особистості, та, відповідно, її стиль моделювання власного майбутнього.

Самовизначення є усвідомленим вибором позиції в якійсь життєвій ситуації або житті загалом, виражене ставлення до чогось або до когось, обстоюваний погляд на щось. Це означає активне визначення своєї ролі в суспільній системі цінностей.

Активна участь у своєму житті, а не пасивне його прийняття дає особистості можливість рухатися вперед, самостійно розв'язувати життєво важливі питання. За словами К. Абульханової-Славської, активність інтенсифікує життєві та особистісні процеси, сприяє повноцінному самовираженню людини [1].

Під активністю розуміється дія, здійснення вибору. Слід зазначити, що активність може виявлятися своєчасно і несвоєчасно залежно від рівня сформованості саморегуляції. Низький рівень позначається на рівні активності й уповільнює процес формування життєвих планів. В умовах високого рівня

саморегуляції стає можливим своєчасне визначення особистості у своїх прагненнях, активна участь у моделюванні майбутнього.

Оптимізація є одним із принципів спроможності особистості до самоорганізації. Самоорганізація дає особистості можливість чітко скоординувати свої дії відповідно до встановлених строків запланованого виконання. Завдяки здатності самоорганізовуватися стає можливою консолідація життєвих сил і скерування дій на досягнення визначеної мети.

Важливим компонентом функціонування особистості є самокерування. Воно дає особистості змогу визначитися у власних бажаннях і чітко спрямувати активність на здійснення запланованого.

Отже, життєві плани молоді, що формуються головним чином відповідно до особистих поглядів, вирізняються незалежністю, вираженістю і стійкістю щодо зовнішніх впливів.

Е.І.Головаха визначає життєву перспективу як цілісну картину майбутнього, ядро якої складають ціннісні орієнтації, життєві цілі і плани. Необхідно відзначити, що життєва перспектива – це стратегія, причому вона може змінюватися, знаменуючи при цьому якісно новий етап життєвого шляху особистості, у якому молода людина повинна зробити один із найбільш відповідальних життєвих виборів – вибір професійного шляху. Із розглянутих раніше особливостей онтогенетичного розвитку випливає, що у даний період життя особистість приходить психологічно підготовленою до прийняття відповідальних рішень [2].

Як підкреслюють дослідники (І. С. Кон, Є. І. Головаха, О. О. Кронік) це відбувається тому, що вибір здійснюється без урахування віддаленої перспективи прийнятого рішення, тобто молода людина при виборі професії виходить із найближчої перспективи і неузгоджує її із віддаленими життєвими цілями. За даними соціологічних досліджень, практично в усіх юнаків є план досягнення якоїсь значущої для себе цілі на найближчі п'ять років і план на більш віддалене майбутнє. У ці плани входить і рівень освіти, посада, розмір заробітної плати, питання про сім'ю, квартиру.

Однією із розповсюджених є група структурних концепцій, що характеризуються прагненням розробити схематичні описи психологічних типів професіонала у зв'язку з типами професійної діяльності.

Цікавою є спроба американського вченого Дж. Голланда поєднати теорію особистості з теорією вибору професії. Суть концепції Дж. Голланда полягає в тому, що професійна успішність, задоволеність, стійкість залежать, в першу чергу, від співвідношення типу особистості і типу професійного середовища. Представники тієї або іншої професії – особистості однорідні. Дж. Голланд вважає, що члени кожної професійної групи створюють своє характерне персональне середовище. Люди прагнуть знайти середовище і професію, які дозволили б їм повно розкрити свої здібності, виразити свої установки і ціннісні орієнтації, займатися проблемами, які їх цікавлять [4].

Ми поділяємо погляди авторів, які стверджують, що кожна професія має свої професійно важливі ознаки, і, природно, для того, щоб особистість змогла втілити свої здібності і випробувати себе в певній професійній системі, її особистий вибір професії і її система психофізіологічних ознак повинна

відповідати ознакам, які вимагаються самим професійним середовищем, тоді вибір професії буде адекватним.

Отже, формування життєвих планів і перспектив сучасної молоді передбачає формування стійких, свідомо вироблених уявлень про свої обов'язки і права у ставленні до суспільства, інших людей, моральних принципів і переконань, розуміння обов'язку, відповідальності, уміння аналізувати власний життєвий досвід, спостерігати за іншими явищами дійсності і давати їм оцінку, які забезпечать їм у подальшому активне творче життя.

Джерела та література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Кон И. С. В поисках себя / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Кордунова Н. О. Визначення структури і генезу професійного образу студентів-психологів / Н. О. Кордунова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – К. : ДП "Інформаційно-аналітичне агенство", 2014. – Т. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 26. – С. 454 – 467.
5. Потапчук Л.В. Особистісне самовизначення старшокласників / Л. Потапчук // Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.П.Драгоманова Вип. 1(8). – К., 2000. – С.113 – 118.
6. Потапчук Л. Психологічні особливості професійної мотивації особистості / Л. Потапчук // Професійна психологія: методологія, методи та практика: [Зб. наук. пр.]/ Волин. Нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк: Вежа, 2008. – С. 112 – 126.

Кульчицька Анна Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Мудрик Алла Богданівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Федотова Тетяна Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У Національній доктрині розвитку освіти України проголошено завдання формування самостійної та самодостатньої особистості, здатної до професійного розвитку, активної адаптації на сучасному ринку праці та творчої самореалізації. Ці завдання пов'язані з новими вимогами суспільства до реформування української освіти та здійснюються на засадах гуманізації, що актуалізує проблеми особистісного і професійного самовизначення.

Професійне самовизначення – важливий етап життєвого самовизначення особистості. Дослідження професійного самовизначення особистості мають велике значення як в контексті вивчення ключової проблеми психології – становлення особистості в цілому, так і як важливого етапу професійного становлення особистості. Ці дослідження відповідають запиту суспільства на підготовку кваліфікованих спеціалістів, бо саме невирішеність проблеми професійного самовизначення, пролонгованість цього процесу призводять до незадоволеності обраною професією, невідповідності обраному профілю діяльності, і, як результат, до серйозних проблем в соціальній, виробничій сфері.

Теоретичні аспекти проблеми самовизначення аналізуються в працях Б. Анан'єва, Л. Божович, С. Рубінштейна, Є. Клімова, М. Пряжникова та ін. Розробка питання дає можливість визначити загальні положення управління цим процесом (Є. Голомшток, Є. Клімов, М. Пряжников, С. Чистякова, П. Шавір). В сучасній психології теорія професійного самовизначення є досить розробленою – розглядаються його типи (М. Пряжников), моделі та рівні (Є. Клімов), компоненти (П. Шавір) та механізми (Н. Самоукіна, С. Неверкович) [5; 7; 9 та ін.].

Проведений теоретико-методологічний аналіз дає підстави стверджувати, що самовизначення – це відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, поставлених до нього з боку оточуючих і суспільства; інтегральна властивість особистості, що сприяє усвідомленому і самостійному здійсненню стратегії вибору і виражається в моральній, психофізичній і практичній готовності до формування і реалізації професійного наміру і прагнення; одна з форм активності особистості, за якої вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності; частина життєвого шляху людини, важлива ланка у безперервному ланцюгу актів її самореалізації та самоактуалізації; важлива характеристика соціально-психологічної зрілості особистості [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9 та ін.].

Професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю, воно триває протягом усього професійного життя [3; 4].

Успіх професійного самовизначення залежить від власної активності суб'єкта, від його життєвої позиції, що дозволяє молодій людині цілеспрямовано, усвідомлено, активно, докладаючи вольових зусиль, здійснювати вибір професійної діяльності та підготовку до неї [2; 5; 6 та ін.].

Професійне самовизначення відображається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, а також виявляється в її цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні у формі інтересу, бажання, захоплення, покликання, відчуття перспективи тощо [5; 6 та ін.].

З метою вивчення психологічних особливостей самовизначення старшокласників ми використовували методи опитування (анкетування та бесіда – анкета «Особливості самоактуалізації сучасної молоді», бесіда-опитування «Особливості професійного самовизначення старшокласників») та

тестування (комплекс психодіагностичних методик: «Коротка шкала виміру самоактуалізації», методика виявлення ціннісних орієнтацій (М. Рокич), методика ОПП (Особистісна професійна перспектива).

У дослідженні взяли участь 48 осіб 16-17 років, які навчаються в 11 класах. Дослідження було проведено на базі КЗ «ЗОШ I-III ступенів №13 Луцької міської ради».

Аналіз результатів анкетування засвідчив, що в юнацькому віці самореалізація є важливою, основним мотивом її є бажання досягти успіху, перешкодою є страх невдачі, найперше досліджувані вбачають свою самореалізацію в професійній діяльності. Старшокласники вважають, що на прагнення молодого людини реалізуватися впливають самооцінка, внутрішня потреба, а також стимуляція інших людей і бажання досягти більшого. Обираючи професію, молодь із даної вибірки віддає перевагу саме тому, що їм є цікавим і тому, що вони люблять робити. Для більшості досліджуваних майбутня професія повинна давати можливість розвинути себе, досягнути успіху у житті. Емпірично з'ясовано, що 55,5% вибірки мають вище середнього рівень самоактуалізації.

Результати, отримані у ході проведення бесіди свідчать про наявність певних труднощів у професійну самовизначенні старшокласників. Сенса обраних професій старшокласники вбачають не в самій праці або професії, а як би поза ними, зокрема, в престижі або в заробітку. Значна частина старшокласників хотіли б наслідувати приклад родичів, друзів. Старшокласники недостатньо поінформовані у своєму виборі професії.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості і становить ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції. Проаналізуємо результати, отримані згідно методики виявлення ціннісних орієнтацій (М. Рокич). У результаті узагальнення по термінальним цінностям можна виділити п'ять, що займають провідні позиції. Перша п'ятірка відображає як сферу духовних переживань, так і соціальні стосунки та фізичне самопочуття: любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною); активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя); наявність хороших і вірних друзів; здоров'я (фізичне і психічне); впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів). Такі цінності як творчість і краса природи і мистецтва старшокласники не вважають значущими.

Інструментальні цінності можна описати як способи для досягнення термінальних, як шляху, які використовує особистість для досягнення поставлених цілей, риси свого характеру, формування яких веде до досягнення успіху і самореалізації. Найвищі позиції інструментальних цінностей – тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче); освіченість (широта знань, висока загальна культура); чесність (правдивість, щирість); відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово).

Окрім зазначених методик, ми використовували методику ОПП (особистісна професійна перспектива). Ця схема є спробою конкретизувати поняття «Професійне самовизначення», перейти від загальних міркувань до

такого варіанту, який можна було б використовувати і в практичній роботі, і при розробці нових методів профорієнтації. В основі схеми ОПП покладена схема, запропонована Є. Клімовим, однак істотно доповнена ціннісний-смысловими компонентами.

Аналіз результатів дослідження за методикою ОПП засвідчує недостатнє усвідомлення ціннісно-моральної основи самовизначення, досліджувані не до кінця усвідомлюють цінність чесної праці. Проте, на достатньому рівні розвитку знаходиться розуміння необхідності здобуття професійної освіти. Досить добре орієнтуються досліджувані в соціально-економічній ситуації в країні, та здатні робити власні прогнози стосовно її зміни. На середньому рівні розвитку знаходиться макроінформаційна основа самовизначення старшокласників, тобто знання особистістю світу професійної праці. Досліджувані здатні виділяти далекі професійні цілі. Виділення найближчої професійної мети та найближчих цілей (як етапів і шляхів до далекої мети) розуміється старшокласниками як вступ до навчального закладу з метою здобуття освіти. Однак, недостатніми є вміння конкретизувати шляхи досягнення своєї мрії, передбачати можливі перешкоди на цьому шляху, та варіанти їх подолання (мікроінформаційна основа вибору). Також, слід зазначити, що старшокласники недостатньо розуміють і визначають для себе систему резервних варіантів вибору на випадок невдачі на основному шляху. Однак, досліджувані загалом мають уявлення про сенс своєї майбутньої професійної праці. Проте, на сьогоднішній день старшокласники нічого, окрім навчання у школі, не роблять для реалізації своїх планів (початок практичної реалізації своїх професійних задумів відсутній).

Отже, проведене емпіричне дослідження дало змогу виявити та описати психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників. Однак, воно не розкриває всієї глибини означеної проблеми. Тому перспективи подальших досліджень вбачаємо у можливості удосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення професійного самовизначення особистості та прикладних аспектів процесу професіоналізації особистості.

Джерела та література:

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – р – №3. – С. 25 – 36.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб : Питер, 2000. – С. 257-270.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 336 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. / Е. А. Климов – Ростов-на-Дону, 1996. – 246 с.
5. Крягжде С. П. Психология формування професійних інтересів./ С. П. Крягжде – Вільнюс, 1981. – 195 с.
6. Павлютенков О. М. Формування мотивів вибору професії / О. М. Павлютенков. – Київ, 2000. – 143 с.
7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение./ Н. С. Пряжников– М. : Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
8. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65 – 74.
9. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

**ОСОБИСТІТЬ В СИСТЕМІ ПОЛІТИЧНИХ
ТА ЕКОНОМІЧНИХ ВІДНОСИН**

Віговська Ольга Олексіївна

аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

КОНСТРУКТИВНЕ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПОЗИЦІЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Актуальність дослідження психології конструктивного самозбереження особистості зумовлена реальними проблемами сучасного суспільства, які на сучасному етапі розвитку держави характеризуються гострими взаємопов'язаними суперечностями – між вимогами щодо забезпечення безпеки соціального середовища як фактору соціально-політичної і національної безпеки та реальним станом психічного існування людини, яке часто пов'язується із показниками соціальної зрілості особистості.

У вітчизняній психології проблема соціальної зрілості була вперше поставлена і послідовно вирішувалась з позиції особистісно-діяльнісного підходу. Так, на думку О. Леонтьєва, зріла особистість характеризується широкою системою зв'язків зі світом, високим рівнем ієрархізованості мотивів діяльності і загальною структурою, під якою слід розуміти стійку конфігурацію головних мотиваційних ліній. П. Гальперин вважав, що визначення ступеня зрілості особистості встановлюється на основі оцінки її дій в системі відносин, існуючих у даному суспільстві, згідно з показниками того, наскільки успішно вона оволодіває діяльністю. Б. Ананьєв, виділяє розуміння зрілої особистості як суспільно активної особистості, яка бере участь у політичному житті країни, цікавиться культурою, оточуючими людьми та прагне бути серед людей. О. Асмолов у якості соціально зрілої розглядає особистість, яка змінює світ і власну природу, та яка підкорює її своїй владі.

З огляду на проведений аналіз вимальовується загальна ознака соціально здорової особистості, який властива актуальна потреба в саморозвитку, прагнення до самовдосконалення і самореалізації, які повинні розглядатися у єдності з феноменом самотрансценденції. А саме, розвиток особистості на кожному етапі зрілості залежить від життєвого задуму і його реалізації. Розвиток особистості – це здатність ставати суб'єктом, досягаючи в процесі цього становлення найвищого рівня суб'єктності. Ставши суб'єктом, особистість створює індивідуальний спосіб організації життєдіяльності, який відповідає якостям зрілої особистості, її ставленню до діяльності і вимог, об'єктивним характеристикам даного виду діяльності. Таким чином, соціально зріла особистість є «інстанцією» інтеграції, централізації та координації життєдіяльності, яка узгоджує всю систему своїх індивідуальних, психофізичних, психічних та особистісних можливостей.

Загалом, узагальнюючи існуючі доробки, психологічними рисами соціально здорової особистості можна вважати виражене прагнення до творчості, прояв творчого начала в самих різноманітних сферах життя, тонке сприйняття широкого кола явищ соціального життя; висока інтелектуальна активність, що включає постановку проблем, готовність їх зрозуміти і намагатися наполегливо розв'язувати; достатня емоційна чутливість, яка носить

вибірковий характер; мобільність здібностей, тобто уміння реалізувати у відповідних діях властиві людині потенції, які вона хотіла б розкрити; рефлексія на свою духовність, що слугує завданням самореалізації.

Проведений аналіз проблеми соціального здоров'я особистості дає усі підстави для побудови *концептуальної моделі конструктивного самозбереження особистості*, яка забезпечувала б її особистісну безпеку. В основу такої концепції покладено такі принципи: 1 – особистість як цілісне утворення включає в себе велику кількість взаємопов'язаних характеристик і елементів; 2 – ієрархічність упорядкування цих компонентів залежить від рівня представленості в них біологічних та соціальних ознак; 3 – в ході соціалізації особистість набуває особливі якості і риси, які полегшують вироблення оптимальних способів і прийомів життєздійснення.

Конструктивне самозбереження особистості, яке забезпечує психологічну безпеку, вміщує три вектори, які спрямовані на забезпечення безпеки стосовно себе, безпеки стосовно інших і навколишньої дійсності та соціально-психологічної компетентності в галузі безпеки. Такий тривекторний підхід пояснює з одного боку, здатність особистості зберігати стійкість (стабільність) до певних параметрів середовища та психотравмуючих впливів, в опірності деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, а з другого боку, проявляти емоційну експресивність, інтелектуальну, поведінкову варіативність, які визначають оптимальну позицію суб'єкта в даних умовах середовища.

Ґрунтуючись на проведений теоретичний аналіз, можна стверджувати, що *конструктивне самозбереження особистості* спрямоване на забезпечення особистісної безпеки стосовно себе, інших і навколишньої дійсності; його психологічну основу складають індивідуально-типологічні характеристики людини, які відображають психофізіологічні та психосоціальні резерви самореалізації особистості. Сфера соціальної зрілості особистості стосується забезпечення соціально-психологічної компетентності в галузі особистісної безпеки, та представляє поєднання певних характерологічних властивостей, які об'єднані внутрішніми взаємозв'язками у психологічний комплекс особистісної гнучкості, за допомогою якої відбувається успішне вирішення широкого спектру життєвих проблем у різноманітних умовах соціуму. У цьому контексті конструктивне самозбереження починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості таким чином:

– конструктивне самозбереження формується та усвідомлюється як специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості, і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки;

– у ході конструктивного самозбереження розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії із соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей, інших цінностей самоактуалізації.

Конструктивне самозбереження поєднує ціннісні орієнтири, що визначають її життєвої компетентності та самореалізації. Передусім, це

орієнтири ставлення до себе та інших як до цінності; чесності, що проявляється у відкритості досвіду та ширості у почуттях; свободи як спонтанності і відповідальності; довіри до людської природи; та творчої спрямованості людини.

Вірна Жанна Петрівна

доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Забужко Ірина Ярославівна

магістрант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

РОЗУМІННЯ КАТЕГОРІАЛЬНО-ПОНЯТІЙНОГО КОНСТРУКТУ «БІДНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЇ

Сьогодні кожен із нас є очевидцем процесів соціального та економічного розшарування суспільства. Сучасне українське суспільство характеризується погіршенням якості життя та здоров'я людей, що пов'язано, зокрема, із загостренням проблеми бідності, формуванням «культури бідності» як стилю життя. Бідність є формою економічної депривації. Носіям бідності як стилю життя притаманні власні, відмінні від узвичаєних уявлення, цінності, моделі поведінки.

Метою даної публікації є теоретичне обґрунтування психосемантичної репрезентації «бідності» у психології.

Сьогодні в Україні дослідження конструкту «бідність» розгортаються у напрямі вивчення: соціально-психологічного змісту та інструментарію дослідження культури бідності (В. Васютинський); соціально-психологічних особливостей здоров'я громадян із різним матеріальним становищем (Л. Коробка), а також їхньої спрямованості на підтримку/порушення правопорядку (Т. Белавіна), відмінностей у професійній самореалізації (В.Мяленко) тощо.

У економічній психології бідність розглядається як нездатність підтримувати мінімальний рівень життя. Психології бідності властиві поточні тимчасові переваги, коли люди живуть сьогоднішнім днем, не обтяжуючи себе відповідальністю за майбутнє дітей і внуків, країни.

Поняття «бідність» може використовуватися стосовно широкого спектру соціально-економічних ситуацій; при цьому воно, лишаючись інтуїтивно зрозумілим, втрачає свою визначеність і стає загальною фразою. Очевидно, що бідність безпосередньо пов'язана з обмеженістю матеріальних ресурсів, яка перешкоджає нормальному задоволенню потреб та повноцінній життєдіяльності людини. Окрім наявності матеріальних ресурсів, немалу роль відіграє їхній розподіл у суспільстві. Бідним властивий ряд рис, що паралізують їхню активність: низьке почуття можливого, очікування негативних результатів і песимістичний стиль поведінки, зневіра в справедливість, низька самооцінка, яка впливає на рівень домагань і мотивації.

Проблеми свідомості та поведінки осіб із низьким рівнем матеріального добробуту найповніше досліджено в контексті запропонованої О. Льюїсом категорії «культура бідності», як спосіб життя, що засвоюється, відтворюється і здійснюється більшістю представників убогих прошарків і серед причин такого становища називав, зокрема, вікові характеристики людей. У межах способу життя, який характеризує певне середовище, кожна людина обирає свій власний життєвий шлях, і перед нею, як правило, є певне «віяло» можливостей – різне для кожного способу життя, але таке, що неодмінно означає вибір [4, с. 120].

Образ бідного і безробітного ближчий тенденції, що визначається в літературі як «звинувачення бідного». Виріс відсоток осіб, які бідність сприймають як наслідок рис характеру і поведінки індивідів: небажання працювати, лінь алкоголізм, життя безпорадність і відсутність освіти.

До основних ознак бідності традиційно зараховують і низьку професійно-освітню підготовку, брак освіти [1], що має особливе значення для особистісного та соціального самовизначення молоді. Так, описуючи «синдром бідності», С. Лодзинський зазначає про низький рівень освіти та обмеження у доступі до знань. Про труднощі доступу до освіти для незабезпечених пише й А. Ратецька, вважаючи основною причиною непристосованість дітей із маргінальних середовищ до вимог публічних шкіл [4].

Як зазначають І. Бабак та А. Дроздік, бідність – це особлива субкультура, спосіб і стиль життя, норми поведінки, стереотипи сприймання, що передаються з покоління в покоління. Українці трактують бідність як колективне явище, а відповідальність за неї намагаються перекласти на оточення або об'єктивні обставини [2].

К. Муздибаєв визначає бідність як інтегральне вираження соціальної невдачі. Бідним властиво сприймати себе як позбавлених влади над обставинами свого життя, вони схильні бути екстернальними і пасивними [3].

Поряд з економічними чинниками серед причин бідності громадяни називають особисті риси та характеристики соціального середовища. «Бідні» респонденти приписують собі низький соціальний статус. А що вищим є рівень споживання, то більше цінують змагальність, особистий успіх, самореалізацію, матеріальні досягнення [3].

В опитуванні В. Тапіліної серед причин бідності сільські мешканці на перше місце поставили брак власних зусиль. Проте ті з них, хто перебуває на найнижчих щаблях соціальної ієрархії, за головний бар'єр на шляху до багатства вважають соціальний порядок. Натомість ті, хто високо оцінює своє соціальне становище, здебільшого вважають, що матеріальний добробут залежить від самих людей [6]. Схильні бути бідними особи, як правило, сильніше орієнтуються на соціальне оточення. І. Штейнберг характеризує мережу неформальної соціальної підтримки як таку, що спонтанно виникає на основі кровної спорідненості та дружніх стосунків, спирається на довіру та незобов'язувальну взаємність, надання послуг «за спасибі» [5].

Дослідження бідності спираються на низку цікавих показників, зокрема таких, як абсолютна й відносна бідність. Абсолютна бідність означає, що людина перебуває на межі виживання, а відносна – що людина бідніша порівняно з оточенням.

Група польських дослідників виділила три типи рентної поведінки: активну (висока самооцінка, інтернальність, досить висока задоволеність із життя, нарцисизм, готовність захищати власні інтереси); пасивну (очікування щодо держави та інших осіб, пасивність, безпідставні вимоги, негативне ставлення до соціальних інституцій, низька самооцінка, екстернальність, низька задоволеність із життя); компенсаторну (концентрація на зазнаних кривдах, прагнення компенсації і відплати, мстивість, низька міжособова довіра, негативна оцінка балансу соціального обміну) [7].

До психологічних чинників які обумовлюють та ускладнюють процеси професійного та економічного самовизначення у матеріально незабезпечених осіб, В. В. М'яленко, виділяє: незавершену сепарацію та автономізацію, інтеграцію, пошук власної самості, набуття навичок психічної саморегуляції тощо.

Таким чином, на основі аналізу економічних теорій та концепцій бідності визначено, що не існує єдиного науково обґрунтованого й універсального критерію, який міг би чітко окреслити і оцінити бідність. Бідність, як явище, включає в себе різні поняття, такі як недостатність ресурсів, фізіологічні та соціальні потреби, обмеження, самоповагу, людські цінності тощо. Крім того вона залежить від традицій, норм поведінки, цінностей різних народів і держав. Можна зазначити, що проблемними місцями бідних є неефективність використання соціального капіталу й законсервованість їхньої мережі соціальних зв'язків, засобами для вирішення яких можуть бути направлені на переосмислення бідними своєї ролі в наявній мережі, самої мережі, своїх уявлень про свій соціальний капітал як інструменту досягання мети і набуття навичок ефективної взаємодії.

В цілому, теоретико-методологічні підходи щодо вивчення, виміру бідності й оцінки її масштабів, витікають з трьох основних концепцій: концепція абсолютної бідності, відносної бідності та концепція суб'єктивної бідності.

Джерела та література:

1. Бабак О. Сприйняття населенням дохідної та майнової диференціації: уявлення про справедливість нерівності / О. С. Бабак // Соціальні виміри суспільства: зб. наук. праць. Випуск 5. – К.: Ін-т соціології НАН України, 2002. – С. 277-293.
2. Дембицька Н. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації молоді / Н. Дембицька // Соціальна психологія. – 2008. – № 2 (28). – С. 49–59; № 3 (29). – С. 53–67.
3. Жорнова О.І. Подолання бідності і самовизначення у сфері освіти: до обговорення можливостей особистості / О. І. Жорнова // Психологія і особистість: наук. журнал. – 2013. – № 2 (4). – С. 68-83.
4. Васютинський В.О. Культура бідності: соціально-психологічний зміст та інструментарій дослідження [Текст] / Вадим Олександрович Васютинський // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – Т. XI. – Соціальна психологія. – Вип. 6. – Кн. 1. – С. 119–128.
5. Сычева В. С. Бедность и ее измерение / В. С. Сычева // Социология: методология, методы и математическое моделирование. – 2001. – № 14. – С. 176–188.
6. Тапилина В. С. Представления о причинах бедности и богатства / В. С. Тапилина // Социс. – 1997. – № 3. – С. 124–130.
7. Żemojtel-Piotrowska M. Postawy roszczeniowe a system wartości ujęciu Shaloma Schwartz / M. Żemojtel-Piotrowska, T. Baran, J. Piotrowski

Гаврилюк Марія Петрівна
студентка 5 курсу факультету психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,
Крижановська Зореслава Юрївна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ ЯК НЕОБХІДНИЙ КОМПОНЕНТ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ БЕЗПЕКИ

Постановка наукової проблеми та її значення. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства особливо гостро постають проблеми особистісного розвитку фахівців, вимагаючи від психолого-педагогічних наук визначення оптимальних умов, чинників та механізмів для досягнення та збереження професійного розвитку особистості, а також збереження її професійної безпеки. Дослідження відповідальності фахівця як компонента професійної безпеки є важливим, адже лише відповідальна особистість здатна до професійного та особистісного самовдосконалення й ефективного виконання своїх професійних обов'язків.

Тому **метою** роботи є визначення відповідальності фахівця, як необхідного компонента його професійної безпеки.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема психологічної безпеки як особистості так і суб'єкта професійної діяльності загалом не є достатньо вивченою. Окремим аспектам психологічної безпеки в різних сферах життя людини присвячені праці С. Решетиної, Г. Смоляна, С. Рощина, В. Сосніна, Г. Грачьова, І. Мельника, М. Котика, І. Панаріна, В. Лепського, І. Баєвої, Р. Агузумцяна, Е. Мурадяна тощо [3].

Психологічна безпека – це багаторівнева динамічна система, яка визначає рівень захищеності психіки, її здатність підтримувати оптимальний дієздатний рівень функціонування, та спроможність усунення зовнішніх і внутрішніх загроз, що виникають під час здійснення професійної діяльності.

І.А.Баєва вважає що психологічна безпека особистості проявляється в її здатності зберігати стійкість в середовищі з певними параметрами, в тому числі і з психотравмуючими взаємодіями. Психологічна безпека особистості відображається в переживаннях особистістю захищеності чи незахищеності в конкретній життєвій ситуації.

Існують різні підходи до визначення психологічної безпеки: по-перше, психологічну безпеку можна визначати з точки зору формування і розвитку індивідуально-психологічних особливостей людини, які виступають в якості суб'єктивних умов формування безпеки; по-друге психологічна безпека розглядається як рівень розвитку умов її життєдіяльності (якості життя); по-третє, психологічна безпека може розглядатися як результат протікання психічних процесів [1].

Основну роль в формуванні психологічної безпеки фахівця виконують регуляторні механізми, які відносяться до різних психологічних систем, включаючи діяльність, психічні функції і стани, особистісні характеристики.

Однією з особистісних характеристик, яка відіграє важливу роль в формуванні професійної безпеки є відповідальність.

В енциклопедичному словнику психологічних термінів дається наступне тлумачення поняття “відповідальності”: “Відповідальність – це вольова особистісна якість, що проявляється у здійсненні контролю за діяльністю людини. Розрізняють зовнішні форми, що забезпечують покладання відповідальності (підзвітність, караність і т.д.), і внутрішні форми саморегуляції (почуття відповідальності, почуття обов’язку)”

Поняття відповідальність передбачає наявність суб’єкта і вимагає вказівки на об’єкт. Суб’єкт – конкретна особистість, що взаємодіє з світом. Об’єкт – це те, за що суб’єкт несе відповідальність.

В якості суб’єкта відповідальності можуть виступати:

- а) окрема особистість;
- б) група як певна спільність людей;
- в) держава як якась макроструктура [2].

Розглядаючи питання відповідальності Л.І.Дементій визначає відповідальність як гарантію збереження певного рівня і якості діяльності на протязі певного часу, незважаючи на непередбачувані труднощі. Тобто відповідальність забезпечує стійкість особистості в психологічно несприятливому середовищі, зменшує ризик виникнення професійного вигорання та є одним з компонентів психологічної безпеки.

Висновки: Основою професійного розвитку будь-якої людини є не лише набір певних якостей та властивостей, необхідних для виконання професійної діяльності, а й забезпечення психологічної безпеки. Психологічна безпека – це багаторівнева динамічна система, яка визначає рівень захищеності психіки, її оптимальний, дієздатний рівень функціонування. Відповідальність як особистісна характеристика є важливим компонентом психологічної безпеки. Вона гарантує збереження певного рівня і якості діяльності в психологічно несприятливих умовах. Забезпечує стійкість особистості, і як наслідок можливість протидіяти виникненню професійного вигорання.

Джерела та література:

1. Приходько І.І. Психологічна безпека особистості: феноменологія, концептуалізація, методологія досліджень // Психологічна безпека особового складу силових структур та персоналу екстремальних професій: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Україна, м. Харків, 18 листопада 2009 року). – Х.: Академія внутрішніх військ МВС України, 2009. – 276 с.
2. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К.Муздыбаев. – Л.:Наука, 1983. – 325 с.
3. Костюченко, О. М. Психологічна безпека у професійній діяльності сучасного // Психолінгвістика: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» / за ред. д-ра філол. наук, проф. О. О. Селіванової; ред. кол. : д-р психол. наук, проф. Г. О. Балл, д-р психол. наук, проф., член-кореспон. НАПН України С. І. Болтівець, д-р психол. наук, доц. О. Ф. Бондаренко. – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. – Вип. 12. – С. 92-97.

Кревська Ольга Олександрівна

аспірант I року навчання кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА В УКРАЇНІ: ПСИХОЛОГІЧНІ СОБЛИВОСТІ ЯВИЩА

Політична культура України багато в чому визначена історією її розвитку. Поняття «*політична культура*» включає політичні традиції, досвід, ідеї, концепції, переконання про взаємовідносини між різними суспільно-політичними інститутами. Вченими політична культура розглядається також як загальна характеристика людини, а саме як ступінь її політичного розвитку й активності, як форма реалізації знань і переконань людини у суспільно-політичній діяльності [2].

Проблемою розвитку політичної культури українських громадян займаються такі вчені як В. Бебик, М. Головатий, Є. Головаха, В. Лісовий, Н. Паніна, Ю. Пахомов, В. Ребкало та ін.. Варто зазначити, що психологічні чинники становлення політичної свідомості розкривались у працях таких науковців як Д. Гордев, М. Сапожніков, О. Ульодов [1, с. 88]. У сучасному українському суспільстві дослідження таких важливих суспільно-політичних феноменів людського буття є актуальним.

Формування політичної культури відбувається в процесі політичного життя, є історично і соціально-зумовленим продуктом політичної життєдіяльності людей, який відбиває процес опанування суспільством та індивідами політичних відносин, що значною мірою залежить від характеру, темпу, змісту процесу політичної соціалізації особи. *Політична соціалізація - не просто засвоєння певних політичних відносин, знань і та. ін., а й перетворення їх в особисті орієнтири та установки, внаслідок чого формується політична свідомість, позиція, зрілість, тобто певний рівень політичної культури* [3, с. 26 - 28].

Кожне покоління формується на основі попередніх духовно-моральних основ, що є відбитком соціально-політичних та економічних факторів суспільного розвитку. Сьогодні нова українська держава прагне підтримувати національну культуру, щоб на її основі сформувати цінності, які повинні сприйматися молоддю. Українська держава надзвичайно зацікавлена у цивілізаційній соціалізації молодого громадянина, у формуванні в нього демократичної політичної свідомості й культури.

Важливим фактором формування політичної культури та свідомості є необхідність врахування бажання самої людини відповідати запитам політичної системи. У данному випадку йдеться насамперед про вирішення проблеми мотивації, заохочення людини до участі у політичному житті, тобто про запровадження системи ціннісних, а не примусових мотивів політичної соціалізації. Вони передбачають бажання людини відповідати вимогам політичної системи згідно із внутрішніми переконаннями, по совісті, через почуття обов'язку по відношенню до держави і суспільства взагалі. Принципового значення набула проблема особливостей формування політичної

культури громадян з урахуванням специфіки їх ментальності. Слід враховувати, що ментальність українців має кілька системотворчих ознак: 1) українцям властива інтровертність у сприйнятті всього, що їх оточує, тобто відповідна зосередженість на фактах і проблемах внутрішнього, особистісно-індивідуального світу; 2) для українців характерна кордоцентричність, яка проявляється в сентименталізмі, емпатії, яскраво вираженій любові до природи, культуро - творчості і естетизмі життя; 3) поряд із переліченими особливостями українцям притаманні анархічний індивідуалізм, перевага чуттєвого над волею та інтелектом. Загальновідомо, що політична культура відображає мотивацію політичної поведінки, яка може мати як усвідомлений, так і неусвідомлений характер. Тому в межах політичної культури виокремлюють два компоненти – політичну психологію і політичну свідомість.

Політична психологія – це особливий стиль політичного мислення, сприйняття політики, заснований на характерному комплексі підсвідомої мотивації діяльності та поведінки людини, має переважно особистісний характер і тісно пов'язується із загальними психологічними особливостями людини.

В аспекті політичної психології політична культура тісно пов'язана з національною культурою. *Політична культура завжди формується в конкретних історичних умовах. Цей процес безперервний, однак він має свої «біоритми», що визначаються соціальними, психологічними, політичними, природними, економічними умовами та циклами зміни поколінь. Водночас психологічні компоненти – темперамент, емоційно-вольові процеси, а також сфера соціокультурних потреб, інтересів і мотивів діяльності – це центральне ядро, навколо якого групуються етноспецифічні явища у психіці індивіда.*

Що ж до політичної свідомості, то її формування залежить від деяких факторів зокрема: зовнішніх (інститути політичної системи, національні та соціальні групи, різні неформальні об'єднання, під впливом яких відбувається соціалізація особистості) та внутрішніх(потреби, інтереси, духовні цінності, індивідуальні психологічні якості людини).

Отже, психологічні настрої і переживання, що згодом реалізуються в активності людини, зокрема політичній, акумулюються всією національною культурою та різкими політично-соціальними змінами. Тому на часі для вчених психологів постає питання визначення рівня політичної культури сучасного громадянина та пошук шляхів підвищення політичної свідомості українця.

Джерела та література:

1. Білик М. Особливості формування політичної культури сучасної молоді / М. Білик // Соціальна психологія. – 2004. – № 4. – С. 96–105.

2. Лісовий В. С. Поняття політичної культури. Політична культура українців / В. С. Лісовий // Феномен української культури: методологічні засади осмислення : зб. наук. пр. – К., 1996.

3. Поліщук І. Концепція політичної культури: структурний аспект / І. Поліщук // Персонал. - 2005. - № 6. - С. 26-30.

Михайлишин Леся Романівна

кандидат наук з державного управління, доцент,
докторант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПОЛІТИЧНИХ МІФІВ

Політичний міф й архетип – це саме той тип інформації, що на глибинному рівні присутній у кожному з нас, і завдання політтехнологів полягає в тому, щоб активізувати цю символіку у вигідному для комунікатора напрямку. Останнім часом спостерігається посилення процесу символізації політики, а отже й формування нового розуміння політичного міфу, що уможливило аналіз символічного середовища. Нині, на думку англійського соціолога Дж. Б. Томпсона, аналіз політичного міфу спрямовується не так на вивчення системи поглядів і переконань певних політичних груп, як на дослідження специфіки функціонування символічних явищ у суспільстві, передусім у політичній сфері [6]. В цьому контексті політичний міф постає вже не лише як система ідей, а й символів, образів, знаків і навіть речей, наповнених особливим змістом певних політичних подій.

Сучасні фахівці визначають, що в наш час формулюється глобальна парадигма для XXI ст., яке вважається ними «століттям комунікативного простору», щодякогонеобхіднене «детальнефілософськеосмислення» на основіцілого спектра новихметодологійзادляйогопоглибленоговивчення [2]. Комунікація стала системоутворюючим елементом політики і набула у ній нового онтологічного статусу, втративши колишній допоміжно-технічний характер [3, с.10].

Поняття, яке створюють за допомоги політичного міфу, є ілюзією і являє собою «поняття на службі влади» [6, с.7]. Якщо ми усвідомлюємо, що не існує «природного» значення якої-небудь події, а є лише різні його інтерпретації, то політичний міф можна уявити як процес побудови такої інтерпретації, яка б була кориснішою для впливових осіб. Врахувати вплив політичного міфу при вивченні засобів масової інформації означає запитати себе: «якою мірою символічний зміст інформації, поширюваної через ЗМІ, сприяє інтересам і владі певних [домінантних] груп» [5].

К. Дойч відмічає, що чим організованіше стає суспільство в цілому, тим швидше і більше зростає потреба в комунікації, як «соціально стандартизований системі символів», що включає, на його погляд, мову і будь – яку кількість інших додаткових кодів: малярство, рахування, абетки тощо. Коди при цьому містять у собі інформацію, що зберігається в матеріальних засобах її збереження, в тому числі, в бібліотеках, редакціях, ЗМІ, видавництвах, скульптурі, шляхових знаках та розмітках, різних базах даних тощо [4]. Комунікація розглядається як система налагодження відносин між індивідами, індивідами і суспільством, індивідами й інституціями, суспільством і державою, індивідами і державами тощо. Окрім того, що комунікації забезпечують передачу, обробку та трансформацію інформації з усіма їх функціями, вони ще формують, за визначенням В. Бебика, «ауру комунікації»,

яка поки що не піддається методам формалізації текстовими знаками, але постійно відчувається на тонких біоенергетичному, глибинно-психологічному та інтуїтивному рівні [1, с. 33].

Політична комунікація, як передача смислів є безперервним процесом, якому притаманні такі функції: інформативна – передача істинних або хибних даних; інтерактивна – спонукальна форма взаємодії між людьми, у тому числі, переконання, узгодження тощо; перцептивна – сприйнятлива щодо розуміння один одного та знаходження порозуміння; експресивна – збуджувальна або мінлива щодо характеру емоційних переживань [2].

Наявність різноманітних цілей і методів, структур та учасників політичних процесів зумовлює складну, багатовимірну структуру інформаційно-комунікативного обміну між людьми. На думку Г. Лассуелла, виокремлення засадничих компонентів такої структури припускає відповідь на питання: Хто говорить? Що говорить? По якому каналу? Кому? З яким ефектом?

Інший підхід до визначення структури інформаційно-комунікативних процесів передбачає врахування їх рівнів. Так, канадський учений Джон Томсон пропонує розрізняти семантичний, технічний і інфлуентальний (англ. Influence— вплив) рівні інформаційно-комунікативних зв'язків.

Семантичний рівень розкриває залежність процесів передачі інформації і виникнення комунікації між суб'єктами від вживаних знаково-мовних форм. Тобто, до уваги береться здатність використаних мовних засобів (знаків, символів, зображень) зберігати (чи перешкоджати збереженню) сенс і значення передаваних сигналів і повідомлень та забезпечити їх адекватну інтерпретацію реципієнтами. У цьому сенсі враховуються як вербальні (словесні), так і невербальні (жести, міміка, рух тіла, діапазон мови, сміх, мова етикету, тощо) засоби передачі інформації.

Важливу роль при здійсненні комунікаційних стосунків в політиці відіграють технічні засоби, що знаходяться у розпорядженні суб'єктів, що дозволяє говорити про технічний рівень інформаційно-комунікаційних процесів. Значення і роль технічних інструментів комунікації визначається тим, наскільки вони здатні своєчасно і в потрібне місце передати повідомлення. У сучасній політичній практиці для взаємодії з суспільством і для впливу на масову свідомість все частіше використовуються віртуальні моделі, які потрібні для формування у людей уявлення про політичні процеси, і трансляції цих моделей у суспільну у свідомість за допомогою ЗМІ. При цьому така віртуальна модель може не співвідноситися з реальними суб'єктами, які вона повинна репрезентувати. В більшості випадків так і відбувається, особливо в рамках маніпуляції суспільною свідомістю. Саме ЗМІ створюються для суспільства картину світу, що робить їх головним інструментом політичного управління суспільною свідомістю. В світі постійно відбувається велика кількість подій, але суспільнозначимими подіями вони стають тільки за допомогою ЗМІ, які самі визначають що є важливим, а що ні.

Третій, інфлуентальний рівень інформаційно-комунікативної діяльності розкриває міру впливу інформації на людську свідомість. Саме компоненти цього рівня інформаційно-комунікативних взаємозв'язків характеризують ті умови, від яких залежить сила духовної дії на громадян пропонуваніх цінностей

і ідей. По суті справи на цьому структурному рівні визначаються джерела, передумови і чинники ефективності політичних міфів, ідей і уявлень, що функціонують на інформаційному ринку. Для підвищення ефективності своєї діяльності в цьому напрямі політичні суб'єкти повинні керуватися міркуваннями адресності подання інформації, враховувати особливості аудиторії, яка сприймає те чи інше повідомлення. Формульовані гасла, заклики повинні відповідати умовам соціального середовища, орієнтуватися на традиції, що діють в груповій і масовій свідомості, звичаї, домінуючі стереотипи та звички.

Політтехнологи занурюються в глибини культури та релігії, відшуковуючи архетипічні образи, специфічні традиції, ритуали та міфи, сповнені символічних якостей «впізнавання» колективного досвіду та спонтанного реагування на нього відповідно до заданого контексту. Психологічний механізм активізації цих структур реалізується, власне через комунікативні символи та ритуали, а от форми прояву залежать від багатьох чинників – ситуації, виду і типу групи, рівня довіри або пізнання свідомістю пластів колективної психіки, тобто рівня відношення свідомого до несвідомого в психіці індивіда або групи. Використання архетипних форм, їх перетворення на символічні дії та ритуали, дає можливість впливати на свідомість та здійснювати маніпулятивні дії щодо неї.

Таким чином комунікація за посередництвом символів і ритуалів є містком між неусвідомленими архетиповими переживаннями та конкретними реаліями політичного буття. Вони є інструментами психологічного механізму активізації внутрішньої структури політичного міфу і водночас дієвим способом політичної комунікації.

Джерела та література:

1. Бебик В.М. Інформаційно-комунікаційний менеджмент у глобальному суспільстві: психологія, технології, техніка публіцистики. / В.М. Бебик. Моногр. – К.: МАУП, 2005. – 440 с: іл. – Бібліогр.: с.432-437.
2. В. Дабіжа, Д. Кіслов. Сучасний науковий дискурс щодо визначення поняття «політичної комунікації» [Електронний ресурс] \ В. Дабіжа, Д. Кіслов // Освіта регіону: український науковий журнал – 2012. – Вип.3. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/863>
3. Соловьев А.И. Политическая коммуникация: к проблеме теоретической идентификации / А.И Соловьев. \ \ Полис. – 2002. № 3. – С. 10.
4. *Deutsch K.* The Nerves of Government: Models of Political Communication and Control. New York, 1963. – 256 p.
5. Pamela J. Shoemaker, Stephen D. Reese. Mediating the Message: Theories of Influences on Mass Media Content. White Plains NY: Longman, 1996. - 228 p.
6. Thompson J. B. Ideology and Modern Culture: Critical Social Theory in the Era of Mass Communication. – Cambridge: Polity; Stanford: Stanford UP, 1990. – 345 p.

**ОСОБИСТІТЬ В ОРГАНІЗАЦІЯХ ТА НА
РИНКУ ПРАЦІ**

Білик Тетяна Миколаївна
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та соціальної психології
Херсонського державного університету

ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ ЯК УМОВА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Проблема працездатності є центральною у фізіології і психології праці, оскільки ефективна трудова діяльність може бути забезпечена лише на основі врахування фізіологічних і психологічних закономірностей функціонування людського фактора. Саме завдяки працездатності можлива реалізація знань, умінь і досвіду людини. Працездатність людини є фізіологічною основою продуктивності праці. Окрім того, працездатність може бути тією умовою, що забезпечує успішну соціально-психологічну адаптацію особистості та сприяє її конкурентоздатності на ринку праці.

Існує дуже багато визначень категорії «працездатність». Одні автори ототожнюють працездатність з продуктивністю праці. Інші автори під працездатністю людини розуміють максимальні функціональні можливості її організму для виконання конкретної роботи. В загальному контексті працездатність визначають як здатність людини тривалий час виконувати певну роботу з дотриманням відповідних кількісних і якісних її показників [1].

Особлива увага приділяється розумовій працездатності, яка є провідним показником активного функціонування стану психіки, що відображає основні її властивості: увагу, сприймання, мислення, пам'ять тощо.

Соціально-психологічна адаптація є необхідною умовою функціонування суспільства як єдиного соціального організму, оскільки передбачає включеність особистості в соціальне середовище через набуття статусу, місця в соціальній структурі суспільства.

У ряді підходів соціальна адаптація розглядається у співвідношенні з провідною діяльністю особистості та здатністю особистості вирішувати проблемну ситуацію. Так, соціальну адаптацію визначають як стан взаємовідносин особистості і групи, при якому особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої потреби, в повній мірі йде назустріч тим рольовим очікуванням, які пред'являє до неї еталонна група, переживає стан самоствердження і вільно висловлює свої творчі здібності [2].

Адаптаційні здібності індивіда багато в чому залежать від психологічних особливостей особистості, які визначають можливість адекватної регуляції функціонального стану організму в різних умовах життя і діяльності. Крім того, значущість адаптаційних здібностей підвищує ймовірність нормального функціонування організму і його ефективною діяльності при збільшенні інтенсивності впливу психогенних факторів зовнішнього середовища [3].

Для дослідження процесу працездатності (саме розумової, яка є провідним показником активного функціонування стану психіки, що відображає основні її властивості) як умови соціально-психологічної адаптації особистості були використані наступні методики: методика «Розумова працездатність»

Є.Крепеліна; опитувальник К. Роджерса та Р. Даймонда «Діагностика соціально-психологічної адаптації».

Для виявлення взаємозв'язку між рівнем розумової працездатності та особливостями соціально-психологічної адаптації підлітків нами було застосовано кореляційний аналіз.

В результаті кореляційного аналізу було отримано позитивний кореляційний зв'язок між показником адаптації та швидкості (продуктивності), що характеризує темп протікання розумової працездатності. Таким чином, особистість, яка має високу автоматизованість інтелектуального досвіду, високий темп розумової працездатності, відсутність стомлюваності уваги, водночас є більш пристосованою до умов соціального середовища, має високу інтеграцію з іншими членами колективу.

Окрім того, встановлений позитивний кореляційний зв'язок показника адаптації та коефіцієнта працездатності, таким чином, можна припустити, що особистість, пристосовується до соціального середовища та має високу інтеграцію з іншими членами колективу, не тільки за рахунок швидкого темпу протікання розумової працездатності, відсутності стомлюваності, але й взагалі, за рахунок високого рівня розумової працездатності, тобто високої активності функціонування стану психіки загалом.

Встановлений негативний зв'язок коефіцієнта працездатності з показником ескапізму, свідчить, що досліджувані, які мають високий рівень розумової працездатності, не бояться труднощів (ні реальних, ні потенціальних), вони ретельно аналізують ситуацію та приймають рішення, не відчуваючи емоційного застрявання на вірогідних наслідках, що перешкоджає ефективному реагуванню. Вони не уникають проблемних ситуацій, відчувають впевненість в можливості вирішення проблеми власними силами. В свою чергу, низький рівень розумової працездатності свідчить про те, що досліджувані відчувають високу невпевненість у власних силах щодо розв'язання проблемної ситуації, вони пасують перед труднощами та ситуаціями, що можуть визвати ускладнення ситуації.

Ще один позитивний взаємозв'язок отриманий між показником інтернальності та показником точності роботи. Отриманий зв'язок свідчить, що особистість, яка має інтернальний локус контролю, відповідно, менш схильна підкорятися впливу інших, чинить опір, коли відчуває, що нею намагаються маніпулювати, краще працює наодинці, ніж під спостереженням, та є більш орієнтованою саме на точність виконання поставленого завдання.

Таким чином, результати емпіричного дослідження дозволили констатувати, що розумова працездатність, яка є провідним показником активного функціонування стану психіки, що відображає основні її властивості: увагу, сприймання, мислення, пам'ять тощо, є необхідною умовою соціально-психологічної адаптації та сприяє ефективному життєздійсненню особистості в професійній сфері.

Джерела та література:

1. Кальниш В. В. К вопросу об определении понятий «работоспособность» и «трудоспособность» [Текст] / В. В. Кальниш // Оригінальні статті. – 2009. – №1(17). – С. 13-22.

2. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988. – 189 с.

3. Рубчевский К. В. Социализация личности: интериоризация и социальная адаптация [Текст] / К. В. Рубчевский // Общественные науки и современность. – 2003. – №3. – С.147-151.

Вірна Жанна Петрівна

доктор психологічних наук, професор, декан психологічного факультету
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ВИБІР ЯК ІНТЕНЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна реальність соціально-економічного та історико-політичного розвитку української держави актуалізує проблему вивчення внутрішнього світу особистості, із усіма тенденціями та закономірностями її становлення й розвитку у нестабільних, і навіть критичних умовах. Ознакою внутрішньої стійкості щодо особистісного самовизначення людини є усвідомлений вибір програми її активного життєздійснення, який уреальнений у системі екзистенційних виборів, за допомогою яких вибудовується схема життя людини. Також актуальність вивчення екзистенційних виборів особистості загострюється нині ще й нестабільністю соціально-політичної ситуації в нашій країні. Для даного дослідження важливого значення набувають праці, в яких висвітлено різноманітні аспекти життєвого і професійного розвитку особистості, у яких найголовнішим атрибутом якісної підготовки студентів вважають сформованість їх психологічної готовності до життєвої та професійної самореалізації. На фоні вивчення різноманітних особистісних детермінант успішної самореалізації молоді людини, все частіше акцентується увага на дослідженні екзистенційних орієнтирів розгортання її життя, що дає змогу добре простежити як самопроекування життєвого шляху, так і формування професійної позиції майбутнього фахівця.

Теоретичний аналіз психологічних особливостей здійснення екзистенційних виборів особистістю потребував детального огляду смислової сфери як об'єкту ціннісно-орієнтаційної та смисложиттєвої активності людини. З'ясовано, що центральними складовими у будові смислової сфери є цінності та смисли. Аналіз природи цінностей та смислів показав, що це є психологічні феномени, які відносяться до так званого «внутрішнього світу» особистості. При цьому, цінності є основою поведінки людини, динамічним утворенням; які потрібно набувати та реалізовувати, інакше вони поступово втрачатимуться. Також цінностей впливають на формування здатності людини проектувати своє майбутнє і можуть бути основою для прийняття рішень. Смысл як психологічна категорія пояснює життєво необхідні, значущі цінності і виступає як усвідомлення людиною важливості певних об'єктів та явищ дійсності, що визначається їх роллю і місцем у житті та діяльності, сукупністю її знань про навколишній світ, власними діями та вчинками людей, охоплюючи соціальні норми, ролі, цінності, ідеали. Таким чином, цінності, ціннісні орієнтації та смислові структури свідомості у своєму нерозривному

взаємозв'язку утворюють ціннісно-смыслову сферу особистості як такої сторони самовизначення, що задає вектори світобачення та поведінкові стратегії особистості. Отже, смыслова сфера є важливим утворенням людської психіки, формування та функціонування якого можливе лише у середовищі соціуму, в контексті реальних людських взаємин, а також цілеспрямованих процесів навчання і виховання. Тоді як індивідуальне наповнення, реалізація цінностей та продукування смислів здійснюється у процесах самовизначення та саморозвитку особистості.

Розгляд основних ознак *екзистенційного вибору особистості* дав змогу встановити, що в різних психологічних концепціях цей феномен розглядається через зміст «прагнення», «ставлення», «усвідомлення», «вольового зусилля». Узагальнюючи розглянуті наукові позиції, вважаємо *екзистенційним вибором* усвідомлене прагнення та побудову плану досягнення конкретного «потрібного майбутнього» у часі та просторі, що дає змогу з'ясувати суть життєвого самовизначення особистості.

В студентському віці центральною екзистенцією є професійний вибір, який трактується як: частина професійної соціалізації особистості; професійна спрямованість; елемент професійної готовності, що виникає в результаті продуктивної праці; етап професійного самовизначення; вольовий акт; усвідомлене ставлення до певного виду професійної діяльності. Проте наявні узагальнюючі моменти – це виокремлення в якості провідних функцій спонукання і планування поведінки, діяльності людини. Важливу роль в житті людини відіграє «професійний вибір», який є визначальним чинником розгортання її життя. Поняття «професійного вибору» поступово сформувалося у процесі розробки концепцій професійної орієнтації із виокремленням проблеми професійного самовизначення особистості. Категоріальний аналіз означеної проблеми уможливив розуміння процесу формування професійних виборів як інтегрального поєднання екзистенційних інтересів, індивідуально-психологічних особливостей особистості, динаміки потреб суспільства у професіоналах, що зумовлює створення певного образу професії і сприяє формуванню усвідомлених прагнень та програми дій щодо професійної реалізації.

Центральним у розробці програми емпіричного дослідження психологічних особливостей екзистенційних ознак професійного вибору студентської молоді виступило положення, що ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця, реалізація ним усіх професійних функцій залежать не тільки від професійної кваліфікації, а й від налаштованості на професійну діяльність та ідентифікацію з нею, що інтегровано відображається у його екзистенційних ознаках ефективного життєздійснення. Серед діагностичних засобів було використано методики: самооцінки реалізації життєвих цілей особистості Н. Молочнікова; вивчення трудової мотивації І. Кокуріної; визначення здатності до самоуправління Н.Пейсахова; діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймона; визначення мотивації до успіху Т. Елерса; опитувальник FPI (модифікована форма В). Дослідження проводилося на базі СНУ імені Лесі Українки серед студентів спеціальностей «Психологія» та «Економіка підприємств» (n=84).

Методика реалізації життєвих цілей особистості є основною у диференціації студентів-випускників за рівнем *чіткості* професійних

прогнозів: 56% випробуваних зазначили, що мають чітке уявлення про майбутню професійну діяльність (серед них 40% – студенти-психологи(група Пч+), і відповідно 74,4% – студенти-економісти (група Еч+)), та 44% студентів не мають чіткого уявлення про майбутню професійну діяльність (серед них 60% – студенти-психологи (група Пч-) і відповідно 25,6% – студенти-економісти (група Еч-)).

Друга серія констатувальної діагностики була орієнтована на вивчення особистісних, мотиваційних та поведінкових особливостей студентів щодо їх професійного вибору (таблиця 1).

Таблиця 1

Статистичні відмінності розподілу показників з вивчення особистісних, мотиваційних та поведінкових особливостей студентів

Показники методики	Респонденти			
	Майбутні психологи (Пч+)	Майбутні психологи (Пч-)	Майбутні економісти (Еч+)	Майбутні економісти (Еч-)
Невротичність		3,62***		6,00***
Спонтанна агресивність		6,02***		
Депресивність		6,53***		
Дратівливість		3,77***		2,65**
Комунікативність		4,78***		
Реактивна агресивність				-3,71***
Екстраверсія-інтроверсія		-3,69***		-5,52***
Емоційна лабільність		-2,36*		-3,21***
Мотивація до успіху		8,83***		8,68***
Мотив перетворення		20,6***		5,82***
Утилітарний мотив		-4,99***		-9,03***
Мотив кооперації		10,9***		6,69***
Мотив конкуренції		-4,91***		-3,04**
Мотив досягнення		13,7***		7,07***
Орієнтація в ситуації				3,19***
Прогнозування		3,27***		
Цілепокладання		5,26***		3,69***
Планування		4,45***		4,48***
Оцінка успіху в ситуації		3,71***		3,62***
Прийняття рішення		5,25***		4,85***
Самоконтроль		5,68***		
Корекція реальних дій		3,46***		4,41***
Самоуправління		11,7***		9,33***
Адаптація		5,89***		2,57*
Самоприйняття		3,28**		
Прийняття інших				3,59***
Емоційна комфортність				7,05***
Інтернальність				2,64**
Домінування				-7,02***

Примітка: дані, позначені * - значущі при $\alpha=0,05$; ** - значущі при $\alpha=0,01$; *** - значущі при $\alpha \geq 0,001$

На нашу думку такі характеристики є потужним чинником функціонування смислової сфери особистості як активного суб'єкта професійної реалізації. Якщо уявлення про майбутню професійну діяльність характеризуються чіткістю, то є усі підстави вважати, що здійснений професійний вибір є правильним.

Проведення кореляційного аналізу дало змогу виділити кореляційні плеяди таких мотиваційних, особистісних та поведінкових характеристик цих студентів: домінуючий мотив досягнення корелює із показниками самоприйняття ($r=0,21$ при $p \leq 0,05$) та прогнозування ($r=0,41$ при $p \leq 0,01$), а мотивація прагнення до успіху на поведінковому рівні пов'язана із емоційною комфортністю ($r=0,27$ при $p \leq 0,05$); вираження самосприйняття є невротичним ($r=0,21$ при $p \leq 0,05$), але за рахунок блокування на поведінковому рівні прагнення до домінування ($r=-0,21$ при $p \leq 0,05$), що робить цих студентів емоційно стійкими ($r=0,26$ при $p \leq 0,05$) та такими, що можуть самостійно приймати рішення ($r=0,24$ при $p \leq 0,05$), що виражається в цілому у їх здатності до самоуправління ($r=0,26$ при $p \leq 0,05$).

Студенти, які не мають чіткого уявлення про майбутню професійну діяльність, продемонстрували більш виражену невротичність і дратівливість, низький рівень прагнення до успіху, процесуальна орієнтація мотиваційних тенденцій трудової діяльності виражена в утилітарно-прагматичному мотиві та мотиві конкуренції; поведінкові характеристики демонструють низький рівень адаптивності, самоприйняття та емоційного комфорту, а студенти-майбутні психологи до того ж позбавлені адекватного вміння приймати інших; занижена тенденція самоуправління у спілкуванні, поведінці та переживаннях позбавляє цих студентів вміння прогнозування, планування, адекватного прийняття рішення та корекції своєї діяльності, а студенти майбутні економісти демонструють відсутність самоконтролю.

Проведений кореляційний аналіз дав змогу виділити кореляційні плеяди таких мотиваційних, особистісних та поведінкових характеристик студентів цієї категорії: мотивація прагнення до успіху сповнена депресивних ознак ($r=0,24$ при $p \leq 0,05$), які, в свою чергу на поведінковому рівні визначають адаптивність ($r=0,38$ при $p \leq 0,01$), прагнення до домінування ($r=0,33$ при $p \leq 0,01$), самоконтроль ($r=0,50$ при $p \leq 0,001$) та самоуправління ($r=0,30$ при $p \leq 0,05$); властиві дратівливість та реактивна агресивність блокують інтернальність (відповідно $r=-0,35$ при $p \leq 0,05$ та $r=-0,28$ при $p \leq 0,05$); виражений утилітарно-прагматичний мотив трудової діяльності пов'язаний саме із високим рівнем самоконтролю ($r=0,25$ при $p \leq 0,05$), що специфічним чином заважає сприймати інших ($r=-0,29$ при $p \leq 0,05$) та планувати майбутню діяльність ($r=-0,29$ при $p \leq 0,05$).

Проведене дослідження дало змогу скласти методичні рекомендації щодо впровадження самофутурування професійного вибору як екзистенційного засобу активного життєздійснення.

Використовуючи техніку самофутурування, суб'єкт має можливість уявити своє професійне майбутнє та намітити реальні шляхи його досягнення. Проект, план стимулюють і організують спеціаліста у його професійному самоствердженні. А наявність прагнень й бажань, що репрезентують в

індивідуальній свідомості процес вибору суб'єктом мотивів та цілей власної діяльності, зумовлює динаміку розвитку його суб'єктності. Використання техніки самофутурування дає змогу актуалізувати активність суб'єкта у побудові та реалізації можливих професійних ситуацій, подій, оскільки саме образ бажаного майбутнього є стимулом саморозвитку та самореалізації фахівця.

Для подальшого вивчення проблеми вважаємо перспективними дослідження з впровадження психотехнологій щодо усвідомлення професійного вибору майбутніх фахівців шляхом вдосконалення існуючих та побудови нових навчальних програм при підготовці студентів психологічних та економічних спеціальностей.

Гайдук Галина Анатоліївна

аспірантка першого року навчання

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасний стан розвитку людини і суспільства вимагає від особистості високого рівня її загальної культури, моральних якостей і порозумінні між людьми, яке набуває значимості в загальному глобальному процесі інтеграції й асиміляції культур. У цих умовах встановлення меж світоглядної вседозволеності стає імперативом, а формування толерантності - пріоритетним завданням психології.

Специфіка феномену толерантності, розкривається в компонентах її формування (цільовому, мотиваційному, змістовному, технологічному, контрольному-регулюючому) та обґрунтовують психологічні принципи толерантності (Р. Бернс, С. Біблер, О. Дубасенюк, В. Іщенко, В. Лекторський та інші).

У теорії сучасного наукового знання мають місце різні підходи до розуміння феномену «толерантність» через йогобагатоаспектність.

Філософськийаспект пропонує розгляд толерантності як готовності постійно і з гідністю сприймати особистість або річ, як терпіння, терпимість, витримка, примирення.Політичнийконтекст центрує увагу на повазі до свободи іншої людини, її поглядів, думок, поведінки.Соціологіятрактує толерантність як милостивість, делікатність, прихильність до іншого тощо [5, с. 16]. В аспектіпсихологічногопідходу - це виникнення в індивіда зниження сенситивності до фактів взаємодії, що пов'язане з особливостями темпераменту, із захистом від фрустрації, з комплексом імперативних настанов щодо прояву великодушності стосовно іншого [1, с. 20].

Толерантність у межах запропонованого дискурсу слід розуміти як професійно важливу якість особистості, яка характеризується здатністю сприймати без агресії інші судження, інший спосіб життя, характер поведінки,

зовнішність і будь-які інші особливості суб'єктів соціокультурного простору шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариствості, емпатії та психологічного комфорту.

При цьому, дотримуючись розуміння феномена толерантності як якості особистості та її ставлення до дійсності, що функціонує на підставі відповідних знань, мотивів й способів дії, структуру толерантності людини правомірно було представити у вигляді взаємодії трьох провідних компонентів: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового.

Так, концептуально-ціннісний компонент толерантності виявляється через систему принципів організації процесу діяльності, серед яких домінують є такі: ідея духовної свободи людини; визнання самотності й унікальності кожної людини; віра в невичерпні можливості і здібності особистості; повага до людської гідності;

Особистісно-мотиваційний компонент толерантності виявляється через характер його емоційного ставлення до учасників професійної діяльності, а саме: доброзичливість, ввічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердність, емпатійність, справедливість, терпимість.

Діяльнісно-поведінковий компонент толерантності виявляється через систему способів дій щодо організації діяльності учасників суспільних відносин, серед яких: сприймання особистості партнера таким, яким він є; прийняття та розуміння індивідуальності іншої людини; надання недоторканого права особистісної думки; оцінювання особистості згідно Я-концепції; вміння приховувати або згладжувати негативні почуття; [2, с. 6].

Структура толерантності як професійно важливої якості особистості проявляється у вигляді взаємодії її провідних компонентів.

Поділ людей на толерантних та інтолерантних досить умовний. Кожна людина в житті здійснює як толерантні, так й інтолерантні вчинки. Однак здатність поводити себе толерантно повинна стати стійкою рисою суб'єкта професійних відносин.

Основними рисами толерантної особистості є також: терпіння, довіра, альтруїзм, доброзичливість, терпимість до національних, релігійних та інших проявів, вміння володіти собою, вміння слухати інших, емпатійні прояви тощо.

На наступному етапі необхідно визначити відмінні характеристики толерантної та інтолерантної особистості, а також вказати на поведінкові прояви вказаних якостей. Таких проявів декілька.

1. Знання себе.
2. Захищеність.
3. Відповідальність.
4. Орієнтація на себе.
5. Здатність до емпатії.
6. Авторитаризм.

Таким чином, можна визначити два шляхи розвитку особистості інтолерантний та толерантний. Перший шлях характеризується уявленням про власну винятковість, бажанням перекласти відповідальність на інших, відчуттям певної загрози, потребою у владі та ієрархії. Другий шлях розвитку

вільної людини з позитивним відношенням до навколишніх і доброзичливим ставленням до всіх.

Критеріями сформованості толерантності виступають фасилітативні настанови: зорієнтованість на особистісну модель взаємодії, конгруентність і відсутність будь-яких форм агресії у сфері професійних відносин.

Джерела та література:

1. Бех І.Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості // Початкова школа. - 2001. - №12.
2. Годорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації. - Одеса: ПНЦАПНУ, 2004. - 90 с.
3. Троїцька Т.С. Конструктивність антропологічного виміру толерантності: Філософсько-освітній аспект // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. Я.І. Франка. - 2007. - №34.
4. У пошуках нової особистісно зорієнтованої педагогіки // Педагогіка толерантності. - 1998. - №2. Хомяков М.Б. Толерантность: парадоксальная ценность // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2003. - №4.
5. Хомяков М.Б. Толерантность: парадоксальная ценность // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2003. - №4.

Герасименко Наталя Олександрівна

аспірант Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

СПРЯМОВАНІСТЬ МЕНЕДЖЕРІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Проблема спрямованості менеджерів на ефективну діяльність частіше привертає увагу психологів. Дослідження гендерного аспекту спрямованості менеджерів набуває актуальності у зв'язку з активним проникненням жінок в управління. Для України гендерна проблема у менеджменті досить актуальна. В Україні спостерігається перевищення кількості жіночого населення над чоловічим: 53,7% жінок проти 46,3% чоловіків [1].

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема спрямованості менеджера не досить вивчена, хоча і згадувалась у працях, присвячених психології та практиці менеджменту.

В.В. Ковальов підкреслює, що мотиваційну сферу як підструктуру особистості складають мотиваційні утворення, такі як: спрямованість особистості, інтереси, мотиваційні установки, бажання та ін. [4].

Є.П. Ільїн затверджує, що у спрямованості виражається змістовний, якісний момент потребово-мотиваційної сфери особистості як сукупності потреб, мотивів, мотиваційних утворень і рис особистості, які формуються і розвиваються протягом її життя. Деякі мотиви виявляються стійкими і домінуючими, які утворюють своєрідний стрижень особистості. У них, як вже вказувалося, і виявляється спрямованість особистості [2].

У психологічній літературі проаналізовано такі види спрямованості [3]: особистісна, ділова, колективістська (Б. Басс, В. Смекал, М. Кучер); професійна спрямованість особистості (Є. А. Климов, Н. В. Кузьміна та і.).

Гендерні особливості професійних якостей особистості досліджували Б. Г. Ананьєв, Ж. Піаже та ін. Основою формування гендерної ідентичності є потреби особистості в самоідентифікації, пізнанні, самоактуалізації, прагненні до успіху. У цьому контексті розглянуті: ідея К. Роджерса про самодетермінованість поведінки людини, положення А. Маслоу про самоактуалізацію особистості, теорія Т. Мареза про взаємодоповнюваність статі, питання цілеспрямованості та мотивації Є. П. Ільїна, В. Д. Шадрікова, В. О. Якуніна та ін.

Гендерні дослідження у вітчизняній психології з'явилися у кінці 80-х и на початку 90-х років ХХ-го століття. Т.М. Титаренко сформулювала коло психологічних завдань, що потребують дослідження в гендерному аспекті: встановлення, обґрунтування специфіки сприйняття чоловіком і жінкою реальності; відмінностей між ними за способами розвитку й саморозвитку, формами самореалізації, характером спілкування, типом розвитку та іншими показниками життєдіяльності [7].

В управлінській практиці гендерні аспекти охоплюють різні підходи до керівництва колективом, міжособистісних відносин. Дослідження з порівняння ділових якостей жінки і чоловіка показали, що за низкою параметрів існують певні відмінності [6]. Однак, у наукових експериментах не знайшли підтвердження міркування про відмінності в розумових здібностях, якостях характеру і темпераменту у представників обох статей.

Є.П. Ільїн [2] вказує, що чоловіки і жінки в аспекті лідерської ефективності визнаються однаково ефективними. Проте в тих випадках, коли йшлося про роботи, що пред'являли специфічні вимоги до їх здібностей, рейтинги статей були різними. У ситуаціях, що вимагали уміння співпрацювати і домовлятися з людьми, жінок оцінювали як ефективніших лідерів. Чоловіків оцінювали вище в ситуаціях, що вимагають уміння направляти і контролювати підлеглих [2].

Дослідження Т.П. Чернявської [8] показують, що в умовах загальної економічної нестабільності характеристики особистості менеджерів, зокрема їх стать, роблять мінімальний вплив на розвиток бізнес-організації.

Теоретичний аналіз гендерного аспекту спрямованості менеджерів дозволяє зробити висновок, що ця проблема є досить складна, багатоаспектна і вимагає подальшого дослідження.

Метою даних тез є представлення результатів дослідження особливостей спрямованості менеджерів з урахуванням гендерного аспекту.

Емпіричне дослідження проводилося на базі підприємств. В якості діагностичної методики дослідження був вибраний тест М. Люшера. У таблиці 1 представлені результати обстеження менеджерів – чоловіків (всього - 70 керівників підприємств).

Аналіз колірних переваг респондентів показав, що 13% активно прагнуть до успіху, до самостійних рішень; 14% прагнуть до самоствердження; 30% прагнуть до згоди і гармонії.

Несприйняття кольорів менеджерами свідчить про те, що 27% з них випробовують прагнення вийти з несприятливої ситуації; 22% випробовують прагнення вийти з несприятливої ситуації; 22% випробовують емоційне незадоволення, шукають підтримки.

Емоційні стани менеджерів (чоловіків)

Вибір кольорів (перевага - несприйняття) і особливості емоційного стану	(n = 70)	
	n	%
«+ +» Явна перевага		
+ 2 + 3 (зелений, червоний): активне прагнення до успіху, до самостійних рішень.	9	13
+ 4 + 2 (жовтий, зелений): прагнення до самоствердження.	10	14
+ 5 + 1 (фіолетовий, синій): прагнення до згоди і гармонії.	21	30
«- -» Несприйняття		
- 0 – 7 (сірий, чорний): прагнення вийти з несприятливої ситуації	16	23
- 1 – 6 (синій, коричневий): емоційне незадоволення, самообмеження, пошук підтримки.	12	17

35 менеджерів (жінок) взяли участь в тестуванні (табл. 2). 14% з них прагнуть до визнання; 11% прагнуть до самостійності в ухваленні рішень; 23% активно прагнуть до мети, подолання усіх труднощів, прагнення до високої оцінки своєї діяльності, 6% проявили бажання справити враження.

Таблиця 2

Емоційні стани менеджерів (жінок)

Вибір кольорів (перевага - несприйняття) і особливості емоційного стану	(n = 35)	
	n	%
«+ +» Явна перевага		
+2 +1 (зелений, синій): прагнення до визнання, до діяльності, що забезпечує успіх.	5	14
+2 +3 (зелений, червоний): активне прагнення до успіху, до самостійних рішень, подолання перешкод в діяльності.	4	11
+3 +2 (червоний, зелений): активне прагнення до мети, подолання усіх труднощів, прагнення до високої оцінки своєї діяльності.	8	23
+ 5 + 2 (фіолетовий, зелений): бажання справити враження.	2	6
«- -» Несприйняття		
- 8 – 7 (сірий, чорний): прагнення вийти з несприятливої ситуації, надія на хороші перспективи в майбутньому.	10	29
- 6 – 7 (коричневий, чорний): прагнення піти з підпорядкування.	6	17

Аналіз колірного несприйняття показав, що: 29% респондентів прагнуть вийти з несприятливої ситуації, сподіваються на хороші перспективи в майбутньому; 17% прагнуть піти з підпорядкування.

Спрямованість, спонукаючи професійну діяльність, робить вплив на професійне самовизначення; на задоволеність людини своєю працею; на успішність і ефективність діяльності. Основною метою в діяльності менеджера є досягнення максимального результату.

Перспективою подальших досліджень кола окресленої проблеми вважаємо виокремлення психологічних умов формування спрямованості менеджера на ефективність діяльності.

Джерела та література:

1. Демографічна ситуація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://myukraine.info/uk/country/people/demography/>

2. Ільїн, Є.П. Стать і гендер / Є.П. Ільїн. – СПб.: Пітер, 2009. – 688с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Прогресс, 1996. – 348 с.
4. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев, А.А. Бодалев. – М., 1988. – 192 с.
5. Марез Т. Женское начало / Т. Марез. – М. : Гелиос, 2001. – 192 с.
6. Пампуха Л.О. Гендерні стереотипи рольових диспозицій жінки-керівника / Л.О. Пампуха // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2005. – № 1(9). – С.119-125.
7. Титаренко Т. М. Хлопчики і дівчатка: психологія становлення індивідуальності / Т. М. Титаренко. – К. : В-во знання, 1989. – 48 с.
8. Чернявская Т.П. Личностные особенности собственников и несобственников бизнеса: гендерный аспект / Т.П. Чернявская // Наука і освіта. – Одеса. № 4/СХІV червень, 2013. – С. 29 – 33.

Дзвінчук Юлія Володимирівна

аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОЇ ЗМІНИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження. Сьогодні проблема професійної мобільності є актуальною, оскільки теперішнє динамічне суспільство потребує спеціалістів, які здатні ефективно працювати в ситуаціях, що змінюються, знаходити творчі рішення та по-новому використовувати професійні знання, уміння, навички. Суспільство зацікавлене у такому фахівцеві, який уміє думати самостійно і вирішувати різноманітні проблеми, застосовувати знання, одержані у процесі навчання; володіє критичним і творчим мисленням; вміє здобувати нові знання, здібний до самонавчання. В такому суспільстві особистість досить часто перебуває в ситуації вибору, побудови своєї життєвої траєкторії, яка в інформаційному суспільстві є досить динамічною і може змінюватися в залежності від обставин та трансформаційних процесів як у соціумі, так у самій особистості. Ситуація вибору на життєвому шляху людини є тим вузловим моментом, коли проявляється мобільність. А оскільки життєвий шлях людини взаємопов'язаний з її професійною траєкторією, то в такі переломні моменти проявляється і професійна мобільність особистості.

Метою дослідження є дослідження рівня професійної мобільності для вивчення зміни професійної діяльності особистості.

Результати дослідження. Результати аналізу наукової літератури свідчать що професійна мобільність розглядається як зміна трудової позиції або ролі фахівця, обумовлена зміною місця роботи або професії. За такого підходу у понятті «професійна мобільність» розрізняють об'єктивний, суб'єктивний і характерологічний аспекти. Об'єктивний аспект охоплює науково-технічні та соціально-економічні передумови, а також сам процес зміни професії. Щодо чинників, які стимулюють професійну мобільність, то акценти перенесені з науково-технічних досягнень, що прискорювали процес виникнення нових

професій і потребували перекваліфікації робітників за радянських часів на фактори розвитку ринкових відносин, що забезпечують досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки конкурентоспроможного фахівця. Суб'єктивний аспект розкриває процес зміни інтересів працівників та акт прийняття рішення щодо зміни місця роботи чи професії, що залежить від таких індивідуальних характеристик людей, як потреби, ціннісні орієнтації, моральні якості та інші визначальні мотиви. З характерологічної точки зору важливою є схильність людини до зміни предметної діяльності, що дає підстави розглядати професійну мобільність як відносно усталену властивість особистості, як підготовленість або схильність до зміни виду професійної діяльності (працемобільність) [3].

Системний розгляд професійної мобільності, за твердженням Н. Коваліско, з одного боку, висуває певні вимоги до професійно-кваліфікаційних якостей індивідів, а з іншого –максимально сприяє розвиткові особистості через підвищення відповідності між структурою її індивідуальних потреб і соціально-економічною цінністю місця, яке вона посідає.

Наявність об'єктивних (можливість зміни статусу) і суб'єктивних (орієнтація на зміну статусу) передумов дозволяє говорити про реальну і потенційну мобільність. Під поняттям *потенційної мобільності*, за визначенням Н. Коваліско, слід розуміти схильність, бажання, прагнення людини змінити соціальний статус, соціальну позицію. Цей стан триває в часі між прийняттям рішення про мобільність і фактично мобільністю або ж уникненням її. Період потенційної мобільності різний у різних індивідів. Критичний рівень потенційної мобільності призводить до фактичної мобільності. *Фактична мобільність* – це зміна статусу людини, її перехід в іншу групу під дією об'єктивних і суб'єктивних факторів, умов і стимулів. Проте перетворення потенційної мобільності у реальну залежить від обставин, умов, від того, наскільки орієнтація на зміну статусу буде сприяти або, навпаки, перешкоджати здійсненню цих намірів [1].

При цьому суттєве й те, наскільки значущими для особистості є ці орієнтації, яке їх місце у структурі цінностей. Тому оцінювати і прогнозувати фактичну мобільність за потенційною можливо лише умовно. Для наукових і практичних цілей вирішальне значення має класифікація мобільності. Вихідним поняттям при класифікації процесів мобільності є вид мобільності, в основі якого лежить такий критерій, як зміни у змісті та умовах професійної діяльності.

З метою визначення ступеню професійної мобільності фахівців як показника, який характеризує їх спроможність швидко знайти іншу гарну роботу ми користувалися шкалою професійної мобільності (В. Теппер) в українській адаптації [2].

Респондентам було запропоновано оцінити свою спроможність швидко знайти іншу гарну роботу відносно таких двох тверджень:

- 1) якби я звільнився зі своєї роботи, то зміг би знайти іншу гарну роботу;
- 2) я без проблем знайду прийнятну роботу, якщо я звільнюся.

Вибірку склали 100 медичних сестер від 20 до 62 років, які працюють у лікувально-профілактичних закладах м. Луцьк. З них 45 чоловік – віком від 20

до 30 років, 24 чоловіки – віком від 31 до 40 років, 22 чоловіки – віком від 41 до 50 років, 9 чоловік – віком 51 рік і старші

Результати дослідження рівнів професійної мобільності представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні професійної мобільності

№ з/п	Рівень професійної мобільності	Вік досліджуваних			
		20 – 30 р.	31 – 40 р.	41 – 50 р.	51 р. і старші
1.	Низький	5	1	2	-
2.	Нижчий за середній	8	8	8	4
3.	Середній	30	14	12	4
4.	Високий	2	1	-	1

Проведення дослідження дало змогу діагностувати рівень професійної мобільності у медичних сестер. З таблиці видно, що середній рівень професійної мобільності переважає у всіх вікових групах. Найбільша вікова група – це молоді спеціалісти віком від 20 до 30 років. У процентному співвідношенні із 45 чоловік у 11,1% виявлено низький рівень, у 17,8% – нижчий за середній, у 66,7% – середній і тільки у 4,4% – високий рівень професійної мобільності.

У медичних сестер віком від 31 до 40 років також переважає середній рівень професійної мобільності (58,3% від загальної кількості респондентів у даній групі), у 33,3% опитуваних професійна мобільність має нижчий за середній рівень, низький рівень у 4,2% і високий рівень також у 4,2% фахівців.

Респонденти, що мають вік від 41 до 50 років, відзначаються тим, що у них не виявлено високого рівня професійної мобільності. На нашу думку, це зумовлено тим, що ці спеціалісти із великим досвідом роботи вже настільки прив'язані до свого робочого місця, до колег, до пацієнтів, що не тільки не хочуть змінювати роботу, а й не уявляють себе на іншій прийнятній роботі. Середній рівень професійної мобільності виявлено у 54,5% чоловік, нижчий за середній – у 36,4% чоловік і низький рівень – у 9,1% фахівців у даній галузі.

У найменшій віковій групі, що включає спеціалістів віком від 51 року і старших, по 44,4% чоловік мають середній і нижчий за середній рівні професійної мобільності, у 11,1% виявлено високий рівень, низького рівня у цій групі не виявлено.

Висновки. Таким чином, дослідивши рівень професійної мобільності медичних сестер, можна зробити висновок, що професійна мобільність особистості – це вияв активності індивіда, яка проявляється в готовності ініціювати зміни в професійному житті. Виявлений в результаті опитування середній рівень професійної мобільності дозволяє зробити припущення, що при потребі швидко знайти іншу гарну роботу можуть виникати труднощі з виявами професійної мобільності і, відповідно, із професійною самореалізацією. Тому в подальшому вважаємо доцільним досліджувати

професійну мобільність з метою виявлення факторів, що на неї впливають для забезпечення підвищення рівня професійної мобільності.

Джерела та література:

1. Коваліско Н. В., Хоронжий А. Г. Регіональна трудова мобільність / Н. В. Коваліско, А. Г. Хоронжий. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2002. – 165 с.
2. Максименко С.Д., Кокун О.М., Тополов Є.В. Адаптація психодіагностичних методик: шкала досвіду агресивних впливів, шкала професійної автономності та шкала професійної мобільності // Практична психологія та соціальна робота. - 2011. - № 3. - С. 25 - 31.
3. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Р. М. Пріма; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Д.: ІМА-прес, 2009. – 368 с.

Іванашко Оксана Євгенівна

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри педагогічної та вікової психології

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ ДО
НАВЧАННЯ У ВУЗІ**

Вступ до вищого навчального закладу – значна подія в житті молодої людини, адже це її перший власне самостійний крок і початок відповідального етапу життя. Молоді люди у перші тижні навчання відчують задоволення від досягнення важливої мети та покладають серйозні надії на те, що зможуть ефективно навчатися і, тим самим, готуватися до важливої професійної діяльності. Однак трохи згодом значна кількість першокурсників починає відчувати певні дискомфортні переживання, основною причиною яких є труднощі, що виникають під час навчання.

Для успішного вирішення багатьох студентських проблем необхідна вдала соціально-психологічна адаптація, особливо в перехідний період з одного виду діяльності на інший. У нашому випадку це перехід від особливостей шкільного до студентського середовища та навчання. Адаптація виявляється через процес пристосування до соціального середовища, оволодіння певною соціальною роллю та функціями, засвоєння соціальних норм та формування власних установок та ціннісних орієнтацій.

Вчорашні школярі у вищій школі мають зовсім інші для себе умови: нова система отримання та засвоєння знань, спілкування з новим оточенням, вимоги тощо. Суть адаптаційного періоду у вузі полягає в тому, щоб зробити цей природний процес більш інтенсивним та продуктивним і, водночас, менш болісним для студентів і викладачів.

У результаті проведення численних діагностичних процедур вчені отримали можливість виокремити кілька груп труднощів у навчанні студентів-першокурсників [1; 3]. Перша група включає відсутність у першокурсників багатьох спеціальних організаційно-навчальних навичок, необхідних у вузівському навчанні: конспектування лекцій та першоджерел, користування

бібліотекою тощо. Сюди ж відноситься відсутність адекватних комунікативних навичок. Маються на увазі, перш за все, особливості спілкування студентів із викладачами. Наступна група включає функціонування вищих психічних процесів, насамперед таких як: довільність та опосередкованість пізнавальних процесів та емоційної сфери [3]. Окрему групу становлять власне особистісні труднощі студентів-першокурсників. Серед них найсуттєвішою є проблема недостатнього самовизначення [2].

З метою вивчення деяких аспектів адаптації студентів молодших курсів до умов нового середовища нами була розроблена анкета на визначення особливостей адаптації студентів до навчання у вузі та проведено опитування 58 студентів в кінці першого семестру навчального року.

В процесі адаптації можна виділити декілька аспектів. Перший з них – дидактичний, що означає оволодіння формами і методами навчання у вузі, вміннями і навичками самостійної розумової праці, вироблення звичок самоосвіти і самоконтролю. Щоб мати уявлення про цей аспект, ми здійснили порівняльний аналіз шкільних атестатів і проміжних атестацій респондентів за такими параметрами як абсолютна і якісна успішність. Результати аналізу показали 100% абсолютну успішність в шкільних атестатах, що закономірно, а також досить високу якісну успішність (77%). Це могло б викликати певний оптимізм, якби результати проміжних атестацій не дали досить низьких показників з цих параметрів. Так абсолютна успішність була на рівні 86%, якісна – 63%. В результаті проведеного анкетного опитування студентів були виявлені деякі проблеми їх адаптації до навчання у вузі.

Так, на питання: "Що заважає якісному засвоєнню Вами навчальних дисциплін?", 23,75% опитаних студентів відповіли, що це – недостатня шкільна підготовка, незважаючи на високу якісну успішність в шкільних атестатах. Частина (28,75%) студентів відповіли, що їм нічого не заважає, 27,5% зазначають невміння відразу пристосуватися до ритму роботи у вузі, 13,75% - небажання працювати, а 6,25% вважають, що якісному засвоєнню навчальних дисциплін перешкоджають взаємовідносини з викладачами (Рис.1).

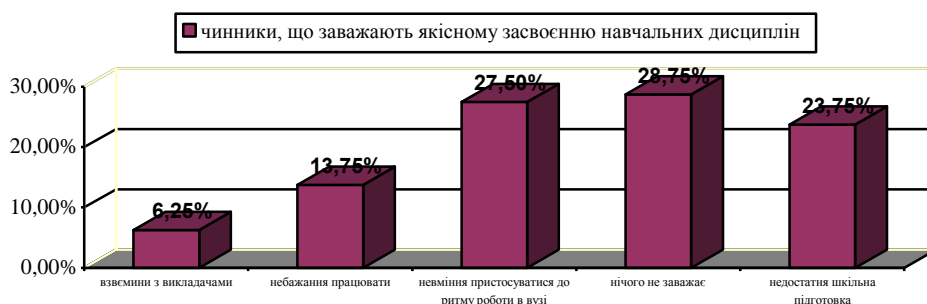


Рис. 1 Аналіз причин що заважають якісному засвоєнню навчальних дисциплін студентами

Наведені результати досліджень свідчать про те, що потрібно обережно і критично ставитися до оцінок в шкільних атестатах і з перших днів навчання у вузі допомагати студентам якомога швидше пристосуватися до ритму роботи у вузі, позбутися небажання працювати. Неприпустимим є становище, коли на заваді якісного засвоєння навчальних дисциплін стають взаємовідносини між

викладачами і студентами. Однак, суб'єктивність сприйняття студентами стосунків у діаді викладач-студент виявляється в перенесенні на значущого дорослого власну нездатність адаптуватися до нових дидактичних вимог і перенесення вимог організації навчального процесу на особистість викладача.

Питання щодо шляхів підвищення якісного засвоєння навчальних дисциплін також пропонувалося в анкеті. Графічні дані з пропозиціями студентів наведені на Рис.2. Більшість (38,81%) студентів відповіли, що необхідно залишити усе як було, однак 17,91% вважає, що збільшення часу спілкування з викладачами на індивідуальних заняттях сприятиме якісному засвоєнню навчальних дисциплін, 14,95% пропонують збільшити кількість практичних занять, а 28,36% - збільшити кількість лекцій.

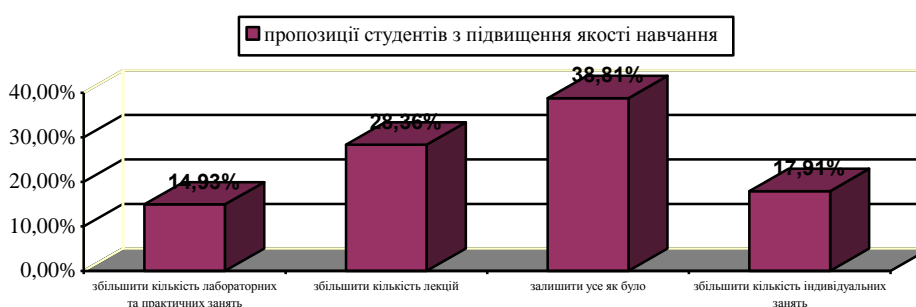


Рис. 2 Пропозиції студентів щодо підвищення якісного вивчення дисциплін

Таким чином процес оволодіння формами і методами навчання у вузі, вміннями і навичками самостійної розумової праці, вироблення звичок самоосвіти і самоконтролю найактивніше відбувається саме у студентів перших курсів. На заваді гармонійній адаптації в першу чергу стоїть невміння відразу пристосуватися до нового ритму навчання. Значну роль також відіграє недостатня шкільна підготовка, а також несприятливі, або ж несприятливі, на думку студентів, взаємостосунки із викладачами. У шляхах підвищення якісного засвоєння дисциплін студенти зазначають збільшення часу спілкування з викладачами та збільшення кількості лекційних та практичних занять.

Другий аспект адаптації студентів – соціальний. Він пов'язаний з пристосуванням до умов студентського життя, входження в студентський колектив, включення в активну громадську діяльність, вироблення вміння організувати свою працю і відпочинок. Результати опитування з цих питань наведені на Рис.3 та 4.

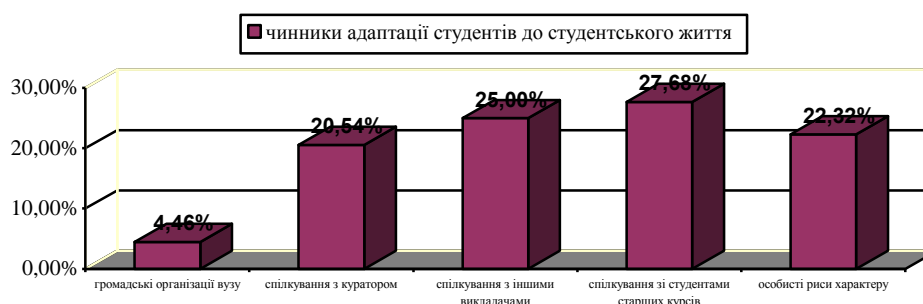


Рис. 3 Чинники, що сприяють адаптації студентів до студентського життя

Кращій адаптації до нового середовища, на думку студентів, найбільш сприяють такі фактори, як особисті риси характеру студента (22,32%), спілкування із студентами старших курсів (27,68%). На позитивну роль у цьому процесі викладачів і куратора вказують відповідно 25% і 20,54%. Роль громадських організацій вузу на думку студентів є незначною – 4,46% (Рис. 3).

Значна частина (37,5%) студентів вважає, що притаманні їм риси характеру є визначальними в процесі утвердження їх як особистостей у новому студентському середовищі, а 29,6 % упевненні, що цьому заважає ставлення деяких викладачів або інші чинники (28,13%) (Рис.4).

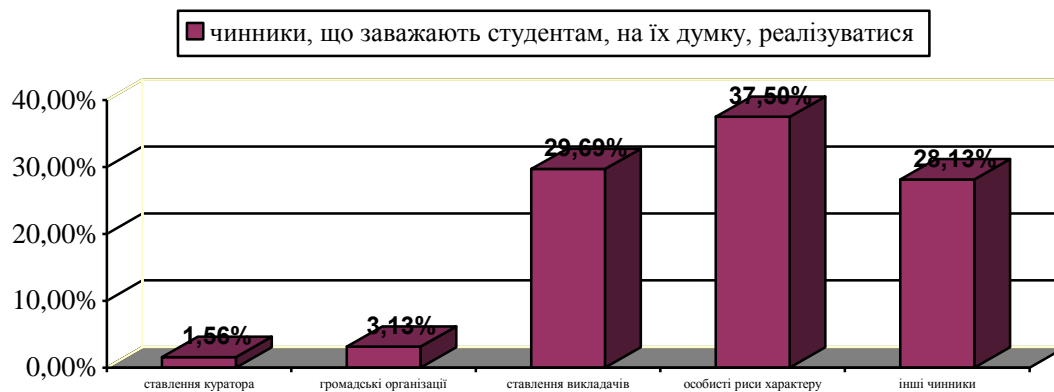


Рис. 4 Перелік та % вираження чинників, що на думку студентів не дозволяють їм реалізуватися

Беручи до уваги позиції студентів стосовно їх адаптації до умов навчання у вузі, можна зробити висновки на основі яких висловити певні пропозиції щодо оптимізації даного процесу. Дидактичній адаптації заважає недостатня шкільна підготовка та низький рівень "виживання" знань. Подоланню цих перешкод сприяють взаємні зусилля викладачів і студентів із використанням різних засобів навчально-методичного комплексу. При цьому слід звернути увагу на те, що більшість студентів хотіли би частіше опрацьовувати навчальний матеріал на індивідуальних заняттях з викладачами та на лекціях. Соціальної адаптації найбільш сприяють особисті риси характеру студентів та спілкування із студентами старших курсів.

Джерела та література:

1. Іванашко О.Є. Навчальна діяльність магістрів-психологів та її активізація / О.Є. Іванашко. – Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Випуск 103. – Серія: Психологічні науки: Збірник наукових праць: у 3 т. – Чернігів: ЧДПУ, 2012. – Вип.103. – Том 1. – С.128-131.
2. Папуча, Микола Васильович. Психологія ранньої юності [Текст] : навч.-метод. посіб. / М. В. Папуча ; Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин : РВВ НДПУ, 2001. – 174 с.
3. Резник Т.І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників / Т.І. Резник // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №1. – с.1-3.

Малімон Людмила Яківна

кандидат психологічних наук, професор кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Павлюк Тетяна Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПРОЯВИ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ДЕЗІНТЕГРАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Досягнення якісно нового стану охорони здоров'я можливе за умови ефективної професійної діяльності персоналу медичних закладів. Необхідність постійного професійного включення медпрацівників у вирішення проблем пацієнтів призводить до виникнення суперечностей між професійними обов'язками й системою особистісних переживань фахівця, що є причиною виникнення різних проявів ціннісно-сміслової розбалансованості як неузгодженості у структурі професійних цінностей. Така неузгодженість професійних цінностей може мати гендерну специфіку. Гендерний аспект проблеми проявів ціннісно-сміслових дезінтеграцій у професійній діяльності медичного персоналу, що спирається на професійно-етичний підхід та уявлення про його ціннісно-сміслову сутність, поки що недостатньо досліджений.

У своєму дослідженні проявів ціннісно-сміслових дезінтеграцій у професійній діяльності медичних працівників ми опиралися на підхід О. Б. Фанталової, згідно якого ціннісно-сміслові дезінтеграції можуть проявитися у розходженні між потребою в досягненні внутрішньоозначуємих цінних об'єктів і можливістю їх реального досягнення. У випадку, коли потреба досягнення – «важливість» перебільшує уявну можливість досягнення – «доступність», може виникнути стійкий, глибокий внутрішній конфлікт. Проте розходження «важливості» і «доступності» може відбуватися і у зворотньому співвідношенні, коли уявна можливість досягнення настільки реальна, що знецінює об'єкт і створює внутрішній вакуум, душевну пустоту, відсутність прагнень у певній життєвій сфері [3]. Такі стани можуть виникати й у професійній діяльності. Тому ступінь розузгодження між «важливістю» та «доступністю» різних професійних цінностей вважаємо можливим використовувати як індикатор дезінтеграцій у ціннісно-смісловій сфері особистості фахівця, оскільки його величина вказує на міру розходження між тим, що є, і тим, що повинно бути, між «хочу» і «маю», а також «хочу» і «можу» [1].

Аналіз психолого-деонтологічного змісту професійної діяльності медичних працівників дає змогу виокремити такі цінності діяльності догляду за хворою людиною, які забезпечують як ефективне виконання її на високому професійному рівні, так і професійне благополуччя фахівців. Серед них: піклування про здоров'я людей; надання допомоги людям та сприяння у вирішенні їхніх проблем, пов'язаних із здоров'ям; професійна майстерність і компетентність, професійне вдосконалення; захоплення роботою, отримання

задоволення від неї; усвідомлення корисності своєї діяльності, важливості медицини, обов'язку і відповідальності перед хворими, суспільством загалом; налагоджена взаємодія та хороші стосунки з колегами; порозуміння із пацієнтами [2]. Успішне виконання професійної діяльності медперсоналу можливе лише за умови представленості цих цінностей у мотиваційно-смысловій сфері особистості медичного працівника як провідних.

Емпіричне дослідження особливостей проявів ціннісно-смыслових дезінтеграцій як розузгодженості у структурі цінностей професійної діяльності медичних працівників проводилося на базі Луцької міської поліклініки № 1, Волинського обласного спеціалізованого Будинку дитини, Луцького клінічного пологового будинку, Волинського обласного дитячого територіально-медичного об'єднання. Всього вибірку склали 50 осіб, серед яких 40 % чоловіків та 60 % жінок віком від 21-го до 60-ти років; стаж роботи від 3-х до 35-ти років.

Модифікований варіант методики дослідження рівня співвідношення «важливості» та «доступності» в різних життєвих сферах О.Б. Фанталової [4] дав змогу виявити важливість та доступність реалізації кожної цінності професійної діяльності, а також їх співвідношення. Ознакою внутрішнього конфлікту будь-якої цінності професійної діяльності є значна перевага показника важливості над її доступністю, тоді як перевага доступності над важливістю вказує на внутрішній вакуум. За методикою С. Бем. було виявлено два типи гендерної ідентичності представників нашої вибірки – андрогінний (який складав 52 % представників вибірки, серед яких 80 % чоловіків лікарів й фельдшерів і 20 % жінок – лікарів та медсестер) і фемінний (який склав 48 % вибірки, серед яких усі жінки – лікарі, медсестри).

Зміст переважної більшості внутрішньоособистісних конфліктів у медпрацівників андрогінного типу психологічної статі визначають високоактуальні цінності надання допомоги пацієнтам, професійна майстерність і компетентність, тоді як у медпрацівників фемінного типу такими цінностями є налагоджена взаємодія та хороші стосунки з колегами на всіх рівнях (лікарями, медсестрами, молодшим медичним персоналом), відсутність організаційних недоліків. У всіх медпрацівників, незалежно від психологічної статі, високоактуальні цінності матеріального забезпечення та піклування про власне здоров'я та і здоров'я близьких викликають внутрішній конфлікт. Натомість частота їх проявів є вагомо вищою у групі медпрацівників фемінного типу.

Внутрішньоособистісні вакууми у медичних працівників андрогінного типу локалізуються у неактуальних цінностях налагодженої взаємодії та хороших стосунків з медсестрами, хороші стосунки та порозуміння з хворими. Медпрацівники фемінного типу мають внутрішні вакууми актуальної цінності – відсутність організаційних недоліків. Також у медпрацівників обох груп часто трапляються внутрішні вакууми цінностей творчої самореалізації у професійній діяльності, захоплення роботою та задоволення від неї. Не виникає вакуумів у медпрацівників обох груп щодо цінності піклування про власне здоров'я та здоров'я своїх близьких.

У медпрацівників андрогінного типу найбільш виражена нейтральна зона неважливих цінностей комфортних умов праці, налаженої взаємодії та хороших стосунків із колегами на всіх рівнях професійної взаємодії, творчої самореалізації. Натомість у медичних працівників фемінного типу психологічної статі саме цінності взаємодії та стосунків із колегами на всіх рівнях, а також хороших взаємин та порозуміння з хворими найрідше відносяться до нейтральної зони.

Порівняння зон внутрішніх конфліктів, внутрішніх вакуумів та нейтральних зон медичних працівників із андрогінним (група А) та фемінним (група Б) типами статево-рольової поведінки подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Відсоткове співвідношення зон внутрішніх конфліктів, внутрішніх вакуумів та нейтральних зон медичних працівників груп А і Б

Групи медпрацівників	Внутрішні конфлікти	Внутрішні вакууми	Нейтральна зона
Група А	22,75%	18,33%	59,17%
Група Б	43,25%	19,83%	35,33%

Загалом у медичних працівників фемінного типу (група Б) ціннісно-смыслова неузгодженість є більш вираженою, що пов'язано з дуже вираженою зоною внутрішньоособистісних конфліктів у цих медпрацівників. Відмінностей у зоні внутрішніх вакуумів не виявлено. Нейтральна зона цінностей професійної діяльності є вагомо більшою у медпрацівників андрогінного типу (група А) статево-рольової поведінки.

Отже, емпіричне вивчення проявів ціннісно-смыслових дезінтеграцій у професійній діяльності медпрацівників дало змогу виявити їх гендерну специфіку, пов'язану як із різним рівнем вираження ціннісно-смыслових дезінтеграцій, так і різними зонами локалізації неузгодженості в структурі професійних цінностей медичного персоналу. Отримані дані актуалізують необхідність психопрофілактичної та психокорекційної роботи, спрямованої на своєчасне осмислення та пропрацювання медичними працівниками суперечностей у змісті цінностей професійної діяльності через їхнє усвідомлення.

Джерела та література:

1. Малімон Л.Я. Ціннісно-мотиваційний конфлікт як детермінанта професійної діяльності у системі державної служби / Л.Я. Малімон // Організаційна та економічна психологія в Україні: сучасні проблеми та перспективи розвитку : Матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології (24-25 квітня 2014 року) / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К., 2014. – С. 123-125.
2. Павлюк Т. М. Емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Тетяна Миколаївна Павлюк. – Івано-Франківськ, 2007. – 24 с.
3. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара : Издательский дом “БАХРАХ”, 2001. – 128с.
4. Фанталова Е. Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е. Б. Фанталова // Психол. журнал. – 1992. – Т. В. №1. – С.107-117.

Нежданова Наталья Васильевна
соискатель кафедры клинической психологии
ИИПО ОНУ им. Мечникова

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

Эффективность профессиональной деятельности зависит как от генетически обусловленных свойств личности, так и от профессионально важных качеств (ПВК), знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе деятельности [3]. Актуальность проблемы состоит в том, что профессиональная деятельность протекает в особых условиях и характеризуется воздействием значительного числа стрессогенных факторов, влияние которых при недостаточном развитии профессионально важных качеств приводит к снижению эффективности выполнения деятельности, профессиональному выгоранию и психосоматическим нарушениям.

Профессиональная деятельность протекает в условиях высокого темпа, избыточности или дефицита информации, при действии помех и различных неблагоприятных факторов, оказывающих отрицательное влияние на функциональное состояние и работоспособность. В связи с этим особую значимость приобретают исследования, которые направлены не только на снижение нервно-психического напряжения и достижение психофизиологической релаксации, но и призваны предотвращать развитие стойких функциональных сдвигов.

В деятельности работников опасных профессий возникают два типа условий, с высокой вероятностью вызывающих различные формы психической дезадаптации: 1) повседневная напряженная деятельность, в которой опасность представлена как потенциально возможное событие, и 2) так называемые критические инциденты, при которых работники сталкиваются с человеческими жертвами и материальными потерями, с реальной опасностью для своей жизни, здоровья или системы ценностей, а также с угрозой жизни, здоровью, благополучию окружающих. Психологическая суть опасности, может заключаться не только в самой экстремальной ситуации, но и в неготовности профессионала к ее ликвидации из-за присущих ему психофизиологических и индивидуально-личностных особенностей [4]. Пребывание в сложной экстремальной ситуации, часто связанной с опасностью для здоровья и жизни, оказывает массивное истощающее действие на человека, нередко приводящее к явлениям психической дезадаптации [2, 1].

Состояния, возникающие под действием экстремальных факторов, помимо угрозы здоровью и жизни человека, существенным образом снижают успешность и качество выполнения работы, увеличивают уровень психофизиологической «цены» деятельности, а также часто имеют целый ряд неприемлемых социально-экономических и социально-психологических последствий. Поэтому поиск путей предотвращения производственных стрессов для сохранения физического и психического здоровья, профилактики профессиональных деформаций и разработка технологий преодоления

последних становится в настоящее время одним из наиболее важных направлений прикладной психологической науки [8]. Сегодня под стрессом понимают нервно – психическое перенапряжение, вызванное сверхсильным воздействием, адекватная реакция на которое ранее не сформирована, но должна быть найдена в сложившейся ситуации. Стресс является неотъемлемым компонентом адаптации ко всем без исключения факторам. Действие стресса может повысить функциональный резерв организма – по выражению Селье – это эустресс, с другой стороны стресс может привести к истощению систем организма и возникновению донологического состояния, которое может перейти в болезнь – это дисстресс. Два исхода действия стресса зависит от адаптационных возможностей организма [5]. Проблема состоит в том, чтобы «цена адаптации» не выходила за пределы индивидуального «лимита», то есть не приводила к перенапряжению и истощению механизмов регуляции, что, в конечном счете, способствует снижению уровня здоровья [6].

Сниженный порог толерантности к стрессу является прямой угрозой к состоянию психического здоровья и профессиональной надежности, и является прямым показанием к проведению корректирующих профилактических работ по повышению уровня стрессоустойчивости. Выход из стрессового состояния связан с адаптационными возможностями конкретного индивида, развитостью его аварийно-защитных механизмов, его способностью к выживанию в крайне тяжелых обстоятельствах. Это зависит от опыта пребывания человека в критических ситуациях, а также от его врожденных качеств – силы нервной системы [7].

По своей физиологической сущности стресс проявляется во всеобщем адаптационном синдроме как необходимая и полезная вегетативная и соматическая реакция, направленная на приспособление организма к новым условиям существования. Он заключается в росте биоэлектрической активности мозга, в повышении частоты сердечных сокращений, росте артериального давления, расширении кровеносных сосудов, увеличении содержания лейкоцитов и крови, т. е. в целом ряде физиологических сдвигов в организме, способствующих расширению его энергетических возможностей и успешности выполнения сложных и опасных действий. Поэтому сам по себе стресс является не только целесообразной защитной реакцией, но и механизмом, который способствует успеху выполнения деятельности в условиях помех, трудностей и опасностей.

Источники и литература:

1. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. Проблемы адаптации и учение о здоровье / Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. - М.: РУДН, 2006. – 284 с.
2. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства (Руководство для врачей). Изд. 3-е. М.: Медицина, 1997. — 576 с.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.. ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.
4. Базылевич Т.Ф., Иванов В.В., Лебедева Н.В. Проблемы индивидуальности и стресса на рубеже эпох. // Психология безопасности профессиональной деятельности. Тез. докл. I Межрег. научно-практ. конференции. М., 1999. — С. 6-7.
5. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. — 226 с.

6. Практикум по психологии профессиональной деятельности: Учебное пособие / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. - СПб.: Речь, 2003. – 240 с.

7. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2005. – 624 с.

8. Физиология адаптации: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции, (Волгоград, 22–24 июня 2010 г.) / науч. ред. А.Б. Мулик. - Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2010. – 390 с.

Пашкіна Алла Миколаївна

кандидат психологічних наук, методист навчального відділу
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Інноваційні тенденції ХХІ століття та вимоги міжнародних політико-управлінських стандартів змушують нашу державу посилювати реформаційні процеси у всіх гілках влади. Реструктуризації піддається і виконавча влада для здійснення адекватного вимогам часу державного управління. Реформаційні нововведення стосуються не лише базових професійно-компетентісних вимог, а й морально-етичних та ціннісних засад демократично-орієнтованої діяльності працівників органів виконавчої влади.

Особливість трудової діяльності у цій сфері полягає у тому, що представники державних органів влади повинні не лише втілювати прописані у законодавстві та задекларовані у суспільній моралі цінності у своїй поведінці, а й бути зразком для населення і транслювати та поширювати як державні, так і індивідуальні базові аксіоеlementи у різні прошарки суспільства [1; 2].

Індивідуальна ієрархічно-структурована система цінностей державного службовця виступає невід'ємним компонентом загальноорганізаційної аксіосистеми в органах виконавчої влади. Зміст індивідуальної аксіосистеми, ієрархія елементів, специфіка інтерпретації власних аксіологічних інтенцій державними службовцями детермінують особливості їх взаємодії з органом виконавчої влади у розрізі доступності реалізації основних особистісних цінностей у професійній діяльності.

Саме тому актуальною є потреба конкретизації ступеня диференціації індивідуальних цінностей державних службовців з точки зору їх важливості та можливості і доступності реалізації в обраній сфері діяльності. Вибірку дослідження склали 68 працівників місцевих органів виконавчої влади, які мають статус державних службовців. У ролі діагностичного інструментарію ми використали методику «Рейтинг ціннісно-потребових орієнтацій персоналу» [3].

Під час аналізу отриманих результатів нами було виявлено певний дисонанс між показниками важливості цінності та можливостями для її реалізації в діяльності працівників місцевих державних адміністрацій. Зокрема, 24 % запропонованих цінностей характеризуються значною невідповідністю за

позиціями їх високої значущості, проте невеликою кількістю можливостей для їх реалізації, що, водночас, детермінує високий рівень психічної напруги у держслужбовців в місцевих органах виконавчої влади. Тобто, ці аксіоеlementи є дуже актуальними для респондентів, проте рівень їх доступності критично низький (серед них: впевненість у благополуччі та забезпеченості сім'ї, матеріальний достаток та задоволеність фінансовим станом, міра співпадіння особистих та службових інтересів тощо) (рис.1).

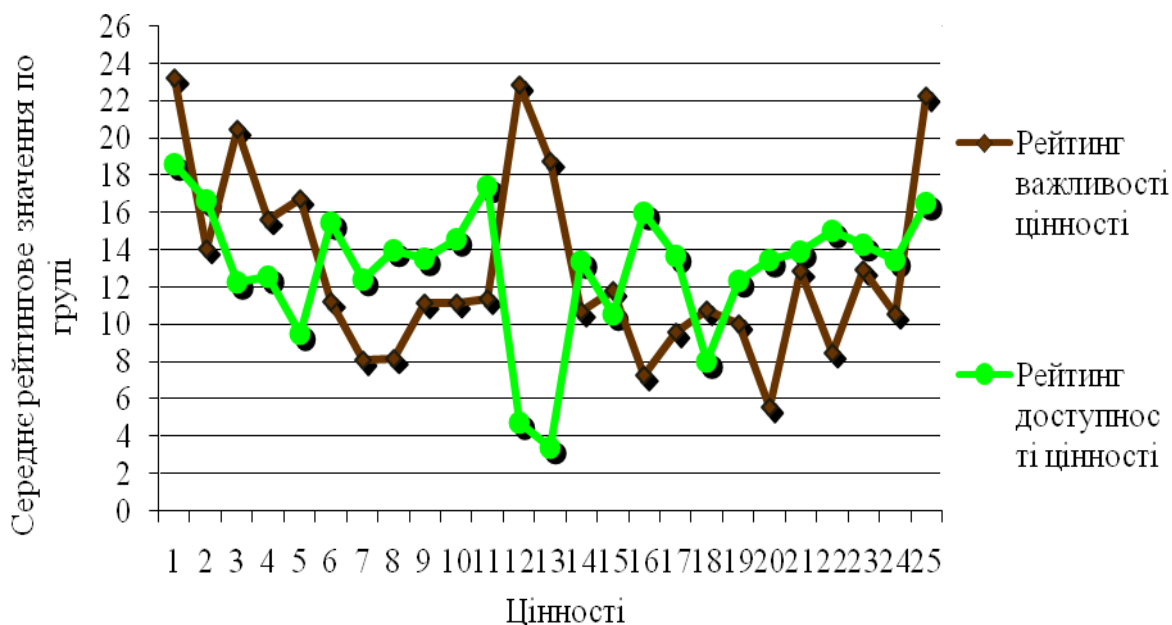


Рис.1. Співвідношення рейтингу важливості та доступності цінностей у діяльності працівників місцевих державних адміністрацій

Примітка: послідовний перелік цінностей подано у [3,618–620].

Серед запропонованих аксіоеlementів 36 % цінностей характеризуються високим ступенем співпадіння за позиціями їх важливості та доступності. Переважна більшість серед них – так звані пріоритетні цінності: благополуччя у сімейних відносинах, високі результати роботи, задоволеність професією, статусом у суспільстві тощо. Решта 40 % запропонованих індивідуальних цінностей для більшості респондентів є неактуальними (невисокі рейтинги важливості) та ситуативно-значущими, оскільки потреба у них невисока, а шляхів їх задоволення достатньо (високі рейтинги доступності). Серед них: комфортні умови праці, задоволеність престижністю, наявність авторитету серед вищого керівництва тощо.

Також, за результатами проведеного опитування, ми можемо конкретизувати і різного рівня психічну напругу, що детермінується невідповідністю між особистісними аксіологічними домаганнями та можливостями реальної їх реалізації під час професійної діяльності в органах виконавчої влади (рис. 2).



Рис. 2. Співвідношення цінностей з різними рівнями психічної напруги

Як бачимо, індивідуальних цінностей, потреба в реалізації яких детермінує високий та підвищений рівень психічного дискомфорту у суб'єкта дії, небагато (лише 8 % та 12 % відповідно). До них належать: впевненість у благополуччі і забезпеченості сім'ї у теперішньому та майбутньому, матеріальний достаток та задоволеність фінансовим станом, захищеність у соціальному середовищі, турбота про власне здоров'я та здоров'я членів своєї сім'ї. Цей факт, власне, і демонструє нам назрівання ціннісного конфлікту між індивідуальною та організаційною аксіосвідомістю. Державні службовці, здійснюючи професійну діяльність у місцевих органах виконавчої влади, орієнтуються більше на реалізацію так званих особистісно-термінальних цінностей, серед яких домінує фінансовий результат діяльності. Водночас, система організаційних цінностей основну увагу акцентує на тих інструментальних аксіоелементах, які сприяють ефективній поточній діяльності та гармонійним взаємовідносинам у колективі та із зовнішнім середовищем.

Так звані ситуаційні цінності складають 36 % тих аксіологічних елементів, які формують незначну психічну напругу та спричиняють задовільний ціннісний стан у суб'єкта дії. Оскільки ситуаційні цінності не мають єдиної постійної ваги та залежать від поточних обставин та домінуючих потреб особистості, то психічна напруга, що ними обумовлена, балансує між комфортним та дискомфортним станом. Цінності, реалізація яких у просторі діяльності місцевих державних адміністрацій не викликає у індивідів деструктивних переживань, формують більшість серед решти аксіологічних елементів (44 %). Тобто, чим менш важлива цінність для індивіда, тим менше проблем виникає з її реалізацією у вибраній трудовій діяльності і навпаки.

Водночас, загально-групові показники демонструють, що 37,5 % респондентів перебувають у задовільно-аксіологічному психічному стані, решта 62,5 % характеризуються загальним підвищенням ціннісного дискомфорту, який обумовлюється відсутністю можливостей для реалізації базових особистісних цінностей в органах виконавчої влади. Респондентів, що перебувають у комфортному або високо-дискомфортному психічному стані не виявлено.

Отож, створення можливостей для досягнення індивідуальних цілей у професійній діяльності, відсутність психічної напруги під час реалізації ключових особистісних ціннісних орієнтирів конструктивно впливає на рівень компетентності, інноваційності у діяльності державної служби та обумовлює високу якість обслуговування громадян – споживачів державних послуг.

Джерела та література:

1. Пашко Л. А. Людські ресурси у сфері державного управління: теоретико-методологічні засади оцінювання: монографія / Л. А. Пашко. – К. : НАДУ. – 2005. – 236 с.
2. Козаков В. М. Соціально-ціннісні засади державного управління в Україні : монографія / В. М. Козаков. – К. : НАДУ. – 2007. – 284 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2001. – С.618–620

Фенина Оксана Ярославівна

молодший науковий співробітник кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ
ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Професійна діяльність займає особливе місце в сучасному суспільстві. Відповідно, природнім є прагнення, щоб ця важлива частина життя приносила внутрішнє задоволення, спокій, впевненість, успіх тощо (Г.О. Архангельський, Б.П. Будзан). Самоменеджмент у сфері професійної діяльності виступає як набір управлінських впливів, спрямованих на себе як на діяльнісний суб'єкт з метою проведення чіткої самоорганізації, розподілу власних ресурсів, часу для досягнення поставлених цілей (Л. Зайверт, Ф.М. Русінов).

Проблема браку часу для виконання важливих справ гостро стоїть практично перед кожною людиною, оскільки більшість з нас не можуть правильно розподілити свої зусилля для досягнення поставлених цілей і вирішення нагальних питань. У прагненні «обійняти необіймане» люди прагнуть робити одночасно безліч справ, не визначаючи при цьому пріоритетів і ключових напрямків щодо прикладання зусиль. Саме через це продуктивність людини страждає і виникають внутрішньоособистісні конфлікти між цілями і глибоким відчуттям незадоволеності собою і, як наслідок, різко знижується мотивація до трудової діяльності. Ці проблеми виникають найчастіше через те, що більшість не володіє навиками управління собою і власним часом.

Серед основних причин виникнення і активного розвитку самоменеджменту виділяють ті істотні зміни, що відбуваються в управлінській ситуації у світі: *Конкуренція*. Зросли масштаби і динамізм змін у суспільстві. А це вимагає від людини освоєння нових навичок керування, самокерування, боротьби з можливістю власного відставання; *Зростання загрози стресів* через напруженість, що має місце в більшості організацій. Щоб її позбутися, людині необхідно вміти керувати собою; *Творчий потенціал працівників*, в даний час,

перетворився в найкоштовніший капітал організації. Тому збереження і розвиток цього потенціалу, у тому числі і самими працівниками, є однією з найважливіших умов для успішної ділової кар'єри.

Варто відзначити, що в Україні, існують ускладнення через політичну ситуацію, кризовий стан економіки, невпевненість в завтрашньому дні тощо. В цих умовах саморозвиток персоналу є передумовою виживання на ринку праці.

Переваги самоменеджменту: виконання роботи з меншими витратами часу; кращі результати праці; краща організація праці; менше поспіху і стресу; більше задоволення від роботи; велика мотивація праці; ріст кваліфікації; менша завантаженість роботою; менше помилок; досягнення професійних і особистих цілей найкоротшим шляхом, що може бути реалізовано через здатність керувати власною поведінкою.

Керування поведінкою здійснюється в декілька етапів: виявлення форм поведінки, пов'язаних з трудовою діяльністю, які необхідні для реалізації прийнятої стратегії діяльності; вимірювання поведінкових подій; проведення функціонального аналізу поведінки; вимірювання вихідної частоти відповідних поведінкових подій; розробка стратегії інтервенції, закріплення і підвищення частоти функціональних форм поведінки і зменшення дисфункціональних форм поведінки [2; с. 264].

Виділяють п'ять систем самоменеджменту: саморегуляцію, самоаналіз, адаптацію, раціоналізацію і розвиток особистості. При цьому саморегуляція розглядається як управління собою на підсвідомому рівні; самоаналіз як постійна оцінка своїх дій і здібностей; адаптація – як пристосування до нестабільних умов навколишнього середовища; раціоналізація – як вдосконалення своїх дій і розвиток – як свідомо зміна самого себе.

У США практично у всіх вищих навчальних закладах вивчають «Самоменеджмент» і один з напрямків самоменеджменту – «Time management» (або управління часом). В Україні не всі вузи включають дисципліну «Самоменеджмент» у свої навчальні плани – це дисципліна – на вибір навчального закладу.

Основна ціль самоменеджменту полягає в максимально ефективному використанні власних можливостей для подолання зовнішніх обставин, оптимізації свого часу. Процес управління власною діяльністю у цілому складається з наступних етапів: постановка цілей і завдань управління, прийняття рішень з організації виконання цих питань, організації діяльності з їх виконання і досягненні поставлених цілей, самоконтролю і контролю наслідків [1; с.27-30].

До найбільш важливих переваг самоменеджменту відносять: виконання роботи з меншими витратами; кращу організацію і результати праці; зменшення поспіху і стресів; велику мотивацію і більше задоволення від роботи; зростання кваліфікації, зменшення помилок при виконанні функціональних обов'язків; меншу завантаженість роботою [4].

Час є тим критерієм, який визначає ефективність використання інших ресурсів: фінансових, матеріальних, фізичних та духовних.

Мистецтво керувати собою, своїм часом, організувати свою роботу – це самоменеджмент. Самоменеджмент є новим напрямком у традиційному

менеджменті. Він виник внаслідок потреби у більш повному використанні творчого потенціалу працівника.

Самоменеджмент має ряд функцій: постановка цілей, планування, прийняття рішень, реалізація і організація особистої діяльності, контроль, інформація і комунікації.

Для кожної функції самоменеджменту розроблені робочі прийоми і методи їхньої реалізації, а також очікуваний результат у виді виграшу в часі, що складають техніку самоменеджменту.

Кожен успішний фахівець цінує свій час. Для того, щоб заощаджувати час, потрібно насамперед знати, на що він витрачається. Тому слід регулярно проводити облік і аналіз використання свого часу. Це – основа самоменеджменту.

Розширення професійних можливостей особистості в результаті роботи з підвищення своєї ділової кваліфікації створює основу для майбутнього службового росту [3].

Самоменеджмент – це послідовне і цілеспрямоване застосування випробуваних методів роботи в повсякденній практиці для того, щоб оптимально і раціонально використовувати час. Це наукова організація праці, що заснована на використанні передового досвіду, застосуванні технічних засобів і досягнень науки.

Професійний самоменеджмент – це такий спосіб самоуправління, коли людина здатна приймати усвідомлені рішення, діяти відповідно до існуючої ситуації, вміти чітко розставити пріоритети, раціонально використовувати свої знання, вміння і навички, чітко організувати свою роботу.

Джерела та література:

1. Майданова Т.В. Самоменеджмент как условие самореализации студентов / Т. В. Майданова // Педагогическое образование в России. – 2013. - №2. – С. 27-30.
2. Организационное поведение в таблицах и схемах / Под научной редакцией д. э. н. Г.Р. Латфуллина, д. э. н. О.Н. Громовой. – М.: Фэйрис-пресс, 2002. – 288 с.: ил. – (Высшее образование)
3. Хроленко А.Т. Самоменеджмент / А.Т. Хроленко. – М.: Экономика, 2005. – 250 с.
4. Шатун В.Т. Основи менеджменту. Навчальний посібник. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 376 с.

Філіппова Інесса Юріївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПРОФЕСІЙНА МОРАЛЬ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА-ФАХІВЦЯ

Стрімкі зміни суспільної свідомості в нашій країні, актуалізують з очевидністю необхідність наукового аналізу професійної моралі як об'єкту вивчення професійної етики в нових реаліях існування. Процес особистісного та професійного становлення молоді, отримання бажаної освіти, а згодом і

роботи за фахом, пов'язані з усвідомленим вибором майбутньої професії. Морально-рефлексивні процеси проникають сьогодні в усі напрями професійної діяльності особистості. Вони проявляються в ситуація щоденної взаємодії в колективі, на етапі самоаналізу та самооцінки власної діяльності, а також самого себе як суб'єкта діяльності. Практична діяльність спеціаліста передбачає доволі високий рівень професіоналізму психолога, а він не може бути без морального піднесення особистості. Багатоаспектність моралі як явища обертається її багатозначністю як в теоретичному, так і в практичному аспекті.

Професійна етика має своїм завданням на основі методології обґрунтувати певну систему норм, що регулюють взаємини людей в тій чи іншій сфері його діяльності. Професій без специфічної моралі немає. Кожна має якусь відносну самостійність в суспільстві, що накладає певні вимоги і відповідним чином позначається на моралі носіїв цих професій.

В цілому проблематика етики професійних груп зводиться до наступного кола питань: 1) моральний статус групи; 2) професійно типові ситуації, що вимагають певної позиції; 3) моральні обов'язки і критерії їх виконання відповідно до позиції; 4) моральні кодекси, сформульовані у вигляді переліку моральних цінностей і норм. Специфічність змісту професійної етики може бути виражена по-різному. Визначальну роль при цьому відіграє загальна мораль, що надає професійній особливую якість і спрямованість. Професійна мораль, будучи функціональною, не може існувати сама по собі, поза загальною мораллю. При цьому загальне в професійній моралі завжди буде персоніфікуватися, зазнавати зміни в кожному конкретному виді діяльності, по-своєму розглядаючи його в конкретному середовищі, яке в нашій країні активно змінюється.

До психології як людиноцентричної професії суспільство висуває особливо підвищені вимоги, тому що діяльність психолога-фахівця пов'язана з людьми, особливо в кризові періоди історії країни. Важливою ознакою професії є можливість «вторгнення» в духовний світ людини, вплив на його долю, що й породжує особливі, деколи делікатні моральні колізії. Все це утворює складну систему взаємоперехідних, взаємообумовлюючих моральних відносин.

Одночасно з професійними вимогами величезний вплив на моральну свідомість і поведінку людей накладають їх обов'язки в суспільстві, соціальній групі, колективі, родині та інших утвореннях. Найбільш тісне поєднання нормативної і ненормативної моралі досягається на добровільній основі, як у наших психологів-волонтерів, коли відносини між людьми складаються як практична реалізація ідей, поглядів, принципів, оцінок, що містяться в моралі як формі суспільної свідомості. На основі суспільного та індивідуального буття, специфічних рис життя і діяльності відповідних професійних колективів, груп, спільнот моральні вимоги переломлюються у свідомості людей і з зовнішнього фактору переростають у внутрішню моральну переконаність, стаючи мотивом і стимулом поведінки як у професійній діяльності, так і в громадському житті та родині. Професія психолога вимагає сьогодні самопожертви та волонтерської відданості, яку потребують учасники АТО, їх сім'ї, внутрішні переселенці в країні.

Внутрішньоколективні моральні відносини є вищою формою практичної моралі в суспільстві, яку ми передаємо своїм студентам через власний приклад, а це акумулює в собі перспективні зміни в моральному прогресі країни та людства в цілому. Прагнення полегшувати і захищати людське життя відбилося на Майдані і в зоні АТО, коли важливим було за будь-яких умов допомагати учасникам подій конкретною дією, порадою, співчуттям. Сьогодні молоді фахівці психології, вступаючи на шлях практичної діяльності, активно приймають моральні заповіді психолога, звертаючись до свого розуму, серця і совісті.

Ставлення суспільства до професійної діяльності психолога визначає її цінність. Моральна оцінка професії обумовлюється, в основному, двома чинниками: 1) тим, що дана професія дає об'єктивно для суспільного розвитку; 2) тим, що вона дає людині суб'єктивно, який моральний вплив на неї здійснює. У професійній діяльності психолог залучається в суб'єктивний світ почуттів, розмірковує, переживає, оцінює, прагне до нових результатів. На сучасному етапі трансформаційних змін у суспільстві професійна мораль стає важливим об'єктом вивчення професійної етики.

Теоретичною проблематикою професійної етики займалися І. Бентам, Ш. Монтеск'є, О. Кант, Е. Дюркгейм та ін.

Професійна етика на сучасному етапі розвитку суспільства розвивається на перетині теоретичного, нормативного і прикладного компонентів етики, її зміст визначається специфічними завданнями конкретного виду професійної діяльності. Вивчаючи складний процес віддзеркалення професійних стосунків у моральній свідомості, у морально-професійних нормах, психолог засвоює і реалізовує суспільні завдання, цілі професії та їх значущість у соціальному прогресі, саме цим сприяючи їх успішному виконанню. Завдання професійної етики щодо свого об'єкта - морально-професійних стосунків на прикладному рівні - полягає у сприянні й втіленні гуманістичних імперативів у специфічні умови професійної діяльності, встановленні меж бажаного, дозволеного і неприпустимого, обґрунтуванні морально-професійного ідеалу та певного зразку, еталону, взірця поведінки, нормативного ідеалу в конкретній сфері професійної діяльності.

Кожна людина в силу обставин життя постійно тією чи іншою мірою втягується у рольове спілкування з різними професіоналами. При цьому вона очікує від них не тільки кваліфікованого виконання їх обов'язків щодо задоволення її потреб, інтересів, а й уважного, ввічливого до неї ставлення. Тому професійна етика є важливою складовою психолога - професіонала, за підготовку якого несе відповідальність колектив фахівців вищого навчального закладу.

Внаслідок цього моральна характеристика працівника не може обмежуватися його широкими соціальними позиціями, а за необхідності має поширюватися на його професійні властивості, розглядатися під кутом зору стосунків, що формуються у рамках даної професії, її місця і ролі у житті суспільства.

Різні сфери діяльності, де сьогодні потрібна професія психолога, ставлять специфічні вимоги до його особистості. На це впливає і державне замовлення, і

стан матеріального виробництва в країні, і директивні документи, і трансформаційні процеси в системі освіти, і нестабільна соціально-політична ситуація. Згідно з цим розумінням психолог стає професіоналом лише внаслідок цілеспрямованого науково-методичного впливу, довготривалої практичної діяльності та саморозвитку особистості.

Загальновідомо, що вимоги до певної професії не є незмінними. Адже ці зміни детермінує не тільки розвиток суспільства і атмосфера в ньому, а і сама особистість професіонала через свою практичну, творчу діяльність, змінюючи і саму професію, і себе в ній.

**ОСОБИСТІТЬ В УМОВАХ КРИЗИ ТА
КОНФЛІКТУ**

Адамчук Ірина Ігорівна

здобувач кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ДИФЕРЕНЦІАЛЬНІ КРИТЕРІЇ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Зазвичай люди поводяться агресивно або пасивно. За допомогою агресивної поведінки індивід маніпулює іншими, при пасивній поведінці людина приймає на себе роль жертви дозволяючи собою керувати. Асертивна ж поведінка спрямована на співпрацю та компроміс. Вона є найконструктивнішим видом міжособистісної взаємодії.

Мета: теоретично обґрунтувати диференціальні критерії асертивної поведінки.

Асертивність – термін, запозичений з англійської мови, етимологія якого походить від дієслова *assert* – наполягати на своєму, відстоювати свої права. У повсякденній мові вживається рідко, але в психологічному термінологічному словнику утвердився досить міцно. У лексикон російських психологів термін проник в середині 90-х після публікації відомої праці чеських авторів В. Каппоні і Т. Новака «Як робити все по-своєму» [4].

Асертивність (англ. *assertiveness*) — здатність людини впевнено і з гідністю відстоювати свої права, не зневажаючи при цьому прав інших. Асертивною називається пряма, відкрита поведінка, що немає на меті завдати шкоду іншим людям [3, с. 37].

Проблемами асертивної поведінки займалися Р. Альберти, Е. Андриенко С. Бішоп, Дж. Вольпе, М. Эммонс, В. Зинченко, В. Каппоні, К. Келли, Е. Кристофф, Є. Крукович, Л. Курганська, А. Лазарус, А. Ланге, Л. Ніколаєв, Б. Мещеряков, Т. Новак, В. Ромек, А. Солтер, В. Семиченко, В. Шамієва.

Концепція асертивності сформувалася в кінці 50-х – початку 60-х років ХХ ст. в працях американського психолога А. Солтера і увібрала в себе основні положення гуманістичної психології і трансактного аналізу. Помітна також перекличка ідей А. Солтера з деякими принципами гештальт-терапії (Я існую не для того, щоб відповідати твоїм очікуванням; ти існуєш не для того, щоб відповідати моїм очікуванням ...) [4].

Особливо активно поняття асертивності використовується в психотерапевтичних системах корекції поведінки людини. Саме в психотерапії вперше було помітно, що невміння індивіда захистити свої інтереси поступово призводить до нервових зривів і хвороб. Це невміння проявляється, перш за все, або в агресивній, або в пасивній поведінці [1, с. 121]. Зазвичай агресивна або пасивна поведінка залежить від низької самооцінки і втрати відчуття власної гідності [2 с. 21].

Асертивна поведінка може бути представлена у вигляді континууму: невпевнена (пасивна) поведінка – впевнена (асертивна) поведінка – агресивна поведінка. Порівнявши два полюси цього континууму, можна краще зрозуміти, чим характеризується асертивна поведінка.

Доцільно виділяти два різні ступеня генерації проблемної (невпевненої або агресивної) поведінки і виділяти *ситуаційну* або *загальну невпевненість* і,

відповідно, *ситуаційну* або *загальну агресивність* [Р. Алберти, М. Эммонс, 1998].

При *ситуаційній невпевненості* людина відчуває такі емоції як тривогу та провину, які проявляються тільки в певних ситуаціях.

При *загальній невпевненості* індивід постійно перебуває в стані нерішучості, тобто невпевненість виступає як стабільна риса характеру.

Відповідно, індивід, що характеризується *загальною агресивністю*, відрізняється тим, що поводить себе агресивно практично завжди. Залежно від соціальних і культурних норм, прийнятих такою особою, агресія може проявлятися в різній формі: від словених образ до прямої фізичної агресії.

При *ситуаційній агресивності* індивід буде проявляти спалахи дратівливості, агресії в обмеженій кількості та контролювати свої агресивні прояви. Проте поведінка його характеризується шаблонністю та стереотипністю [5, с. 171].

Асертивність – це альтернативна поведінка орієнтована на компроміс і співпрацю як провідні стратегії взаємодії [1, с. 120].

За С. Стайном і Г. Буком, асертивність складається із трьох основних компонентів: 1) здатності виражати почуття (наприклад, виражати гнів), 2) здатності відкрито висловлювати переконання та думки (не піддаватися тиску підтримуючи чітку позицію), 3) здатності захищати свої особисті права (не дозволяти іншим використовувати себе). Розглянемо відмінні риси асертивної поведінки докладніше (див. табл.1) [5].

Таблиця 1

Таблиця диференціальних критеріїв невпевненої, асертивної, агресивної поведінки

Параметр зовнішньої поведінки	Невпевнена поведінка	Асертивна поведінка	Агресивна поведінка
Контакт очей	Погляд повз співбесідника	Погляд часто спрямований на співбесідника	Погляд завжди спрямований на співбесідника
Вираз обличчя	Покірний або невиразний	Відповідає змісту розмови	Ворожий незалежно від змісту розмови
Жести	Немає, або не відповідають змісту бесіди	Помірні, відповідають змісту бесіди	Надмірні, надто збудливі
Поза тіла	Пасивна, опущена, віддалена від співбесідника	Пряма, на відповідній дистанції	Пряма, на надто близькій або далекій відстані від співбесідника. Перебільшений нахил в будь-якому напрямку

Якість голосу (гучність і тон)	Тихий, монотонний	Адекватно голосний, адекватно експресивний, твердий, впевнений	Крикливий, енергійний, мова оратора
Паузи у висловлюваннях	Довгі паузи, слова-паразити, бурмотіння	Фрази вимовляються чітко, без пауз	Фрази віддалені одна від одної, команди
Час реакції	Реакція із затримкою, відставання від контексту	Реакція спонтанна, у співвідношенні з контекстом ситуації	Реакція, яка не враховує контекст, яка орієнтується переважно на свої бажання

Асертивна поведінка – це найконструктивніший вид поведінки, який дозволяє виражати свою позицію впевнено і твердо, не впадаючи в агресію і не дозволяючи іншим людям маніпулювати собою. Це припускає зріст самосвідомості, вміння знати, любити і розуміти своє істинне “Я” [2].

Отже, результати теоретичного аналізу дали змогу визначити диференціальні критерії асертивної поведінки, континуум: невпевнену (пасивну) поведінку – впевнену (асертивну) поведінку – агресивну поведінку, два ступеня генерації проблемної (невпевненої та агресивної) поведінки, серед яких: ситуаційна або загальна невпевненість, ситуаційна або загальна агресивність. Проаналізувавши поняття асертивності, було визначено, що це найефективніша властивість людини в міжособистісній взаємодії.

Джерела та література:

1. Андриенко Е.В. Социальная психология / Под ред. В.А.Сластенина// Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 264 с.
2. Бишоп С. Тренинг асертивности / С. Бишоп. — СПб.: Питер, 2001. — 208 с.
3. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.
4. Степанов С. Мифы и тупики поп-психологии / Степанов С.С. — Дубна.: Феникс, 2006. —232 с.
5. Федоров А.П. Когнитивно-поведенческая психотерапия / Федоров А.П. — СПб.: Питер, 2002. — 352с.

Бази́ка Євге́нія Леоні́дівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Відкритого Міжнародного Університету Розвитку Людини «Україна»
Миколаївського Міжрегіонального інституту

АНАЛІЗ СТАНУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ, ЯК СУСПІЛЬНА ПРОБЛЕМА В КРИЗОВИХ УМОВАХ ЖИТТЯ

У сьогодення сучасного українського суспільства на перший план виходять хворобливі психічні стани, які не небезпечні для життя людини як такі, але можуть отруїти йому існування, зіпсувати його соціальне життя і таким чином зруйнувати здорову структуру суспільства. В зв'язку з цим є дуже цікавим стан травматичного стресу, та як наслідок – посттравматичний синдром (явище, що має міждисциплінарне значення, бо чіпляє як соціально-правові, педагогічні, психологічні та медичні науки).

До того ж, результати багато чисельних досліджень показали, що стан, який розвивається під дією травматичного стресу, не потрапляє ні в одну з наявних в клінічній практиці класифікацій. Наслідки травми можуть виявитися раптово, через тривалий час, на тлі загального благополуччя людини, і з часом погіршення стану стає усе більш вираженим [1; 2; 3; 4]. У зв'язку з цим виникає гостра потреба, у зв'язку з теперішніми - кризовими обставинами в країні, у розробці та апробації на сучасному українському суспільстві нових психологічних технологій по реабілітації осіб з ПТСР.

Розглянемо цей стан детальніше. Середні показники частоти ПТСР в умовах військового часу (15–30%) не збігаються із загальними даними про поширеність ПТСР після важкого стресу в мирний час (0,5– 1,2%), але для деяких груп виявляються сповна порівнянні: високі показники поширеності ПТСР наголошуються у жертв злочинів (15–50%). Дослідження в області посттравматичного стресу розвивалися незалежно від досліджень стресу, і до теперішнього часу ці дві області мають мало спільного [3].

Центральними положеннями в концепції стресу, запропонованій в 1936 р. Гансом Сельє, є гомеостатична модель самозбереження організму і мобілізація ресурсів для реакції на стресор. Стресори зазвичай діляться на фізіологічні (біль, голод, спрага, надмірне фізичне навантаження, висока і низька температура і тому подібне) і психологічні (небезпека, загроза, втрата, обман, образа, інформаційне перевантаження і тому подібне). Останні, у свою чергу, підрозділяються на емоційні і інформаційні [4].

Стрес стає травматичним, коли результатом дії стресора є порушення в психічній сфері по аналогії з фізичними порушеннями. В цьому випадку, згідно з існуючими концепціям, порушується структура «самозвеличчання», когнітивна модель світу, афектна сфера, неврологічні механізми, управління процесами навчання, система пам'яті, емоційні шляхи навчання. Як стресори в таких випадках виступають травматичні події – екстремальні кризисні ситуації, що мають потужний негативний наслідок, ситуації загрози життю для самого себе або значимих близьких [4].

Тобто узагальнімо вищесказане, та *надамо визначення: травматичний стрес* – це переживання особливого роду, результат особливої взаємодії людини і навколишнього світу. Це нормальна реакція на ненормальні обставини, стан, що виникає у людини, яка пережила щось, що виходить за рамки звичайного людського досвіду. Круг явищ, що викликають травматичні стресові порушення, досить широкий і охоплює безліч ситуацій, коли виникає загроза власному життю або життю близької людини, загроза фізичному здоров'ю або образу Я. Тоді *посттравматичний стресовий розлад (ПТСР)* – це непсихотична відстрочена реакція на травматичний стрес, який здатний викликати психічні порушення практично у будь-якої людини.

Були виділені наступні чотири характеристики травми, здатної викликати травматичний стрес [2].

1. Подія, що сталася, усвідомлюється, тобто людина знає, що з ним сталося і через що у неї погіршився психологічний стан;
2. Цей стан обумовлений зовнішніми причинами;
3. Пережите руйнує звичний спосіб життя;
4. Подія, що сталася, викликає жах і відчуття безпорадності, безсилля щонебудь зробити або змінити.

Слід підкреслити, що: ПТСР – це один з можливих психологічних наслідків переживання травматичного стресу; дані багато чисельних досліджень говорять про те, що ПТСР виникає приблизно в 20% осіб, що пережили ситуації травматичного стресу (за відсутності фізичної травми, поранення).

В рамках посттравматичної патології більшість авторів виділяють три *основні групи симптомів* [2; 3]:

- 1) надмірне збудження (включаючи вегетативну лабільність, порушення сну, тривогу, нав'язливі спогади, фобічне уникнення ситуацій, що асоціюються з травматичною);
- 2) періодичні напади депресивного настрою (притупленість відчуттів, емоційна заціпеність, відчай, усвідомлення безвихідності);
- 3) риси істеричного реагування (паралічі, сліпота, глухота, припадки, нервові тремтіння).

Серед невротичних і патохарактерологічних синдромів виділені характерні для ПТСР стану: «солдатське серце» (біль за грудиною, серцебиття, уривчастість дихання, підвищена пітливість), синдром того, що вижив (хронічне «відчуття провини що залишився в живих»), флешбек-синдром (спогади, що насильно вторгаються в свідомість, про «непереносні» події), прояви «комбатантної» психопатії (агресивність і імпульсивна поведінка із спалахами насильства, зловживання алкоголем і наркотиками, безладність сексуальних зв'язків при замкнутості і підозрливості), синдром прогресуючої астенії (післятабірна астения, що спостерігається після повернення до нормального життя у вигляді швидкого старіння, падіння ваги, психічної млявості і прагнення до спокою), посттравматичні рентні стани (нажита інвалідність з усвідомленою вигодою від пільг, що вважаються, і привілеїв з переходом до пасивної життєвої позиції). Ці стани володіють певною

динамікою, зокрема – посттравматична симптоматика з віком може не лише не слабшати, а ставати усе більш вираженою [2].

Все вищесказане, висуває вимоги до наукового співтовариства у розробці нових видів психологічної допомоги, спрямованих на корекцію ПТРС. Проаналізувавши наукові джерела ми відокремили наступні методи та технології, які застосовуються при ПТРС.

Дебрифінг; психологічний дебрифінг - одноразова слабоструктурована психологічна бесіда з людиною, що пережила екстремальну ситуацію чи психологічну травму. У більшості випадків, метою дебрифінгу є зменшення завданих жертві психологічних збитків шляхом пояснення людині що з нею сталося і вислуховування її точки зору. Структура дебрифінгу (складається з трьох частин): I – пропрацювання почуттів; II – обговорення симптомів і забезпечення почуття спокою і підтримки; III – мобілізація ресурсів і забезпечення інформацією (фаза реадаптації).

Копінг (англ. – справитись, витримати, совладати) – стабілізуючий фактор, який допомагає особистості підтримувати психосоціальну адаптацію в період впливу стресу. Копінг-стратегії – адаптивна форма поведінки, яка підтримує психологічну рівновагу у проблемній ситуації, способи психологічної діяльності і поведінки, вироблені свідомо і спрямовані на подолання стресової ситуації.

Різноманітні засоби боротьби зі стресом: конфронтація, чи протистояння ситуації ; дистанціювання від проблеми або ж відкладання її вирішення; стратегія самоконтролю; пошук соціальної підтримки; стратегія прийняття відповідальності; позитивна переоцінка того, що відбувається; униканням (або перенесенням) відповідальності («поза страуса»)

Види психологічної допомоги - індивідуальна терапія; групова терапія; сімейна терапія; символ-драма; НЛП; фармакотерапія.

Висновки: стан посттравматичного стресу має міждисциплінарне значення, бо чіпляє як соціально-правові, педагогічні, психологічні та медичні науки та для подолання цього синдрому недостатньо тільки психологічної допомоги. Він потребує уваги на всіх ланках суспільства.

Посттравматичний стресовий розлад – це непсихотична відстрочена реакція на травматичний стрес, який здатний викликати психічні порушення практично у будь-якої людини.

Ми вбачаємо наступні **перспективи подальшого дослідження:** визначитися, на скільки все ж це більш медична, психологічна чи соціальна проблема? Можливо лі коректування цього стану тільки психологічними методами без медичних препаратів? Дослідити існує лі зв'язок між статтю людини її віком і ПТРС. Зробити спробу розробити психологічний спосіб коректування стану ПТРС.

Джерела та література:

1. Алдер Х. НЛП: современные психотехнологии. СПб., Питер, 2000.
2. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960с. – (Справочник практического психолога).
3. Ольшанский Д.В. Психология террора. М. – Академический проект, Екатеринбург – Деловая книга, 2002.
4. Селье Г. Психофизиология стресса. М., 1991.

Голубенко Ольга Ігорівна
аспірант Інституту соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

ВПЛИВ ЧОРНОБИЛЬСЬКОЇ КАТАСТРОФИ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ СПОСОБУ ЖИТТЯ ЛІКВІДАТОРІВ

Розвиток ядерної енергетики неминуче пов'язаний з ризиком техногенних катастроф. Історія налічує близько трьох десятків трагічних дат, які стали відправною точкою відліку страшних психологічних, соціальних та екологічних наслідків (12.12.1952 р. – аварія в Чок-Риверській лабораторії, Канада; 29.09.1957 р. – Киштимська аварія, СРСР; 28.03.1979 р. – аварія на АЕС Три-Майл-Айленд, США; 26.04.1986 р. – аварія на Чорнобильській АЕС, СРСР; 11.03.2011 р. – аварія на АЕС Фокусіма-1 та інші). Важливою особливістю цих наслідків є довготривалість їх впливу.

Протягом кількох років після аварії на АЕС Три-Майл-Айленд було проведено ряд досліджень, направлених на виявлення погіршення психічного здоров'я працівників атомної станції. Даний напрямок дослідження не показав критично негативних результатів, на відміну від інших досліджень, які виявили суттєву різницю між працівниками, що отримали травматичний досвід і контрольною групою, за показниками емоційної напруги, гніву, тривоги, скарг на стан здоров'я [1]. Дослідження естонських психологів показали, що через 24 роки після аварії у ліквідаторів значно більш виражені, ніж у контрольної групи, показники депресії, тривоги, схильності до алкогольної залежності, а також негативної оцінки власного здоров'я [2]. Українські науковці виявили наступні особливості віддалених наслідків аварії в групі ліквідаторів на відміну від контрольної групи: депресія (18% у ліквідаторів, 13,1% у контрольної групи); думки про самогубство (9,2% проти 4,1%), посттравматичний стрес (4,1% проти 1,0%) [3]. Аналіз останніх зарубіжних і українських публікацій щодо віддалених наслідків радіаційних катастроф показав нам, що увага науковців направлена на виявлення клінічно-психологічних особливостей ліквідаторів, однак, недостатньо вивченими залишаються соціально-психологічні аспекти проблеми.

Метою нашого емпіричного дослідження було заповнення даних прогалін, а саме виявлення трансформації психологічних компонентів способу життя ліквідаторів. Дані особливості ми виявили шляхом визначення статистично значимої різниці між показниками способу життя ліквідаторів та контрольною вибіркою. До основної групи увійшли працівники МВС, що брали участь у ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС в 1986 – 1990 роках (176 чоловік), до контрольної, групи працівників МВС України, що не брали участь у ліквідації наслідків аварії на ЧАЕС (129 чоловік). Всього у дослідженні прийняло участь 305 осіб. Респонденти обох груп чоловічої статі, віком від 47 до 65 років, з вищою освітою, зі стажем роботи в МВС України більш, ніж 20 років, приблизно 85% з яких на сьогоднішній день є пенсіонерами МВС України.

Для комплексного дослідження особливостей трансформації способу життя ліквідаторів ми застосували наступний психодіагностичний

інструментарій: опитувальник якості життя ВООЗ (ВООЗЯЖ-100), Опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Є.Ф. Бажина, Є.А. Голинкіна, Л.М. Еткінд, Методика дослідження ставлення до себе (тест МДС В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва).

В нашому дослідженні спосіб життя розглядається в контексті індивідуальної моделі власного життя, яка складається з характеристики особливостей всіх життєвих сфер та їх компонентів, власного Я, оцінки включеності та здатності впливу на динамічний процес життєдіяльності, що вимірюються за допомогою суб'єктивної оцінки якості, суб'єктивного ставлення та суб'єктивного рівня задоволеності.

Отже, спосіб життя респондентів з основної групи (ліквідатори аварії на ЧАЕС, працівники МВС) є менш благополучним, ніж спосіб життя респондентів з контрольної групи (працівники МВС) за трьома психологічними компонентами: 1) рівень задоволеності якістю життя за основними сферами; 2) оцінки власного Я як результат відображення накопиченого життєвого досвіду; 3) суб'єктивна оцінка здатності впливу на динамічний процес життєдіяльності та включеності у цей процес.

Респонденти з основної групи менше задоволені якістю власного життя, що проявляється у наступних показниках: наявність неприємних фізичних відчуттів, низька оцінка своїх можливостей щодо контролю над припиненням або зменшенням болю; зниження життєвої активності енергії та витривалості; швидка втомлюваність; проблеми зі сном; низька оцінка власних когнітивних функцій; погіршення працездатності; низька оцінка своїх можливостей кохати та бути коханими, встановлювати та підтримувати близькі стосунки з іншими, розділяти емоційно значимі моменти в житті; недостатня задоволеність рівнем своєї сексуальної активності; низька оцінка підтримки, практичної допомоги зі сторони сім'ї та друзів.

Також відбулися трансформації у ставленні до себе ліквідаторів в результаті накопичення та реорганізації життєвого досвіду. У працівників МВС України, які отримали досвід участі у ліквідації наслідків техногенної катастрофи, на відміну від працівників МВС, які такого досвіду не мали, значно більш виражені показники внутрішньої конфліктності і самозвинувачення. Також у ліквідаторів нижчий, ніж у контрольної групи, показник впененості в собі, відчуття цінності власного Я та очікування позитивних оцінок себе, своїх дій з боку оточуючих.

Що стосується трансформацій суб'єктивної оцінки ліквідаторами включеності та здатності впливу на динамічний процес життєдіяльності, то нами було визначено такі особливості: схильність звинувачувати себе у невдачах та неприємних подіях, які відбуваються з ними; віра в можливість впливати на їх професійний ріст, відносини в колективі, якість роботи. Також ліквідатори в більшій мірі, ніж працівники МВС, проявляють суб'єктивний контроль по відношенню до виробничої діяльності, а саме, вони більше вірять в те, що їх дії можуть вплинути на професійний ріст, відносини в колективі, якість роботи.

Проте можливість впливу на своє здоров'я ліквідатори вважають менш вірогідним, ніж працівники МВС, які не брали участі в ліквідації наслідків

аварії. Представники основної групи причинами захворювань вважають невідконтрольні їм фактори, так само і одужання за їх думкою можливе лише в результаті втручання лікарів.

Отже, ми можемо стверджувати про те, що Чорнобильська катастрофа вплинула на спосіб життя ліквідаторів переважно негативно.

Джерела та література:

1. Bromet EJ, Parkinson DK, Dunn LO. Long-term mental health consequences of the accident at Three Mile Island. Int J Ment Health 1990; 19: 48–60.

2. Bromet EJ. Mental health consequences of the Chernobyl disaster. J Radiol Prot. 2012 Mar; 32(1): N71-5.

3. Loganovsky K, Havenaar JM, Tintle NL, et al. The mental health of clean-up workers 18 years after the Chornobyl accident. Psychol Med 2008; 38(4): 481e488.

Дідик Наталія Михайлівна

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ
ПІДЛІТКІВ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПІДВИЩЕНОГО РІВНЯ ЇХ
КОНФЛІКТНОСТІ**

Підлітковий вік має важливе значення у розвитку та становленні особистості людини. Підлітковий вік характеризується як перехідний та досить конфліктний. Звідси і неадекватність реакцій у взаєминах з оточуючими, суперечливість у діях і вчинках, які сприймаються дорослими як аномалія, відхилення від суспільних правил. Це вік самоствердження серед однолітків, протесту і бунту проти старших, вік сильних емоцій і переживань. Розвиток на цьому етапі йде швидкими темпами, особливо багато змін спостерігається в плані формування особистості. Головна особливість підлітка – особистісна нестабільність. Всі ці процеси перебудови організму тривалі і нелегкі, але необхідні для перетворення дитини в повноцінну особистість. Саме цим обумовлюється виникнення вікової кризи у підлітків, що часто виявляється у підвищеній конфліктності підлітків. В ході бурхливого зростання і фізіологічної перебудови організму у підлітків може виникнути відчуття тривоги, підвищена збудливість, занижена самооцінка. Щодо загальних особливостей цього віку, О.В. Киричук та В.А. Роменець наголошують про мінливість настроїв, емоційну нестійкість, несподівані переходи від веселощів до смутку, песимізму. Прискіпливе ставлення до рідних поєднується із гострим незадоволенням собою [1, с. 352].

Таким чином, підлітковий вік характеризується підвищеною збудливістю, нестійкістю емоцій і поведінки, підлітки погано контролюють себе, емоційні й нестабільні, що призводить до підвищення конфліктності та агресивності.

За визначенням І. І. Русинки, *конфліктність особистості* – це риса характеру, особистісна якість, яка зумовлює частоту вступу особистості у конфліктні ситуації [3, с. 276]. Конфліктність визначається комплексною дією факторів: психологічних (темперамент, характер, низький рівень саморегуляції, соціально психологічні установки і цінності) і соціальних (умови життєдіяльності, виховання, соціальне оточення, культура).

В роботах Л. І. Божович, Б. С. Волкова, В. І. Ілійчука конфліктна поведінка розглядається як результат внутрішніх і зовнішніх протиріч між суспільством, мікросередовищем і самою людиною. Це результат внутрішніх і зовнішніх протиріч між потребою в самоствердженні та можливістю її задоволення, між самооцінкою і оцінкою групи, між вимогами групи і власними установками і переконаннями, тобто конфліктна поведінка виступає як схильність людини до конфлікту при взаємодії особистісних і зовнішніх факторів.

Питання про психологічні детермінанти виникнення міжособистісних конфліктів, які дозволяють розкрити глибинні основи конфліктної поведінки, займає важливе місце в дослідженні конфлікту. Беручи до уваги те, що конфліктність є рисою особистості, первинними чинниками якої виступають природні задатки і соціальний досвід, І.А. Фурманов виділяє три *види психологічних детермінант підліткової конфліктності* [5, с. 44]:

1. Детермінанти, пов'язані з психофізіологічними особливостями розвитку (перенесені травми мозку або інфекції, спадкові хвороби, відставання у розумовому розвитку, особливості нервової системи, зокрема, процесів збудження і гальмування).

2. Власне психологічні детермінанти – особливості особистості (статевікові особливості, ситуація внутрішньосімейного розвитку, рівень самооцінки, акцентуації характеру).

3. Соціальні детермінанти – фактори мікро- і макросередовища.

Відповідно до визначення поняття «конфліктність» ці детермінанти включають соціальний досвід підлітка: соціальну некомпетентність (недостатній рівень способів соціального реагування), педагогічний менеджмент і, можливо, тип навчального закладу. Дані психологічні детермінанти у значною мірою зумовлюють підліткову конфліктність, тобто мають свою ієрархічну структуру.

Поведінка і ставлення до того, що підлітка оточує, посилюється, а, в деяких випадках, і загострюється поруч з психофізіологічними причинами, обумовленими віковими змінами. У працях А.О. Реана зазначено, що крім збудливості, на виникнення конфліктної поведінки підлітків впливає і така особливість особистості (характеру), як демонстративність [2, с. 253]. Демонстративні підлітки і юнаки постійно прагнуть чинити вплив на інших, привернути до себе увагу. Очевидно, що саме надмірна демонстративність призводить до образливості, зарозумілості, роль яких для виникнення конфліктності поведінки значна. Сукупна дія цих характеристик зумовлює готовність підлітка до конфліктних дій на емоційному та поведінковому рівні.

Одночасно із зовнішніми, об'єктивними проявами дозрівання є і відчуття дорослості. Тому центральним психологічним новоутворенням в підлітковому віці стає формування у підлітка своєрідного відчуття дорослості, як

суб'єктивного переживання ставлення до самого себе як до дорослого. Фізичне змужніння дає підліткові відчуття дорослості, але соціальний статус його в школі і сім'ї не змінюється. І тоді починається боротьба за визнання своїх прав, самостійності, що неодмінно приводить до конфлікту між дорослими і підлітками.

Почуття дорослості – це особлива форма самосвідомості. Почуття дорослості виявляється і в прагненні до самостійності, бажанні захистити певні сторони свого життя від втручання батьків. Це стосується питань зовнішності, відносин з однолітками, може бути – навчання. Почуття дорослості пов'язане з етичними нормами поведінки, які засвоюються дітьми в цей час. З'являється моральний «кодекс», що пропонує підліткам чіткий стиль поведінки в дружніх відносинах з однолітками. Підліток, прагнучи наслідувати дорослих, намагається розширити свої права та можливості, переглянути свої відносини до вимог, які пред'являють батьки, вчителі. Л.М. Семенюк зауважує, щомалий життєвий досвід, неоднозначне сприйняття соціальної ситуації призводять до розбіжностей з дорослими, породжують конфлікти між ними [4, с. 35].

Такі проблеми в поведінці підлітків як агресивність, жорстокість, підвищена тривожність, набувають стійкого характеру і проявляються зазвичай у процесі стихійного групового спілкування, що складається в різного роду компаніях. Але це спілкування, ця система відносин, що будуються на основі жорстоких законів асоціальних підліткових груп, є наслідком не генетичної схильності початкової агресивності, а виступає лише як ситуація заміщення при неприйнятті підлітка в світ соціально-значущих відносин дорослих, як ситуація спільного переживання незрозумілості ними. Ставлення дорослих до дітей не враховує особливостей їх особистісного становлення, приводячи до конфлікту з підлітками, у яких розвивається потреба в самостійності, самореалізації, визволившись від опіки.

Конфлікти підлітків та батьків обумовлені деструктивністю сімейних відносин, недоліками у вихованні, індивідуально-психологічними змінами в психічному розвитку підлітків та індивідуальними особливостями самих дорослих. Конфліктна поведінка підлітків виникає тоді, коли не враховуються індивідуальні особливості, вікові зміни в психіці, коли не змінюються форма і зміст спілкування дорослих. Конфліктні відносини підлітків між собою ґрунтуються на боротьбі за лідерство. Основними факторами конфліктної поведінки виступають рівень домагань, самооцінка і статус. Неконфліктним відносинам дорослих і підлітків сприяє підвищення педагогічної культури батьків, організація родини на колективній основі, підкріплення вербальних вимог інтересом батьків до внутрішнього світу їхніх дітей.

Таким чином, проведений аналіз літературних джерел показав, що у підлітковому віці спостерігається підвищена агресивність і конфліктність, які обумовлені специфікою протікання даного вікового періоду. Однак, дане твердження не означає, що це незмінне явище, яке не підлягає корекції. Більшість авторів вказують на високу варіативність протікання підліткової кризи і її залежність від ззовні навколишніх умов таких як, психолого-педагогічний супровід, характер ідентифікації, соціально-психологічний мікроклімат в сім'ї, стосунки з однолітками і вчителями та ін. У зв'язку з цим,

актуальним є вивчення існуючого рівня конфліктності серед школярів, стилів поведінки дітей у різноманітних конфліктних ситуаціях і розробки індивідуальних і групових заходів щодо зниження показників конфліктності серед осіб підліткового віку.

Джерела та література:

1. Киричук О.В., Роменець В.А. Основи психології : підручник. / О.В. Киричук , В.А. Роменець. – К.: Либідь, 2002. – 632 с.
2. Реан А.А. Психология подростка / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 480 с.
3. Русинка І.І. Конфліктологія. Психотехнології запобігання і управління конфліктами / І.І. Русинка. – К.: Професіонал, 2007. – 332 с.
4. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие / Л.М.Семенюк. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 96 с.
5. Фурманов И. А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушения поведения у детей подросткового и юношеского возраста . / И.А. Фурманов. – М.: НИО, 1997. – 196 с.

Дуркалевич Ірина Володимирівна

кандидат психологічних наук

Паньствова вища школа заводова ім. С. Пігоня м. Кросно

**РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У РОЗВ'ЯЗАННІ КОНФЛІКТІВ
ПЕДАГОГОМ**

У психологічній літературі репрезентація проблеми конфліктів має тривалу традицію, водночас ця проблема залишається й надалі актуальною. Конфлікти є невід'ємною частиною людського життя. Вони супроводжують міжлюдські взаємини від раннього дитинства аж до глибокої старості. Як слушно зазначає Грес Нордхеле: «Конфлікт – це універсальний феномен, який існує у всіх культурах» [4, с. 17].

Різноманітність підходів до визначення поняття «конфлікт» показує, наскільки багатоаспектним й багатовимірним є це явище. Надзвичайно важливим аспектом є факт дефініції та розуміння поняття “конфлікт”, оскільки від цього значною мірою залежатиме аналіз перебігу самого конфлікту, а також, що не менш важливо, шляхи його вирішення. У науковій психологічній літературі функціонує широкий спектр дефініції поняття «конфлікт». Ось кілька з них: «Конфлікт – це зіткнення інтересів, оцінок, дій, відносин» (Едвард де Боно); «Конфлікт виникає на ґрунті різниць чи незгоди між людьми, коли в гру вступають сильні емоції» (Рагнар Готведт); «Конфлікт – це непорозуміння між двома та більше сторонами, яке викликає в особистості внутрішнє напруження» (Джефрі Піндельські); «[...] епізод, у якому одна зі сторін намагається вплинути на іншу. Однак, друга сторона чинить опір» (Ден Прутт) [на підставі опрацювання Греса Нордхелле, див: 4, с. 25]. Найбільш прийнятною формою розуміння конфлікту є розуміння його як зіткнення інтересів суб'єктів, заангажованих у конфлікт. Особливу увагу слід звертати на

емоційну складову конфлікту, оскільки, як зазначає Грес Нордхеле, «емоції найчастіше становлять інтегральну частину конфлікту» [4, с. 228].

Звертаємо увагу на міжособистісні конфлікти, які мають місце в організаціях, а конкретніше – в освітніх організаціях. Конфлікти – це не завжди проста ситуація, особливо, коли вони мають місце у середовищі праці, де людям потрібно співпрацювати постійно. Слід зауважити, що таке середовище праці як навчальний заклад – це особливе місце праці, оскільки, воно пов'язане з навчанням інших, середовище, у якому від особистості навчаючого особливою мірою вимагається необхідність прояву співпраці та добрих взаємин з іншими.

Варто зазначити, що конфлікти, окрім конструктивного впливу (сигналізують про необхідність змін, створюють нові шанси та можливості, поглиблюють взаємини між людьми, підштовхують до саморозвитку особистості, креативності, сприяють звільненню від емоційної напруги та ін.), можуть здійснювати деструктивний вплив, особливо це стосується довготривалих конфліктів, які можуть негативно відобразитися на стані психічного (виступати причиною внутріособистісних конфліктів, заниженої самооцінки, поганого самопочуття) та фізичного здоров'я, а також відобразитися на взаєминах з іншими, впливати на ефективність праці, погіршити її результативність.

Поведінка людей у конфліктних ситуаціях залежить від різних чинників, серед яких варто виокремити не лише зовнішні чинники (під якими розуміється середовище та умови праці, культуру організації), але й внутрішні чинники (під якими найчастіше розуміється стан психічного здоров'я, рівень інтелекту, рівень *емоційного інтелекту*, система цінностей та потреб, досвід розв'язування конфліктів обидвох конфліктуючих сторін). Особливу увагу варто звернути на роль емоційного інтелекту у розв'язанні конфліктів. Те, як людина поводить себе у конфліктних ситуаціях, значною мірою визначається рівнем її емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект (EI) є не менш значимим, ніж загальний інтелект. Роздумуючи над значенням раціонального та емоційного, відомий польський науковець Збігнєв Залевський зазначає: «Завдяки розуму маємо розвиток цивілізації, відкриття, які змінили життя людини на краще. Це правда, однак без радіо і поїздів людський рід міг би ще жити тисячу років, але без реагування страхом на воду, яка висохла у студні, це життя могло б значно скоротитися. [...] Це правда, що ефекти пізнавального функціонування є настільки помітними (будівлі, винаходи, техніка), що неначе затьмарюють здобутки інших наших спроможностей, пригнічують всі інші здобутки нашої влади, в тому числі, емоцій. Але це утримування емоцій, розбудова системи і їхня всюдисущість сигналізує принаймні, що емоційні наслідки для людини є такими ж важливими, як і пізнавальні. Йдеться не про технічні справи покращення свого життя (наприклад, швидкість комунікації за допомогою телефону), але про життя як таке, про його якість, про те, аби з нього не зрезигнувати» [5, с. 240-241].

Поняття «емоційного інтелекту» є відносно недавнім поняттям у науковій психологічній літературі. Однією із найбільш знаних концепцій емоційної

інтелігенції є концепція Джона Маєра і Петера Саловея [2]. Під емоційним інтелектом згадані науковці розуміють «уміння правильної перцепції, оцінки та вираження емоцій, уміння доступу до почуттів, здібність їх генерувати тоді, коли вони можуть допомогти мисленню, уміння розуміти емоції й розуміти емоційну інформацію, а також вміння регулювати емоції так, щоб сприяти емоційному та інтелектуальному розвитку» [2, с. 34].

Такі науковці, як Джон Маєр, Петер Саловея та Девід Карусо [3], звернули увагу на те, що люди різняться між собою здібностями щодо аналізування інформації, яка стосується емоцій та її використання для керування думками й поведінкою. Згадані дослідники виокремили чотири групи здібностей, які становлять модель емоційної інтелігенції: управляти емоціями у такий спосіб, щоб досягати конкретних цілей; розуміти емоції, мову емоцій та сигнали, які передають емоції; використовувати емоції для полегшення мислення; правильно сприймати власні емоції та емоції інших [3, с. 507]. На думку науковців, «люди з високими показниками ЕІ є більш соціально компетентними, мають кращі взаємини з іншими, є більш емоційно чутливими у порівнянні з тими, у кого показники ЕІ є нижчими» (на підставі опрацювань Джона Маєра, Петера Саловея та Девіда Карусо [3, с. 511]. Важливою є також інформація про те, що «Високий ЕІ передбачає кращі соціальні взаємини, а низький ЕІ – міжособистісні конфлікти» [3, с. 511]. Тож, як бачимо, існує тісний взаємозв'язок між ЕІ та спілкуванням. Окрім цього, науковці зазначають, що високий ЕІ пов'язується з кращою соціальною підтримкою і нижчими інтерперсональними проблемами, кращим управлінням стресом, задовільним станом здоров'я, а також з нижчим рівнем агресивної поведінки та проблемами з наркотиками у чоловіків (на підставі опрацювань Маєра, Саловея та Карусо [3, с. 512]. Подібно зазначають Бастіан, Бернс і Неттелбек [1]. Проведене ними дослідження, у якому брали участь 246 студентів вищих навчальних закладів, спрямоване на вивчення зв'язку між ЕІ та низкою життєвих навичок (академічна успішність, задоволення життям, тривожність, подолання проблем) показало, що існує низька кореляція між академічною успішністю та ЕІ, однак виявлено високий кореляційний зв'язок між ЕІ та задоволеністю життям, кращим розумінням та розв'язанням проблем, низькою тривожністю.

Підсумовуючи, зазначимо, що, з одного боку, є помітним вплив ЕІ на перебіг процесу спілкування та його ефективність, а з іншого, – якість спілкування може позначатися на розвитку ЕІ. Цей факт є важливим у тому плані, що емоційний інтелект можна і треба розвивати та вдосконалювати впродовж усього життя людини. Адже уміння розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, вміле керування ними, впливає на якість та ефективність наших взаємини з іншими.

Джерела та література:

1. Bastian V. A, Burns N. R., Nettelbeck T. (2005), Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities, *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.

2. Mayer J. D., Salovey P. (1999), Czym jest inteligencja emocjonalna? [w:] P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 23-56). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
3. Mayer J., Salovey P., Caruso D. R. (2008), Emotional Intelligence, *American Psychologist*, 6, 503-508.
4. Nordhelle G. (2010), Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów (tłum. K. Drozdowska), Gdańsk: FISO.
5. Zalewski Z. (2001), Umysł w pojęciach a emocje w ciele? *Roczniki Psychologiczne*, 4, 239-242.

Кихтюк Оксана Василівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ДО ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ З ПІДЛІТКАМИ

Постановка проблеми. Суспільне життя ставить перед сучасними батьками багато різноманітних проблем та вимог у вихованні та встановленні дітей як успішних людей у соціумі. Кожен батько та матір прагнуть виростити самодостатню, реалізовану особистість, гідного громадянина держави. Сучасні батьки хочуть навчити дітей бути самостійними, відповідати за власні вчинки, уміти розв'язувати дорослі проблеми при цьому залишитись другом своїй дитині на усе життя, зберегти з нею довірливі стосунки, стати авторитетом, порадником. На шляху до досягнення цієї мети батьки часто стикаються з різними труднощами, непорозуміннями із своїми дітьми, які призводять до певних конфліктних ситуацій, труднощів у спілкуванні. Саме у підлітковому віці діти перестають дослухатись до авторитету дорослих і дуже часто батьки не готові визнавати, що стосунки змінилися, вимагають нових знань міжособистісної взаємодії.

Метою статті покладено теоретичний аналіз основних психологічних засобів та умов спілкування з підлітками, які сприятимуть більш ефективному, продуктивному діалогу батьків та дітей.

Психологічною основою підліткового віку постає особливість перебудови фізичного стану організму, а разом з ним психологічна потреба в автономії, відчуття дорослості, звільненні від контролю батьків, учителів, наставників. Саме цей період життя окреслюють як пошук чи здобуття ідентичності, самосвідомості. Батькам хочеться бачити свою дитину самостійною, при цьому контролювати її. У підлітковий період усі здібності розвиваються та встановлюються з новою силою, і коли були допущені помилки у вихованні, це є останнім шансом для виправлення чи корекції перед дорослим життям молодшої людини [1; 3; 4].

Аналіз психологічної літератури свідчить, що розвиток здібностей та особливостей характеру підлітків успішно можливий при умові вияву довіри до дитини; коли батьки визнають право на самовизначення; встановлюють певні розумні межі дозволеного, проявляючи батьківський авторитет; навчають розуміти та миритись із своїми та чужими недоліками; не драматизувати важкі

життєві ситуації; розвивають навички спілкування, уміння відповідати вимогам колективу; допомагають та спрямовують зони успішної діяльності підлітка, розвиваючи задатки, здібності, таланти [1].

Отже, якщо підліток розвивається в гармонійній атмосфері любові, свободи та дисципліни, батьківської участі та прощення, це допоможе йому стати самостійним. Батьки мають найпотужніший вплив на своїх дітей, тому важливо займатись самовихованням, показуючи правильний приклад для наслідування. При умові невиправданих очікувань, у втраті контролю над життєвими ситуаціями чи у взаємодії із підлітками, батьки проявляють гнів, роздратування. Вони стають прикладом для наслідування в умінні справитись із своїм гнівом, володіти ним, не зриватись на оточуючих, або навпаки формує у підлітках негативні риси характеру, погіршує взаємини з усіма оточуючими. Особливо, на усіх дітей впливає те, як ми проявляємо свій гнів. Учені наводять незрілі способи вияву гніву: агресія, випліскування, причіпки та відмовки, мовчання та самоусунення (при не визнанні, що розгнівані, уникаємо ситуації, необхідності конструктивно вирішити її); переміщення гніву; надмірне придушення; саморуйнування (спрямування гніву на себе) [1; 3; 4].

На думку психологів, люди мають ірраціональні переконання, внутрішні твердження, які спричиняють гнів, заважають тверезо осмислювати проблемні ситуації [3; 4]. Тому при спілкуванні із неслухняним підлітком, дуже часто ірраціональні батьківські переконання щодо нього викликають бурхливі емоційні реакції, а не він сам. Батькам варто навчитись володіти власними емоційними реакціями, розглянути свої ірраціональні переконання, замінити їх на альтернативні. Думки про те, що підліток не зміниться під час взаємодії з ним, підживлюють гнів, що заважає ефективному спілкуванню з ним. Батькам слід зосередитись на зміні гніву на почуття незадоволення, яке слід виявляти не випліскуючи гнів. Варто бути послідовними, непохитними при висловлюванні своїх побажань щодо дитини, але не агресивними. Підлітку не можна дозволяти досягати бажаного застосовуючи гнів, оскільки можливе підкріплення та укорінення такої поведінки у майбутньому. Коли батьки розсердились на свого підлітка, чи зауважили, що зробили щось, про що шкодують, слід попросити вибачення. Підліток навчиться прощати не лише батьків, але й самого себе, зуміє в майбутньому робити це сам. [1; 3; 4]. На думку Г. Чепмена, підліток, котрий часто чує від розгніваного батька чи матері образливі слова або зазнає фізичного насилля, не пам'ятатиме ні послуг, ні слів утвердження, ні змістовного спілкування, ні сповненого любов'ю доторку, ні подарунків, що їх отримував у дитинстві, проте йому добре закарбуються в пам'яті різкі слова, в яких звучать докір та осуд, і крики батьків. Він не відчуває любові лишень біль та відчуження [3]. Г. Чепмен доводить, що для емоційної близькості із дітьми необхідне ефективне спілкування, присутність батьків, тобто час який відведений лише для дитини. Іншим важливим аспектом є безумовне прийняття підлітка, таким, який він є. У підлітковому періоді необхідно застосовувати слова утвердження, слова похвали, не використовуючи лестощів, лише щире схвалення за вчинки наповнені конкретним змістом, сенсом. Коли не можливо похвалити за результат, слід оцінити зусилля, старання. Підліткові важливо говорити те, що батьки їх люблять багато разів, навіть коли вони вчинили

неправильно. Дотики, обійми, поплескування по плечі у належному місці та часі є необхідними фізичним контактом підліткам для більшого відчуття любові. Проте, кожен підліток індивідуальність, потрібно зрозуміти, що йому подобається. Для ефективного змістовного спілкування, Г. Чепмен радить дивитись в очі підлітку, не відволікатись; слухати дитину, відклавши усі справи; прислухатись до почуттів, запитуючи себе, що саме турбує які почуття охопили мою дитину; стежити за мовою тіла; не перебивати; повторювати та перепитувати; виявляти розуміння; просити дозволу висловити своє бачення ситуації [3]. Коли батьки запитують дозволу в підлітка, таким чином вони визнають у ньому особистість, що сприятиме взаємній прихильності.

Спілкування варто починати з першої особи, використовуючи «Я висловлювання», підкріплюючи їх сподіваннями та очікуваннями. Важливим принципом змістовної розмови є відмова від повчань у стилі проповідей, моралізувань, а перехід на безпосереднє навчання. Підлітки зажди цікавляться причинами, оскільки самі мають певні підстави для особистих думок, переконань. Під час міжособистісної взаємодії з підлітками важливо пояснювати причини, чому слід чинити у такий спосіб, а не в інший, не посилаючись лише на авторитет батьків. Батькам варто створювати середовище для змістовного спілкування з підлітками, враховуючи зацікавлення, інтереси, побажання, захоплення дитини. Підліток відчуває любов своїх батьків через подарунки, а також підтримку незалежності у формі (просторовій – у власній кімнаті; емоційній – не бажання ділитись внутрішніми переживаннями; соціальною – надаючи перевагу друзям; іншій музиці, стилю одягу; інтелектуальною – цінності, моральні, релігійні переконання).

Таким чином, враховуючи теоретичний аналіз проблеми міжособистісного спілкування підлітків і батьків, важливим є враховувати індивідуальні відмінності, потреби, інтереси сучасного молодого покоління, застосовувати досвід провідних дитячих психологів. Батькам необхідні уміння справлятися, керувати власними емоціями, гнівом у міжособистісній взаємодії з дітьми, особливо в час становлення особистості, підлітковий етап розвитку. Перспективним вбачаємо розроблення психологічних тренінгів, навчально-виховних програм, впровадження семінарів спрямованих на допомогу сучасним батькам, які потребують налагодження ефективного спілкування з власними дітьми.

Джерела та література:

1. Пархомчук Г. С., Спілкування з підлітками. Як? Книга для розумних батьків. / Галина Пархомчук. Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 206 с.;
2. Фабер А., Мазліш Е., Як слухати, щоб діти з нами говорили. Як говорити, щоб діти нас слухали / Адель Фабер., Алейн Мазліш., / Пер. О. Мандрика. – Львів: Свічадо, 2013. – 213 с. ;
3. Чепмен Г., П'ять мов любові у підлітків / Гері Чепмен / Пер. з англ. А. Маслюк. – Львів. : Свічадо, 2005. – 312 с. ;
4. Markham L., Peaceful Parent, Happy Kids. How to Stop Yelling and Start Connecting / Laura Markham. – New York: Perigee Books, 2012. – 304 p.

Кульчицька Анна Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Рабченюк Анна Юріївна

магістрантка кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ ЯК ЧИННИКА ТИПУ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Актуальність дослідження. Проблема формування і розвитку самооцінки є однією з центральних проблем становлення особистості. Самооцінка – це необхідний компонент розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення людиною самої себе в цілому. Важливий аспект нашого дослідження знаходиться у знаходженні взаємозв'язку самооцінки особистості та типу поведінки в різноманітних конфліктних ситуаціях, що трапляються в житті людини.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні психологічних особливостей впливу самооцінки особистості на її адаптацію до конфліктної (стресової) ситуації.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в теоретичному та експериментальному розкритті психологічних особливостей самооцінки як чинника типу поведінки в конфліктних ситуаціях.

Експериментальна база дослідження. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Вибірку склали 30 студентів віком від 20-21 року. Серед них: 27 дівчат і 3 хлопці. Дослідження проводилось на студентах 4-го курсу факультету психології.

Результати дослідження.

Для підрахунків результатів була зроблена кореляція між показниками дослідження. Кореляційний зв'язок не був виявлений між рівнем самооцінки особистості та стилем поведінки в конфлікті за методиками: інтегральна самооцінка особистості «Хто я є в цьому світі» та тестом опису поведінки в конфліктних ситуаціях Томаса.

Згідно з результатами кореляційного аналізу нами було виявлено ряд інших статистично значущих кореляційних зв'язків за окремими шкалами методики «Хто я є в цьому світі» та стилем поведінки в конфлікті. Розглянемо їх детальніше.

- Позитивний кореляційний зв'язок виявлений з параметром «Доброта» ($r=0,347$, при $p=0,05$). Тобто, для досліджуваних із переважанням стилів поведінки у конфліктній ситуації «уникнення» та «пристосування» властивим є високе вираження такої особистісної характеристики, як доброта. Для досліджуваних із переважанням стратегії суперництва, та співробітництва властивим є низький рівень вираження доброти по відношенню до партнера у конфліктній ситуації;

- Негативний кореляційний зв'язок виявлений із параметром «Комунікабельність» ($r=-0,304$, при $p=0,05$), це свідчить про те, що для досліджуваних із параметрами суперництво та співробітництво властивим є

високий рівень прояву комунікабельності. Для досліджуваних із переважанням стилю уникнення та пристосування, рівень комунікабельності є значно нижчим, ніж для досліджуваних із попередніми двома стилями поведінки у конфліктній ситуації;

- Негативний кореляційний зв'язок також виявлений із параметром «Принциповість» ($r=-0,304$, при $p=0,05$), що свідчить про те, що високі показники за цією шкалою властиві досліджуваним із переважанням стратегії співробітництва та суперництва. Для досліджуваних із переважанням стратегій уникнення та пристосування властивими є низькі показники принципності;

- Позитивний кореляційний зв'язок виявлений із параметром «Щирість» ($r=0,402$, при $p=0,05$), свідчить про те, що для досліджуваних із переважанням стратегій уникнення та пристосування властивою є вища схильність до прояву щирості у процесі взаємодії з партнером. На відміну від них, для досліджуваних із переважанням стратегій суперництва та співробітництва, властивим є низький рівень прояву щирості у процесі взаємодії з партнером.

Згідно з результатами дослідження респонденти з адекватною та завищеною самооцінкою рідше обирають такий стиль поведінки в конфлікті, як: суперництво, співробітництво та пристосування. Стиль уникнення та пристосування спостерігається у всій групі досліджуваних, при цьому компромісний стиль є переважаючим. Тобто можна сказати, що більша частина досліджуваних нашої вибірки обирає стиль компромісу в конфліктних ситуаціях і як такого взаємозв'язку між рівнем самооцінки та тим чи іншим стилем поведінки в конфлікті, яким керується особистість ми не виявили. Але також слід звернути увагу на те, що залежно від різних життєвих обставин і присутніх в них конфліктних ситуацій незалежно від рівня самооцінки, особистість може обирати собі будь-який стиль поведінки в конфлікті, який вона вважає оптимальним саме в тій чи іншій життєвій ситуації. В одних конфліктних ситуаціях вона може обрати, наприклад компроміс, в інших – суперництво, що певною мірою також залежить від її мотивів та намірів. Відомо, що оптимальною стратегією в конфлікті вважається така, коли застосовуються всі п'ять тактик поведінки.

Висновки. Проблема формування і розвитку самооцінки є однією з центральних проблем становлення особистості. Самооцінка – це необхідний компонент розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення людиною самої себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки, свого відношення до оточуючих, до інших людей і самого себе.

Дослідно-педагогічна робота по визначенню та обґрунтуванню педагогічних умов подолання конфліктності показала, що нинішня студентська молодь характеризується високим ступенем та різноманітністю проявів конфліктності.

Конфліктність студентів співпадає частіше із станом невротичного збудження, рідше зі станом пригнічення. При цьому частина з проявами конфліктності на фоні пригнічення або стресового стану значна. Серед причин зростання конфліктності, невпевненість у своїх силах у студентів, а також невпевненість у майбутньому. Заборони, обмеження, а також зрушення у

сімейних відносинах такі, як відсутність згуртованості, взаєморозуміння, емоційного контакту; неблагополучний сімейний мікроклімат.

Тому проблема визначення та обґрунтування педагогічних умов подолання конфліктності є актуальною у наш час. Важливо при цьому встановити причини, що ведуть до розвитку конфліктності і виходячи з них, що і яким чином можна зробити для того, щоб максимально зменшити негативні наслідки явищ конфліктності. Педагогічні умови, які будуть сприяти подоланню конфліктності несуть у собі у молодшому віці – профілактичну, у старшому – корекційну роль.

Отже, згідно з результатами дослідження ми бачимо, що протягом життя людини може змінюватись як її самооцінка так і стилі поведінки в конфлікті., що зумовлено багатьма факторами і не завжди певний рівень самооцінки чітко відповідає тому чи іншому стилю поведінки в конфлікті.

Джерела та література:

1. Дорошенко Н. Н. Гендерна детермінація вибору стратегії поведінки в конфлікті / Н. Н. Дорошенко // Психологія : Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Випуск 1(8), 2000. – С.39 – 43.
2. Егидес А. П. Психологічна концепція конфліктного спілкування / А. П. Егидес // Психологічний журнал. – 1998. – Т. 5. – № 5. – С.52 – 62.
3. Захарова А.В. Психология формирования самооценки / А.В. Захарова - Минск, 1993.
4. Пеньковська Н. Роль самооцінки у формуванні особистості дитини // Поч. Школа / Н. Пеньковська – 2002. – № 10. – 5 с.

Кушнир Евгения Алексеевна

соискатель кафедры общей психологии и психологии развития личности
Одесского национального университета имени И. И. Мечникова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ГЕСТАЦИОННОЙ ДОМИНАНТЫ С ЕДИНИЦЕЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ СОБСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ БЕРЕМЕННЫМИ

Ряд ученых определяет беременность как кризисное состояние [1,3,6,7,10]. У женщин в этот период появляются множество тревог и страхов, связанных с родами, с физическим образом Я, с будущим кормлением и здоровьем малыша и др. Появление нового члена семьи, возможная потеря работы, изменения круга общения также могут привести к социальной депривации [8]. Filipp S. H. определяет беременность как макрострессор по трем критериям: беременность локализована во времени и пространстве; требует качественных перемен в структуре «индивид-окружающий мир»; сопровождается стойкими аффективными реакциями, а не только кратковременными эмоциями [11].

Так или иначе, все исследователи сходятся на том, что к каждой женщине необходим индивидуальный подход в период беременности.

Нам представляется интересным рассматривать взаимосвязь типа психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД), как основной показатель психологической настроенности женщины на беременность, с такой

фундаментальной способностью психики, как единица переживания собственного времени беременными («тау-тип» по Б.И. Цуканову)[9].

В нашем исследовании нами были использованы экспериментальный метод воспроизведения длительности временного интервала (компьютерный вариант), с помощью которой вычислялась единица переживания собственного времени беременной, «тау-тип» по Б.И. Цуканову [9], а также методику - тест отношений беременной (ТОБ) И.В. Добрякова, с помощью которого определялся психологический компонент гестационной доминанты [2].

В данном исследовании нами была поставлена цель экспериментального установления единицы переживания собственного времени беременными и выявление «предпочитаемого» типа ПКГД в определенных типологических группах. В нашем исследовании, проходившем на базе родильного дома №3 города Запорожья, приняло участие 80 женщин. 40 беременных, находящихся в стационаре, и 40 – условно здоровых беременных, посещавших женскую консультацию. Средний возраст беременных стационара - 28,8 лет, беременных женской консультации - 29,4 года. В группе беременных стационара - 33 женщины являются жителями города, 7 - села. В группе беременных, посещающих женскую консультацию 38 – жительницы города, 2 - села. Данное соотношение обусловлено спецификой приема данного родильного дома. В группе беременных стационара 20 человек имеют высшее образование, 6-неполное высшее, 9- среднее специальное, 5- среднее. 32 посетительницы женской консультации имеют высшее образование, 3-неполное высшее, 5-среднее специальное. В первой группе испытуемых брак зарегистрирован у 30 человек, 8 – живут без регистрации и 2 женщины одинокие. В группе испытуемых женской консультации 38 женщин находятся в зарегистрированном браке, 2 - без регистрации брака, одиноких- нет. Беременность является запланированной у 31 женщины стационара, 9 женщин, этой же группы не планировали беременность. Во второй группе беременность планировали 30 женщин, 10- не планировали. В группе женщин из стационара впервые забеременели 16 человек, повторно - 24, при этом первые роды у 19 испытуемых, а повторные у 21. Во второй группе первая беременность у 26 женщин, повторная - у 14 испытуемых, из них у 28-ми женщин будут первые роды, у 12-ти повторные. Средний срок беременности на момент исследования в первой группе - 32,2 недели. Во второй группе - 31,7 недели.

В результате вычисления единицы переживания собственного времени беременных нами было обнаружено выпадение холероидного типа темперамента в обеих группах испытуемых [4]. Группы по данному показателю не имеют различий (t- критерий Стюдента), поэтому были объединены в одну.

Мы полагаем, что такое распределение испытуемых по типологическим группам может быть связано с физиологическими особенностями беременных женщин (влияние гормона прогестерона (гормон желтого тела), с изменением эндогенных биоритмов) и психологическими особенностями состояния беременности [4].

В результате определения психологического компонента гестационной доминанты с помощью ТОБ И.В. Добрякова мы обнаружили, что чистых

типов ПКГД либо преимущественных типов ПКГД в нашем исследовании мало. Поэтому мы использовали деление на подтипы ПКГД и распределение их по группам риска Л. Н. Рабовалюк [5].

В группу - преимущественно оптимального типа попало 19 женщин (23,75%), во группу- минимального риска попало 13 женщин (16,25%), в группу умеренного риска-28 женщин (35%), в группу максимального риска попали 20 женщин (25%).

Для определения взаимосвязи между собственной единицей времени по Б.И. Цуканову и «предпочитаемым» типом психологического компонента гестационной доминанты нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, в результате была получена прямая статистически значимая корреляция между показателями единицы переживания собственного времени по Б.И. Цуканову и депрессивным типом ПКГД по И.В. Добрякову на уровне $p=0,01$, что позволяет предположить, что чем больше единица переживания собственного времени беременной, тем больше она склонна к депрессивному типу психологического компонента гестационной доминанты.

Рассмотрев представленность депрессивного показателя в разных блоках и разделах теста отношения беременности, а так же среди представителей разного типа темперамента мы выявили, что чаще всего депрессивные мысли возникают у беременных в связи с вопросами вскармливания ребенка грудью (100% представителей сангвиноидной группы, 43 % представителей флегматоидной группы, 28% беременных меланхолидной группы). Депрессивный показатель представителей меланхолидной группы распределяется равномерно в блоках «отношение к себе беременной», «отношение женщины к формирующейся в течении беременности системе «мать - дитя», «отношение беременной женщины к отношению к ней окружающих» и имеет 14% концентрации.

Источники и литература:

1. Герасимова Т.Г. Психологические новообразования и особенности эмоционально - волевой сферы женщины в период беременности// Актуальные проблемы обучения и воспитания выпуск 2. - Иркутск, Изд-во СИПЭиУ, 1999 .-с. 108-112.
2. Добряков И.В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей: Сб. материалов кон ф. – СПб., 2001. – С. 39-48.
3. Каплун И.Б., Абрамченко А.А. Особенности психосоматического статуса беременных женщин // В сб. материалов конф. "Перинатальная психология и нервно психическое развитие детей" - СПб., 2000 - С. 16-22.
4. Кушнир Е.А Особенности восприятия времени и временной перспективы беременных женщин Вестник Одесского национального университета № 4 (34), 2014.
5. Рабовалюк Л. Н. Выделение подтипов ПКГД на основе теста отношения беременной И. В. Добрякова. Научно издательский центр «Социосфера» №4 2008г
6. Рыжков В.Д. Практическая психология женских кризисов. С.-Пб., 1998. -256 с.
7. Смирнова А. Психология будущей мамы: как меняются женщины во время беременности газета АиФ. Здоровье №12 20/03/2014
8. Счастливая Т.Н. О материнской депривации // Научные труды МПГУ. Психолого-педагогические науки. М., 1999. - С. 330-336.
9. Цуканов Б. И. Время в психике человека: Монография.- Одесса: Астропринт, 2000.- 220с

10. Чеботарева И.С. Сравнительный социально-психологический анализ состояния женщин с физиологической и с осложненной беременностью // Деп. рук. в ИНИОН РАН 22.05. 2000 г. № 55658. - 6 с.

11. Filipp S. H. (Hrsg). Kritische Lebensereignisse (2 Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologic Verlags Union, 1990

Макарчук Ірина Сергіївна

магістрант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Мудрик Алла Богданівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ «Я-ПРОФЕСІОНАЛ»
У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ**

Стрижнем сучасного навчання є формування позитивної «Я-концепції» особистості, яка сприяє всебічному розвитку особистості. В умовах навчання у вищому навчальному закладі, та освоєння професійних знань, умінь і навичок, у особистості формується образ «Я–професіонал». Цей образ формується у процесі подолання перешкод на шляху до професійного становлення: правильний вибір професійного спрямування, подолання бар'єрів адаптації до навчання, корекція особистісних особливостей, які не співвідносяться з обраною професією, потреба у додатковому навчанні за певним напрямком, засвоєння знань, умінь, навичок, та подальший пошук роботи. Подолавши усі ці, та багато інших перешкод, студенти, випускники, формують власний образ «Я-професіонала», який впливатиме на подальший вступ, адаптацію у роботу, та подальше її виконання.

Методологічну і теоретичну основу дослідження становлять науково-психологічні положення: про образ «Я професіонал» як складової «Я-концепції» особистості (А. Реан, У Джеймс, Н. Чепелева, Є. Павлютенков, В. Андронов, Н. Кузьміна, Є. Клубов, А. Маркова, Ю. Стрелков та ін.), про професійну самооцінку як відображення професійного становлення особистості (В. Абрахманова, А. Реан, Ф. Гоппе), про особливості формування психолога-професіонала в умовах ВНЗ (В. Панок, Н. Чепелева, Я. Уманець, К. Недяпкина, Р. Ігнатенко, Т. Іванова, Г. Абрамова, І. Андрійчук).

З метою вивчення психологічних особливостей образу «Я професіонал ми використовували психодіагностичні методики: «Анкета для визначення самореалізації у професії», «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір), опитувальник «Мій життєвий шлях», опитувальник «Визначення рівня професійної спрямованості майбутнього соціального працівника», та «Тест самоактуалізації» Е. Шострома).

У дослідженні взяли участь студенти факультету психології (n=50) Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки загальною кількістю. Досліджувані поділені на дві групи: студенти першого

курсу (n=25), та студенти четвертого курсу (n=25). Дослідження проводилось у квітні-травні 2014 року.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми образу «Я-професіонал» як складової «Я-концепції» особистості, дав змогу визначити її як: сукупність уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективи і цінності у контексті здійснення обраної професійної діяльності. Образ «Я-професіонал» формується у процесі дорослішання та професійного самовизначення. У структуру образу «Я-професіонал» входить: ідеальний образ «Я-професіонал», реальний образ «Я-професіонал», дзеркальний образ «Я-професіонал» та професійна самооцінка.

Професійна самооцінка – центральний компонент професійної самосвідомості особистості, який пов'язаний з ціннісним ставленням до власного «Я», до професійних якостей та результатів професійної діяльності. Професійна самооцінка формується під впливом змісту професійної діяльності, результатів, досягнутих в цій діяльності, індивідуальних властивостей особистості, а також, властивості якості, яка оцінюється. Основними параметрами професійної самооцінки виступають ступінь адекватності, критичність і міра стійкості особистості.

Зважаючи на особливості формування позитивного образу «Я-професіонал», у студентів виділяють три основні етапи цього процесу: 1) формування у майбутніх спеціалістів ідеальної моделі «професіонал» за допомогою професійних міжособистісних відносин у вигляді транслявання особистого і професійного досвіду викладача; 2) актуалізація уваги особистості майбутнього спеціаліста на порівняння свого реального та ідеального образів «Я-професіонал», за допомогою міжособистісних відносин у вигляді діалогу між викладачем та майбутніми фахівцями; 3) стимуляція особистісного зростання та самовдосконалення майбутніх фахівців для досягнення ідеального образу «Я-професіонал».

Проведене емпіричне дослідження дало змогу виявити особливості образу «Я-професіонал», притаманні для студентів-психологів першого та четвертого курсів. Так, для психологів першокурсників властивими є такі особливості: переважаючим мотивом обрання професії є цікавість, причинами вибору професії є самостійний вибір; притаманна невпевненість у можливостях успіху у обраній професії, як результат навчання студенти очікують отримати знання та вміння.

Серед характеристик самоактуалізації, вони володіють: здатністю жити, переважно у ситуації «тут і тепер», та насолоджуватися цим моментом; підтримка цінностей добра, краси, цілісності, відсутності роздвоєнь, унікальності, досконалості, справедливості, порядку, простоти та самодостатності; властива віра в людей, та побудова, загалом, довірливих стосунків з людьми; володіння недостатнім інтересом до всього нового, до об'єктів, які напряду не пов'язані із задоволення бажань; притаманний середній рівень креативності; довіра до себе, автономність, незалежність і свобода, позитивне ставлення до себе, природність; недостатнє саморозуміння у деяких вимірах, а також недооцінювання себе самого, оцінка своїх уподобань, смаків згідно із зовнішніми умовами, стереотипності; недостатня адекватність

самовираження, невпевненість у привабливості та цікавості їх для співрозмовника у процесі спілкування.

Слід зазначити, що студенти-першокурсники є впевненими у виборі професії та закладу навчання, володіють цілеспрямованістю, зібраністю, самостійністю, та здатністю критично оцінювати свою діяльність. Провідним типом мотивації для них є зовнішня позитивна, яка проявляється у прагненні отримувати матеріальну винагороду, рух по кар'єрній драбині, досягнення соціального престижу і поваги зі сторони інших. Обрана професія, відповідає їх інтересам, однак, у нечисленній кількості досліджуваних є незначні сумніви у правильності свого вибору.

Для студентів-четвертокурсників властивими є такі особливості образу «Я-професіонал», як: переважання мотиву цікавості; впевненість у своєму виборі професії, який здійснили, переважно, самостійно; вони вважають, що займаються саме тим, чим хотіли, в результаті навчання вони хочуть отримати знання та професійно само реалізуватися.

За характеристиками самоактуалізації, їм властиво: життя за принципом «тут і тепер»; прийняття частини цінностей, якими володіє самоактуалізована особистість (добра, краси, цілісності, відсутності роздвоєнь, унікальності, досконалості, справедливості, порядку, простоти та самодостатності); наявний оптимальний рівень творчості та проявів спонтанності; відкритість до нових вражень, безкорисна спрага нового, інтерес до об'єктів, які не пов'язані, напряду, із задоволенням потреб; достатній рівень незалежності, свободи, автономності, при відсутності з їхнього боку відчуженості і самотності; мають свою думку та бачення, стосовно різних явищ оточуючого світу, та самих себе, тому не опираються на зовнішню оцінку оточуючих; вірять у природну доброту людини, тому проявляють стійку щирість у стосунках, та будують їх за принципом гармонійності; позитивне ставлення до себе; комунікабельність, та здатність до встановлення міцних і доброзичливих стосунків з оточуючими людьми; відсутність соціальних стереотипів, здатні до адекватного самовираження у спілкуванні.

Для четвертокурсників властивою є внутрішня мотивація, яка проявляється у прагненні досягти найбільшої самореалізації, та отримуванні задоволення від самого процесу роботи.

Статистично значущі відмінності визначалися за допомогою t-критерію Стьюдента. Розподіл середніх значень та їх дисперсій виявив відмінності у показниках між групами студентів, що навчаються на різних курсах (переважно $\alpha \geq 0,001$). Таким чином, було виявлено відмінності у таких показниках як «потреба у пізнанні», «гнучкість поведінки» (вищі показники властиві для студентів четвертого курсу) та «зовнішня позитивна мотивація» (вищі показники виявлені у студентів-першокурсників). Тобто, у процесі навчання у ВУЗі, для студентів-психологів, згідно з результатами дослідження, властиве підвищення півня пізнавальних потреб, формування гнучкості поведінки, та перехід від зовнішньої до більш продуктивної, внутрішньої мотивації оволодіння професією.

Перспектива подальших досліджень визначається можливістю удосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення образу «Я-

професіонал» у студентів та прикладних аспектів конструктивної гармонізації процесу їх професіоналізації.

Джерела та література:

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: Автореферат канд. дис. / І. П. Андрійчук. – К. 2003. – 22 с.
2. Гуменюк О. Психологія Я-концепції./ О. Гуменюк. – Т. : Економічна думка, 2002 – 186 с.
3. Іванова Т. П. Я-концепція як складова професійної свідомості психологів / Т. П. Іванова // Соціальна психологія. – № 9, 2007. – С. 36 – 39.
4. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. –1998. – №4. – С. 4 – 7.
5. Професійна мобільність майбутніх фахівців : навчально-методичний посібник. – Одеса : СМІЛ, 2004. – 120 с.
6. Радчук Г. К. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів : Методичні рекомендації для викладачів ВНЗ та практичних психологів освіти. / Г. К. Радчук , І. П. Андрійчук. – Тернопіль, 2002. – 48 с.
7. Становський З. Актуальні проблеми професійного становлення особистості майбутніх практичних психологів / З. Становський // Зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конференції 16 - 17 травня «Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у ВУЗах», за ред. С.Д. Максименка. – К., Тернопіль : Ніка-центр, 2002. –С. 49 – 52.
8. Чепелева Н. В. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза / Н. В. Чепелева, Л.И. Уманец // Сборник материалов международной конференции «Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика». – Том 2. – Одеса. – 1992. –С. 111 – 112.
9. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.

Ушакова Владислава Романівна

кандидат психологічних наук, медичний психолог

Перинатальної жіночої консультації

Сімферопольського клінічного пологового будинку №2

СПЕЦИФІКА СІМЕЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПЕРІОД ВАГІТНОСТІ

Період вагітності є новим етапом розвитку особистості жінки, відбувається трансформація її особистісної, сексуальної, тілесної, сімейної та професійної ідентичності. Завдання жінки в цей період поступово прийняти нову для неї роль – роль матері, вписати дитину у свій план життя, навчитися сприймати її як окремого від себе індивідуума, заохочувати та реалізовувати її потреби з урахуванням своїх. Цей процес прийняття нової ролі є кризовим етапом у розвитку особистості, на що необхідні внутрішні психологічні ресурси.

Деякі автори зазначають, що очікування дитини для багатьох жінок є досить стресовим, майбутня мати переживає емоційну кризу, це як поворотний пункт її життя[1]. На успішність адаптації жінки до нових змін, прийняття себе

матір'ю, входження дитини в життя впливає багато як психологічних, так і соціальних факторів. На наш погляд основним фактором впливу є стан морально - психологічного клімату в сім'ї: емоційна та духовна підтримка жінки з боку родини та партнера, відсутність сімейних конфліктів, рольова узгодженість партнерів, задоволеність потреб в позитивних емоціях, схожість цінностей та пріоритетів, стійкість сімейного та соціального стану, матеріальні та житлові умови сім'ї.

Від сприятливого морально - психологічного клімату в сім'ї залежить протікання вагітності та психологічний стан матері. Зміни в афективно-смысловій сфері жінки залежать від направленості особистості - ставлення жінки до вагітності та дитини, що, в свою чергу, підпорядковується як особистісним особливостям жінки, так і особливостям міжособистісної взаємодії в сім'ї. На думку Л. Б. Шнейдер, саме в цей період відбувається трансформація рольових відношень в сім'ї, що супроводжує перебудову шлюбно-сімейних відношень. Основною з функцій родини є саме підтримка жінки, яка забезпечує профілактику афективних коливань в період вагітності [2].

Недостатня родинна підтримка, або взагалі її відсутність, породжує у вагітної жінки емоційну порожнечу, смуток і біль, байдужість, невизначеність, відсутність сенсу життя, емоційне та фізичне виснаження, що призводить до рольового конфлікту, який, в свою чергу, посилює страх самотності, пригніченість та відчуття зради [3]. Саме в цей момент, керуючись страхом самотності, жінка може вгледіти єдиний вихід із цієї ситуації - переривання вагітності. Цей вчинок може призвести до емоційних та особистісних змін жінки, що супроводжується почуттям провини, депресією, емоційним відторгненням, самоприниженням, думками про самогубство, почуттям безсилля і безнадійності – постабортний синдром [4].

Вагітність потребує адаптації, часу і результат її залежить від готовності жінки до материнства. За думкою Васильєвої Є.В. в період вагітності змінюється місце жінки в сімейній системі, її соціальна ідентичність, відбувається трансформація ролей жінки - перехід від добре налагоджених старих до нових, незнайомих [5].

Мінухін С. вказується, що поява дитини призводить до виникнення в сім'ї нової структури, яка впливає на подружній холон системи «чоловік-дружина», реорганізує його та, в ряді випадків, може ставити під загрозу існування всієї системи сім'ї. Отже, народження дитини це неминуха родинна криза [Цит. 6, с. 106].

В період вагітності феномен сімейної взаємодії у жінок ідентифікується та диференціюється відносно вираженості психоемоційних, особистісних та міжособистісних чинників, а її деформація визначає характер їх взаємовпливів та коло їх взаємозв'язків. З одного боку, зазначені зміни в сім'ї впливають на психічний стан самої жінки. З іншого, фізіологічні, психологічні та соціально-психологічні зміни в організмі і особистості вагітної визначають психологічну ситуацію в родині, характер взаємовідносин членів сім'ї та розподілення ролей [6, с 106].

Згідно Л. Б. Шнейдер, на різних етапах взаємодії в родині відбувається трансформація ролевих відношень, що супроводжує розвиток сім'ї[2]. То як подружжя сприймає та характеризує свої внутрішньосімейні відношення, наскільки задоволені ними, говорить про стан сімейної взаємодії – деформована чи оптимальна. У зв'язку з цим ми провели дослідження з вивчення особливостей подружніх стосунків та специфіки сімейної взаємодії у жінок в умовах різного перебігу вагітності. У дослідженні приймало участь 250 жінок з першою вагітністю з терміном 19-23 тижні. 150 жінок з ускладненим перебігом вагітності склали основну групу (ОГ), 100 вагітних з фізіологічним її перебігом – групу порівняння (ГП). Використано два опитувальника: опитувальник задоволеності шлюбом та методика PARI (ставлення до сімейної ролі). Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів виявив, що у більшості жінок ОГ деформована сімейна взаємодія, що супроводжувалась ускладненими подружніми стосунками (64%), проявом сімейних конфліктів та байдужим ставленням чоловіка до сімейних справ ($p < 0,05$). На відміну від них, у більшості ГП спостерігалась адекватна сімейна взаємодія: у 62% діагностувалися оптимальні подружні стосунки та виражена емоційна підтримка з боку чоловіка ($p < 0,05$). В незначній мірі у вагітних ГП діагностовано залежність від сім'ї, сверхавторитет батьків, незадоволеність роллю господарки та несамостійність матері ($p < 0,05$). Більшість жінок ОГ стверджували, що недоліки чоловіка перевищують його переваги, існує бажання змінити характер чоловіка, спілкування з ним не викликає задоволення. Більшість вагітних зазначали, що життя в сім'ї не залежить від їхньої волі. Питома вага жінок ГП отримували задоволення та радість від спілкування з чоловіком, пишалися ним та відчували емоційну підтримку з його боку. Родичі оцінюють їх шлюб як вдалий. Жінки заперечували, що основні перешкоди щасливого сімейного життя ховаються в характері чоловіка. Отже, отримані результати дають підставу висунути гіпотезу, що специфіка та характер сімейної взаємодії є впливовим фактором на психологічний стан вагітної жінки. Психолог не може вплинути на зміни у фізіологічному стані жінки, але сумісно з родиною є можливим компенсування сімейних відношень.

Міра задоволеності подружжям основними аспектами життєдіяльності сім'ї, загальним тоном і стилем стосунків, а також розподіленням внутрішньосімейних позицій відображають психологічний клімат сім'ї. Т. я. вагітність передбачає зміни як фізіологічні, так і психологічні, то цей етап життєвого шляху жінки вимагає підвищеної уваги з боку медиків та психологів. Необхідна спільна праця психолога разом з акушером-гінекологом в період очікування дитини, починаючи з 1 триместру вагітності до пологів з можливістю корегувань сімейних відносин. Метою корекції подружніх стосунків є зміна відношення жінки до існуючих проблем в шлюбі, покращення взаємодії з партнером та корегування внутрішньосімейних ролей.

Джерела та література:

1. Олифирович Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. — СПб.: Речь, 2006. — 360 с.

2. Герасимова Н. Ю. Социально-психологическая готовность к материнству как личностное образование/Н. Ю. Герасимова, Л. Б. Шнейдер // Медико-психологические аспекты современной перинатологии. - М.: изд-во Института психотерапии, 2003. - С. 17-21.
3. Захарова Е.И. Особенности страхов беременных женщин, связанных с переживанием внутрисемейной ситуации/Е.И.Захарова, Е.А. Булушева//Перинатальная психология и психология родительства. - М. - 2009. - №3. - С.15-35.
4. Ракитина Е. В. Исследование психологического статуса женщин, перенесших медицинский аборт на различных сроках беременности и по разным показаниям/Е. В. Ракитина// Перинатальная психология и психология родительства. - М. – 2012. - №2. – С. 18-23.
5. Васильева Е.В. исследование специфики структуры социальной идентичности беременных женщин с различным материнским отношением/ Е. В. Васильева // Перинатальная психология и психология родительства. - М. - 2009. - №3. - С.3-15.
6. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. — 3-е изд. — СПб.: Речь, 2007. — 352 с.

Шевченко Росина Петровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры философии
Одесского национального морского университета

МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Понятие "психологической защиты" - один из наиболее популярных терминов, используемых в различных психотерапевтических тактиках и подходах.

По мнению ряда авторов [6, 9], психологическая защита формируется как система реагирования личности, при которой реакции направлены на освоение социально приемлемых стандартов поведения. Авторы отметили, что выделенные механизмы могут носить рациональный или нерациональный характер. Они направлены на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов. Не имея реальной возможности изменения социальной ситуации, личность ослабляет их психотравмирующее действие для себя.

В других работах [1, 2] личность представлена в первую очередь в социальном контексте. Именно он определяет сущность процесса формирования качеств индивида, его поведение. Отсутствие гармонии с социальной средой, по мнению автора, - основа развития невроза. Исследуя биологические и психологические характеристики комплекса неполноценности человека, автор акцентирует внимание на возможности их преодоления, компенсации за счет реализации "социального чувства" [1].

Следствием нарушенных адаптационных механизмов часто является нарушение эмоциональной сферы. Одно из проявлений - состояние депрессии. В опубликованных исследованиях [4] состояние депрессии автор рассмотрел как дименсиональное расстройство, которое характеризуется составляющими:

эмоциональными изменениями, когнитивными нарушениями, двигательным дефицитом и вегетативными симптомами.

Следует отметить, что пребывание в военной среде накладывает на механизм психологической защиты личности особый отпечаток. Вследствие причин различного генезиса - социального, экономического, личностного - наблюдается постоянный рост заболеваемости военнослужащих невротическими и психосоматическими расстройствами.

Механизм психологической защиты, а так же его взаимосвязь с особенностями психоэмоционального расстройства у военнослужащих с психосоматическими и невротическими расстройствами представляет собой вопрос, нуждающийся в более углубленном изучении.

Исследование было организовано и проведено на клинической базе 411 Центрального военного клинического госпиталя. Для организации исследования были набраны больные невротическими и психосоматическими расстройствами. Был использован опросник Плутчика Индекс жизненного стиля.

Сравнительный анализ особенностей психоэмоционального состояния больных с невротическими и психосоматическими расстройствами наглядно демонстрирует наличие ряда важных характеристик.

Больные с невротическими расстройствами чаще показывали склонность к механизму психологической защиты по типу "отрицания", когда посредством отказа от ситуаций, вызывающих фрустрацию и тревогу, личность противостоит внутренним, инстинктивным требованиям и побуждениям.

Больные с психосоматическими расстройствами чаще давали ответные реакции по типу "вытеснение". Механизм защиты, посредством которого неприемлемые для личности импульсы: желания, мысли, чувства, вызывающие тревогу вытесняются для защиты ядра личностного Я от разрушения.

Необходимо отметить, что выявленные негативные психоэмоциональные характеристики, обнаруженные в большей степени у больных с психосоматическими расстройствами, чем у больных с невротическими расстройствами, отражают слабые возможности у субъектов данного типа рационально реагировать на предъявляемые социальные требования, что в свою очередь затрудняет адаптацию данного контингента.

Источники и литература:

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии. // Серия: «Классики психологии». – М.: «Когито-центр», 2002. – 220с.
2. Зиглер Д.. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. - 608с.
3. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И.С. Кон. М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
4. Марута Н. А. Эмоциональные нарушения при невротических расстройствах: [монография] / Н. А. Марута. – Х.: Арсис, 2000.
5. Михайлик О. П. Психотерапевтична корекція патології психосоматичного походження внаслідок порушення процесу адаптації до навчання у військових формуваннях / О. П. Михайлик // Медична психологія. – 2010. – Т. 5, № 3 (19). – С. 26–29.
6. Психотерапевтическая энциклопедия./ Под ред. Карвасарского Б.Д. СПб., 1998. - 230.
7. Психология личности. Том 1. Хрестоматия. / Под редакцией Райгородского В.К. Ростов-на-Дону: «БАХРА-М», 2001.
8. Психология. / Под редакцией Крыловой Н.Р. М.: Академия, 2003. - 238с.
9. Хорни К. Невротическая личность. М., 1996. - 209с.

**КОГНІТИВНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ В
УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Вічалковська Наталія Калинівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Одним із найважливіших шляхів становлення особистості дитини в процесі соціалізації є виконання нею рольової поведінки. Рольова поведінка – це практичне виконання соціальних ролей, реальні вчинки людини, опосередковані суспільними вимогами і очікуваннями, її особистісними властивостями, а також уявленнями про оточуючих і про саму себе.

Серед соціальних ролей вирізняють ролі конвенційні і міжособистісні. Конвенційні (або офіційні) ролі – це стандартний шаблон поведінки, що очікується та вимагається від людини, яка займає певну статусну позицію у групі. Основна конвенційна роль для учнів – роль школяра. До конвенційних ролей школяра відносяться також ролі, пов'язані з його офіційним статусом у класі: староста, санітар, бібліотекар, природознавець, черговий. За допомогою виконання та засвоєння цих ролей дитина залучається до окремих сфер життєдіяльності, суспільних відносин. Виконання конвенційних ролей тісно пов'язане з виконанням дитиною міжособистісних (чи неформальних) ролей, зумовлених її неофіційним статусом.

Особливості виконання рольової поведінки у розумово відсталих підлітків визначаються її спрямованістю (на розв'язання завдання, на підтримку стосунків у групі чи на себе), характером прийняття ролі (ритуальний, особистісно прийнятий чи нульовий), рівнем сформованості її компонентів (змістового, емоційно–мотиваційного, власне поведінкового).

В основу розробки методики формування рольової поведінки розумово відсталих школярів підліткового віку покладалось розуміння її суті, складових, характеристик, змістових ліній формування, виявлені особливості її виконання дітьми досліджуваної категорії, добір адекватних психолого-педагогічних засобів впливу.

Організація роботи з формування в учнів допоміжної школи рольової поведінки базувалася на загальних і спеціальних принципах навчально-виховного процесу: корекційно-розвивальної спрямованості, систематичності та послідовності, наступності і безперервності, цілісності, доступності, поєднання вимогливості та поваги до особистості, диференціації та індивідуалізації на основі врахування особливостей психофізичного розвитку дітей, їх вікових можливостей, особистісно-розвивального спілкування, опори на співпереживання, систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків.

Стрижнем методики формуючого експерименту було використання спеціально розроблених занять, які проводилися в процесі позакласної виховної роботи переважно у фронтальній формі. Але, враховуючи наявність у дітей різних рівнів та особливостей рольової поведінки, використовувалась також групова та індивідуальна форми роботи. В основу занять покладалася

передусім система рольових ігор різних типів (опис, демонстрування, тренування, відображення і сенсibiliзація). При цьому, на заняттях використовувались найважливіші методи навчально-виховного впливу – формування свідомості, організації діяльності та засвоєння досвіду суспільної поведінки (педагогічної вимоги, громадської думки, створення вихованих, в т.ч. емоційно збагачених, ситуацій), стимулювання поведінки та діяльності (стимулювання інтересу, заохочення, змагання).

Змістом рольових ігор визначалася суть конвенційних ролей, які виконуються розумово відсталими підлітками (школяра, старости, санітара, бібліотекаря, природознавця, чергового) в умовах навчання у допоміжній школі.

Становлення рольової поведінки у розумово відсталих підлітків здійснювалось за напрямками:

1. *Формування змістового, емоційно-мотиваційного, власне поведінкового компонентів рольової поведінки.*

Так, формування змістового компонента рольової поведінки забезпечувалося правильним і повним аналізом змісту конвенційних ролей, з'ясуванням назви, їх призначення, основних правил, послідовності виконання за значущістю та способами виконання. Аналіз конвенційних ролей передбачав добір дітьми адекватних практичних дій, їх вербалізацію на підставі використання життєвого досвіду учнів.

Формування емоційно-мотиваційного компонента рольової поведінки передбачало закріплення й удосконалення знань школярів щодо змісту конвенційних ролей, вироблення активного та стійкого позитивного ставлення до рольової поведінки, усвідомлення значущості кожної ролі для групи з подальшим практичним виконанням правил конвенційних ролей.

Формування поведінкового компонента передбачало систематизацію й узагальнення знань учнів щодо змісту конвенційних ролей, вироблення практичних вмінь і навичок рольової поведінки, активізацію рольової поведінки. В процесі роботи використовувались психологічні механізми ідентифікації, імітації, навіювання, соціальної фасилітації.

2. *Формування особистісно-прийнятого характеру виконання конвенційних ролей* у розумово відсталих підлітків передбачало усвідомлення дитиною вимог до рольової поведінки та їх значення для життя людини, наявність позитивного ставлення до дотримання цих правил, сформованість навичок рольової поведінки та готовність старанно виконувати правила рольової поведінки, становлення таких вмінь, як: визначити для себе та інших корисну справу, з'ясувати необхідні дії та їх послідовність, визначити можливі перешкоди (труднощі) на шляху досягнення мети; створити (організувати) умови для виконання завдання; власне виконати та проконтролювати дії з розв'язання завдання; довести розпочату справу до завершення.

3. *Формування спрямованості рольової поведінки на розв'язання завдань, поставлених перед групою, та на підтримку і налагодження стосунків у групі* передбачало становлення вмінь, які б сприяли згуртуванню членів групи та досягненню якомога вищих показників виконання завдань, а саме вміння слухати, розпочати розмову, підтримувати розмову, ставити запитання,

контролювати свої жести і міміку, робити компліменти, звертатися за допомогою, пояснювати свої пропозиції, просити пробачення, переконувати, підтримувати інших, допомагати іншим, дійти згоди, володіти собою тощо.

4. *Формування позитивного ставлення до членів малої групи (класу)* передбачало покращення міжособистісних стосунків, досягнення згоди між школярами, підвищення ефективності процесу адаптації до групи однолітків, становлення таких вмінь, як усвідомлювати та виражати власні почуття, розуміти почуття інших, реагувати на чужий гнів, виявляти свою прихильність, долати страх спілкування, заступитися за друга тощо.

Методика становлення рольової поведінки була апробована на прикладі формування у розумово відсталих учнів виконання правила конвенційної ролі школяра „старанно вчитись”.

Ефективність запровадженої методики визначалася шляхом порівняння рівнів сформованості показників рольової поведінки в учнів у контрольній та експериментальній групах до і після проведення формуючого експерименту. Для оцінок розподілу середніх величин використовувався Т - критерій Ст'юдента. Результати дослідження показують значне підвищення підсумкових даних в експериментальній групі щодо рівнів сформованості компонентів рольової поведінки: змістового, емоційно-мотиваційного та поведінкового. Водночас виявлено, що в контрольній групі кількісні дані майже не змінилися.

Так, кількісні дані свідчать про позитивну динаміку сформованості в учнів експериментальної групи особистісного виконання рольової поведінки. Цей показник збільшився на 15%, показник ритуального виконання ролей зменшився на 15%. Встановлено, що в експериментальній групі зросла кількість школярів, поведінка яких спрямовується на налагодження стосунків у колективі (10%). Збільшився, хоча і незначною мірою (5%), відсоток учнів, що спрямовують свою діяльність на розв'язання поставлених перед класом завдань. На 15% зменшилася кількість дітей, які до експерименту спрямовували виконання рольової поведінки тільки на себе.

Таким чином, отримані результати дослідження свідчать про ефективність запровадженої експериментальної виховної роботи з учнями допоміжної школи, суть якої визначена як психолого-педагогічні умови формування у них рольової поведінки.

Петровська Ірина Олександрівна

аспірант кафедри соціальної психології та психотерапії
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

ФУНКЦІЇ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ЧУТЛИВОСТІ

Невербальна поведінка людини є важливою складовою процесу спілкування. Вона є індикатором думок, емоцій, намірів, внутрішнього стану людини.

Невербальні прояви більш спонтанні, ніж вербальні, і їх важче контролювати. Мова тіла не тільки передає те, що люди хочуть висловити, але й видає те, що вони хотіли б приховати. Через невербальні сигнали, які

використовуються несвідомо, більш безпосередньо і правдиво виражається людська особистість: її почуття, емоції, потреби, відносини [3]. Від того, як людина розуміє невербальну поведінку інших, залежить її успіх у різних аспектах життя.

Невербальна чутливість – це вміння точно декодувати афективні сигнали, що передаються обличчям і тілом [4]. Вона включає в себе здатність виявляти, точно сприймати, розуміти й адекватно реагувати на невербальні вираження потреб, намірів, почуттів, думок і соціальних ролей інших людей [6].

Визначимо основні функції невербальної чутливості.

1. Інформативна – дає змогу отримати інформацію, що доповнює, або замінює вербальні повідомлення партнера по спілкуванню. Так, іноді жести використовуються в описі простору чи форми предмету, коли словами це зробити важко. Міміка посилює емоційні стани, які співрозмовник намагається виразити вербально. Інформативна функція невербальної чутливості чітко простежується в комунікативних ситуаціях, де існують мовні бар'єри. Такі бар'єри присутні, наприклад, при спілкуванні носіїв різних мов; при спілкуванні з людиною, яка втратила здатність говорити чи чути; при спілкуванні з дитиною раннього віку, коли вона ще не розуміє мови, але вже розуміє значення певних рухів і жестів матері. Проте, невербальні сигнали не завжди доповнюють чи замінюють усне мовлення. Іноді вони суперечать змісту висловлюваного, виражаючи абсолютно протилежне значення. Наприклад, людина може щось сказати, підморгнувши. Це може свідчити, що вона жартує. Невербальна чутливість дає змогу розпізнати змішані повідомлення і зрозуміти, яке з них – вербальне чи невербальне – є правдивим. Якщо людина не в змозі зрозуміти суперечливі повідомлення партнера, вона, ймовірно, негативно відреагує і завершить комунікацію.

2. Індикативна – інформує про стан співрозмовника в даний момент часу. Ягнюк К. В., аналізуючи терапевтичний процес, зазначає, що невербальні повідомлення часто відрізняються від словесних, і за збігом та розбіжностях між ними можна здогадатися про те, що відбувається з пацієнтом у той чи інший момент. У невербальній комунікації важливі підказки можуть бути знайдені швидше, ніж у словах, так як люди часто реагують раніше, ніж виявляються здатними висловити свої почуття і думки [3].

3. Діагностична – дозволяє психологу отримати додаткову інформацію про почуття, мотиви клієнта, його темперамент, визначити проблему, індивідуальні особливості, статусно-рольові відносини тощо.

4. Прогностична – дозволяє на основі розуміння невербальних сигналів оточуючих, прогнозувати їх поведінку, передбачати подальший розвиток ситуацій.

5. Захисна або попереджувальна – полягає у передбаченні вчинку з негативними наслідками. Так, напад, фізична шкода майже завжди супроводжуються гнівом, що відображається обличчям і тілом нападника (опущені і зведені брови, напружені повіки, зажаті в кулаки руки тощо). Від вміння швидко розпізнати такі сигнали може залежати життя чи здоров'я людей.

6. Регулятивна – полягає у здатності розуміти й контролювати свою невербальну поведінку і своїми невербальними сигналами направляти взаємодію з співрозмовником у потрібне русло. Так, розуміння своїх емоцій, почуттів, станів та їх невербальних проявів дає змогу нейтралізувати небажані реакції і демонструвати соціально-бажані сигнали. «Здатність контролювати сильні емоції може бути корисною у формальних соціальних умовах, таких як публічні виступи, коли в умовах кризи є необхідним приховати тривогу від інших» [5, с. 88]. Психологам невербальна чутливість допомагає створити і підтримувати контакт з клієнтом.

7. Адаптивна – полягає у здатності викликати у себе і виразити ті емоції і стани, які необхідні для комфортного чи успішного перебування людини в певній життєвій ситуації. Лабунська В. А. зазначає, що високі діагностичні можливості невербальної поведінки спряли розвитку функції маскування справжніх переживань людини. Такі «невербальні захисти» є необхідними складовими процесу соціалізації та входження особистості в культуру. Соціокультурна розробка «невербальних захистів», «невербальних масок» здійснюється, як правило, у напрямку відбору сукупності рухів, що роблять поведінку людини соціально-прийнятною, успішною, привабливою [1].

8. Функція виявлення обману. Обман – це «дія, якою одна людина вводить в оману іншу, роблячи це умисно, без попереднього повідомлення про свої цілі і без чітко вираженого з боку жертви прохання не розкривати правду» [2, с. 21]. Він включає приховування, спотворення або перебільшення інформації. За зміст обману відповідає вербальна комунікація, яка може бути поєднана з невербальними сигналами для більшої переконливості. Ознаки обману можуть проявлятися в міміці, рухах тіла, очей, голосових модуляціях, в характері дихання, в довгих паузах між словами, в неточній жестикуляції тощо [2]. Через свою складність, здатність точно виявляти обман властива лише невеликому відсотку населення. Такі люди, як правило, добре «читають» невербальні сигнали інших, помічають розбіжності між вербальними і невербальними повідомленнями, мають сильну мотивацію, знають, як спостерігати й аналізувати поведінку людини тощо [5, с. 84].

Таким чином, високий рівень невербальної чутливості сприяє міжособистісній взаємодії, соціальній адаптації, успіху особистості у різних сферах життя. Особливо важливим це вміння є для психологів-практиків.

Джерела та література:

1. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — Ростов н/Д: Феникс, 1999. — 608 с.
2. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. – СПб.: Питер, 2010. – 304с.
3. Ягнюк К.В. Присутствие и невербальная коммуникация // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. - № 1, <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2868>
4. Hall, J. A., Roter, D. L., Blanch, D. C., Frankel, R. M. Nonverbal sensitivity in medical students: implications for clinical interactions. J Gen Intern Med. 2009; November 24, p. 1217–1222.
5. Riggio, R. E. Nonverbal skills and abilities. In V. Manusov & M. Patterson (Eds.), Handbook of nonverbal communication. Thousand Oaks, CA: Sage Press, 2006, p. 79 – 97.

6. Schachner, D., Shaver, P., Mikulincer, M. Patterns of Nonverbal Behavior and Sensitivity in the Context of Attachment Relations. Journal of Nonverbal Behavior, Volume 29, Number 3, September 2005, p. 141-169.

Савченко Олена Вячеславівна

докторант, кандидат психологічних наук, доцент
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

КОГНІТИВНІ ТА МЕТАКОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМНИХ ПИТАНЬ

Когнітивні та метакогнітивні стратегії ми розглядаємо як важливі компоненти системи когнітивних ресурсів особистості. Під «когнітивними ресурсами» ми будемо розуміти систему наявних ментальних структур, сформованих операцій та стратегій, які актуалізуються в ході обробки інформації, що надходить, та забезпечують формування репрезентації задачі, знаходження її рішення, перевірку результату. В своїх роботах В.М. Дружинін використовував дві експлікації змісту поняття «когнітивний ресурс»: перший «структурний» - відображає ємнісні характеристики ресурсів, які представлені в кількості ментальних елементів, одночасно задіяних для вирішення задачі; другий «параметричний» - відображає характеристики ментального простору, в якому розгортається процес пошуку рішення задачі [3, с. 48].

Стратегії в загальному вигляді можна розглядати як «процесуальні прескриптори, які визначають кроки, ... організують процес з підпроцесів» [5, с. 39]. Дж. Флайвелл чітко відокремив когнітивні та метакогнітивні стратегії. «Когнітивні стратегії призначені забезпечити прогрес в розв'язанні пізнавальних задач, метакогнітивні – відстежувати його» [2, с. 159]. М. Робертс та Г. Ердос розрізняють когнітивні та метакогнітивні стратегії не скільки за змістом, скільки за напрямом та функціями, що вони виконують в інтелектуальній діяльності. На їх думку, метакогнітивні процеси передують та завершують когнітивну активність. І тільки у випадках виникнення труднощів, збільшення невизначеності, підвищення відповідальності метакогнітивні стратегії активно включаються в діяльність [6].

Когнітивні стратегії ми розглядаємо, посилаючись на підхід Дж. Брунера, як «деякий спосіб одержання, збереження і використання інформації для досягнення визначеної мети...» [1, с. 136]. Формування стратегії забезпечує більш швидке досягнення результату за рахунок скорочення числа помилкових дій, а також зниження суб'єктивного навантаження на пам'ять і логічне мислення, забезпечення впевненості суб'єкта у правильності виконання завдань.

Метакогнітивні стратегії – комплекс взаємоузгоджених процесів, які здійснюють регуляцію процесуальних та результативних аспектів когнітивної активності суб'єкта [4]. Однією з задач метакогнітивних стратегій є здійснення моніторингу, оцінки та корекції когнітивних процесів та стратегій. За рахунок метакогнітивних здібностей суб'єкт може вийти за межі пізнавального процесу, зробити його об'єктом свого спостереження, аналізу,

оцінки та інтерпретації. Оцінка поточного стану проблеми та власного стану можлива при наявності у суб'єкта системи сформованих стандартів (антиципуючих схем), які дозволяють проводити порівняння, визначаючи відхилення від передбаченого стану.

Ми розробили дві методики, що дозволяють визначати рівень сформованості певних когнітивних та метакогнітивних стратегій. Методика «Когнітивні стратегії вирішення задач» дозволяє визначати чотири первинні когнітивні стратегії:

1. Глибинна - поверхнева обробка інформації. Високий рівень сформованості відповідає установці суб'єкта на ретельний аналіз інформації в процесі вирішення задач, на пошук причин виникнення утруднень та помилок, на розгляд деяких засобів розв'язання проблеми. Під час невдачі суб'єкт намагається проаналізувати можливі причини, що призвели до негативного результату, в ситуації вибору – ретельно оцінює та зважує можливі варіанти.

2. Критичність в аналізі інформації – відсутність оцінки інформації. Високі значення за даною шкалою відповідають установці суб'єкта на перевірку власних дій, на пошук тих моментів роботи, які потребують своєчасної корекції. Як правило, у суб'єкта сформовані чіткі стандарти та критерії оцінки власної діяльності, на які він орієнтується під час прийняття рішень. Суб'єкт витрачає час та зусилля на орієнтацію в проблемній ситуації, на уточнення та прояснення деталей, на пошук тих зон власної активності, які є найбільш вразливими до помилкових дій. Суб'єкт намагається виконувати будь-яку справу ефективно, перевіряє якість виконання як усього завдання, так і окремих її частин.

3. Прийняття рішення з орієнтацією на внутрішні - зовнішні стандарти. Високий рівень розвитку свідчить про сформованість установки на самостійне розв'язання проблеми, при якій суб'єкт розраховує лише на внутрішні ресурси, ігноруючи інші засоби подолання проблемної ситуації. Важливим орієнтиром під час розв'язання проблемних ситуацій є орієнтація на власну задоволеність, на презентацію свого бачення проблеми, що може знижувати продуктивність роботи.

4. Інтуїтивний – раціональний пошук рішення проблеми. Високі значення за шкалою відповідають нерегламентованій активності суб'єкт під час пошуку засобу розв'язання проблеми, свідчать про відсутність у суб'єкта чіткої установки орієнтуватися на знайомі алгоритми та певні стратегії поведіння. Суб'єкт в більшій мірі зосереджується на відтворенні різноманітних ідей, на знаходженні неординарного засобу розв'язання проблеми. Він покладається на інтуїцію в аналізі ситуації та в знаходженні адекватного засобу поведіння.

Запропонована нами методика «Метакогнітивні стратегії вирішення проблем» дозволяє визначати рівень сформованості наступних метакогнітивних стратегій, спрямованих на регуляцію інтелектуальної активності суб'єкта:

1. Контрфакт вгору – контрфакт униз. Високі значення за шкалою відповідають стратегії контрфакту вгору, при якій погіршується актуальний емоційний стан суб'єкта, оскільки він визнає свої помилки та недоліки, однак в нього формується установка на зміни в програмі поведінки, на пошук більш ефективного засобу. В плани на майбутнє вносяться корективи. Суб'єкт активно вносить зміни в стратегії поведіння, уточнює власну «Я-концепцію».

2. *Хаотичний пошук рішення* – пошук, сфокусований на перевірці певної гіпотези. Високі значення за даною шкалою отримують особи, що орієнтуються на ретельний аналіз, оцінку та перевірку висунутих припущень. Установка на ефективність та правильність переважає установку на оптимальність розв'язання проблеми. Суб'єкт виявляє готовність вкладати багато зусиль для знаходження найбільш адекватного рішення проблеми, демонструє сформовані навички систематичної обробки інформації, його більш приваблюють правдоподібні гіпотези, ніж оригінальні та своєрідні.

3. *Високий - низький рівень самоконтролю над процесом розв'язання проблемної ситуації*. Високий рівень сформованості даної стратегії свідчить про високий рівень розвитку самоконтролю над власними діями, емоціями та намірами. В різноманітних ситуаціях суб'єкт намагається відстежувати свої слова та емоції, докладає зусилля на те, щоб втримати певний рівень впевненості в собі, налаштувати себе на позитивний результат, мобілізувати свої зусилля. Він намагається доводити до кінця свої наміри та реалізувати поставлені цілі.

4. *Лабільність – ригідність контролю над власними емоційними станами*. Високий рівень лабільності контролю над власними емоціями та думками виявляється у сформованій здатності суб'єкта відволікатися від негативних емоцій, переривати, а потім відновляти діяльність у разі потреби. Такі суб'єкти швидко відновлюють свої ресурси, з легкістю посилюють або послаблюють контроль над перебігом актуальної діяльності.

5. *Високий – низький рівень орієнтації на власні інтелектуальні емоції під час інтелектуальної активності*. Високий рівень відповідає установці суб'єкта на можливість використання емоцій в процесі пошуку рішення проблеми в якості певних орієнтирів, які спрямовують напрям розумової активності, сигналізують про правильність або помилковість дій. Суб'єкт витрачає зусилля на формування емоційного стану, який підтримує високий рівень інтелектуальної активності.

Перевірка наявності значущих зв'язків між показниками сформованості когнітивних та метакогнітивних стратегій, що була проведена за процедурою кореляційного аналізу на вибірці студентів ХДУ (90 осіб), визначила наявність лише трьох значущих взаємовідносин. Так рівень сформованості метакогнітивної стратегії «пошук, сфокусований на перевірці певної гіпотези» має зворотній кореляційний зв'язок з рівнем сформованості когнітивних стратегій «прийняття рішення з орієнтацією на внутрішні стандарти» ($r=-0,26$; $p\leq 0,05$) та «інтуїтивний пошук рішення проблеми» ($r=-0,26$; $p\leq 0,05$). Показник високого рівня самоконтролю над процесами розв'язання проблемної ситуації має значущий зв'язок з показником сформованості когнітивної стратегії «глибинна обробка інформації» ($r=0,3$; $p\leq 0,01$). Отримані дані доказують відносну незалежність визначених форм інтелектуальної активності суб'єкта.

Джерела та література:

1. Брунер Дж. Психологія познання: За межами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. - 412 с.

2. Горизонты когнитивной психологии. Хрестоматия / Под ред. В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликмана. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 320 с.
3. Дружинин В. Н. Метафорические модели интеллекта / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1999. – Т.20, №6. – С. 44-52.
4. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
5. Смутьсон М. Л. Психология розвитку інтелекту. Монографія / М. Л. Смутьсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
6. Roberts M. J., Erdos G. Strategy selection and metacognition. Educational Psychology / M. J. Roberts, G. Erdos. – 1993. – V. 13. – P. 259-266.

Соловей Оксана Анатоліївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСОБІВ КОМУНІКАТИВНОГО ВПЛИВУ

В умовах економічного спаду, політичної нестабільності, переживання переходу на новий рівень суспільних відносин, гостро ставиться питання негативного розвитку, трансформування моральних норм і цінностей у молодіжному середовищі, яке вийшло з поля зору суспільних інституцій. Проблема управління цим процесом, спрямування його в позитивне русло, а також критичне осмислення результатів впливу ЗМІ скеровує до пошуку інших, глибших, психологічно та психолінгвістично орієнтованих критеріїв ефективності тих самих засобів масової комунікації. Дослідження ефективності здійснюваного на особистість комунікативного впливу засобами масової інформації визначається також потребою системного теоретичного аналізу існуючих критеріїв ефективності комунікативного впливу на особистість, з'ясування сутності поняття “ефективність комунікативного впливу”, де “ефективність” виступає як соціальна характеристика, що включає особистісні, суспільні, національні, етичні та інші моменти комунікації.

Безпосередній процес взаємодії, під час якого відбувається обмін інформацією, пов'язують із комунікативним впливом.

Комунікативний вплив – внутрішня комунікативна установка комунікатора стосовно себе і реципієнта, вербальні і невербальні особливості повідомлення, характеристики комунікативного простору спілкування, складові соціально-психологічного середовища [4].

Комунікативний вплив характеризують такі параметри, як внутрішня комунікативна установка того, хто повідомляє інформацію стосовно себе й реципієнта, вербальні і невербальні особливості самого повідомлення, характеристики комунікативного простору спілкування, складові соціально-психологічного середовища. Так, за умов авторитарної чи діалогічної комунікації зміст психологічної установки автора повідомлення різниться й визначає стиль його комунікативного впливу: у випадку авторитарного впливу – це установка «зверху вниз», а у випадку діалогічного – «на рівних». Перша

позиція передбачає стан підкорення реципієнта, сприймання його комунікатором як пасивного об'єкта впливу, вплив на реципієнта без зміни автора повідомлення, захист від зворотного зв'язку, намагання зробити вплив одностороннім, хоча взаємовплив неминучий, однак комунікатор його не відслідковує, а це може призвести до непередбачуваних наслідків для автора повідомлення. За умов другої позиції – рівноправної установки – слухач сприймається як активний учасник комунікативного процесу, котрий має право на власну думку в обговоренні проблеми.

Комунікативні процеси відповідно до моделі Г. Бейтсона протікають на двох рівнях: комунікативному й метакомунікативному.

Комунікативний рівень розуміється стандартно, а метакомунікативний задає модус переданого повідомлення. Метакомунікативні процеси повинні співвідноситися з тими або іншими жанрами, з тими або іншими типами дискурсів. Людина, що володіє мовою, повинна одночасно володіти набором прийнятих у тій чи іншій структурі типів дискурсів, оскільки в кожному з них існує свій варіант комунікативної поведінки.

Комунікація може бути ієрархічною (із пріоритетністю прямого зв'язку) і демократичною (із пріоритетністю зворотного зв'язку). Для ієрархічної схеми важливий наказ, для демократичної – переконання. Для ієрархічної схеми найбільш важлива чистота каналу зв'язку, оскільки в ній повідомлення, якщо досягне одержувача, завжди буде виконано. Інша справа з демократичною схемою, – тут одержувач має право вибору: виконувати повідомлення, що надійшло чи ні [3].

У соціальній психології сукупність певних заходів, спрямованих на підвищення ефективності комунікативного впливу, отримала назву «переконувальна комунікація». На її основі здійснюються прикладні дослідження особливостей комунікативного впливу, розробляється експериментальна риторика, тобто мистецтво красномовства, виокремлюють і аналізують основні та допоміжні елементи переконання, складові переконувального комунікативного впливу.

Встановлено, що ефективність комунікативного впливу зумовлюється: особливостями сприйняття реципієнтами самого комунікатора; характером аргументації, до якої той удається у своєму дискурсі, призначеному вплинути на отримувача інформації; тих соціальних чинників (соціальна реальність, психологічні особливості значущого соціального оточення), що пов'язують реципієнта з об'єктом критичного аналізу в конкретному комунікативному повідомленні.

Ф.І. Шарков визначає ефективність комунікації як відношення результату, отриманого від організації комунікативної діяльності до витрат на його отримання [5].

В.Б. Кашкін під ефективністю розуміє "співвідношення вербальних і невербальних прийомів з цілями і завданнями комунікації, комунікативної інтенцією і перспективою" [2].

На думку М.А. Василика, до числа ефектів комунікації відносять: утилітарний, емоційний, задоволення пізнавального інтересу, посилення позиції індивіда, естетичний ефект і т.д. [3].

Ефективний вплив передбачає вирішення стратегічних і тактичних завдань. Традиційно у ЗМІ використовуються наступні стратегії:

- маніпуляція, спрямована на підсвідоме стимулювання реципієнта в обхід його внутрішнього контролю;
- імперативна стратегія, що спирається на наявні когнітивні структури;
- розвиваюча стратегія, орієнтована на зміну особистості за допомогою діалогу між взаємодіючими суб'єктами.

Окрім вказаних механізмів комунікативного впливу на особистість, не варто забувати про психолінгвістичні критерії, до яких відносять середній розмір речень, активність (дієслівність) текстового повідомлення, особливості побудови текстового повідомлення тощо.

З метою з'ясування психолінгвістичних особливостей ефективності засобів комунікативного впливу нами було проведене емпіричне дослідження, яке передбачало використання таких методів: анкетування (для з'ясування каналу (засобу) інформації, до якого реципієнт вдається найчастіше, сфери особистих інтересів та з'ясування останніх статей, які досліджуваний вважає переконливими), інтент-аналіз, контент-аналіз та психографологічний аналіз текстів ЗМІ [1].

Проведене нами дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. Характер змін семантичних трансформацій у площинах виділених факторів не вписується в рамки жорстких лінійних залежностей, а носить вірогіднісний характер, динаміка якого визначається особливостями психологічного, лінгвістичного, етичного, світоглядного й інших планів.

2. Зміни у свідомості реципієнтів під дією комунікативного впливу відбуваються не глобально, а в суб'єктивних семантичних просторах свідомості.

4. Ефективність тексту залежить від його побудови, словникової різноманітності, логічної зв'язності та інших психографологічних характеристик відповідно до тематики тексту та читачів певної категорії, на яких спрямоване текстове повідомлення. А саме: суттєво впливає на ефективність комунікативного впливу коефіцієнт лексичної різноманітності тексту. Використання різних слів у тексті, вживання синонімів роблять текст багатшим, різноманітнішим, який легше і приємніше читати. Тому обрані читачами тексти мають найвищу кількість різних, неповторюваних слів, і, відповідно, найвищі коефіцієнти лексичної різноманітності. Коефіцієнт дієслівності (агресивності/активності) по-різному впливає на ефективність тексту залежно від тематики комунікативного повідомлення. Коефіцієнт логічної зв'язності завжди позитивно відзначається на ефективності тексту і чим більше службових слів у реченні, тим текст більш логічно зв'язний, і, відповідно, краще сприймається читачами. У обраних читачами текстах кількість службових слів у реченні і коефіцієнти логічної зв'язності є найвищими серед усіх інших запропонованих текстів. Коефіцієнт емболії, тобто співвідношення загальної кількості ембол (слів, які не несуть семантичного навантаження), до загальної кількості слів у реченні, не вплинув на ефективність комунікативного впливу на особистість, адже найефективніший

на думку реципієнтів текст зі стрічки новин, має середній рівень коефіцієнту емболії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні психосемантичних та дискурсивних особливостей текстових повідомлень, що визначають ефективність комунікативного впливу на особистість.

Джерела та література:

1. Засєкіна Л.В. Психолінгвістична діагностика. Навчальний посібник / Л.В.Засєкіна, С.В.Засєкін. – Луцьк: «Вежа», 2008.
2. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. Пособие / В.Б. Кашкин. – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
3. Основы теории коммуникации: Учебник / под ред. проф. М.А. Василика. — М.: Гардарики, 2003. — 615 с.: ил.
4. Татенко В.О. Психологія впливу: суб'єктна парадигма // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. Статей / В.О. Татенко. – К.: “Видавництво “Сталь”, 2000. – Вип. 3(6). – с.3-18.
5. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации: Учебник / Ф.И. Шарков. – М.: Издательский Дом «Социальные отношения», изд-во «Перспектива», 2002

Фомина Наталья Александровна

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики
Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина,

Мирчетич Марина Андреевна

аспирант кафедры психологии личности,
специальной психологии и коррекционной педагогики
Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ СТУДЕНТОВ С ДОМИНИРОВАНИЕМ ВТОРОЙ СИГНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Проблемы личности, ее индивидуальных особенностей, возможностей их диагностики всегда актуальны для психологической науки и практики.

Личность как социальная сущность человека, в том числе личность языковая, т.е. совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью и т.д. [1], формируется на базе индивидуальных психофизиологических характеристик, прежде всего особенностей темперамента и сигнальных систем. Однако специальных комплексных исследований соотношений психофизиологических характеристик и индивидуальных особенностей речевой деятельности недостаточно.

Нами осуществлено исследование соотношения сигнальных систем и текстов-высказываний как продуктов речевой деятельности студентов института иностранных языков РГУ им. С.А. Есенина.

С помощью методики Кадырова Б.Р. у 23% студентов было выявлено доминирование 2-ой сигнальной системы с развитой саморегуляцией, волей, готовностью к произвольному напряжению, стремлением к порядку, логике, способностью к самоанализу, умением аналитически мыслить при невысоких показателях активности, эмоциональности, воображения и образного мышления.

В рамках концепции целостного изучения проявлений личности и ее свойств в речевой деятельности Н. А. Фоминой (2002), базирующейся на теоретическом положении А. И. Крупнова о поликомпонентной, многомерно-функциональной организации актов поведения и деятельности человека, согласно которому любое действие человека как единица анализа различных психических явлений представляет собой системное, многопризнаковое образование, включающее в себя функциональное единство мотивационных, эмоциональных, когнитивных, операциональных, регуляторных и результативных характеристик [2], были исследованы лингвистические характеристики высказываний студентов на актуальную, лично значимую для них тему «Студент» и отражение в них психологических (мотивационных, эмоциональных, регулятивных и когнитивных) особенностей авторов.

В большинстве высказываний отсутствовала ярко выраженная эгоистическая или альтруистическая мотивация студентов, которая в основном зависит от социальных, а не психофизиологических факторов. В центре повествований были рассуждения общего характера о студенческой жизни, специфических особенностях студенческого возраста, процесса обучения в вузе и т.д. Они охотнее писали об обобщенном образе студента, лишь иногда затрагивая собственный опыт и мало внимания уделяя окружающим людям («*Многие* всю жизнь с улыбкой на лице вспоминают свои *студенческие годы*»). Только у 13% студентов в текстах, посвященных описанию собственных переживаний, преобладала эгоцентрическая мотивация, выражающаяся в употреблении личных и притяжательных местоимений, глаголов 1-го лица («*А еще я поняла, что я – меланхолик (процентов 90%)...*»). Лишь иногда в текстах этих студентов, не направленных на общение, в отличие от первосигнальников, встречалась коммуникативная ориентированность, указывающая на мотивационную направленность авторов вовне, на общение с окружающими людьми и выражающаяся в использовании вопросительных («*Какой это студент, который университет месяцами не видит?*»), восклицательных («*Мы – студенты!*») предложений, прямом обращении к читателям («*Спасибо еще раз и удачи Вам!*»), «*Давайте попробуем разобраться!*»).

В большинстве текстов студентов-второсигнальников было немного (7,4%) эмоционально насыщенных лексических единиц, причем в них чаще отражались стенические положительные эмоции и чувства («*веселый*», «*это рай для студента*», «*приятное*»), чем астенические («*отвращение*», «*безвольное существо*», «*не так уж легко*»). Отдельными студентами использовались такие средства выразительности речи, как эпитеты («*драгоценная*», «*чудесная*

студенческая пора», «прекрасные человечки»), преуменьшение или литота («человечки»), олицетворение («время пролетает, оно неумолимо»), аллегория («...ты, как рыба, не способная метать драгоценную черную икру»), гипербола («громады учебников», «это героизм – поест за 10 минут»), фразеологические единства («испытывать угрызения совести», «выходить боком», «сидеть без дела»), риторический вопрос («Много ли?»), ирония («навык «ввалиться» в аудиторию так, чтобы преподаватель еще порадовался, что студент вообще появился»), парадокс («Можно сказать, что жизнь современного студента одновременно сложнее и проще жизни студента прошлых лет»), противопоставление («а некоторые, наоборот, ходят только на сессию...»), аббревиатура («ВУЗ»), эллипсис («ВУЗ – отличная возможность развить старые таланты и открыть новые»), инверсия («по вечерам идут студенты...», «студент – это существо вообще живучее»), сравнение («...ты, как рыба...», «...как лучик»), каламбур («студент сразу должен взять себя в руки, чтобы потом не хвататься за голову»), междометия («О!»), сниженная лексика («не пойми чем», «тупеет»), бессоюзие («нет цели – нет учебы»), параллелизм («здесь все – друзья, которых ценю, преподаватели, которых уважаю, знания, которые хочу получить, примеры, которым хочу следовать»), студенческий сленг («зубрить», «автомат»), а также категории размерности, выраженные существительными («большинство»), прилагательными («мелкий», «в особо крупных размерах», «в более раннем возрасте»), наречиями («очень сложно», «много») и оценочности («самое счастливое время», «самое интересное время», «легче», «самое главное»), что отражает их невысокую эмоциональность.

В высказываниях лиц с ведущей второй сигнальной системой была заметна склонность к проявлениям силы воли (1,1%) («это нужно тебе, а не кому-то другому»), планированию (2,3%) («1. Понятие «студент», 2. Недостатки студенческой жизни, 3. Преимущества студенческой жизни»), анализу, обдумыванию действий (1%), отражающаяся в том числе в речевом самоконтроле, уточнениях («я думаю...», «интерес к иностранным языкам был всегда, но было недостаточно знаний (после деревенской школы)...») и усилениях (2%) мыслей. В подавляющем большинстве высказываний изложение было логично, последовательно: лишь у 3% студентов было нарушение логики. Например, в одном тексте пункту плана «Чего хотят добиться» соответствовало описание студенческих лет «как самых лучших и самых веселых...»). Это подтверждало развитие у них механизма внутренней речи, аналитического мышления.

Об особенностях когнитивной сферы студентов свидетельствовала их большая склонность к рассуждению, осмыслению того, как надо жить, следует ли работать и т.д., связанному с развитым аналитическим мышлением, чем к простому описанию студенческой жизни.

Таким образом, в текстах-высказываниях студентов с ведущей 2-й сигнальной системой нашли отражение их психологические особенности. Так, в невысоких показателях коммуникативной ориентированности, выразительности, эмоциональности высказываний проявились характерные для них неактивность и низкая эмоциональность; в отсутствии в них нарушений

целостности, последовательности и логики, множестве рассуждений на заданную тему, склонности к планированию и анализу действий – развитые саморегуляция, сила воли и аналитическое мышление.

Источники и литература:

1. Фомина Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности: Монография. - Рязань: Узорочье, 2002. – 412 с.
2. Фомина Н.А. Комплексное изучение проявлений личности в речевой деятельности // Психологические перспективы. - Луцк (Украина): Волынский национальный университет имени Леси Украинки. - Вып. 18. - 2011.
3. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Лингвистические характеристики текстов и психологические особенности речевых действий студентов с преобладанием 2-й сигнальной системы // Вестник РУДН. - Серия «Психология и педагогика» - № 1. - 2014. – С. 60-67.
4. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Лингвистические и психологические характеристики продуктов речевой деятельности студентов с преобладанием первой сигнальной системы // Материалы 8 Международной научно-практической конференции “Психолингвистика в современном мире” // Сборник научных трудов – Психолингвистика 14 / 2013. – Украина: Переяслав-Хмельницкий. – С.152-163.

Цьось Юлія Анатоліївна

аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**КОГНІТИВНО-СТИЛЬОВА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ
СТУДЕНТА-ПЕРШОКУРСНИКА**

Протягом усієї історії психології формувалося остаточне визначення терміну «стиль». А. Адлер стверджував, що стиль – це ієрархія життєвих цілей і способів, яким суб’єкт надає перевагу для їх досягнення. [4, с. 6]. Г. Олпорт трактував стиль як систему операцій, до якої особистість схильна в силу своїх індивідуальних особливостей [4, с. 6].

На нашу думку, стиль – це системна характеристика індивіда, яка зумовлює поведінку людини, визначає провідний спосіб вирішення нею життєвих задач та характер взаємодії з оточуючим світом (суб’єкт-об’єктної взаємодії) загалом. Стиль формується на основі як внутрішніх характеристик особистості, так і піддається впливу соціального середовища, в якому перебуває індивід. Тобто, це є гнучка, системоутворююча та системоперетворююча психічна властивість особистості.

В 50-тих рр. ХХ ст. науковці приділили особливу увагу розробці поняття «когнітивний стиль» – формально-динамічна характеристика інтелектуальної діяльності, не пов’язана зі змістовими (результативними) аспектами роботи інтелекту [5, с. 20]. Передували цьому розробки представників напрямку «New Look», які довели перспективність особистісного підходу у вивченні пізнавальних процесів. Одним із основних підходів до вивчення когнітивних стилів є роботи Меннінгерської групи – Дж. Кляйн, Р. Гарднер та ін. (індивідуальні форми контролю пізнавальних процесів, що забезпечують їх

адекватність і спрямованість на узгодження потреб індивіда і вимог середовища) [3, с.15]. Представники цього напрямку виділяють декілька когнітивних стилів (когнітивних контролів):

- згладжування/підкреслювання відмінностей – відображає міру взаємодії нових образів зі слідами пам'яті;

- діапазон еквівалентності (понятійна диференціація) – проявляється в різноманітності категорій, які людина використовує для групування об'єктів за схожістю;

- ригідність/гнучкість пізнавального контролю – характеризує міру жорсткості в організації пізнавальних процесів і проявляється в здатності людини переключатися на інші види та способі діяльності відповідно до об'єктивних умов;

- вузькість/широта сканування (екстенсивність-помірність перцептивного поля) – характеризує здатність до розподілу і фокусування уваги, до точного і деталізованого відображення ситуації, фіксації її значимих ознак та міри охоплення різних аспектів відображуваного матеріалу;

- толерантність/нестійкість до нереального досвіду – здатність об'єктивно оцінювати враження, які суперечать знанням і досвіду людини;

- полезалежність/полenezалежність (психологічна глобальність-диференціація);

- когнітивна простота/складність сприйняття – відображається в його багатомірності, кількості біполярних координат, за допомогою яких суб'єкт сприймає і описує об'єкти та інших людей;

- рефлексивність\імпульсивність - відображає схильність суб'єкта до більш чи менш розгорнутого і детального аналізу ситуації при необхідності прийняття рішення. особливо в умовах невизначеності;

- категоризація\концептуалізація – відображає схильність суб'єкта в завданнях на класифікацію використовувати поняття на основі зовнішньої схожості стимулів, або ж їх функціональних відношень [3, с.15-17].

Отже, основним завданням дослідження когнітивних стилів є вивчення впливу стилю на різні етапи сприйняття і переробки інформації. Тобто, когнітивні стилі – це ті способи сприйняття, мислення, дії, які людина зазвичай використовує. Вони обумовлені як особистісними характеристиками, так і рівнем онтогенетичного розвитку індивіда.

Розробкою проблеми когнітивного стилю у навчальній діяльності займаються багато психологів, зокрема М. С. Єгорова, Л. Л. Жердецька, І. Н. Козлова, О. Л. Луценко, О. Б. Напрасна, М. О. Холодна та ін.

Для визначення когнітивно-стильових особливостей особистості студента-першокурсника нами була використана методика «Фігури Готшильда» – тест, спрямований на діагностику параметру полезалежності – полenezалежності (ПН-ПНЗ). Досліджуваним пропонується в тридцяти замаскованих фігурах віднайти одну з п'яти еталонних фігур. Фіксується загальний час виконання завдання.

Вибірку склали 294 студента Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки першого курсу навчання різних спеціальностей, віком від 16 до 39 років.

Були виявлені наступні особливості прояву когнітивно-стильових характеристик полнезалежних та полезалежних студентів першого курсу (рис.1).

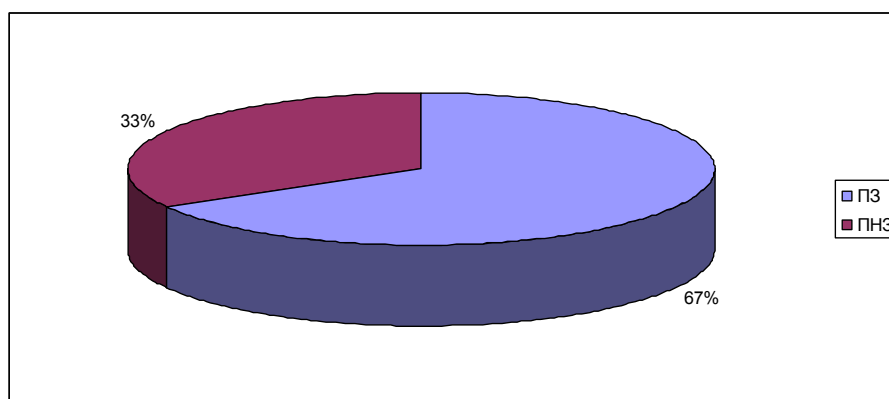


Рис. 1. Частота прояву полезалежності-полнезалежності серед студентів-першокурсників

Найбільш чіткі відмінності проявляються в особливостях сприйняття. Полезалежні (67% опитаних) більшою мірою схильні до різного роду ілюзій сприйняття, довіряють наочним зоровим враженням. Для полнезалежних (33%) картина сприйняття є більш структурованою, вони покладаються на внутрішній досвід і швидко можуть виділити деталь з цілісної просторової ситуації.

Полнезалежні люди більш успішні в інтелектуальній діяльності та обирають сферу, що вимагає високої самостійності у засобах досягнення поставленої мети. Полезалежні зазвичай більш товариські, мають багато соціальних контактів, вибирають такий рід занять, в якому засоби діяльності заздалегідь задані, обумовлені, надають перевагу колективному виконанню завдання.

Отже, проведене дослідження вказує на значну перевагу полезалежної когнітивної орієнтації серед студентської молоді першого курсу навчання. Це свідчить про переважну спрямованість не на предметну та когнітивну сфери, а на соціальну сферу, що характеризується схильністю до компромісу, прагненням подобатися оточуючим, прийняття тих морально-етичних цінностей, які пропонує група.

Джерела та література:

1. Алгоритми оцінювання психофізіологічних і когнітивних характеристик користувачів систем підтримки прийняття рішень / Ю.О. Фуртат // Збірник наукових праць Інституту проблем моделювання в енергетиці ім. Г.Є. Пухова НАН України. – К.: ІПМЕ ім. Г.Є. Пухова НАН України, 2011. – Вип. 59. – С. 98-105.
2. Жердецька Л. Л. Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів: Автореф. дис... канд. психол. наук / Л. Л. Жердецька; Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
3. Толочек В.А. Проблема індивідуального стилю діяльності в психології: прошле, настоящее и будущее / Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2010. – № 2. – с. 43 – 51.
4. Стиль человека: психологический анализ / Под. ред. А. В. Либина. Москва: Смысл, 1998. – 310 с.
5. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

**ОСОБИСТІТЬ В МІЖКУЛЬТУРНОМУ ТА
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Борисова Аліна Олексіївна
завідувач кафедри іноземних мов,
керівник Центру міжнародної освіти та співробітництва
Харківського державного університету харчування та торгівлі

ТРАНСФОРМАЦІЯ КАРТИНИ СВІТУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Кожного року значна кількість іноземних громадян приїздить в Україну на досить тривалий час задля отримання вищої професійної освіти. Кожен з цих «візитерів» постає перед необхідністю проходження досить складного періоду пристосування як до умов навчання у конкретному навчальному закладі, так і до соціокультурних особливостей нової для себе країни. Призвичаювання освітніх мігрантів – їх *міжкультурна адаптація* – представляє собою «складний процес, в разі успішного завершення якого людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем, приймаючи його традиції як свої власні та діючи у відповідності до них» [3, с. 326].

Найбільш важливою психологічною категорією для розуміння сутності змін, що відбуваються у психіці студента-іноземця під час перебування у країні навчання, є категорія «*картина світу*», яку можна визначити як «певну сукупність або впорядковану систему знань людини про світ, про себе про інших людей та ін., яка опосередковує, переломлює через себе будь-який зовнішній вплив» [2, с. 142]. Саме це світоглядне утворення підлягає найбільшому тиску з боку етно-культурних особливостей нового суспільства та зазнає найсуттєвішої трансформації під час міжкультурної адаптації. З іншого боку, доречно припустити, що змістові особливості картини світу самі є суттєвим фактором адаптації та зумовлюють успішність професійного становлення, особистісного розвитку та психічного благополуччя студента-іноземця у країні навчання.

Метою цього дослідження було вивчення особливостей трансформації картину світу іноземних студентів під час міжкультурної адаптації у країні навчання.

У якості гіпотези були сформульовані два взаємопов'язані припущення:

– цілеспрямоване сприяння міжкультурній адаптації та розвиток її особистісних ресурсів є фактором позитивних змін у змістових особливостях картини світу студентів-іноземців;

– оптимізація картини світу, в свою чергу, може виступати фактором успішності соціально-психологічної адаптації студентів-іноземців до нових етнокультурних умов.

Для перевірки цієї гіпотези на базі державних навчальних закладів IV рівня акредитації м. Харкова було проведено емпіричне дослідження, в якому прийняли участь 104 іноземних студента віком 19 – 25 років, громадян Китаю, країн Африки, арабських країн та країн сходу колишнього СРСР. 67 з них склали дві експериментальні групи, 37 – контрольну групу.

На першому етапі дослідження було вивчено змістові особливості картини

світу, показники успішності міжкультурної адаптації та особливості розвитку особистісних ресурсів міжкультурної адаптації студентів-іноземців.

Обрання методик психологічної діагностики особливостей картини світу студентів-іноземців обґрунтовано уявленням про те, що структурно цей психічний феномен може бути диференційований на: уявлення про себе (образ-Я), уявлення про інших людей, уявлення про навколишній світ, уявлення про своє життя [1, с. 41]. На основі цього положення було обрано такі методики: Метод діагностики міжособистісних ставлень Л. Собчик – (діагностовані змістові аспекти картини світу – образ Я, образ інших); Особистісний диференціал – (аспекти – образ Я, образ інших); Методика «Атрибутивні характеристики» – (аспекти – образ Я, образ інших); Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва – (аспект – уявлення про життя); Опитувальник соціальних аксіом SAS-60 М. Бонда та К. Леунга (аспекти – образ інших, уявлення про оточуючий світ, уявлення про життя); Шкала базисних переконань Р. Янофф-Бульман – (аспекти – образ Я, образ інших, уявлення про світ).

Показники успішності процесу міжкультурної адаптації досліджено за допомогою Опитувальника адаптації особистості до нового соціокультурного середовища Л. Янковського, Методики оцінки якості життя Р. Еліота, Опитувальника культурного шоку І. Мнацаканян.

У наших попередніх теоретичних та емпіричних дослідженнях обґрунтовано можливість виділення універсальних (життєстійкість, толерантність до невизначеності, здатність до конструктивного копінг) та етноспецифічних (етнічна ідентичність та етнічна толерантність) ресурсів міжкультурної адаптації. Універсальні ресурси подолання складних життєвих ситуацій діагностовано за допомогою Короткої версії тесту життєстійкості М. Кузнєцова та ін., Опитувальника копінг-стратегій К. Кравера та ін., Опитувальника толерантності до невизначеності С. Баднера. Етноспецифічні ресурси адаптації оцінено через застосування Методики вимірювання вираженості етнічної ідентичності Дж. Фінні; Опитувальника типів етнічної ідентичності Г. Солдатової; Методики «Індекс толерантності» Г. Солдатової.

Порівняння результатів контрольної та експериментальних груп за використаними методиками констатувального вимірювання не виявило між ними статистично значущих розбіжностей за діагностованими показниками.

Для перевірки гіпотези дослідження було проведено формувальний експеримент за участю двох експериментальних груп (у відповідності до двох змістових складових сформульованої гіпотези). Сутність формувального експерименту для першої експериментальної групи полягала у впровадженні комплексної програми психолого-педагогічного супроводу міжкультурної адаптації та розвитку її особистісних ресурсів, для другої експериментальної групи – програми оптимізації змістових особливостей картини світу. Психолого-педагогічні інтервенції обох розроблених програм, у залежності від їх спрямованості та психологічного змісту, проводилися в аудиторній (спільна діяльність студентів та агента інтервенцій – психолога, куратора студентської групи, працівника підрозділу по роботі з іноземними громадянами в межах навчально-виховного процесу вишу), позааудиторній (спільна діяльність

студентів та агентів інтервенцій у соціальному середовищі поза ВНЗ) та індивідуальній (взаємодія психолога зі студентом) формах.

Після завершення програм було проведено контрольне дослідження. Оцінка ефективності програм, реалізованих у рамках формувального експерименту, здійснювалася шляхом зіставлення змістових особливостей картини світу, показників успішності процесу та розвитку особистісних ресурсів міжкультурної адаптації студентів-іноземців контрольної та експериментальних груп за класичною схемою «до / після».

Отримані в контрольному дослідженні дані показали, що результатами участі першої експериментальної групи у програмі психолого-педагогічного супроводу міжкультурної адаптації є збільшення здатності реалізовувати конструктивні стратегії соціокультурної адаптації, зростання суб'єктивної задоволеності життям, послаблення культурного шоку, розвиток життєстійкості, толерантності до невизначеності, здатності до конструктивного копіngu, етнічної толерантності та позитивної етнічної ідентичності. Зіставлення змістових особливостей картини світу іноземних студентів – учасників першої експериментальної групи – показало, що психологічне сприяння процесу їх міжкультурної адаптації виявилось значущим фактором оптимізації (позитивної трансформації) їх уявлень щодо власного Я, інших людей, оточуючого світу та власного життя.

Аналіз результатів контрольного дослідження також показав наявність близьких за змістом позитивних змін у психічних особливостях учасників другої експериментальної групи. Для цієї групи діагностовані зміни можна пояснити тим, що реалізація програми психолого-педагогічних інтервенцій з оптимізації змістових особливостей картини світу виступила фактором успішності міжкультурної адаптації та сприяла розвитку її універсальних та етноспецифічних особистісних ресурсів.

У контрольній групі зазначених позитивних змін виявлено не було. Отже, саме реалізовані у процесі формувального експерименту програми оптимізації картини світу та психологічного супроводу міжкультурної адаптації спричинили позитивну особистісну динаміку студентів-іноземців, залучених до участі у цих програмах.

Таким чином, результати, отримані в емпіричному дослідженні, підтверджують висунуту гіпотезу та дозволяють сформулювати такі висновки:

– у процесі керованої міжкультурної адаптації студентів-іноземців відбувається оптимізація (позитивна трансформація) їх картини світу;

– оптимізація (позитивна трансформація змісту) картини світу є фактором успішності міжкультурної адаптації студентів-іноземців та сприяє їх особистісному і соціально-психологічному розвитку.

Джерела та література:

1. Берулава Г.А. Образ мира как ориентировочная основа индивидуальных паттернов психической активности / Г.А. Берулава, М.М. Берулава // Роль стереотипов в психической активности личности. – М. : Изд-во «Гуманитарная наука», 2010. – 157 с.

2. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения мира / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 231 с.

3. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.

Гаєвська Світлана Ростиславівна

кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії

Національного університету водного господарства та природокористування

ОСОБИСТІСНЕ БУТТЯ ТА ЙОГО СПЕЦИФІКА У ФІЛОСОФІЇ Х.ОРТЕГИ І ГАССЕТА

Відомий іспанський філософ Х.Ортега-і-Гассет вважає, що відкриття суб'єктивності, має два глибоких історичних кореня: негативний – скептицизм (зокрема античний) і позитивний – християнство. Скептицизм, що став основою наукового пізнання і вчить людину не вірити в реальність зовнішнього світу в його видимості, та, як нагадує мислитель, «кожен скептик є лише початківцем», адже «зупиняється біля початку внутрішньої людини, залишаючи її незрячою». Християнство ж обдаровує людину внутрішнім баченням через зв'язок з трансцендентним (Богом), який неспівмірний зі світом, але «живе серед нас». Християнство сприяло висуненню на перше місце суб'єктивності, для якої спілкування з трансцендентним є перетворенням існуючого (світу, суспільства, інших людей) в “ніщо” перед ним, як виявлення його справжнього сенсу, що дозволяє бути наодинці з трансцендентним, набуваючи тим самим істинне життя (звільняючись від несправжньої, мінливої реальності), що постає єдино можливим способом знання справжньої реальності. Та, як зауважує мислитель, в своєму прагненні наблизитися до трансцендентного внутрішнє Я здійснює те ж саме, що і скептик, який проводить процедуру сумніву (1;137). З цієї точки зору виявляється тотожність християнського мислителя Августина і засновника філософії нового часу Р.Декарта. Так, для християнського філософа Я існує постільки, поскільки усвідомлює (себе буттям), і яке є справжньою реальністю стосовно реальності речей зовнішнього світу, адже тільки у внутрішньому можливо віднайти трансцендентне (лише у внутрішній людині живе істина). З іншого боку, сумнів тлумачиться як своєрідне вигнання із справжньої реальності (райського стану довірливості до світу). Як пише вчений, згідно Книги Буття, коли перші люди стали вигнанцями, перше, що вони відкрили, були їх особистості, їх суб'єктивність, тобто власне існування як відмінне і чуже оточуючій реальності, і, втративши єдність з усім існуючим, суб'єктивність прагне усе захопити, увібрати в себе (Я-декартівське), перетворюючись в дещо самодостатнє, та при цьому втрачає життєвість.

Мислитель вважає, що відкриття реальності суб'єктивності підносить філософію на новий рівень, і без чого поступ був би неможливий, але який потребує подолання, щоб перейти на новий, зберігши все цінне. Я усе проблематизує, утверджуючи лише власне мислення, як новий спосіб буття, але ця рефлексія в дійсності є своєрідним створенням самого себе, є рухом до самого себе, активним проявом себе і надання самому собі буття. Новим етапом в осмисленні суб'єктивності є усвідомлення її діалогічності, проблемності, як необхідності виходу за свої межі у простір світу, як дотичність до абсолютно іншої реальності, тобто таким переходом до нового етапу є філософія особистості, яка (особистість) постає напруженим зв'язком внутрішнього і

зовнішнього, точкою їх поєднання, подією, в якій оприсутнюється істина, адже «істина озаряє того, хто к ній стремиться, в чьом разуме для неї приуготовлено место». А розум для Х.Ортеги-і-Гассета «в істинному і строгому сенсі слова є будь-яка інтелектуальна дія, завдяки якій ми встановлюємо зв'язок з реальністю і зустрічаємося з трансцендентним» (1;208). Не можна не погодитися, що мислення про предмет – це є створення цього предмету, його здійснення, але хибність декартівського «мислю, одже існую» мислитель вбачає в тому, що Я ототожнюється з мисленням, перетворюючи буття мислення в річ, статичне буття і в якусь видимість буття. Якщо існує видимість мислення, то з необхідністю є реальність, прихована за цією видимістю, це і є Я – реальність неочевидна, до якої маємо прийти через низку умовиводів. Світ, речі теж постають лише «змістом свідомості», не володіючи своїм буттям. Та дилема, яку утворює філософія суб'єктивності – або світ є абсолютною реальністю, або є лише реальністю у мисленні, або зовнішнє або внутрішнє, ця дилема долається у філософії особистості. Підкреслюючи залежність речей від того як Я мислить про них, слід бачити, що і суб'єктивність залежить від існування речей. Ортега пише, що «Я завжди з собою, Я є не що інше, як те, що Я мислить про себе, Я не може вийти за межі себе – але щоб віднайти світ, відмінний від суб'єкта, не обов'язково виходити за свої межі, адже він завжди поряд зі мною, і моє буття таке ж, як буття світу (1;159). В той же час Я постає місцем, де з'являється світ в його оголеності, істинності. Одже, існує не дві субстанції, а живий зв'язок двох реальностей. Це і є та фундаментальна, радикальна, справжня реальність – реальність співіснування суб'єктивності і світу, де «виявляючи себе, я завжди виявляю перед собою певний світ». Я постає як відкритість, як відкритість тому, що не є мною. Я існує, як той, хто переймається світом, бачить і уявляє, мислить про нього, любить і ненавидить, сумує і радіє із-за нього, змінює і витримує його, тобто є особистістю», життєвою реальністю, відкритою і наповненою надіями і переживаннями. Життя - це завжди індивідуальне буття, яке за мене ніхто не може прожити. А філософія для Ортеги - це форма життя, життєва діяльність, а не гра абстракціями, роздуми над загадкою життя, яку людина вирішує, живучи, здійснюючи шлях до самого себе. Мислитель відкриває нову реальність як первинну, реальність особистості, яка кардинально відрізняється як від субстанційного буття античності, так і від суб'єктивного буття нового часу, ключем до розуміння якої є поняття «життя». Радикальність цієї нової реальності в тому, що вона існує для себе, усвідомлює своє існування, але не просто раціонально, а як співпричетність, як «безперервне відкриття, яке ми здійснюємо відносно себе і світу», і як співприсутність, як перебування при суті того, що відбувається (око буття), тобто життя – це дуга, що поєднує Я і світ, а життєвий розум, це «розум, що веде свій родовід саме з глибин життєвого досвіду, він укорінений в ньому, і через нього пов'язаний з безконечною розумністю всього суцього. Переривання цих коренів перетворює розум на нечулий розсудок» (2;79). Життя - це поле можливостей («поле з горизонтом можливостей»), які виявляє Я у світі, знаходження себе у непередбачуваному світі, в який ми закинуті. «Ми вкинуті в наше життя, і в той же час, в те, в що ми вкинуті, ми повинні зробити самі, віддаючи собі в цьому звіт, створюючи

його... ми самі вирішуємо, ким ми будемо...» (1;265). Особистісне буття здійснюється тоді, коли в ньому ніщо не відбувається автоматично, механічно, тобто як постійний вибір, вибір себе. Це буття не стільки те, що є, а те, що може бути, це зіткнення з майбутнім, спрямованість у майбутнє. Життя філософічне по-суті, а «філософія в вищій мірі особистісне питання. В філософії мислителю випадає життя, розігрується життя... Головний обов'язок філософа – досліджувати сумнівність, яка складає суть всього людського, суть людського життя» (1;334). А доля людини, можливо, в тому, щоб бути філософом, бути розумом... як єдиний доступний спосіб стати самим собою, стати особистістю.

Джерела та література:

1. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия?-М., Наука, 1991.-408с.
2. Возняк В. Контрапункт душі і духу: Досвід тонального розпізнання //Філософська і соціологічна думка.1993. №7-8.

Засєкіна Лариса Володимирівна

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та соціальної психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

**АВТОНОМІЯ І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ:
ПСИХОЛОГІЧНІ РЕАЛІЇ В УКРАЇНІ**

*Академічна свобода і університетська автономія – це свобода навчати,
свобода вчитись і розвиватись без зовнішнього втручання у
внутрішні справи університету*
У. Фелт

Засновник європейської моделі вищої освіти В. фон Гумбольдт визначає свободу як важливий чинник, що слугує запорукою гармонійного розвитку особистості і спільноти. При цьому вчений зазначає, що свобода збільшує силу, а сила завжди приводить до великодушності. Примус пригнічує силу, і призводить до корисливих бажань і нищих вивертів [1].

Таким чином, постульована Новим законом про вищу освіту в Україні автономія вітчизняних університетів є важливим фактором досягнення ними сили, академічної потужності та наукового авторитету серед провідних навчальних закладів Європи. Необхідність досягнення автономії вітчизняних університетів як процес і результат реформування вищої освіти, а також відсутність комплексних психолого-педагогічних досліджень із цієї проблеми зумовили **актуальність** запропонованих наукових розвідок, їх теоретичне обґрунтування та прикладну значущість. До завдань запропонованої праці належить теоретико-аналітичне осмислення категорій автономії і свободи університету, з одного боку, та відповідальності, з іншого – як важливих перспектив розвитку вищої освіти в Україні.

Університетська автономія – це шлях до розвитку, реформування та модернізації вищої освіти в Україні. Слід зазначити, що це поняття належить до

основних у новому Законі про вищу освіту в Україні, який набрав чинності 6 вересня 2014 року. Відповідно до цього Закону, автономія вищого навчального закладу – це самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом.

Таким чином, у самому законі зазначено провідні ідеї академічної (науково-навчальної), організаційної, фінансової і кадрової автономії. Для розвитку автономії вітчизняних вишів Європейська асоціація університетів ініціювала проект «Сприяння життєздатним та автономним системам вищої освіти у регіоні Східного сусідства» (ATHENA 2012-2015). Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки є одним із партнерів проекту і слугує конкретним експериментальним майданчиком для впровадження освітніх реформ.

Виклад результатів дослідження. Результати дослідження автономії університетів як важливої психолого-педагогічної категорії свідчать про те, що ця категорія почала активно використовуватися після 1988 року, коли з нагоди 900-річчя Болонського університету 430 провідних вишів Європи підписали Велику Хартію університетів (*Magna Charta Universitatum*). Цікавим є те, що етимологія *Magna Charta* походить від значення: *Велика Хартія вольностей*, при цьому останні й становлять стрижень задекларованої автономії. Відповідно до цього документа, місія європейського університету полягає у визначенні і поширенні важливих принципів і знань у суспільстві, означаючи інтелектуальні орієнтири для останнього.

На сьогоднішній момент Хартія має велике представництво в Європі і світі, охоплюючи університети Італії (50 університетів), Іспанії (39 університетів), Великої Британії (32 університетів), Німеччини (30 університетів), України (30 університетів), Польщі (23 університетів), США (21 університетів), Туреччини (20 університетів).

Результати дослідження проблеми автономії університетів у психолого-педагогічній літературі свідчать про те, що академічна свобода завжди ґрунтується на відповідальності. Так, вчені зазначають, що університет лише тоді виконує свої обов'язки, якщо він несе в собі суспільну відповідальність і сприяє поширенню демократії у спільноті [5, с. 50].

В. Чернобровкіна наводить такі узагальнення категорії свободи у психологічній літературі: як властивість суб'єкта, що полягає в його здатності до самоспричинення; особливий акт покладання особистістю себе як причини змін у світі; рівень буття, що характеризується можливістю бути суб'єктом і не бути об'єктом; специфічна форма саморегульованої активності; рефлексивно-діяльнісний акт усвідомлення й змінення меж власних можливостей та ін. [4]

Поширюючи категорію свободи на університет як особливу форму академічної спільноти, можемо стверджувати, що автономія університету передбачає форму саморегульованої (що визначає його діяльність і ефективність) та регулюючої (що відображається у впливові університету на різні сфери суспільного життя) активності.

Так, на сучасному етапі розвитку виокремлюють третю місію університетів (окрім навчальної і виховної), суспільну місію, яка полягає у залученні до університетського життя представників уряду, громадськості, активних представників соціальних структур. Таке залучення різних зацікавлених сторін до університетського життя приводить до плідної співпраці університетів з урядовими, бізнесовими, громадськими діячами, відкриваючи, з одного боку, університетам простір для комерціалізації результатів дослідницьких проєктів, майданчиків для потужних студентських виробничих практик, працевлаштування студентів, а з іншого – можливості для розвитку різних сфер суспільства і просування інноваційних і актуальних наукових досягнень. Слід зазначити, що суспільна місія часто реалізується через уведення до Наглядової ради університетів відомих політиків, громадських діячів тощо. Важливо, що відповідно до Нового закону про вищу освіту ця рада, на противагу подібним структурам в європейських університетах, виконує не законодавчу, а дорадчу функцію. Таким чином, вдається уникнути маніпулятивного впливу зовнішніх членів університету на його загальну політику та стратегії розвитку.

Відповідальність, на думку Ж. Сартра, це необхідність збереження своєрідності, нетотожності, поєднання зрозумілого і незрозумілого [3]. Вітчизняний вчений М. Савчин вважає, що відповідальність – це співвіднесення власних потреб і інтересів із суспільними [2]. Таким чином, можемо спостерігати перетин категорій автономії і відповідальності університету: з одного боку, – це причина і наслідок власного розвитку, які регулюють динаміку сучасного суспільства, а з іншого – це урахування суспільних інтересів і виконання навчальної, виховної і суспільної місії.

Хенс-Уве Ерішен на II-ому міжнародному колоквиумі в університеті Ерфурта підкреслив, що для досягнення автономії і академічної свободи кожен університет повинен дати відповідь на три запитання: Що університет робить? Які його реальні досягнення? Що це йому коштує? [6, с. 5]. Продовжуючи ці погляди у контексті відповідальності, можна поставити наступне питання, як ця діяльність зіставляється із суспільними інтересами? Саме відповіді на ці запитання і визначатимуть повну автономію і відповідальність університету.

Результати психолого-педагогічного дослідження категорій автономії і відповідальності, а також вивчення досвіду провідних університетів Європи в рамках проєкту ATHENA дають змогу зробити **висновки** про те, що *автономія вишу* передбачає баланс між *правом вибору стратегії академічного, фінансового, кадрового, організаційного розвитку та відповідальністю університету* за якість надання освітніх і наукових послуг. Сполучення свободи і відповідальності університету забезпечить йому повноцінну силу, на яку так сподіваються освітяни і усе громадянське суспільство України.

Джерела та література:

1. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – 396 с.
2. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки: Монографія / М. В.Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.

3. Сартр Ж. Стена: Избранные произведения / Ж. Сартр. – М.: Политиздат, 1992. – 480с.
4. Чернобровкіна В. А. Особистісна свобода людини у феноменологічному, діалогічному та когнітивно-психологічному вимірі / В. А. Чернобровкіна // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. – Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2009. – № 2(22). – С. 232 – 241.
5. Cunningham, F. University autonomy and contexts of democracy. Interchange. – 1992. – 23 (1&2). – P. 43-50.
6. Erichsen, H-U. Autonomy and responsibility: Appeal for a self-determined initiative. In K. D. Wolff (Ed.). Autonomy and external control: The University in search of the golden mean. Munchen: Indicium, 1997. – 561 p.
7. Felt, U. University autonomy in Europe: Changing paradigms in higher education policy. In B. Conraths, K. Edwards, U. Felt, & G. Shenton, (Eds.), Managing University Autonomy. Bologna: Bononia Universit Press, 2003. – 471 p.

Козак Олена Леонідівна

магістрантка кафедри загальної та соціальної психології ф-ту психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Федотова Тетяна Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціально психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Актуальність проблематики зумовлюється інтересами психологів до вивчення внутрішнього світу людини, глибинних сторін її психіки, свідомості та самосвідомості. Переважна більшість досліджень присвячена процесу індивідуалізації та розвитку особистості (Л.І.Божович, Г.С.Костюк та інші), проблемі формування «Образу Я» в різні вікові періоди (І.С.Кон, Е.Еріксонта інші), рефлексії, самооцінці та ідентифікації особистості (Е.Бернс, Е.Еріксонта інші).

Мета статті полягає у теоретичному аналізі поняття «Я-концепції» в психологічній літературі та емпіричному визначенні особливостей сформованості компонентів «Я-концепції» в студентів-психологів, що передбачає розв'язання наступних **завдань**: провести теоретичний аналіз поняття «Я-концепції» в психології; розробити план-схему емпіричного дослідження та провести його; з'ясувати особливості сформованості компонентів «Я-концепції» в студентів-психологів.

База дослідження. Дослідження реалізовувалося на базу: факультету психології та Педагогічного інституту Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Продіагностовано 60 студентів 4-го курсу віком від 20-22 років (52 дівчат і 8 хлопці).

«Я-концепція» – це динамічна система уявлень людини про себе, яка включає у свідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших особливостей; самооцінку та суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників, які впливають на

особистість. «Я-концепція» забезпечує внутрішню погодженість особистості, стійкість її поведінки. «Я-концепція» формується під впливом життєвого досвіду людини, насамперед стосунків у сім'ї, проте досить рано вона сама набуває якості активності й починає впливати на інтерпретацію цього досвіду, на мету особистості, систему її очікувань та прогнозів щодо свого майбутнього, на оцінку своїх досягнень і тим самим на її ставлення до самої себе. Формування «Я-концепції» складається з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, і навіть під впливом механізму взаємного спілкування. Тому, «Я-концепція» сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначає інтерпретацію досвіду, і є джерелом очікувань особистості.

Самооцінка особистості – результат оцінювання людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінювання своєї особи іншими людьми, виходячи з системи цінностей людини.

Для реалізації поставленої мети було використано наступні **методики**: методика інтегральної самооцінки особистості «Хто я в цьому світі» та тест-опитувальник самовідношення (В.В. Пантелєєв, С.Р. Столін).

Діагностовані були поділені на дві групи: група 1 – студенти-психологи (36 осіб); група 2 – студенти педагогічного інституту (24 особи).

Результати, отримані за методикою інтегральної самооцінки особистості «Хто я в цьому світі» дозволяють визначити ступінь розвитку самосвідомості особистості, зокрема її складові сфери: особисту і суспільну самосвідомості. Незалежно від того, до якої з груп діагностованих належать респонденти, в усіх студентів домінуючим є високий рівень суспільної самосвідомості, і він складає – 80%. Можна сказати, що отримані показники добре узгоджуються із особливостями самосвідомості досліджуваних, якщо виходити з того, що серед відповідей на питання «хто я?» у тесті «двадцять тверджень» міститься чимало самохарактеристик, які свідчать про громадянсько-патріотичну спрямованість респондентів: такі відповіді як «громадянка», «українка», «патріотка», «демократка», «шукачка правди» у даній групі вказали – 70%.

Загалом показники методики інтегральної самооцінки особистості «Хто я в цьому світі» засвідчують, що у студентів обох спеціальностей спостерігається тенденція до завищеної самооцінки (у 70% студентів-психологів та 67% студентів-педагогів). Це пояснюється тим, що вони переоцінюють свої можливості та недооцінюють інших, у своїй поведінці проявляють зарозумілість та нетактовність щодо оточуючих, вважають свою поведінку закономірною; відношення до своїх помилок вважають випадковими, тобто викликаними сторонніми факторами такі як: «погано себе почував», «хтось чіплявся», проте, ставлення до чужих помилок вважають закономірними.

Завдяки тесту-опитувальнику самовідношення (В.В. Пантелєєв, С.Р. Столін) ми визначили рівні ставлення людини до себе: глобальне самовідношення, найбільш узагальнений рівень самовідношення (самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, очікування позитивного ставлення інших, рівень конкретних дій (готовність до них) у ставленні до свого „Я”. Відсотковий розподіл діагностованих двох груп за шкалами методики зображено на рис. 1.

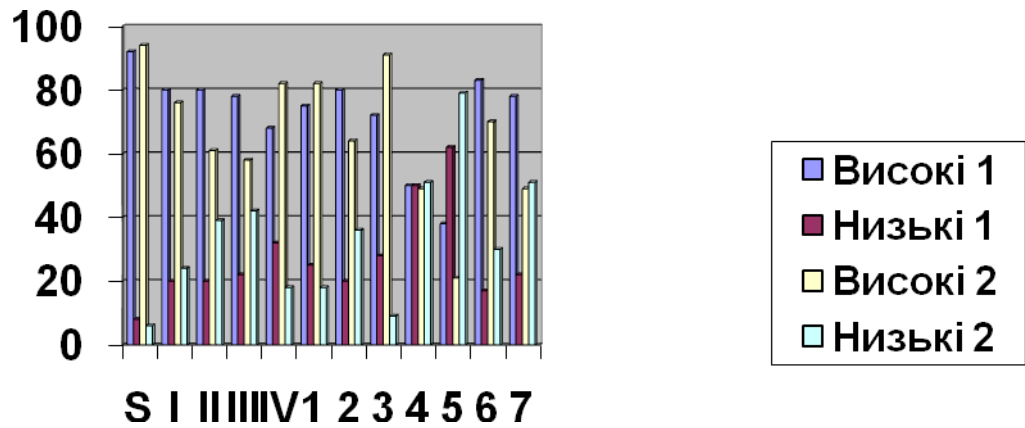


Рис. 1 Відсотковий розподіл діагностованих груп I курсу за шкалами: глобального самовідношення (S), самоповаги (I), аутосимпатії (II), самоінтересу (III), позитивного ставлення інших (IV), самовпевненості (1), очікуваного ставлення інших (2), самоприйняття (3), самокерівництва (4), самозвинувачення (5), самозацікавлення (6), саморозуміння (7)

Як засвідчує рис.1, відсотковий розподіл діагностованих групи 1 за шкалами є таким: глобального самовідношення– 92% опитаних мають високі показники, 8% – низькі; самоповаги, аутосимпатії та очікуваного ставлення інших – 80% – високий результат, 20% – низький;самоінтересу та саморозуміння– 78% – високі показники, 22% – низькі; позитивного ставлення інших – 68% – високий результат, 32%, відповідно, низький; самовпевненості – 75% – високі, 25% – низькі показники;самоприйняття– 72% – високий, 28% – низький показник;самокерівництва 50% – високі результати, а решта 50% - низькі; самозвинувачення – 38% - високий показник, 62% – низький;самозацікавлення– 83% - високі результати, 17% - низькі.

Відсотковийрозподілдіагностованихгрупи2 за шкалами є таким: глобального самовідношення– 94% опитаних мають високі показники, 6% – низькі;самоповаги– 76% –високий результат, 24% –низький; аутосимпатії– 61% -високий результат, 39% –низький; очікуваного ставлення інших- 64% респонденти демонструють високий результат, 36% –низький; самоінтересу– 58% –високий результат, 42% –низький; позитивного ставлення інших та самовпевненості– 82% –високі, 18% –низькі показники; самоприйняття– 91% – високий, 9% – низькийпоказник; саморозуміння та самокерівництва 49% – високі результати, а решта 51% -низькі; самозвинувачення– 21% –високий показник, 79% –низький; самоінтересу– 70% –високі результати, 30% –низькі.

Високі результати у середньо груповому розподілі даних в групі1демонструють шкали: IV шкала –самозацікавлення ($X_{сер}=76,17$), I шкала –самоповаги ($X_{сер}=70,22$), II шкала – аутосимпатії ($X_{сер}=70,6$), 5 шкала – самокерівництва ($X_{сер}=53,02$) та 7 шкала –саморозуміння ($X_{сер}=76,34$).

У групі2 (студенти-педагоги) результати за відповідними шкалами є дещо нижчими: IV шкала – ($X_{сер}=74,98$), I шкала – ($X_{сер}=61,74$), II шкала – ($X_{сер}=64,69$), 5 шкала – ($X_{сер}=48,42$) та 7 шкала – ($X_{сер}=57,86$).

Середньогрупова фіксація підтверджує, що група студентів-психологів відрізняється лише за показником саморозуміння ($F = 19,0$ при $\alpha \geq 0,001$).

Отже, глобальне самовідношення, тобто внутрішнє недиференційоване почуття „за” і „проти” себе в студентів-психологів дещо нижче, ніж у студентів-педагогів, тоді як само відношення диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом та очікуванням відношення до себе інших є вищим. Рівень конкретних дій (готовність до них) у відношенні до свого „Я” значно відмінний в групі психологів лише за шкалою саморозуміння (фактор 7).

Перспективою подальшого наукового пошуку може бути визначення особливостей сформованості компонентів «Я-концепції» в студентів-психологів з урахуванням гендерного аспекту.

Джерела та література:

1. Словарь практического психолога / сост. С.Ю.Головин. – Минск:Харвест, 1998. – 800с.
2. Словарь-справочник по психологической диагностике / авт.-сост. Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Наук.думка, 1989. – 198 с.
3. Татенко В.А. Психология в субъектноизмерении / В.А.Татенко. –К.: Просвіта, 1996. – 404 с.

Коць Михайло Онисимович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Божок Анна Василівна

студентка 3 курсу факультету психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ЗОРУ

Постановка наукової проблеми та її значення. У сучасних умовах технологічного, промислового, суспільного та економічного розвитку постає велика потреба у якісному засвоєнні інформації. Одну із ключових ролей у засвоєнні нової інформації відіграє така психічна структура, як увага. Увага займає ключове місце серед інших психічних процесів, оскільки ні один із них не можливий без її участі. Ключовим елементом функціонування уваги є інтерес до предмету уваги [3, с. 148]. Доки цей інтерес присутній, доти увага зосереджена на ньому. Як тільки з'являється інший об'єкт, предмет, заняття, яке цікавить – увага переключається на нього. Основним завданням підвищення уважності є формування зацікавленості певним процесом [2, с. 175]. Особливо це стає актуальним для дітей початкової школи. Суспільство ставить нові вимоги до навчання цих дітей. Це можна помітити навіть на прикладі навчальних програм цієї ланки освіти. Складність матеріалу постійно зростає, проте, ми не можемо цього сказати щодо зацікавленості дітей навчальним матеріалом. Через підвищені вимоги, складність, збільшений об'єм навчального матеріалу, та часто, недостатній рівень дошкільного навчання у дітей спостерігаються проблеми у засвоєнні нового матеріалу. Однією з таких

причин може виступати наявність вади фізичного розвитку. Згідно із статистичними даними, приблизно 500 млн. осіб у всьому світі відносяться до категорії осіб з обмеженими можливостями, із яких більше ніж 1/3 осіб в яких виявлені проблеми зору. Зір є основним органом взаємодії із зовнішнім світом. Загальновідомо, що для осіб з вадами зору властиве заміщення іншими сенсорними системами (слух, дотик, нюх), проте, для таких людей, навіть при використанні інших систем, залишається величезне поле інформації, яка перебуває поза увагою [4].

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що у дослідженнях акцент ставиться на необхідності вивчення уваги у даному процесі.

Об'єкт дослідження – діти з вадами мовлення молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження – особливості уваги дітей у молодшого шкільного віку з вадами мовлення.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей уваги дітей молодшого шкільного віку з вадами зору.

Окреслена мета дослідження потребує вирішення низки завдань:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз уваги як ключового елементу пізнавальної сфери особистості;

2. Провести емпіричне дослідження психологічних особливостей уваги дітей молодшого шкільного віку вадами зору, здійснити аналіз отриманих даних та дати інтерпретацію результатів.

Для досягнення мети й реалізації поставлених завдань дослідження використано такі *методи*:

1) теоретичні (аналіз проблеми на підставі вивчення наукової літератури, систематизації та узагальнення одержаної наукової інформації).

2) емпіричні: психодіагностичні методики («Методика діагностики концентрації уваги» Пьєрона-Рузена, «Коректурна проба» Бурдона).

3) методи математичної статистики: описова статистика. Статистичні обчислення здійснено за використанням програмного забезпечення Microsoft Excel.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. У дослідженні брали участь учні 2-4 класів з вадами зору (n=33) Луцького навчально-реабілітаційного центру. Віком від 7 до 12 років. Дослідження проводилось у листопаді 2014 року.

За допомогою методики діагностики концентрації уваги Пьєрона-Рузенами виявили рівень концентрації уваги у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Опрацювавши дані, нами було виявлено те, що домінуючим рівнем при 1-ій спробі у молодших класах є високий (55%). Досліджувані, що мають даний рівень, відрізняються високим рівнем концентрації уваги на зацікавленому предметі чи об'єкті. У 13% школярів даний тип уваги знаходиться на середньому рівні, за допомогою якого діти можуть вільно зберігати концентруватись на предметі упродовж тривалого часу. Низький рівень концентрації уваги має 32% школярів, які недостатньо зосереджуються на конкретному об'єкті психічної діяльності. При проведенні 2-ої спроби ми виявили такі результати: високий рівень – 68%, середній рівень

– 10%, низький рівень – 22%. Результати діагностики концентрації уваги представлені на рис. 1.

За допомогою «Коректурної проби» Бурдона, яка спрямована на дослідження стійкості уваги у молодших школярів із затримкою психічного розвитку ми виявили, що 29 осіб обробило усю кількість фігур з них 14 – не зробило практично помилок, що свідчить про хорошу стійкість уваги. Інші четверо досліджувані не змогли обробити усю кількість матеріалу і відповідно зробили більшу кількість помилок. Загалом, 19 дітей зробило значну кількість помилок, що свідчить про низький рівень стійкості уваги і небажання довго зосереджуватись на певному предметі чи об'єкті. Таким чином, аналізуючи результати даної методики, можна припустити, що більшість учнів не можуть довго зберігати увагу на одному предметі. У зв'язку з цим можуть виникати труднощі у навчанні та інших видах діяльності.

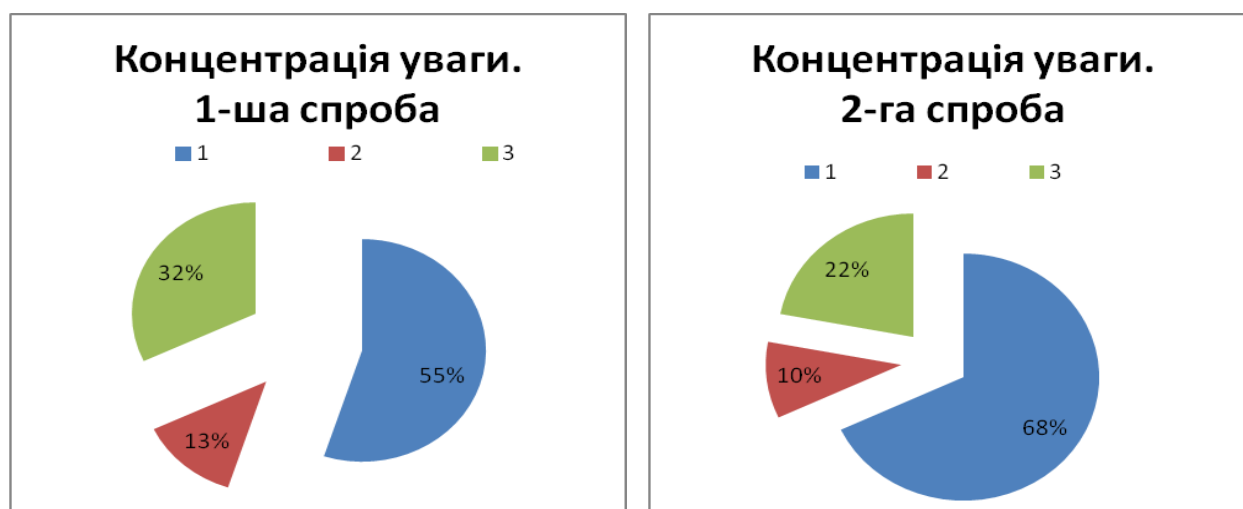


Рис. 1. Відсотковий розподіл респондентів за рівнем концентрації уваги

Загалом, результати теоретико-емпіричного дослідження дають підстави для наступних висновків.

Увага займає ключове місце серед психічних процесів, оскільки ні один із них не можливий без її участі. Ключовим елементом функціонування уваги є інтерес до предмету уваги.

За результатами емпіричного дослідження визначено, що більшість дітей з вадами зору можуть зосередитися і сконцентруватися на певному предметі протягом тривалого часу, третині зробити це значно складніше.

Перспективи дослідження ми вбачаємо у значному збільшенні чисельності вибірки емпіричного дослідження та розробці системи корекційної роботи, яка могла б використовуватись практичними психологами та учителями початкових класів у процесі засвоєння знань дітьми з вадами зору.

Джерела та література:

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учеб. пособ. [2-е изд., перераб.] / В. А. Аверин. – СПб : Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 370 с.
2. Нейрофизиологические механизмы внимания / под ред. Е. Д. Хомской. – М. : МГУ, 1997. – 326 с.
3. Психологический словарь / Под ред. А. Н. Зинченко. – М. : 2002. – 325с.

4. Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. – М. : ЧеРо, 2005. – 524 с.

5. Солнцева Л. И. Слепые и слабовидящие дети со сниженной умственной работоспособностью. / Л. И. Солнцева. – М. : Институт коррекционной педагогики. РАО., 1998. – 345 с.

Коць Михайло Онисимович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,

Занюк Ілона Олександрівна

студентка 3 курсу факультету психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ ЗОРУ

Постановка наукової проблеми та її значення. Пам'ять є основою психічної діяльності дитини і однією з цінних властивостей людського життя. У психологічній науці вона вважається одним з провідних пізнавальних психічних процесів, оскільки пам'ять є головною основою всякого пізнання.

Пам'ять лежить в основі здібностей дитини, є умовою набуття знань, формування умінь і навиків. Як указував Л. С. Виготський, без неї неможлива повноцінна життєдіяльність особистості. Завдяки пам'яті дитина може досягти досить багато, її можна визначити, як здібність до набуття, зберігання і відтворення життєвого досвіду [1].

Основоположником наукового психологічного вивчення пам'яті як психологічного процесу вважається Р. Еббінгауз, який вперше експериментально намагався її дослідити, розробив методи виміру мнемічних процесів і в ході своєї дослідницької роботи встановив закономірності, яким підкоряються процеси запам'ятовування, збереження, відтворення і забування.

Без уявлень пам'яті неможлива розумова діяльність і взагалі здатність нормально жити. Людина, що позбавлена пам'яті, на думку І. М. Сеченова, постійно перебувала б у становищі новонародженого [3, с. 275].

Особливо актуальним є дослідження пам'яті в молодшому шкільному віці, оскільки її розвиток в цей віковий період полягає в зміні співвідношення мимовільного та довільного запам'ятовування, образної та сюжетної-логічної пам'яті. У цей період життя дитини, як указують О. Васильєв і О. Кочерга, суттєво підвищується здатність зачувати і відтворювати матеріал, зростає продуктивність його запам'ятовування [2].

Разом з тим, не дивлячись на значну кількість досліджень з особливостей пам'яті молодших школярів, вказана проблема залишається актуальною, і особливо з практичної точки зору. Так, практична діяльність засвідчує, що пріоритетною для психологів, які працюють в системі сучасної освіти, є проблеми діагностики, корекції та розвитку пізнавальної сфери дітей, і особливо у початковій школі.

Мета дослідження – дослідження рівня сформованості зорової та слухової пам'яті у дітей молодшого шкільного віку з вадами зору.

Методи та методики дослідження:

– теоретичні – систематизація та узагальнення одержаної наукової інформації;

– емпіричні – методики діагностики зорового та слухового запам'ятовування.

Дослідження проводилось на базі Луцького навчально-реабілітаційного центру, у якому взяли участь учні 2-4 класів (загальна кількість – 29 досліджуваних).

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів. Проведення емпіричного дослідження дає нам можливість відстежити наскільки у молодших школярів розвинене зорове та слухове запам'ятовування. Результати діагностики зорової пам'яті представлені на рис. 1.

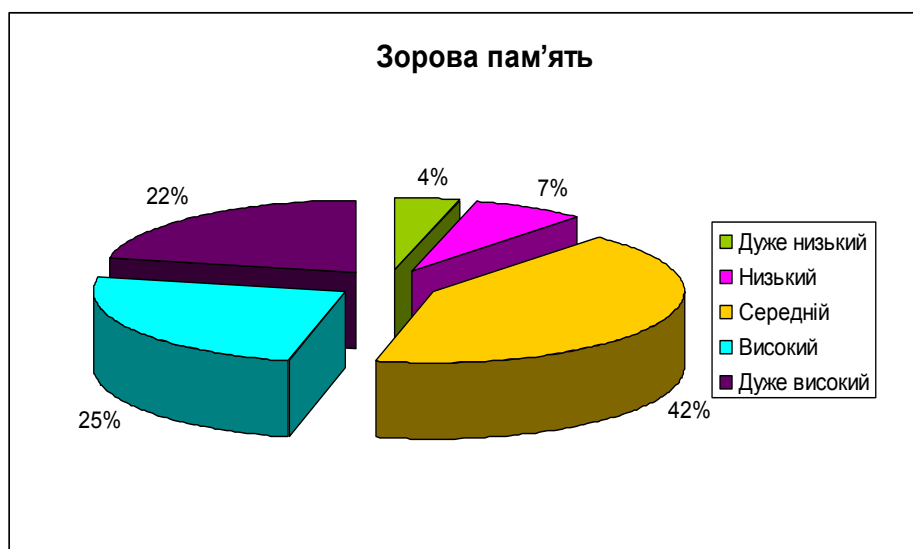


Рис. 1. Відсотковий розподіл респондентів за рівнем зорового запам'ятовування

Як видно з рис. 1 середній рівень зорового запам'ятовування виявили найбільша кількість опитаних школярів – 42%, високий рівень – у 25%, дуже високий – у 22%, 7% дітей мають низький рівень і у 4% дітей – дуже низький рівень зорової пам'яті.

У дослідженні нами була також застосована методика діагностики слухової пам'яті, результати, якої представлені на рис. 2.

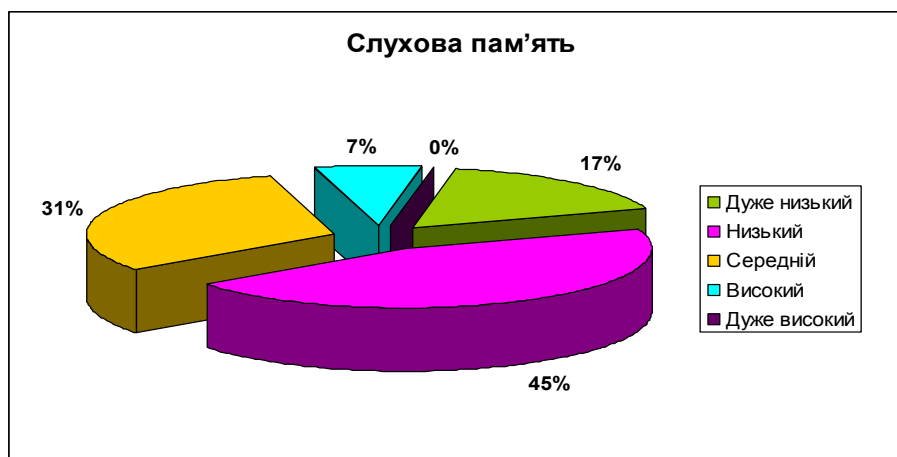


Рис. 2. Відсотковий розподіл відповідей респондентів за рівнем слухового запам'ятовування

Результати даного дослідження (див. рис. 2) показують, що низький рівень слухового запам'ятовування притаманний 45% досліджуваних, з середнім рівнем – 31% діагностованих, у 17% – дуже низька слухова пам'ять, у 7% – висока і у жодного із обстежуваних не виявлено дуже високого рівня слухового запам'ятовування.

Висновки. За результатами порівняльного аналізу нами виявлено, що, незважаючи на вади зору, у досліджуваних показники зорової пам'яті значно вищі від слухової.

Високорозвинена пам'ять дає можливість кожному учневі краще пізнати навколишній світ, дослідити власну особистість.

Доведено, що пам'ять – важливий складник пізнавальної діяльності особистості учня, причому не лише чуттєвої, а й раціональної, що забезпечує його включення в практичну діяльність. Саме тому вона дозволяє кожному із нас накопичувати, зберігати і згодом використовувати особистий життєвий досвід, в ній зберігаються знання і навички.

Перспективи подальшого вивчення окресленої проблематики ми вбачаємо у емпіричних дослідженнях значно більшої чисельності вибірки досліджуваних та розробки психолого-педагогічних засад для роботи із дітьми з вадами психофізичного розвитку.

Джерела та література:

1. Виготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте // Лекции по психологии / Л. С. Виготский. – М. : Владос, 1999. – 234 с.
2. Кочерга О., Васильев О. Психічне здоров'я молодшого школяра / О. Кочерга, О. Васильев // Бібліотека психолога. – 2003. – С. 40–57.
3. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб : Питер, 2001. – 592 с.

Савелюк Наталія Михайлівна

кандидат психологічних наук,

докторант кафедри загальної та соціальної психології

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

РЕЛІГІЯ ТА ОСОБИСТІТЬ: ОСНОВНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМВПЛИВУ

Вступ. Згідно з даними нещодавнього соціального опитування, проведеного компанією «Research & Branding Group» у березні поточного року, церква очолює рейтинг інститутів суспільства та влади, які користуються найбільшою довірою у мешканців України. Зокрема, саме так вона сприймається 62 % опитаних українців, тоді як не довіряють їй більш ніж удвічі менше осіб – 24 %. Для порівняння варто зазначити, що ЗМІ вірять тільки приблизно третина наших співгромадян (32 %), а політичним партіям – взагалі лише 8 % [5]. І якщо українці, принаймні в наш час, найбільше довіряють саме церкві, отже, вона істотно впливає на їх свідомість і поведінку. До того ж такий вплив є зворотнім: з одного боку, релігійні інституції формують світосприйняття і світорозуміння особистості, з іншого – вона до певної межі

самостійно конструює осмислення їх ідеологем. У зв'язку з усім вищезазначеним, вивчення основних аспектів такого взаємовпливу виступає вагомою складовою прогнозування соціальної поведінки людини, яка так чи інакше самоідентифікується з категорією вірян.

Теоретичний аналіз проблеми. Науковці зазначають, що *особистість формують три базові чинники: спадковість (індивідні риси), середовище (в першу чергу соціальне) та активність (у зрілі роки – це й самоактивність)*. При цьому якщо перші два дійсно «формують» людину в повному сенсі цього слова, то останній вказує на специфіку зворотного впливу індивіда на соціум.

На перший погляд здається, що релігійність визначається впливом переважно тільки другого фактору, який у даному випадку розглядається як релігійна соціалізація та, у зв'язку з тисячолітньою «законсервованістю» відповідних цінностей, залишає надто мало місця для будь-яких індивідуальних «творчих імпровізацій». Але насправді тут існують складніші взаємозв'язки, які варто проаналізувати детальніше.

По-перше, необхідно визначити поняття «релігійність» (як похідне від «релігії»), яке позначає якісну результуючу впливу релігійних цінностей на особистість та, частково, власних інтерпретацій останньою даних цінностей.

І. Шмельов, проаналізувавши праці дослідників у цій сфері, виокремлює наступні основні аспекти розгляду релігійності (релігієзнавчі, соціологічні та психологічні):

– вплив релігії на свідомість і поведінку окремих індивідів і соціальних, демографічних груп (Д. Угринович);

– певний стан окремих груп, спільнот, людей, які вірять у надприродне, поклоняючись йому, прихильні до релігії та приймають її віровчення і приписи (Ж. Тощенко);

– якість індивіда та групи, що виражається у релігійних властивостях свідомості, поведінки та відносин (І. Яблоков);

– цілісне відношення людини до світу, «пронизане» емоційним та оцінковим сприйняттям явищ як природного, так і соціального рівнів через універсальну призму надприродного (Р. Рінк);

– відчуття того, що наш світ є частиною чогось більшого, надприродного, де усвідомлюються та здійснюються вищі цілі існування людини (В. Вундт) й ін. [6].

Важливі узагальнення в цьому напрямку здійснила й О.Войнівська, що у підсумку дало змогу дослідниці *розглядати релігійність у найширшому розумінні як форму буття релігії у її суб'єктивних проявах, а також як сутнісну характеристику психологічного стану особистості, що відображає її релігійне світорозуміння, релігійне світовідчуття та релігійне світоставлення* [2, с. 6].

По-друге, варто вказати: *релігійність, як і будь-які інші утворення ціннісної природи, не є іманентно притаманною особистості властивістю, а формується, насамперед, у релігійно спрямованому соціальному середовищі, через процес релігійної соціалізації та посередництво її агентів*. Як зазначає М. Пірен, релігійну соціалізацію необхідно вивчати у двох основних контекстах: соціологічному та психологічному. При цьому перший передбачає традицію

наукового аналізу в напрямку від суспільства до особистості, визначаючи міру включеності людини у соціальні (в даному випадку – релігійні) відносини й усвідомлення власної ролі в них. Психологічна ж традиція, навпаки, проводить вектор впливу від особистості до суспільства [4].

Загалом релігійна соціалізація – це процес взаємодії між людиною та ключовим соціальним інститутом (церквою, певною конфесією), що базується не на пасивному прийнятті її вимог, а на активному засвоєнні релігійного досвіду, входженні у відповідне соціальне середовище за рахунок власної діяльності особистості.

По-третє, важливим є розгляд конкретних особистісних передумов перебігу описаного процесу, що можуть в одних випадках сприяти становленню справді глибоковіруючої людини, в інших – формувати тільки зовнішню (наприклад, «корисливу») релігійність, ще в інших – взагалі не давати очікуваного для агентів такої соціалізації результату (відсутність релігійності або навіть «войовничий атеїзм»). Зокрема, згідно з дослідженнями В. Сароглу, *індивідуальні відмінності міри релігійності, принаймні частково, пояснюються впливом двох із базових особистісних рис – «поступливості» («доброзичливості») та «сумлінності» («доброчесності»)*. До того ж, як переконує дослідник, зазначені риси діють незалежно від інших особистісних (статі, віку) чи ситуаційних (країна, ефект когорти) факторів, впливаючи на рівень релігійності суттєво більше, ніж вона – на них [7].

Ще глибші передумови становлення відповідної якості можемо віднайти у міркуваннях відомих психоаналітиків (З. Фройд, К. Юнг та ін.) або, на рівні аналізу специфіки національного менталітету, в працях класиків етнопсихології та їх сучасних послідовників, у тому числі в Україні [наприклад, 3]. Зокрема, В. Москальцем *відомі риси українського національного характеру – інтровертизм, індивідуалізм та емоційність – розглядаються в якості психологічного чинника релігійності українців*. На думку вченого, цей чинник зумовлює такі її особливості, як глибоке емоційно-почуттєве забарвлення, автентичність, особистісність віри. Отже, релігійність особистості українця не можна зрозуміти, наприклад, поза його індивідуалізмом [там само, с. 212]; тоді як для віруючих представників інших націй типовими будуть дещо інші риси.

По-четверте, аналізуючи взаємовплив релігії та особистості, в контексті актуальних методологічних віянь постнекласичної психології неможливо не згадати ще одне вагоме поняття – «дискурс», а саме «релігійний дискурс». У сучасній літературі побутують переважно соціологічні чи релігієзнавчі його визначення [наприклад, 1], тому детальніший розгляд варто розпочинати із психологічних аспектів ключової у даному випадку категорії дискурсу. Як засвідчує аналіз напрацювань найвідоміших представників західної дискурсивної психології, дискурс – це усі форми розмовної взаємодії, а також письмові тексти, у яких формулюються різні «версії» одного й того ж «об'єкту», а в підсумку – відповідні моделі та категоризації світу (Дж. Поттер, М. Уетерелл, Я. Паркер та ін.). В межах «дискурсивного повороту» в гуманітарних і соціальних науках обґрунтовується ідея про те, що саме *дискурси, а точніше – дискурсивні практики, творять соціально-комунікативний світ як культурно-семіотичну, «олюднену» реальність*

взаємодіючих суб'єктів. Відповідно, релігійний дискурс – активно функціонуюча, динамічна мовно-комунікативна модель світу, в якому панують релігійні цінності та який до певної міри є істинним для своїх авторів і реципієнтів, значною мірою визначаючи їх реальну діяльність.

Висновки. Отже, релігія та особистість – особливі соціальні сутності, взаємозумовлені та взаємодоповнювані. Так, перша впливає на другу через механізми й агентів релігійної соціалізації, а друга вибірково сприймає та осмислює зазначені впливи у зв'язку з конкретними своїми рисами. Реальним же посередником між ними обома виступає релігійний дискурс (з боку церкви – це, наприклад, проповідь, з боку людини – молитва) як цілісний та динамічний соціально-комунікативний простір висловлювань на відповідну тематику.

Джерела та література:

1. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики: [Монография] / Е.В. Бобырева – Волгоград: Перемена, 2007. – 385 с.
2. Войнівська О.О. Психологічні особливості особистісної релігійності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О.О. Войнівська. – Одеса, 2007. – 18 с.
3. Москалець В.П. Психологія релігії: Посібник / В.П. Москалець – К.: Академвидав, 2004. – 240 с.
4. Пірен М. Утвердження духовних цінностей громадянського суспільства і релігійна соціалізація особистості / М. Пірен // Соціальна психологія. – 2005. – № 6 (14). – С. 31-41.
5. Украинцы больше всего доверяют церкви (опрос) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://interfax.com.ua/news/political/256471.html>
6. Шмелев И.М. Понятие «религиозная личность» и классификации типов верующих людей в зарубежной и отечественной психологии // И.М. Шмелев / Материалы международной научно-практической конференции 10–11 мая 2012 года; Дарбинян А.Р., Аветисян П.С. (ред.). – НИЦ Социосфера, 2012. – С. 49–56.
7. Saroglou, V. Religiousness as a cultural adaptation of basic traits: a Five-Factor Model perspective // Personality and Social Psychology Review [originally published online 2009]. – Retrieved 27/03/2015 from <https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/psyreli/documents/2010.PSPR.pdf>

Сердюкова Інна Миколаївна

асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Процеси соціалізації і адаптації органічно пов'язані між собою. Актуальним є питання про співвідношення цих понять. Результатом аналізу та узагальнення наукової літератури стало виявлення різних точок зору на співвідношення понять адаптації та соціалізації.

Деякі автори заявляють про відсутність принципової різниці між процесом адаптації та процесом соціалізації, маючи на увазі, при цьому, що в основі даних явищ лежить процес накопичення індивідом різноманітних навичок. На

думку Г.П. Медведева, Б.Г. Рубіна, Ю.С. Колеснікова, адаптація – це засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому і того середовища (мікросередовища), до якого вона належить. Але й поняття соціалізації визначається як засвоєння соціального досвіду, необхідного для задовільного функціонування в тій чи іншій соціальній ролі [3].

Інші ж дослідники трактують соціалізацію як частковий випадок одного з конкретних проявів більш широкого процесу адаптації. Представники цієї групи вважають, що глибшим соціальним процесом є адаптація, а соціалізація є формою адаптації, її частиною. Така думка властива науковцям, що розуміють адаптацію як сутність людського життя, при цьому адаптація обумовлюється біологічною та соціальною програмою успадкування. Такої точки зору притримувався З. Фрейд, припускаючи, що соціальне становлення людини завершується до 5-6 років; долаючи дану вікову межу, людина пристосовується до умов соціуму на базі біологічних механізмів адаптації. Соціалізувати дитину означає усунути підсвідомі негативні інстинкти і розвинути зверх «я». З. Фрейд розглядав людину як біологічну істоту, яка лише пристосовується до умов існування в суспільстві. Він вважав, що люди народжуються із прагненнями, які потенційно асоціальні. Соціалізація зводиться до узгодження внутрішніх потреб людини, її інстинктів із зовнішнім "табу", до придбання контролю над імпульсами з метою адаптації до навколишнього, переважно ворожого середовища[10].

Адаптацію, як більш загальну категорію по відношенню до соціалізації, розглядає і Т. Шибутані. Автор відзначає, що соціалізація – це форма адаптації, це процес засвоєння шаблонів поведінки, санкціонований групою. З позиції теорії научіння Т. Шибутані розглядає соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до цього оточення, як формування здатності передбачити реакції інших людей і пристосовуватися до них [11].

Існує і протилежна позиція, тобто розуміння адаптації як складової частини, елементу, етапу соціалізації. За думкою В.І. Войтко, соціалізація включає в себе адаптацію. Він говорить, що поняття «соціалізація» було введено в категоріальний апарат наукового опису взаємодії особистості і суспільства, тому що є більш ємним, ніж адаптація. В.І. Войтко вважає, що соціалізація – це найвищий щабель у розвитку біологічної та психологічної адаптації людини до навколишнього середовища, оптимальне входження індивіда в соціальне оточення, знаходження свого місця в цьому оточенні, максимальне сполучення потреб і інтересів суспільства і кожного члена [2].

Поняття соціалізації ширше поняття адаптації, вони не є синонімами. Адаптація людини є головною основою його соціалізації. А.В. Петровський розглядав її як найважливіший етап і механізм соціалізації. Він розглядає процес розвитку з позиції інтеграції людини у різні соціальні групи. В кожній стадії розвитку людина входить у певну соціальну групу, пристосовуючись і опановуючи її норми. Автором виділяються три стадії розвитку особистості: адаптація, індивідуалізація і інтеграція. Перша фаза становлення особистості в соціальній групі - фаза адаптації. Вона передбачає втрату особистістю своїх індивідуальних рис. Це стає передумовою загострення протиріччя між адаптацією до групи та незадоволеною потребою людини максимально

виявляти свої індивідуальні особливості. В результаті цього виникає друга фаза - індивідуалізація. Особистість веде пошук способів вираження своєї індивідуальності в групі. Третя фаза полягає в інтеграції особистості в групі: людина зберігає тільки ті свої індивідуальні риси, які відповідають потребам групового розвитку і власній потребі зробити значний внесок у життя групи, а група певною мірою змінює свої норми, сприйнявши цінні для її розвитку риси особистості [8].

Аналогічні думки знаходимо у Ю. Прохорова, який, звертаючись у своїх дослідженнях до аналізу суті й особливостей процесу соціального розвитку дитини, вирізняє в ньому три основні етапи, а саме: соціальну адаптацію, інтеріоризацію та екстеріоризацію. Соціальній адаптації - як першому етапу - притаманна початкова фаза соціалізації індивіда, його пристосування до соціально-економічних умов, рольових функцій, соціальних норм, які утверджуються на різних рівнях буття суспільства, до соціальних груп і соціальних організацій, соціальних інститутів, котрі є середовищем його життєдіяльності [9].

Г.М. Андрєєва також вважає, що адаптацію можна розглядати і як складову частину соціалізації, і в якості її механізму [1]. Б.Д. Паригін зазначає, що соціально-психологічна адаптація - це частина або момент соціалізації, яку розглядає як «багатогранний процес олюднення людини, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище» [7, с.164-165].

І.О. Милославова вважає, що соціальна адаптація – це лише частина або момент соціалізації та розглядає соціальну адаптацію як один з механізмів соціалізації, що дозволяє особистості (групі) активно включатися в різні структурні елементи соціального середовища шляхом стандартизації ситуацій, що повторюються. Це, на погляд автора, дає можливість особистості або групі успішно функціонувати в умовах динамічного соціального оточення. І.О. Милославова підкреслює, що адаптація є однією із сторін процесу соціалізації, що виявляється у пристосуванні суб'єкта до певного середовища, тоді як активна творча роль суб'єкта виявляється як протилежна адаптації сторона процесу соціалізації [5].

Деякі автори (А.А. Налчаджян, Г.П. Левківська) притримуються наступної думки щодо співвідношення соціалізації та адаптації: оскільки соціалізація особистості не завжди забезпечує її соціально-психологічну адаптацію, слід виділяти два її різновиди: адаптуючу соціалізацію та дезадаптуючу соціалізацію. Соціалізація, при якій соціальне середовище не стає чужим особистості, забезпечується соціально-психологічною адаптацією. Оскільки особистість одночасно є членом кількох груп, то в деяких з них вона може бути добре адаптована, а в інших – гірше. Для більш чіткого сприйняття розбіжностей соціалізації та адаптації слід мати на увазі, що в деяких типах груп основною умовою досягнення стану адаптованості є відмова від прогресивних цінностей усього суспільства. Тому у кожному випадку, визначаючи адаптуючий чи дезадаптуючий характер соціалізації особистості, слід уточнювати ті соціальні групи чи типові соціальні ситуації, в яких розглядається її адаптованість чи дезадаптованість [6; 4].

Отже, між адаптацією та соціалізацією існують складні взаємозв'язки. Для з'ясування можливостей застосування теоретичних засад адаптації і соціалізації необхідно розглядати співвідношення та взаємозв'язки процесів і понять адаптації та соціалізації.

Джерела та література:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
2. Войтко В.І. Методологічні проблеми соціалізації молоді / В.І. Войтко. – К.: Наукова думка, 1976. – 143 с.
3. Кон И.С. НТР и проблемы социализации молодёжи / И. С. Кон. - М., 1988. - 54 с.
4. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: [навч. посібник] / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурак. - К., 2001. - 128 с.
5. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. филос. наук / И.А. Милославова. - Л., 1974. - 24 с.
6. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии) / А.А. Налчаджян. - Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. - 262 с.
7. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. - М.: Мысль, 1971. - 351 с.
8. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / Артур Владимирович Петровский, Михаил Григорьевич Ярошевский. - М.: ИНФРА-М, 1998. - 528 с.
9. Прохоров Ю.М. Методика и технология социализации школьников в системе организационного досуга / Ю.М. Прохоров, А.А. Воронова. - Витебск: Изд-во УО "ВГУ им. П.М. Машерова", 2006. – 178 с.
10. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / Зигмунд Фрейд; [пер. з нім.]. – К.: Основи, 1998. – 709 с.
11. Шибутани Т. Социальная психология / Тамотсу Шибутани. - Ростов н/Д.: Феникс, 1998. - 544 с.

Тихонова Тетяна Борисівна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри англійської мови історичного та філософського факультетів
Київського університету імені Тараса Шевченка,

Шатирко Лариса Олексіївна

старший науковий співробітник
Інституту психології імені Костюка Г.С. НАПН України

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ
ОЦІНЮВАННЯ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ТА ДОПОВІДЕЙ**

Оцінка та оцінювання є важливою складовою навчально-педагогічного процесу. Сьогодні розроблено та впроваджено багато письмових тестів, таких як ЗНО, екзаменаційних, залікових, модульних, тощо, які без сумніву об'єктивізують фінальну оцінку. Автори ж пропонують розглянути підхід до групового та індивідуального оцінювання презентацій та доповідей як засіб підвищення ефективності навчального процесу.

Пропонується структурований підхід до оцінювання доповідей, презентацій та повідомлень, який дозволяє залучити всіх членів навчальної

групи до процесу оцінювання. Цей підхід базується на таких головних засадах: студенти мають розуміти, чому знання та навички в цій сфері (в нашому випадку – вміння робити доповіді та презентації) їм необхідні; роль викладача суттєво видозмінюється від організатора заняття, консультанта, партнера, радника до розробника курсу та кожного заняття, дослідника, експерта з оцінювання тощо. Навчання через співробітництво передбачає інтенсивну роботу в малих групах, що забезпечує активну участь кожного в навчальній діяльності, різноманітність думок вітається, внесок кожного стає цінним, принцип поваги до кожного приймається членами групи, студенти набувають навички краще вирішувати конфлікти в разі їх виникнення, а також навчаються чітко визначати цілі подальшого розвитку.

Саме з цією метою пропонуємо використання схеми оцінювання презентацій та доповідей.

Наводимо схему оцінювання:

	Відмінно	Добре	Потребує поліпшення	Коментарі та зауваження
Вступ				
привітання				
узагальнене окреслення теми				
Основна частина				
чіткість та ясність головних положень				
релевантність дефініцій та прикладів				
Заключна частина				
узагальнення та підсумок основних положень				
подяка аудиторії та готовність відповідати на запитання				
Донесення інформації				
використання нотаток				
використання візуальних засобів та матеріалів				
гучність голосу				
темп мовлення				
зоровий контакт				
жестикуляція				
Відповіді на запитання				

Помилки:				
фонетичні				
лексичні				
граматичні				
синтаксичні				
Дотримання ліміту часу				

Звертаємо увагу на критерії оцінювання «відмінно», «добре» та «потребує поліпшення». Таке оцінювання дає змогу окреслити зону найближчого розвитку, сприяти усвідомленню своїх сильних та слабких сторін і, що найважливіше, визначити план ефективного вдосконалення.

Цей підхід до оцінювання презентацій та доповідей був використаний на заняттях з іноземної мови на гуманітарних факультетах. Психолого-педагогічним та методичним завданням було максимально залучити до цього виду навчальної діяльності всіх її учасників, створити умови для вищої індивідуальної відповідальності, що – в свою чергу – веде до позитивних особистісних надбань. Під особистими надбаннями автори мають на увазі не тільки вдосконалення мовної компетенції, а й розвиток соціальних навичок, індивідуальної відповідальності, досвіду позитивної взаємодії та взаємозалежності.

Отже, розглянемо чотири етапи навчально-групової діяльності на заняттях з англійської мови.

На першому етапі студентська аудиторія підрозділяється на групи, кожна з яких відповідає за оцінювання певного блоку: «структура», «донесення інформації», «помилки», «відповіді на запитання» та «дотримання ліміту часу». Паралельно викладач надає свою аргументовану експертну оцінку, що сприяє зближенню критеріїв оцінювання в системі «студент – викладач» та «студент – студент».

На другому етапі аудиторія ділиться навпіл, кожна група проводить оцінювання показників двох блоків, потім проходить обговорення, й підгрупи формулюють свою оцінювальну аргументацію.

На третьому етапі кожен член групи оцінює доповідача за всіма критеріями, відповідно заповнює таблицю оцінювання і в письмовій формі зазначає 2-3 найбільш позитивні аспекти та 2-3 аспекти, в яких необхідне вдосконалення.

Четвертий етап є дуже ефективним, якщо викладач організовує його в рамках індивідуальних консультативних занять. На цьому етапі викладач і студент усі показники зводять в одну таблицю, таким чином отримують спільну групову оцінку й аналізують отримані результати. Наведемо приклад групи з 10 учасників:

Доповідач - Тимченко Олексій

Тема: Проблеми студентського волонтерського руху.

	Відмінно	Добре	Потребує поліпшення	Коментарі та зауваження
Вступ				
привітання	*****	*****		
узагальнене окреслення теми		****	*****	
Основна частина				
чіткість та ясність головних положень	*****	**		
релевантність дефініцій та прикладів	*****	*		
Заклучна частина				
узагальнення та підсумок основних положень		**	*****	
подяка аудиторії та готовність відповідати на запитання	*****			
Донесення інформації				
використання нотаток	***	***	****	
використання візуальних засобів та матеріалів			*****	
гучність голосу	*****			
темп мовлення		****	*****	
зоровий контакт		****	*****	
жестикуляція	****	*****		
Відповіді на запитання	*****	**		
Помилки:				
фонетичні				
лексичні				
граматичні				
синтаксичні				
Дотримання ліміту часу	*****			

Результати зведеної таблиці оцінювання наочно демонструють, що студент Тимченко О. має звернути особливу увагу на: узагальнене окреслення теми (у

вступі), узагальнення та підсумок основних положень (в заключній частині), подбати про візуальні матеріали, а також працювати над удосконаленням темпу мовлення (в даному випадку – уповільнення) та встановлення зорового контакту з членами навчальної групи, а не тільки з викладачем.

Зрозуміло, що викладач попередньо аналізує мовні та мовленнєві помилки й систематизовано опрацьовує їх з кожним студентом.

Треба зазначити, що такий підхід до групового та індивідуального оцінювання дає видимі позитивні результати не тільки в плані поліпшення та вдосконалення власних презентацій та доповідей, а також щодо адекватного усвідомлення себе як об'єкта, суб'єкта та експерта оцінювання.

Автори використовували матеріали семінарів ресурсного центру “America House” та “British Council”.

1. Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. Strasburg, 1999. 212 pages.

2. English for Socializing. Sylee Gore and David Gordon Smith. Oxford, 79 pages.

Чміль Наталія Сергіївна

аспірантка кафедри загальної та соціальної психології

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ БОГОСЛОВА

Особливості мотивації вибору професії виступають предметом багатьох досліджень психологів, соціологів та педагогів. Також особливої актуальності набувають вивчення богослов'я як професійного напрямку, що пов'язане із результатами останніх соціологічних досліджень реалізованих компанією Research&BrandingGroup в Україні (березень 2015 р.), які свідчать, що довіра до церкви та її діячів найвища з-поміж інших соціальних інституцій (62%).

Існує велика кількість підходів до розуміння природи, сутності, структури мотивації та методів її вивчення (Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Я.Л. Коломінського, А.Н. Леонтьєва, Р.С. Немова, К.К. Платонова, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейна та ін.).

Питання вивчення та організації мотивації навчальної діяльності студентів представлені в роботах А.А. Баранова, О.Б. Вершинська, О.С. Гребенюк, Н.А. Ісаєвої, А.Р. Кудашева, Т.В. Кудрявцева, А.К. Маркової, А.М. Матюшкина, Н.І. Мешкової, А.А. Реана, В.І. Слободчікова, А.В. Сухарева, Е.А. Фоміної та ін.

Навчальна мотивація – особливий вид мотивації, що характеризується складною структурою, однією з форм якої є внутрішня і зовнішня мотивація. Істотними характеристиками навчальної мотивації студентів є стійкість, мінливість і динамічність, що відповідає професійній спрямованості. Мотиви

вибору професії і мотиваційна сфера студентів до навчання розглядаються як важливі елементи професійної освіти і як фактори підвищення якості освіти [3].

Зазвичай мотиви, що лежать в основі професійного вибору, неоднорідні за походженням та характером зв'язку з професією. Тільки шляхом аналізу системи мотивів, що лежать в основі суб'єктивного ставлення, можна судити про реальний психологічний зміст ставлення людини до професії.

На основі сучасних психологічних підходів до поняття мотивації (В.К. Вілюнаса, В.І. Ковалева, Е.С. Кузьміна, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова та ін.) А.А. Реан із співавторами описують мотиваційну сферу особистості як сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію, що виражають насамперед спрямованість самої людини [2, с. 117].

Доктор психологічних наук Л.І. Шумська у рамках дослідження професійного розвитку пропонує розрізняти структуру спрямованості особистості студента: громадянська, професійна та індивідуально-особистісна [4, с. 97].

Громадянська спрямованість відображає ступінь особистісної значимості для студента суспільних потреб, цінностей. У професійній спрямованості знаходить відображення ступінь особистісної значущості для студента професійних потреб і цінностей. Індивідуально-особистісна спрямованість характеризується ступенем особистісної важливості для студента індивідуальних потреб, цінностей, мотивів.

З позиції соціальних очікувань суспільства, співвідношення у студента даних типів спрямованості особистості має бути представлено в наступній послідовності: громадянська, професійна, індивідуального-особистісна.

Отже, метою дослідження є виявлення провідних мотивів вибору професії та спрямованості особистості студента-богослова.

Для реалізації мети дослідження було використано методику визначення основних мотивів вибору професії Е.М. Павлютенкова [1, с. 5-7]. Вибірку дослідження склали 60 студентів віком 16-28 років з Волинської духовної академії та Рівенської духовної семінарії Української православної церкви Київського патріархату (УПЦ КП).

Результати анкетування дають змогу виявити провідні та додаткові мотиви вибору професії у студентів-богословів (Див. рис. 1.).

Так, 96,7% респондентів одним із провідних мотивів вибору професії визначили соціальні мотиви, що передбачає бажання сприяти суспільному прогресу, соціальну спрямованість на вищі загальнолюдські цілі й потреби. Та лише 3,3% студентів у своєму професійному становленні не керуються соціальною спрямованістю.

Моральна група мотивів є провідною для 78,3% студентів, що характеризує їхнє прагнення до вдосконалення своєї моральності та духовного світу. Проте, 21,7% респондентів не керувались при виборі майбутньої професії можливістю розвитку своїх моральних якостей.

Також одними із провідних для 80% студентів є естетичні мотиви вибору професії, що проявляється у прагненні до естетики праці, її краси, гармонії, сприйняття прекрасного, отримання відчуття радості від діяльності. Для 20% студентів такі мотиви є другорядними чи додатковими.

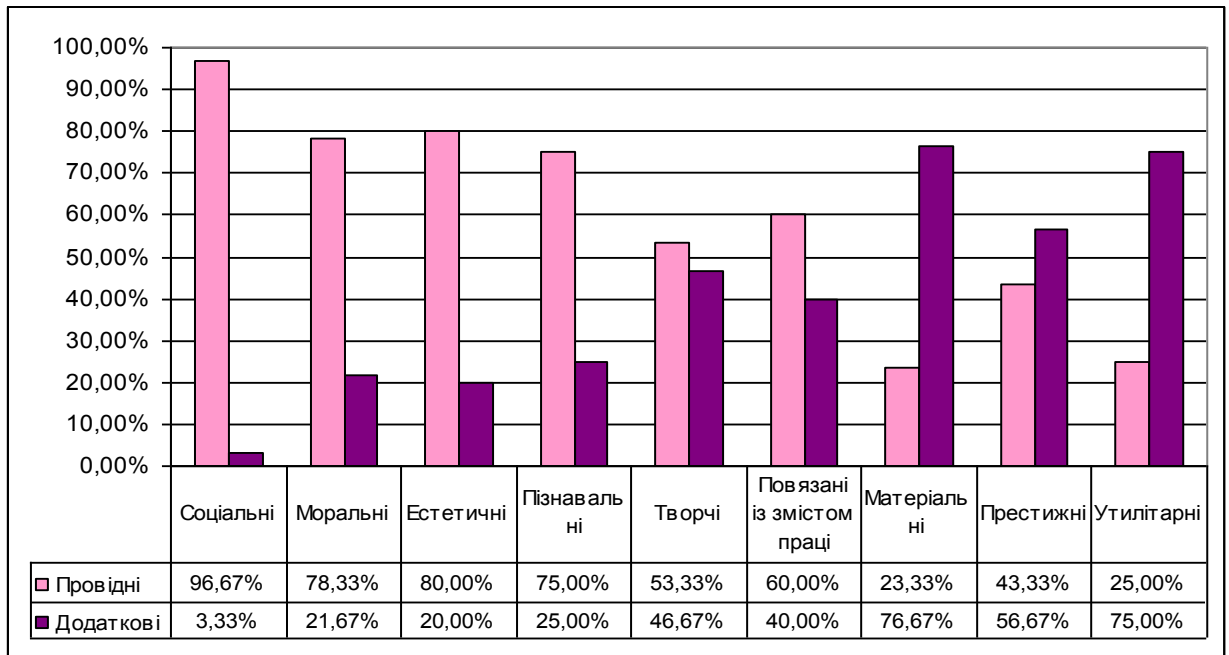


Рис. 1. Мотиви вибору професії у студентів-богословів

Пізнавальні мотиви як прагнення до оволодіння спеціальними знаннями, пізнання змісту конкретної праці є провідними для 75% студентів-богословів. Проте, 25% респондентів не керуються пізнавальними мотивами.

Для 53,3% студентів провідними мотивами є творчі як прагнення бути оригінальним у роботі, вчинення наукових відкриттів, отримання можливостей для творчості. Для 46,7% респондентів творчі мотиви є додатковими. Отримані результати за шкалою творчих мотивів цілком виправдані, оскільки, з одного боку, – у студентів активно розвивають творчі здібності у процесі навчання (викладання музики та співів на рівні музичних шкіл), а з іншого – канонічне богослов'я не допускає прояву творчості, а передбачає строге дотримання уставу та канонів.

Мотиви пов'язані із змістом праці є значущими для 60% студентів. Це проявляється у орієнтації на чіткі знання про процес праці, спрямованість на розумову і фізичну працю. Для 40% респондентів такі мотиви є другорядними.

Група матеріальних мотивів для вибору професії богослова є провідною для 23,3% студентів. Більшість опитаних, а саме 76,7% не керуються прагненням отримати певні блага.

Для 56,7% студентів-богословів престижні мотиви є додатковими, а для 43,3% – визначальними і провідними при виборі професії. Престижні мотиви передбачають прагнення до вибору професій, які цінуються серед знайомих, дозволяють досягти хорошого положення в суспільстві, забезпечують швидке просування по службі.

Утилітарні мотиви для більшості опитаних студентів (75%) є додатковими, і лише для 25% респондентів – провідними. Утилітарні мотиви відображають прагнення керувати людьми, робота в місті, чистота і легкість праці, орієнтація на вуз.

Отже, отримані результати емпіричного дослідження мотивів вибору професії дозволяють стверджувати, що провідними для студентів-богословів є соціальні, моральні, естетичні та пізнавальні мотиви. У якості додаткових

мотивів виступають – матеріальні та утилітарні. Неоднозначні результати отримані за творчими та престижними групами мотивів (майже 50 на 50).

Співставивши отримані результати із структурою спрямованості особистості студента за Л.І. Шумською, можна стверджувати, що загалом соціальні очікування суспільства, щодо послідовності побудови мотивів у студентів-богословів є виправданими. У дослідженій вибірці вони виявились такими: громадянська (соціальні мотиви), професійна (моральні, пізнавальні, пов'язані із змістом праці), індивідуального-особистісна спрямованість (матеріальні, престижні, утилітарні мотиви).

Джерела та література:

1. Врублевская М.М. Профориентационная работа в школе: Методические рекомендации / М.М. Врублевская, О.В. Зыкова. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 80 с.
2. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.
3. Солодянкина О.В. Мотивация учебной деятельности студентов направления «Социальная работа» / О.В. Солодянкина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №11(19).
4. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05./ Л.И. Шумская. – Минск: РГБ, 2006. – 363 с.

Широкорадюк Лілія Анатоліївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ПРОБЛЕМА ЛИХОСЛІВНОГО СЛОВОВЖИВАННЯ У СЕРЕДОВИЩІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Школа, сім'я, референтні групи, друзі, знайомі, ЗМІ складають те середовище, яке справляє найбільший вплив на розвиток дитини як соціальної істоти. Школа в цьому переліку займає особливе місце. Адже вона є тим суспільним закладом, в якому дитина проводить до дванадцяти років свого життя і який покликаний не лише навчити її основам наук, але й прищеплювати риси моральної, культурної людини. Проте у процесі неформального спілкування у стінах школі учні часто-густо вживають лихослів'я, яке сприяє зростанню агресії, збіднює словниковий запас, маскує цинічне ставлення до людей. Особливо небезпечним є лихослів'я для розвитку підростаючої особистості, оскільки сприймається у буквальному розумінні, формує негативні стереотипи поведінки, порушує становлення ціннісних орієнтацій, руйнує духовні основи життя.

Тому факт існування у стінах школи лихослів'я вимагає особливої уваги як з боку вчителів, батьків, так і дослідників.

Вчені, які торкались цієї проблеми у своїх дослідженнях, зазначають, що у шкільному колективі спостерігається установка дітей на негативний мовний контакт, яка виявляє себе в бажанні «переговорити», «передражнити», «за будь-

яких умов відстояти свою точку зору»; у навішуванні словесних ярликів: «брехун», «двієчник», «підлабузник» тощо. У дослідженні Е. Л. Носенко встановлено, що відсоток нормативної лексики в мовленні старшокласників становить від 27% до 40%. Це, як правило, займенники і слова, які вживаються у процесі навчання. Найбільш уживаними є просторіччя, жаргонізми та вульгаризми [3, с. 137–140]. Отримані дані свідчать про те, що мовлення старшокласників є переважно негативно оцінювального характеру. Така психологічна атмосфера сприяє закріпленню звички лихословити як усвідомлено, так і не усвідомлено, як маючи агресивні наміри, так і без них.

Експериментальне дослідження, яке було проведене нами, дало можливість з'ясувати як учні розуміють що таке *лихослів'я*, особливості його вживання у міжособистісному спілкуванні і ставлення до нього.

Отже щодо розуміння поняття *лихослів'я* учнями старших класів. Якісний аналіз виявив, що учні цей термін розуміють достатньо широко, не лише як лайку. У їхньому розумінні *лихослів'я* — це вияв агресії. Також, за висловлюваннями учнів, *лихослів'ям* можуть бути всі слова, якими можна образити іншу людину, завдати їй душевного болю, «вразити в саме серце». Такі вислови учнів свідчать про те, що *лихослів'я* сприймається ними як засіб, який використовується з метою образи. Тобто, перш за все, до уваги беруться агресивні можливості *лихослів'я*. Також учні зазначили, що, *лихословлячи*, люди виявляють свій рівень культури.

Практично 96% опитаних учнів відповіли, що *лихословлять*. Із числа опитаних лише двоє зазначили, що вони «не лаються ні за яких обставин». Деякі відповіді на питання «Ти *лихословиш*?» виявляють ставлення до *лихослів'я*: школярі писали «намагаюся не *лихословити*».

Учні вважають, що *лихословлять* через роздратованість, невдачі, злість. Дуже часто *лихослів'ям* відповідають на образі. За нашими спостереженнями, підставою для *лихослів'я* можуть слугувати й інші власне психологічні та соціально-психологічні чинники. Так, дехто зі старшокласників може *лихословити*, щоб продемонструвати свою дорослість або належність до кола «крутих», яким усе дозволено. Інші вживають «лихі» слова, щоб розрядитися, привернути до себе увагу, або кепкують у такий спосіб. *Лихослів'я* часто виступає як своєрідний пароль, що дозволяє бути прийнятим до компанії. *Лихослів'ю* дитина може навчитись, взаємодіючи з однолітками, особливо з важковиховуваними. Мотивом вживання *лихих* слів може бути бажання закріпитися у значущому гурті, самоствердитись, відчутти себе дорослим. У підлітків, особливо «важких», сильно розвинений рефлекс «наслідування», який спонукає їх некритично сприймати форми поведінки в найбільш занедбаних і зіпсованих серед них [4, с. 161].

Також підрахунки виявили, що практично 55% старшокласників вживають у своїй мові грубу лайку. Однак реальний відсоток може бути і вищим тому, що 7% дітей взагалі не відповіли на це запитання, хоча визнали, що *лихословлять*. Дехто з дітей не уточняв, які саме *лихослів'я* він вживає. Хлопці вдвічі частіше за дівчат наводили приклади нецензурного *лихослів'я*. Як правило, ці ж слова використовують і дівчата, що дозволяють собі грубо *лихословити*. При проведенні групових та індивідуальних бесід виявилось: у ситуації гострого

конфлікту, коли відбувається з'ясування стосунків, більшість дівчат використовує весь репертуар брутальної інвективи, не відстаючи від хлопців. Найпоширенішим лихослів'ям серед учнів є слово «дурень» і такі його похідні: «придурак», «дурепа», «дурка», «дурачок», «дурак». Можливо, це пояснюється тим, що у школі основним критерієм виступає саме інтелектуальність. Отже, знецінюючи цю психологічну здатність у стінах школи, досить легко досягти бажаного результату, тобто образити, помститися, зачепити за живе. До речі, німецькі вчителі й учні, за свідченням дослідників, утричі частіше, ніж решта населення, вживають лихослів'я, які говорять про нерозумність опонента [1, с. 54]. Напевно, саме орієнтація учнів на «інтелектуальні» лихослів'я є наслідком вчительської та батьківської інвективної лексики, в якій переважає критерій «розумний — дурний».

При якісному аналізі уживаного лихослів'я виявився цікавий факт — деякі слова молодіжного сленгу учні також вважають лихослів'ям. Наприклад, такі відомі вирази, як «От блін!», «Задовбав!», не мають за мету образити когось. Це слова-паразити, або ж «експлетиви» — слова, що втратили своє первинне значення і перетворилися у слова-вигуки. Схоже, що без цих слів деякі учні не можуть адекватно передати своє ставлення до світу, свій емоційний стан тощо. Спостереження за спілкуванням учнів під час перерв виявило, що найчастіше в експлетивній функції використовуються нецензурні лихослів'я.

Аналіз лихослів'я, яке вживається в комунікативній взаємодії старшими школярами, дозволяє розподілити їх на наступні, умовно виділені нами групи:

- тіло і зовнішність («каліка», «урод», «косий», «рижий», «кривий», «дистрофік» тощо);
- розум («дурень», «придурак», «дебіл», «даун» тощо);
- темперамент («тормоз», «гальмо», «електровіник» та ін.);
- характер («странний», «лох», «слабий», «клин», «штурпак», «лопух», «ручник» та ін.);
- психопатологія («ідіот», «дебіл», «кретин», «болван», «псих», «психічно хворий», «шизик», «дегенерат», «хворий на голову», «ненормальний» та ін.);
- національність («чукча», «молдаван», «жидяра», «чурка» та ін.);
- тваринний світ («козел», «корова», «свиня», «баран», «мавпа», «скотина», «бидло» та ін.);
- кримінал («фуфло», «падло», «параша», «канай звідси» та ін.);
- соціальний статус («чмо», «шестірка», «бомж», «дикий» та ін.);
- різноманітні нецензурні висловлювання, брутальна лайка.

Окрім того, у лексиці старшокласників широко використовуються «лихі» побажання і наміри («сплюнься в тюбик», «пішов у пень», «штовхай вагони», «йди втопись», «пасть замаж», «засохни», «вб'ю» та ін.). Навіть звичайні імена у формі знецінювальних висловлювань можуть служити лихослів'ям («Дунька», «Вася» тощо) [5, с. 40].

Найчастіше лихослів'я лунають під час перерв і після уроків, коли учні йдуть додому. Найбільш «сприятливими» для вживання лихослів'я, за словами учнів і вчителів, є уроки фізкультури і трудового навчання. Типовими

формами, до яких вдаються лихослови, виступають іронічні та саркастичні зауваження, невігідні порівняння, обзивання, дражніння, плітки, наклепи та ін.

Щодо ставлення учнів до лихослів'я. Ми справедливо вважали, що ілюстрацією ставлення будуть ті емоції, які переживають учні, оскільки лихослів'я виступає специфічним засобом екстеріоризації емоцій, вербалізації почуттів. Також лихослів'я мають потужний вплив на емоційну сферу людини, яка є його адресатом. Коротко охарактеризуємо емоційні стани учнів.

З числа опитаних лише 2 % учнів залишається байдужим після лихослів'я на свою адресу. Решта ж дітей відчувають вкрай негативні емоції. Типовими є переживання образи, ненависті і злості. Зазначимо, що відповіді юнаків і дівчат відрізняються. Більшість хлопців зауважували, що «хочеться відповісти тим же» і що лихослів'я на їхню адресу часто провокують бійку. Тобто свою образу юнаки виявляють реальними як фізичними, так і мовленнєвими діями. Образа стимулює реактивне лихослів'я.

Лише у 8% опитаних дівчат лихослів'я на їхню адресу провокують бійку, 2/3 відповідають таким самим лихослів'ям. Решта свої негативні емоції тримають у собі, відчуваючи душевний біль, страх, приниження, неповагу до людини, яка їх образила. Багато дівчат плачуть, відчувають себе скривдженими: «відчуваю самотність», «нікому не потрібна», «ллються сльози без контролю». Та навіть ті дівчата, що відповідають лихослів'ям на лихослів'я, переживають негативні емоції. Було багато відповідей такого змісту: «мене не поважають», «почуваюся гіршою від інших», «мені соромно, що мене так прилюдно принизили». Дівчата 11-х класів ображаються не на всіх, хто до них лихословить, а лише на значущих для них людей: «Якщо це людина, яку я поважаю, то це боляче і образливо, а якщо якийсь придурок, то не дуже або взагалі необразливо». Юнаки такої диференціації не робили. Досвід консультативно-психологічної практики показує, що причиною емоційних, поведінкових розладів, психічних порушень дорослих є моральне, емоційне і фізичне насилля, пережите в підлітковому віці від однокласників. Принизливі обзивання, дражнілки, цькування можуть призвести в подальшому до негативних психічних емоційних проявів. Деякими з них будуть висока агресія до оточуючих, ненависть до себе (ауто агресія), невміння спілкуватись [2, с. 113–115]. Отже вважаємо, що виявлені у експериментальному дослідженні факти є переконливими для того, щоб лихослів'я у стінах школи було об'єктом постійної уваги педагогів і дослідників з метою попередження і корекції.

Джерела та література:

1. Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как актуальная проблема / В. Жельвис – М.: Ладомир, 1997. – 346 с.
2. Зайцевская Т. Ю., Ивакина А. Ю. Психологические последствия насилия, пережитого в подростковом возрасте от сверстников / Конфлікти в педагогічних системах. Збірник доповідей науково-практичної конференції 20–21 травня 1997р. – Вінниця, ВДТУ, 1997. – С. 113–115.
3. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь / Э. Носенко – К.: Вища школа, 1981. – 195 с.
4. Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся / Под. Ред. Л. М. Проколиенко, В. А. Татенко. – К.: Вища школа, 1989. – 254 с.
5. Широкоградюк Л. Лихослів'я у шкільному середовищі: профілактика і корекція / Л. Широкоградюк. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с. – (Бібліотека "Шкільного світу").

**II Міжнародну науково-практичну інтернет-конференцію
«Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної
психології» було проведено на платформі проекту INFORUM.IN.UA**

ЗАПРОШУЄМО НАУКОВІ ТА ОСВІТНІ УСТАНОВИ ДО СПІВПРАЦІ.

Проект INFORUM.IN.UA покликаний популяризувати та робити більш доступними наукові здобутки студентів, аспірантів та провідних вчених як з України, так і з-за кордону. INFORUM.IN.UA – це інтернет-портал, на якому представники наукової спільноти можуть у режимі реального часу обговорити важливі проблеми сучасності. Ми об'єднуємо найактуальніші тематики, авторитетних однодумців та опонентів.

Проект INFORUM.IN.UA надає можливість навчальним закладам, науковим товариствам та установам проводити інтернет-конференції на базі платформи проекту.

Якщо Вас зацікавив проект та Ви маєте бажання провести наукову інтернет-конференцію – зателефонуйте або напишіть нам. З Вами зв'яжуться представники команди проекту INFORUM.IN.UA.

Команда проекту INFORUM.IN.UA має значний досвід в організації та проведенні інтернет-конференцій (з 2011 року у співпраці з українськими ВНЗ було проведено більше 15-и наукових інтернет-конференцій) та пропонує Вам спектр послуг, які за Вашим бажанням може взяти на себе:

- розміщення Ваших наукових інтернет-конференцій на базі платформи проекту;
- створення інформаційного листа для Ваших інтернет-конференцій трьома мовами (українська, російська, англійська);
- розсилка інформації про проведення Ваших конференцій у всі або визначені навчальні заклади України;
- розміщення анонсів та архівів Ваших інтернет-конференцій;
- забезпечення роботи форуму (обговорення) під час проведення конференції;
- надання інформаційної підтримки Вашої інтернет-конференції в соціальних мережах;
- форматування та видавництво друкованої збірки тез за матеріалами Ваших інтернет-конференцій.

БУДЬТЕ В ТРЕНДІ НАУКИ РАЗОМ З НАМИ!

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ОСОБИСТІТЬ І СУСПІЛЬСТВО:
МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції

(18 травня 2015 року)

**PERSONALITY AND SOCIETY:
METHODOLOGY AND PRACTICE OF MODERN PSYCHOLOGY**

II International Internet Conference
Book of Abstracts

(May 18, 2015)

Друкується в авторській редакції
Верстка І. В. Мартинюк

Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат, цифр та інших відомостей несуть автори публікацій.

Підписано до друку __.__.2015. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Ум. друк. арк. 10.22. Зам. ____. Наклад 100 пр.

Папір офсетний. Гарнітура Times. Друк офсетний.

Друк ПП Іванюк В. П. 43021, м. Луцьк, вул. Винниченка, 65.

Свідоцтво Держкомінформу України

ВЛн № 31 від 04.02.2004 р.