ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЇ 2019

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна
Факультет психології
Наукове товариство студентів, аспірантів,
докторантів та молодих вчених факультету психології

ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЇ

МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ МОЛОДІЖНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

2019

Харків 2019

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Факультет психології
Наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів та молодих учених

«ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЇ-2019»

Матеріали Міжнародної молодіжної науково-практичної конференції

Харків - 2019

УДК 612.821.(082)
ББК 88.34
К 88

«ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЇ – 2019». Матеріали Міжнародної молодіжної наукової конференції (24 квітня 2019 р., м. Харків, Україна).-Харків:

Затверджено на засіданні вченої ради ХНУ імені. В.Н.Каразіна, факультету психології від 10.04.2019р, протокол №4.

Редакційна колегія:
Крейдун Н. П., канд. психол. н., професор, декан факультету психології ХНУ імені. В.Н.Каразіна.
Іванова О. Ф., канд. психол. н., професор.
Кряж І. В., канд. психол. н., професор.
Кочарян О.С., канд. психол. н., професор.
Яворовська Л.М., канд. психол. н., доцент.
Баліцька А.Р. студентка 3 курсу факультету психології.
Дмітрієва О.І. студентка 2 курсу факультету психології.

Адреса редакційної колегії: 61077, Харків, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, факультет психології
Email: psy.ntukarazin@gmail.com

© А. С. Литвиненко – дизайн обкладинки

Урок, який я засвоїв і якому слідую все життя, полягав у тому, що треба намагатися, і намагатися, і знову намагатися - але ніколи не здаватися!

Річард Бренсон

Зміст

Секція «ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ» 10
Баліцька А. Р.
Відношення жінок до поняття «кохання» 11
Безидей А. С.
Стремление к профессиональному саморазвитию психологов сферы образования 13
Василяка К. Н.
Саморегуляционные факторы психологического благополучия 16
Винокурова А. Г.
Азартна залежність та її розповсюдженість серед підлітків 19
Вікторенко С. О.
Мнемічні функції 21
Дмитришин О. Р.
Теоретичні аспекти дослідження процесу дезадаптації п'ятикласників до навчання в середніх класах 22
Дудаль Н. Н.
Изучение жизненного пути личности в советской психологии 25
Журавльова О. В.
Дезадаптивний перфекціонізм як предиктор розвитку прокрастинації в особистості 28
Koneva K. M.
Psychology of creativity 31
Корнієць К.С.
Розвиток уяви дітей старшого дошкільного віку засобами музичного мистецтва 34
Коруд Н. І. 35
Психологічні особливості ставлення осіб до власної алкогольної залежності 35
Ларін Д. І.
Криза психологічної служби України в контексті глобалізації 38
Лигомина Т. А. 40
Соціально-психологічні закономірності формування професійного іміджу практичних психологів 40
Литвиненко А.С.
Крос культурне дослідження психологічного благополуччя 43
Михайлюк С. Д.
Свідомість та самосвідомість особистості 45
Нерушенко Е.И.
Причины страхов детей дошкольного возраста 48
Пархоменко А. В.
Специфіка виховання гуманних почуттів у період дошкільного дитинства 50
Предко В. В.
Значення духовних цінностей для розвитку етнонаціональної спільноти 53
Пронина В.А.
Изучение принятия решений подростками 55
Свило Я.В.
Копинг-стратегии студентов с низкой ролевой виктимностью 57
Сергеев В. Н.
Нормативно-предписанное поведение спасателя и его ключевые характеристики 60
Тертична П. С.
Особливості міжособистісної атракції у жінок, які перебувають у шлюбі 63
Тимонина Н.Н.
Развитие представлений об имидже учителя у обучающихся начальной школы 65
Хмильніна Т. О.
Особливості Я-концепції внутрішньо переміщених осіб 68

Чупіна К. О.
Гендерні ознаки інтелектуального розвиток студентів-психологів 71
Шабаліна М. О.
Психологічні теорії тривожності 75
Шевченко О.А.
Наукові підходи до вивчення проблеми впевненості у собі 77
Шовкова О. Д.
Особливості виникнення ілюзії мислення у навчальній діяльності студентів ЗВО 80
Ягода М. В.
Свідомі та несвідомі процеси у психіці людини 81

Секція «ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ» **85**
Андрейко Л. Р.
Вплив стилю сімейного виховання на емоційний розвиток молодшого школяра 86
Базилевська Л. О.
Особливості уявлення студентів про особистість куратора та тьютора ЗВО 89
Бобрович М. А.
Психологические условия социального волонтерства
Бычкова О. В.
Социальная тревожность у студентов с нарушениями в интерперсональных отношениях 95
Воропай А. С.
Особенности агрессии у старших школьников в закрытых учреждениях и общеобразовательных средних школах 97
Глеб В. Н.
Готовность к семейной жизни у белорусской молодёжи 99
Глинская М. А.
Исследование взаимосвязи семейных взаимоотношений и страхов у детей с общим недоразвитием речи 103
Головня А. С.
Вплив соціальних мереж на формування особистості підлітка 105
Гродь Ж. В.
Установки к сексу у индивидов с различной сексуальной ориентацией 108
Диброва О. И.
Тревога у матерей, воспитывающих детей-инвалидов 111
Довнар Ю.В.
Тренинг как метод психологической работы с подростками 114
Дрозд О.А.
Смысложизненные ориентации в период ранней взрослости 116
Заіка В.М.
Психологічна сутність родової професії та її вплив на нащадків 120
Зубенко О. М.
Життєвий стиль особистості: психотерапевтичний дискурс 122
Иванова О.А.
Проявление личностной тревожности в почерке 124
Ижаковская М. С.
Взаимосвязь способов совладания со стрессом и удовлетворенности браком у людей, состоящих в браке 126
Іванчихіна К. О.
Феномен невизначеності у психологічному просторі 128
Ільченко Р. М.
Проблема реадаптації та ресоціалізації постнаркозалежних дорослих 131

Квасецька В.-М. М.
Музика як інструмент в розвитку творчості особистості 135
Клочко С. А.
Вплив сімейних відносин на спілкування з протилежною статтю в підлітковому віці . 136
Колесникова Е.
Психопрофилактика суицидальных наклонностей у детей подросткового возраста 138
Коновалова А. В.
Взаємозв'язок цінностей підлітків та їх міжособистісних відносин 143
Короленко Ю.А.
Самоотношение и проявления зависти у подростков из числа детей-сирот 144
Макеева Е. В.
Социально-психологические установки супругов разного пола многодетных семьях..... 147
Маруненко А. А.
Взаимосвязь локуса контроля личности с проявлением депрессивной симптоматики у студентов 150
Мельник У.И.
Личностные особенности подростков, предпочитающих фильмы ужасов..... 153
Мельникова К. Н.
Социальная поддержка у учащихся с риском суицидального поведения..... 156
Мороз Ю. О.
Зв'язок захворюваності дітей молодшого шкільного віку з особливостями сімейних відносин 158
Мосежна М.Ю.
Структурні та динамічні характеристики конфлікту: гендерні особливості 161
Назарова М.В.
Соотношение копинг-стратегий поведения и уровня стресса у студентов 164
Наривончик Т. Е.
Семантический анализ глаголов в нарративах о сновидениях у больных шизофренией 166
Парфёнова Е. С.
Способы преодоления стресса социально тревожными студентами 169
Піковець Н. В.
Актуальність збереження психічного здоров'я педагога вищої школи 171
Погановська П.С.
Особливості соціально-психологічного тренінгу..... 173
Полянська П.О.
Взаємозв'язок музичних вподобань та життєво-ціннісних орієнтацій студентів..... 175
Прокопеня Е. Е.
Гендерные особенности качества жизни у лиц, страдающих туберкулезом..... 178
Рабчёнок В.О.
Негативные последствия развода для детей 180
Рязанцева А.Ю.
Особливості сексуальних атитюдів підлітків із повних та неповних сімей 183
Савич П. П.
Взаимосвязь психологического типа родителя и его отношения к болезни ребенка-инвалида..... 185
Санина М.В.
Влияние чувства вины на склонность к девиантному поведению и бомжеванию..... 187
Славська В.А.
Психологічні особливості впливу барокової музики 190
Лівандовська І.А., Соломаха Б.Р.
Проблеми сім'ї в XXI столітті в контексті прикладної психології..... 193

Сулейманова Є.О.
Особливості стресостійкості у професійних спортсменів.....195
Тимощук Ю.С.
Теоретико-методологічні підходи до проблеми порушення поведінки у дітей.....197
Omirbekova Zh. M.
The Influence Of Advertising.....200
Фільчакова А.С.
Зв'язок захворюваності дихальної системи дітей та сімейної системи.....203
Цигічко К. Д.
Психологія творчості: метод розвитку обдарованості дитини.....205
Цимбалова Е.В.
Психологические аспекты профессиональной деформации медицинских сестер.....207
Чернов А. А.
Специфіка булінгу в дошкільному навчальному закладі.....210
Чуешкова В.С.
Модели эмоционального интеллекта.....212
Швець К. І.
Феноменологія кризи юнацького віку.....215
Kononenko V., Stepanova L.
Self-perception and perception of interpersonal interaction in the family of females with eating disorders.....217

Секція «ПСИХОЛОГІЧНІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ».....**220**
Байструк О. В.
Соціально-психологічний клімат сучасних мегаполісів та його вплив на городянина.....221
Говоруха К. В.
Сприйняття міського середовища жителем сучасного мегаполісу.....223
Горбатюк Т. В.
Психічне здоров'я людини в реаліях мережевого соціуму.....225
Деревенчук О. В.
Діагностика суїцидальної поведінки серед молоді.....228
Довнар Е. М.
Гендерные проявления агрессивности у подростков.....231
Дробышевская Д.А.
Проблема профилактики употребления психоактивных веществ среди подростков....234
Євдокімова Р. В.
Психологія тероризму.....237
Журавльов О. А.
Особливості фізичної та розумової працездатності у студентів з різним хронотипом.....239
Запаненок А.А.
Социальные сети как средство формирования представлений о финансово-денежной сфере у молодежи.....240
Карачевцев Я.Н.
Актуальные вопросы взыскания морального вреда (на примере гражданского дела № 638/13501/18 истца Исмайлова В.Ш.).....243
Кніккєр А. Л.
Створення та апробація опитувальника для дослідження диференціювання креативного контенту у відеорекламі.....247
Крівошлик Д. В.
Особливості соціальних віртуальних комунікації індивіда в сучасному місті.....249
Мележик А. В.
Місто і психологія: переживання ідеального і реального.....250
Нікольська А.Д.

Соціально-психологічні підходи до вивчення рекламного тексту 253
Петрова Н. В.
Архетипова основа міський ментальності..... 255
Постникова Н.В.
Психологические особенности обучения естественнонаучным дисциплинам студентов с гуманитарным стилем мышления 258
Соколова О.М.
До проблеми морально-етичних засад соціального пізнання 261
Харитонович К. Д.
Содержание страхов у детей младшего школьного возраста в полных и неполных семьях 264
Цимбал С.В.
Лінгвопсихологічний тренінг як засіб інтенсивного навчання іншомовному мовленню 266
Щупак Ф. Ф.
Эмоциональный интеллект и толерантность у старшеклассников 269
Pylypenko M. A.
Struggle with managers 'professional stress 272

Секція «ПЕДАГОГІКА»..... 274
Асанова Ж.С.
Методы и технологии развития креативных способностей студентов..... 275
Астапенко А.О.
Формування конструктивних умінь учнів основної школи на уроках трудового навчання..... 278
Бірюкова В.В.
Мультимедійні технології в освіті дітей дошкільного віку 281
Ваків Х.А.
Діяльність молодіжної громадської організації «СТАН»як виховний потенціал для сучасної молоді 283
Власова А. А.
Психологічна готовність майбутніх працівників соціальної сфери до подружнього життя 285
Ворсюк В. А.
Мотивація особистості студента, теоретичний аспект..... 289
Герасименко І.К.
Виховання позитивного ставлення до праці учнів 5-7 класів ЗОШ під час позаурочної діяльності 291
Грабова І.Г.
Традиційні засади виховання дітей в Київській Русі..... 294
Дмитришин О. І.
Технології соціально-педагогічної діяльності волонтерських груп 296
Звіряка О.Ю.
Сімейне виховання в контексті зарубіжних учених 299
Ларшіна К. І.
Зв'язок особливостей освітнього середовища та готовності до самостійного прийняття рішення у підлітків 301
Лебедик Л. В.
Вимірники педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи 302
Легка Ю. В.
Самостійність як складова розвитку особистості дитини 306
Півторак К.С.
Народність як вагомий фактор формування ціннісних орієнтирів молоді 309

Сеіт-Алі Бекір, Самарська Л.О.
Практики цілеспрямованого формування успішної поведінки студентів за обміном.....310
Ситченко Д. М.
Формування професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників в контексті реалізації антибулінгових програм.....313
Скала Т.А.
Ідея формування колективу А. Макаренка: критичний аналіз.....315
Соловйова Л.Ю. **Доречність використання стилів навчання**.....317
Стрельніков В. Ю.
Шляхи підготовки педагогів до проектування технології інтенсивного навчання.....319
Тимощук Ю.С.
Гуманістичні засади виховання у творчій спадщині Г. Сковороди.....322
Харченко К.В.
Вплив театралізованих ігор та розвиток самооцінки у старших дошкільників.....325
Чорна М.Є.
Формування партнерської взаємодії викладача та студентів: теоретичний аналіз.....328
Ягода М.В.
Моделі виховання в історії педагогіки.....331
Яценко В. В.
Формування професійних компетентностей майбутніх техніків геологів у коледжах
Paridinova B.Zh. **Spiritual worldview of future teachers**.....337
Turakova M.
Internet is as demotivated factor of successful learning in school.....339

Секція
«Загальна психологія»

Баліцька А. Р.
Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна

Відношення жінок до поняття «кохання»

Поняття «кохання» хвилює уми з незапам'ятних часів. Культурно-історична трансформація кохання відбувалася протягом багатьох століть і була тісно пов'язана з уявленнями людей різних епох про цей феномен. На сьогодні психологія кохання відрізняється відсутністю єдиного визначення і загальновизнаної наукової теорії кохання. Незважаючи на загальні джерела соціокультурного походження (міфи, книги, СМІ), загального поняття кохання немає. Популярний синонім до «кохання» – гармонійні міжособистісні відносини, а само кохання має такі рівні впливу: фізичне, духовне, психічне, особистісне і соціальне.

Через багатогранність почуття кожна людина розуміє під ним різне, тому актуальність вивчення поняття обумовлена зростаючим інтересом до розуміння глибинних основ людської культури кохання у незаміжніх молодих жінок і молодих жінок, що вже знаходяться у шлюбі.

Мета: дослідити відношення до кохання молодих жінок, які перебувають у шлюбі і незаміжніх молодих жінок.

Методи та методики дослідження – методика семантичного диференціалу Ч.Осгуда, опитувальник «Тріада кохання» Р.Стернбрега, модифікація методики граничних сенсів Д.О.Леонтьева. Для статистичного аналізу даних ми використовували коефіцієнт кореляції Спірмена та непараметричний U-критерій Мана –Уітні.

Вибірка складається з 31 людини віком від 18 до 22:

1. 15 жінок перебувають у шлюбі;
2. 16 жінок не перебувають у шлюбі.

Усі являються студентами I-V курсів таких спеціальностей як психологія, математика, фізика, іноземні мови, економіка, туристичний бізнес тощо.

Вітчизняні дослідники поняття «кохання» розглядають його як соціально-історичний феномен, який впливає на усі аспекти життя людини, на його емоційний стан і на мотиваційну-поведінкову сферу.

Зарубіжні дослідники розуміють кохання у трьох аспектах:

1. Соціальний аспект: кохання - це соціальне почуття, соціально-життєва задача;
2. Біологічний аспект: кохання – базова потреба, підкріплене біологічною захопленістю і сексуальними потягами;
3. Емоційний аспект: кохання – це емоційне зближення, почуття близькості, взаємної прив'язаності.

Кохання – це форма людської близькості, яка обумовлена сексуальними, соціальними та особистісно-значущими потребами. Воно є не просто подією, а процесом, що розвивається, вдосконалюється і ґрунтується на соціальних поглядах

та системі переконань кожного індивіда. Ідеальне кохання потребує від суб'єктів кохання взаємних почуттів та гармонійного поєднання особистісних рис та потреб.

Уявлення подружжя про кохання виконують важливі регулюючі функції в шлюбно-сімейних відносинах, які детермінують в значній мірі побудову подружніх відносин. Уявлення про кохання виступають як усвідомлюваний або неусвідомлюваний образ любові як безпосереднього, інтимного, глибокого почуття, предметом якого є інша людина. Уявлення індивідів, що знаходяться у стосунках, про кохання впливають на рівень бажаності та готовності до шлюбу. Шлюб – це один з проявів почуття кохання, але обумовлений соціальними факторами. Психологічна готовність до шлюбу виникає після гармонійного поєднання у партнерів: фізіологічного, емоційного, духовного та соціальних поглядів.

В ході дослідження було виявлено, що поняття «кохання» у одружених жінок і неодружених жінок суттєво не відрізняються, бо семантична відстань між семантичним простором поняття "Кохання" для вибірки жінок, що перебувають у шлюбі та незаміжніх жінок склала 1,207.

Компоненти «близькість», «пристрасть» і «відданість» у одружених і неодружених жінок присутні та виражені приблизно на однаковому рівні через те, що досліджувані знаходяться у одній віковій категорії, а досліджувані, що знаходяться у шлюбі, мають не більше одного року подружнього життя. Компонент «близькість» має найбільше значення для 33,3% одружених жінок і для 53,3% неодружених жінок; компонент «пристрасть» має найбільше значення для 20% одружених жінок і для 6,6% неодружених жінок; компонент «відданість» має найбільше значення для 46,6% одружених жінок і для 40% неодружених жінок. У коханні найбільшого значення одружені жінки надають емоційній складовій, але зосереджені на реалізації кохання у соціальному контексті. Для неодружених жінок найбільше значення має емоційна складова кохання. обидві вибірки не надають статевому аспекту кохання великого значення.

Одружені та неодружені жінки мають близьке розуміння поняття "кохання". Для одружених важливими є емоційна складова, але вони зосереджені на соціальному контексті. Для неодружених жінок найбільше значення відіграє емоційна складова кохання. У всіх одружених жінок домінують соціальні аспекти кохання на відміну від фізіологічного аспекту. У неодружених жінок переважають соціальні та емоційні аспекти, в той час як фізіологічні аспекти важливі окремим досліджуваним. Щодо саморозвитку, то цей фактор стає провідним у взаємному бажанні партнерів і вступ до шлюбу не впливає на цей фактор.

У одружених жінок відношення до кохання пов'язано з когнітивним та мотиваційним компонентом, вони керуються розумом. Вони розводять поняття емоційної інтимності і статеві потяги, їх не цікавить суто фізіологічна складова сексу, вони роблять акцент на емоційній складовій. Для неодружених жінок статеве життя не відіграє визначної ролі у контексті кохання, а когнітивна складова

пов’язана із потребою саморозвитку у рамках кохання.

Завдяки проведеному кореляційному аналізу за методом Спірмена нами було виявлено, що кореляція між усіма показниками досягає рівня статистичної значущості ($p \leq 0.05$ и $p \leq 0.01$).

В ході дослідження нами було висунуто дві гіпотези: нульова гіпотеза (А0) «вступ у шлюб впливає на відношення до поняття «кохання»« та альтернативна гіпотеза (А1) «вступ у шлюб не впливає на відношення до поняття «кохання»«. Завдяки проведеному аналізу, альтернативна гіпотеза А1 була підтверджена.

Можливо це пов’язано з тим, що досліджувані є представницями одного соціального прошарку та знаходяться у одній віковій категорії, на них впливають схожі соціальні норми, а також вони схильні мислити відповідно до певних соціальних стереотипів, вони не мають суттєвих розбіжностей у відношенні до кохання.

Література

1. Кузнецов М.Т. Детоцентризм и психофизиология любви / М.Т.Кузнецов // Психология. – 2004. – №3, С.29-37.
2. Перминова И. В. Представления о любви и удовлетворенность жизнью и браком супругов / И.В.Перминова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 6 (июнь).
3. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого/ Под ред. А.В. Петровского. // Теоретические исследования. – М.,1990. – С. 437-447.
4. Рибалка В. Почуття любові як основа духовного потенціалу практичного психолога і соціального педагога. / В.Рибалка // Психологія і особистість. — 2012. — № 2. — С. 163–166.
5. Фрейд З. «Массовая психология и анализ человеческого «Я»« / З.Фрейд // М.: 1991. – с. 71—138.
6. Sternberg, R. J. Love stories. / R. J. Sternberg // Personal Relationships. – №3 – 1996 – С.59-79.

Безидей А. С.

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко

Стремление к профессиональному саморазвитию психологов сферы образования

Продолжающаяся в последние годы модернизация системы образования Приднестровской Молдавской Республики, вступившие в силу целый ряд нормативно-правовых актов, затрагивающих сферу профессиональной компетенции педагога-психолога, приводят к расширению его функционала и повышению его значимости в образовательном процессе. Важным условием для соответствия педагога-психолога требованиям современного общества и государства выступает нацеленность на их постоянное профессиональное саморазвитие.

Профессиональное саморазвитие педагога-психолога – это осознанный процесс, нацеленный на повышение и развитие психолого-педагогических качеств в соответствии с социальными требованиями и программой личного развития [3, 441-445 с.].

С целью изучения готовности педагогов-психологов к профессиональному

саморазвитию нами было проведено исследование на базе ГОУ ДПО «ИРО и ПК». Всего в исследовании приняли участие 67 педагогов-психологов, слушателей курсов повышения квалификации, представляющих образовательные организации разного типа, в период с октября 2017 по март 2019 г.

Нами были использованы следующие методики:

1. Диагностика реализации потребностей в саморазвитии (Г. Олпорт);
2. Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.);
3. Анкета «Факторы, стимулирующие и препятствующие развитию и саморазвитию педагогов-психологов» (по Н. В. Немовой);
4. Тест смысложизненных ориентаций (Леонтьев Д. А.).

Результаты проведенного исследования дают нам представление о том, насколько готовы современные педагоги-психологи к профессиональному саморазвитию в период модернизации системы образования.

Анализ результатов диагностики реализации потребностей в саморазвитии позволил выявить уровень потребностей к профессиональному развитию. Было выявлено, что у 91% педагогов-психологов преобладают высокий уровень потребностей к профессиональному саморазвитию, то есть субъекты готовы и активно стремятся к профессиональному росту и саморазвитию.

Следующая методика, которая была нами проведена, позволила определить уровень парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию по следующим компонентом: мотивационный компонент, когнитивный компонент, нравственно-волевой компонент, гностический компонент, организационный компонент, способность к самоуправлению, коммуникативные способности. Результаты исследования показали, что готовность к профессиональному саморазвитию у большинства педагогов-психологов находится на высоком уровне по всем изучаемым компонентам. Причем, у более чем 90% опрошенных выявлен высокий уровень готовности по таким компонентам, как «Нравственно-волевой» (97%), «Когнитивный компонент» (91%), «Гностический» (91%), «Организационный компонент» (91%), «Способность к самоуправлению» (91%), «Коммуникативные способности» (91%) и «Мотивационный компонент» (88%). Низкий уровень готовности к профессиональному саморазвитию не выявлен ни у одного из испытуемых. Результаты исследования показали, что испытуемые, в целом, хорошо подготовленным к работе в образовательных учреждениях и интенсивное общение с учащимися, открыты новыми способами профессиональной самореализации, способны к постоянному совершенствованию, к творческой активности, гибкости и критичности мышления, а также к анализу профессиональной ситуации и рефлексии.

Таким образом, мы видим, что у большинства педагогов-психологов, слушателей курсов повышения квалификации преобладает высокий уровень парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию.

Посредством анкеты «Факторы, стимулирующие и препятствующие развитию и саморазвитию педагогов-психологов» было выявлено, что наиболее стимулирующим профессиональное саморазвитие испытуемые посчитали такие факторы как: «доверие»; «интерес к работе»; «новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования»; «занятия самообразованием» и «обучение на курсах». Что и способствует повышению профессионального развития педагогов-психологов, осмыслению собственной самостоятельной деятельности, являющейся средством самосовершенствования и становления профессионала.

В качестве факторов, препятствующих саморазвитию, психологи сферы образования выделили: «отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей»; «нехватка времени»; «ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства»; «состояние здоровья» и «разочарование в результате имевшихся ранее неудач».

Мы пришли к выводу, что, в целом, психологи образования обладают достаточным потенциалом и желанием для профессионального саморазвития, но, при этом, ссылаются и на то, что существуют и препятствия на этом пути.

Под процессом саморазвития мы понимаем внутренне детерминированный вид целенаправленной деятельности человека по преобразованию самого себя. Что предполагает наличие активной жизненной позиции, стремления к расширению собственных возможностей и самосовершенствованию. Главным фактором, влияющим на процесс профессионального саморазвития, является осмысленность жизни. С целью изучения смысложизненных ориентаций педагогов-психологов и осмыленности жизни нами была проведена методика Леонтьева Д. А. Результаты исследования позволили нам выявить уровни развития структурных компонентов смысложизненных ориентаций педагогов-психологов и осмыленности жизни в целом.

Так было выявлено, что большинство испытуемых умеют ставить цели в жизни, что характеризует их как целеустремленных людей. Педагоги-психологи воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Себя респонденты оценивают себя как сильную личность, обладающую достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Общие результаты исследования готовности к профессиональному саморазвитию педагогов-психологов, можно отметить, что испытуемые имеют достаточно высокий уровень готовности к профессиональному саморазвитию, но при этом у них преобладает средний уровень осмысленности жизни в целом.

Результаты корреляционного анализа показали, что существуют значимые взаимосвязи (при $p < 0,01$) между уровнем саморазвития и показателем осмысленности жизни ($r = 0,47$).

На основании результатов проведенного пилотажного исследования можно

сделать выводы о том, что профессиональное саморазвитие является открытой целостной системой, в которой происходят процессы самоизменения, самореализации, направленные на профессиональный рост. Данные процессы осуществляются на основе осознания своих потребностей и ценностей самоизменения, осознания себя. А также развития своей личности с помощью практических действий по самообразованию, саморегуляции и самореализации в направлении достижения профессионально значимых целей.

Результаты исследования позволили наметить направление дальнейшего исследования, а именно, изучение факторов профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности.

Литература

1. Блинова В. Л., Лопухова О. Г., Шишова Е. О. Особенности психологических защит при разном уровне готовности личности к саморазвитию. Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 31-36.

2. Новикова С. С. Структура готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной ориентировке. Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. №1. – С. 170-173.

3. Огнев А.С. Итоги и перспективы использования субъектогенетического подхода к психолого-педагогической практике / Огнев А.С. // В сборнике: Цивилизация знаний: российские реалии Труды Восемнадцатой Международной научной конференции. В 2-х частях. 2017. С. 161-163.

4. Эстерле А. Е. Соотношение готовности к профессиональному саморазвитию и реальной вовлеченности в профессиональное саморазвитие у педагогов-психологов. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5 №4.(17). – С. 441-445.

Василяка К. Н.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Саморегуляционные факторы психологического благополучия

Под «психологическим благополучием», в отличие от психического здоровья, подразумевается субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия. Данное понятие относится к категории понятий экзистенциально-гуманистической психологии.

Актуальность изучения феномена психологического благополучия определяется тем, что оно является одним из индикаторов социально-психологической адаптации, позитивного функционирования и здоровья личности.

Данное понятие начало своё распространение с 60-ых годов прошлого века. Данной проблематике посвящены работы Н. М. Брадбурна, Э. Динера, К. Рифф, Б. С. Братуся, И. В. Дубовиной и других. Однако проблема психологического благополучия личности по-прежнему остается одной из мало изученных как в зарубежной, так и отечественной психологии. Не сформулировано единое общепризнанное определение понятия «психологическое благополучие». Анализируя существующие подходы к определению психологического

благополучия, можно сделать вывод, что данное понятие характеризует область переживаний и состояний, свойственных здоровой личности. Не случайно понятие благополучия взято Всемирной организацией здравоохранения в качестве основного для определения здоровья. В нем здоровье – это не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и состояние полного физического, умственного и социального благополучия. Среди всего разнообразия подходов к пониманию психологического благополучия как зарубежными, так и отечественными психологами выделяются два основных – гедонистический (от греч. hedone — «наслаждение») и эвдемонистический (от греч. eudaimonia – «счастье, блаженство»).

Низкий уровень психологического благополучия в подростковом возрасте приводит к трудностям в общении и установлении доверительных контактов, возникновению чувства зависимости и несамостоятельности, неспособности справляться с повседневными делами, появлению чувства бессмысленности существования, возникновению недовольства самим собой, повышению уровня суицидального риска. Негативно на человека могут влиять социально-политические и социально-экономические явления, проблемы с семьей или на работе/учебе.

Проблема психологического благополучия личности является одной из фундаментальных в психологии, поэтому интерес к ней сохраняется на протяжении всей истории психологической науки. В настоящее время активно изучается связь психологического благополучия с различными особенностями личности (смысложизненными ориентациями, суверенностью психологического пространства, стратегиями жизни и т.д.) и ее социальными характеристиками; разрабатывается валидный и надежный инструментарий для измерения психологического благополучия, происходит уточнение и операционализация самого понятия; исследуется также влияние разнообразных объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие личности (М. Аргайл, Н. Брэдберн, Э. Динер, К. Рифф, М. Селигман, Р. Эммонс, Н. К. Бахарева, М. В. Бучацкая, А. В. Воронина, А. Е. Созонтов, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова и др.). Можно проанализировать уровень психологического благополучия в Украине согласно статистическим данным.

Организация Sustainable Development Solutions Network по заказу ООН составила Мировой рейтинг счастья, в котором Украина оказалась на 132 из 155 позиций. В Украине на данный момент кризис психологического благополучия. При этом у населения нет социально-экономической поддержки. Нужны социальные лифты для обеспечения психологического благополучия.

В рамках гедонистического подхода психологическое благополучие определяется через достижение удовольствия и избегание неудовольствия, при этом удовольствие - это не только телесное удовольствие, но и удовлетворение от достижения значимых целей. В качестве наиболее общего индикатора

психологического благополучия сторонниками данного подхода принимается «переживание счастья» или «субъективное благополучие» человека, что близко с когнитивной теории психики.

В рамках эвдемонистического подхода на основе более ранних исследований М. Ягоды, К. Рифф разработала многомерную модель психологического благополучия. Она включает шесть основных составляющих психологического благополучия: наличие цели в жизни, положительные отношения с другими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия. В соответствии с данной моделью разработан инструментарий для проведения исследований, который получил широкое распространение за рубежом под названием «Шкалы психологического благополучия К. Рифф». Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф – теоретически обоснованный инструмент, который предназначен для измерения выраженности основных составляющих психологического благополучия. В настоящее время многомерная модель К. Рифф принимается многими исследователями, а разработанная ею методика измерения психологического благополучия активно используется в исследовательской практике многих стран. Данная методика измеряет актуальное психологическое благополучие, в отличие от благополучия потенциального, понятие которого выводимо из гуманистической парадигмы, но не операционализируется в настоящее время ни одним опросником.

Итак, можно перейти к выводам:

Психологическая (психическая) саморегуляция означает один из уровней регуляции живых существ, для которых характерно использование психических средств отражения и моделирование реальности.

Психологическим благополучие – субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия. Данное понятие относится к категории понятий экзистенциально-гуманистической психологии.

Существуют два подхода к изучению благополучия – гедонистический и эвдемонистический.

Психологическое благополучие молодежи актуально в современном мире, ибо часто люди могут испытывать проблемы и тревогу за свое будущее, миллионы людей могут дойти до самоубийства. Особенно подвержена суицидальному фактору и неблагополучию может быть молодежь.

На основе теоретического исследования было выявлено, что саморегуляционные факторы психологического благополучия представляют собой возможность человека контролировать свое психологическое состояние, свои эмоции, управлять своим поведением. Это состояние субъективного благополучия. Под «психологическим благополучием», в отличие от психического здоровья, подразумевается субъективное самоощущение

целостности и осмысленности индивидом своего бытия. Данное понятие относится к категории понятий экзистенциально-гуманистической психологии.

Литература

1. Алексеев А. В. Об адекватности формул самовнушения // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции / Под ред. Н. М. Пейсахова. Казань: Изд-во КГУ, 1976.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271с.
4. Бахтин, М. В. В поисках счастья. Религиозно-этические учения древности. СПб.: Издательство «Нива», 2005. 120 с.
5. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.

Винокурова А. Г.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Азартна залежність та її розповсюдженість серед підлітків

Азартна залежність являє собою не фармакологічну залежність, яка включає деякі когнітивні спотворення, пов'язані з азартними іграми, такі як збільшення навичок у азартних ігор, мінімізація навичок інших гравців, забобонні переконання, інтерпретаційні упередження або вибіркова пам'ять [1].

Підлітковий вік – це етап життя, який характеризується багатьма емоційними і поведінковими змінами, що робить розвиток залежної поведінки серед підлітків проблемою громадської охорони здоров'я, яка викликає особливе занепокоєння у фахівців з психічного здоров'я по всьому світу. Дослідження, показують, що основними критеріями діагностики залежності від азартних ігор серед підлітків були: участь у незаконних діях, втрата контролю, терпимість і брехня. Спостерігається поведінка молодих гравців, що маскує їх приховані почуття неповноцінності, невпевненості і неадекватності. Саме тому патологічні гравці заводять багато друзів, перед якими вони вихваляються. Треба враховувати, що низький рівень самооцінки походить з дитинства, коли недостатнє оцінювання батьками змушувало підлітків думати, що життя не приносить радості і що вони повинні шукати цю радість, наприклад, через азартні ігри [2].

У молодих гравців є психологічна вразливість до розвитку залежності від азартних ігор: вони насилу справляються зі стресом і проблемами, що виникають в критичних ситуаціях, демонструють ознаки депресії, занепокоєння, лабільності настрою через події, які відбулися в їх дитинстві. У багатьох випадках гравці звертаються до алкоголю і наркотиків, зазнають труднощів з утриманням на робочих місцях, і починають грати на ранній стадії життя, так як вони швидко стають одержимими азартними іграми.

У молодих гравців є наступні мотиви для азартних ігор: бажання показати іншим, що вони гідні поваги, бажання отримати схвалення, бажання відчувати себе менш нудно і менш охопленим негативними емоціями. Дослідження поширеності

азартних пристрастей у всьому світі показало, що є багато причин для занепокоєння: в Канаді 5,8% підлітків мають компульсивні проблеми з азартними іграми [3] 4,5% в Іспанії і 5,2% в США. Дослідження МакМіллен вказують на 17,8% поширенння азартних ігор серед молодих гравців в Австралії, причому 60% чоловіків повідомляють про проблеми, викликані надмірним захопленням азартними іграми.

З огляду на підвищену поширеність даного розладу, австралійські дослідники запропонували відмовитися від медичної моделі, згідно з якою залежність від азартних ігор вважається індивідуальним психічним розладом і визначає її як соціальну проблему суспільної охорони здоров'я, викликану взаємодією окремих соціальних і екологічних факторів.

Ретроспективні дослідження показали, що більшість дорослих патологічних гравців почали грати, коли вони були підлітками. Це означає, що профілактичні заходи серед підлітків є абсолютними. Фактори ризику розвитку такої поведінки серед молоді схожі з факторами ризику зловживання психоактивними речовинами, а саме: низька самооцінка, високий рівень депресії, тривожні розлади, слабка здатність долати труднощі.

Програми профілактики азартної залежності включають: первинну профілактику, вторинну профілактику і третинну профілактику.

Заходи первинної профілактики спрямовані на зниження частоти нових випадків залежності від азартних ігор і зосередження уваги на підвищенні обізнаності про такий тип поведінки серед різних груп населення, починаючи з молодших груп; заходи вторинної профілактики зосереджені на процедурах скринінгу, а третинна профілактика означає лікування – клінічні медико-санітарні втручання, консультаційні та терапевтичні послуги, фінансові послуги і робота з сім'ями гравців [4]. Програми профілактики, впроваджувані в школах, повинні спиратися на міцну теоретичну основу, надавати інформацію, що стосується цільової області, включати навчальні семінари з питань соціальних здібностей, бути культурно придатними для вікової групи, використовувати інтерактивні методи націлені на різноманітний діапазон звикання (патологічна азартна гра, наркотики, нікотин і алкогольна залежність), грунтуватися на попередніх дослідженнях ефективності. Разом вище наведені заходи призводять до міцних поведінкових змін.

Література

1. Rizeanu S – Патологические азартные игры и депрессия. 2013, с.501-505
2. Rizeanu S - Патологическая азартная игра среди подростков. 2012
3. Hardoon K, Derevensky J, Gupta R - Эмпирические меры против воспринимаемой степени тяжести азартных игр среди молодежи: почему подростки с проблемами в азартных играх не обращаются за лечением. 2003, с. 933-946
4. Rizeanu S - Специфика патологической азартной игры. 2012, с. 1082-1086

Вікторенко С. О.
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Мнемічні функції

Особистісні особливості пам'яті полягають в індивідуальних поєднаннях видів пам'яті, специфіці окремих процесів і властивостей, змісту надбань і професійній спрямованості. Важливою рисою мнемічних властивостей особистості є розвиток пам'яті, її продуктивність і місце в загальній структурі якостей особистості. Значення має і те, які типи вищої нервової системи лежать в основі психічної діяльності, в тому числі і мнемічної.

Індивідуальні відмінності в пам'яті людей виявляються в особливостях процесів і змісту пам'яті. Відмінності в процесах визначаються рівнем розвитку, швидкості, точності, міцності, мобільності й готовності до відтворення. Є люди з доброю пам'яттю. Здебільшого це дар природи, який треба розвивати. А є люди, яким менше поталанило, їм важко запам'ятати кілька слів, важче вдається надолужувати прогалини й виправляти недоліки. Розвиток пам'яті в онтогенезі не на користь останніх, бо темпи їх розвитку набагато відстають від обдарованих пам'яттю [2, с. 40].

Проте не слід переоцінювати природні можливості особистості, вони теж змінюються протягом життя. Такі властивості пам'яті, як точність, міцність, мобільність, залежать від звичок людини до точності, надійності, відповідального ставлення до своїх обов'язків, наполегливості в роботі. Рівень пам'яті залежить і від тренувань, уміння запам'ятовувати й пригадувати, від наявності досвіду подолання труднощів.

Індивідуальні відмінності виявляються не тільки в загальному рівні розвитку пам'яті, а й у рівні розвитку окремих видів пам'яті кожної людини: словесно-логічної, образної, рухової та емоційної [5, с 45].

Це можуть бузи елементи образної пам'яті: зорові, слухові, тактильні, нюхові чи смакові почуття та образи пам'яті залежно від того, який аналізатор виявляється найпродуктивнішим для запам'ятовування різних вражень. Виявляючи схильність до того чи іншого способу запам'ятовування, людина використовує її як переважаючий прийом піднесення продуктивності своєї пам'яті.

Залежно від того, який зміст матеріалу і з якою метою його запам'ятовує людина, в неї формується професійна пам'ять. Образний вид пам'яті властивий інженерам і працівникам матеріального виробництва, художникам, письменникам, акторам і музикантам, зокрема, зоровий тип інтенсивніше формується в художників, інженерів, виробничників, а слуховий – у музикантів, акторів. Споріднений матеріал краще асоціюється і запам'ятовується. Так, інженер-конструктор легко схоплює будову й функції технічного пристрою, а музикант без труднощів запам'ятовує нову мелодію [1, с 17].

Отже, з одного боку, в людей існують значні індивідуальні відмінності в пам'яті, а з другого – різні види діяльності ставлять до мнемічних властивостей особистості певні вимоги. Для узгодження одного й другого з практичною метою управління цими процесами необхідно добре знати, які саме властивості пам'яті притаманні окремій людині Виникає, таким чином, проблема вивчення мнемічних властивостей особистості.

Висновки. Отже ми розглянули складові функції мнемічної діяльності і зрозуміли, що це складний процес. Вона складається індивідуальних особливостей, образної пам'яті та розумової активності направленої на поставлене завдання.

Розвиваючи ці складові ми можемо покращити засвоєння інформації та зробити його більш свідомим і ефективним.

Література

1. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи. / Кудіна В.В., Соловей М.І., Спіцин Є.С. // 2-ге вид., допов. і переробл.–К.: Ленвіт, 2007. – с. 17.
2. Кульга Н. К. Використанняінноваційнихтехнологійнавчання – запорукауспіхуякісноїпідготовкифахівців / Н. К. Кульга // Проблемиосвіти. – 2000. – Вип. 22.
3. Мешко Г. М. Вступ до педагогічноїпрофесії: Практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Г. М. Мешко–Т.: ТИПУ, 2008. – с. 71.
4. Мешко Г.МВступ до педагогічної / Г.ММешко// Техніка розумової праці студента-2е видання, стереотипне –»Академвидав», 2012. – с. 63-65.
5. Зіганов М.А. Швидкочитання / М.А. Зіганов- М.: Ексмо, 2007. – с. 45.

Дмитришин О. Р.
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Теоретичні аспекти дослідження процесу дезадаптації п'ятикласників до навчання в середніх класах

У сучасних умовах розвитку українського суспільства соціалізація підлітка набуває гострого характеру. Дитині необхідна психологічна підтримка в процесі її адаптації до соціального оточення, у прагненні реалізувати себе, навчитися успішно спілкуватися та ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Вступ дитини до п'ятого класу, який пов'язаний з переходом від початкової до середньої школи, – відповідальний і достатньо важкий період у житті кожного школяра. Це обумовлено зміною навчальної та соціальної ситуації, що висуває перед учнем якісно нові завдання порівняно з початковою школою. До середини п'ятого класу молодші підлітки долають проблеми адаптаційного періоду, але залишаються окремі учні, які продовжують відчувати шкільну тривожність, страх, невпевненість у спілкуванні з однолітками і вчителями, зниження продуктивності пізнавальних процесів, перепади настрою. Посилення явищ дезадаптивного характеру в навчально-виховному процесі пов'язане насамперед зі збільшенням обсягу навчального навантаження, підвищенням вимог до учнів з боку батьків і педагогів,

проведенням уроків різними вчителями. Тому забезпечення успішної адаптації дитини до навчання у середній ланці школи важливий і необхідний процес.

Вагомий внесок у дослідження процесу адаптації учнів до середніх класів школи зробили такі науковці: Л. Виготський, Г. Гартман, Т. Драгунова, Д. Ельконін, Н. Заваденко, Я. Коломинський, Р. Нємов, Ж. Піаже, О. Плескач, А. Фурман, Г. Цукерман та ін. Так, зокрема, А. Фурман стверджує, що соціально–психологічна адаптація, являє собою взаємодоповнення активної (учень цілеспрямовано видозмінює навколишнє середовище) і пасивної (він змінює свою поведінку, зміст і характер дій під впливом оточення) форм, завжди спрямовується полярними тенденціями–процесами адаптованості–неадаптованості, тобто тими психорегуляційними механізмами, які реально функціонують у внутрішньому світі особистості [4]. Неадаптованість небажана в тому випадку, коли вона «виступає як дезадаптивність у ситуації постійної неуспішності спроб індивіда реалізувати мету, або в ситуації утворення двох і більше рівнозначущих цілей, що може засвідчувати про незрілість особистості, невротичні відхилення, дисгармонії у сфері прийняття рішень, або ж є прямим результатом екстремальності ситуації» [4, с. 7].

Вперше у науковий обіг термін «адаптація» увів Г. Ауберт. Під адаптацією вчений розглядав зміну чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуттів до діючих подразників.

Представник інтеракціоністської концепції адаптації Л. Філіпс, вважав, що всі різновиди адаптації зумовлені як внутрішньо психічними чинниками, так і впливом зовнішнього середовища [2]. На думку Л. Філіпса, на ефективність адаптації особистості впливає здатність швидко відповісти на дію середовища:

а) ухвалення і ефективна відповідь на ті соціальні очікування, з якими кожен зустрічається відповідно до свого віку і статі;

б) гнучкість і ефективність при зустрічі з новими і потенційно небезпечними умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрям [2].

Вагомий внесок у розробку поняття адаптації вніс Ж. Піаже, який вважав, що адаптація – це здатність організму впоратися з вимогами певної ситуації. За Ж. Піаже, адаптація відбувається за допомогою двох видів діяльності, що взаємодоповнюють один одного: асиміляції – як процесу, який дає можливість інтерпретувати новий досвід термінами моделей світу і схем, якими вони вже володіють; акомодації – як процесу зміни розумових процесів індивіда, у випадку, коли новий об’єкт не узгоджується з його колишніми поняттями [3].

А. Фурман, спираючись на критерії ступеня адекватності між цілями і результатами діяльності особистості, розмежував три різновиди адаптаційних процесів-показників:

а) адаптивність як справжня чи відносна гармонійність між суб’єктивними цілями і кінцевими результатами, що супроводжуються позитивним ставленням – оцінкою, розумінням, прийняттям – особистості до навколишнього світу і самої себе;

б) неадаптивність як більшою чи меншою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, що породжує амбівалентні почуття й оцінки, але яка не справляє психотравмувального впливу на особистість;

в) дезадаптивність як певна дисгармонія між цілями і результатами, що є джерелом психічної напруги (стрес, психічний зрив, шок, паніка та ін.), внутрішнього дискомфорту і нестабільності перебігу психічних процесів (страх, депресія, фрустрація тощо) [4].

На думку Т. Молодцової, дезадаптація – це результат внутрішньої чи зовнішньої і нерідко комплексної дисгармонізації взаємодії особистості із самою собою і суспільством, яка проявляється у внутрішньому дискомфорті, порушеннях діяльності, поведінки та взаємин особистості з оточуючими її людьми [1].

Процес дезадаптації особистості до соціального середовища може проявлятися на кожному віковому етапі. Особливо в молодшому підлітковому віці, який співпадає з переходом у середню школу, що значно ускладнює процес адаптації та часто призводить до дезадаптації молодшого підлітка до умов навчання в середній школі. Цей віковий період характеризується такими психологічними особливостями як: переорієнтацією із спілкування з дорослими до спілкування з однолітками, розвитком самосвідомості, рефлексії, усвідомленістю та інтелектуалізацією всіх психічних процесів. Часто в цей період різко погіршуються взаємини підлітків з батьками і вчителями, адже дитина зазвичай в перехідному віці стає занадто агресивною та запальною. Молодший підліток усвідомлює, що він вже не дитина, і хоче, щоб це визнавали дорослі. У підлітковому віці провідною діяльністю виступає інтимно-особистісне спілкування з однолітками.

Серед причин, які зумовлюють дезадаптацію учнів до навчання в середній школі, виокремлюють такі [2]: відсутність системи ціннісних орієнтирів; поява внутрішніх комплексів; фізичні і психічні перевтоми; період особистісних невдач; неадекватну самооцінку (як завищену, так і занижену); порушення пізнавальної сфери (загальний низький рівень інтелектуального розвитку, пам’яті, уваги тощо); тривалий інфантилізм; агресивність, тісно взаємопов’язану зі схильністю до конфліктів; слабкий розвиток вольових якостей. Також М. Шпак доведено, що успішній соціально-психологічній адаптації не сприяє низький рівень розвитку емоційного інтелекту в підлітків [5].

Психологічні особливості молодшого підліткового віку та перехід до середньої школи співпадають та ускладнюють процес адаптації п’ятикласників до умов навчання в середній школі. Чинники, які зумовлюють дезадаптацію молодших підлітків до умов навчання в середній школі, пов’язані здебільшого зі змінами в навчально-виховному процесі [3]:

1. збільшення обсягу навчального навантаження;
2. теоретичний рівень викладання матеріалу;
3. зміна статусу старшого учня в початковій школі на наймолодшого – в основній;
4. неузгодженість, ускладнення вимог з боку вчителів;

5. необхідність пристосуватися до темпу, особливостей мовлення, стилю викладання кожного з учителів;
6. неврахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Отже, дезадаптація учнів до умов навчання в середній школі – це процес, який зумовлює порушення взаємодії молодших підлітків з навчальним середовищем. Дезадаптація обумовлена низкою чинників, які пов'язані як з індивідуально-психологічними особливостями дитини, так і з новою соціальною ситуацією розвитку п'ятикласника. Дезадаптованість учнів призводить до неадекватної, погано контрольованої поведінки, конфліктних стосунків з однолітками і вчителями, неуспішності навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці програми психологічного супроводу адаптації п'ятикласників до навчання в середніх класах.

Література

1. Мішкулинець О. О. Дитяча адаптація як проблема педагогічної соціальної психології. *Наука і освіта.* 2010. № 10. С. 224 –228.

2. Мойзріст О. Дезадаптація п'ятикласників: причини та шляхи подолання. *Заступник директора школи*. 2015. № 10. С. 55–56.

3. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. Москва, 1967. 622 с.

4. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль, Економічна думка, 2003. 64с.

5. Шпак М. М. Роль емоційного інтелекту в забезпеченні соціально-психологічної адаптації підлітків. Проблеми загальної та педагогічної психології. Київ, Гнозіс, 2013. Т.XV.Част.1. С.353–361.

Дудаль Н. Н.

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Изучение жизненного пути личности в советской психологии

В отечественной психологии первые попытки изучения жизненного пути личности прослеживаются в работах Николая Александровича Рыбникова (1890-1961), предлагавшего изучать психологию не только детского, но и взрослого возраста. Теоретическая разработка данной проблемы была связана с внедрением положений марксизма в психологическую науку. Для регистрации закономерностей развития зрелой личности он предложил термин «акмеология». Основное внимание в своей теории он сконцентрировал на разработке и операционализации биографического метода в психологии, который заключается в воссоздании основных событий реальной биографии, жизненного пути личности.

Изучать развитие личности с позиции жизненного пути предложил Сергей Леонидович Рубинштейн (1889-1960) в 1930-х годах. Была представлена новая формула принципа детерминизма – внешнее преломляется через внутреннее.

По мнению ученого, психология – это наука, которая исследует жизненные процессы. «Проходя через изучение отдельных психических функций, процессов, свойств и состояний, психология не должна отрываться от жизненного контекста и

познания реальной жизни. Познание того, каким образом все эти психические процессы, функции, свойства и состояния обеспечивают отражение и регуляцию реальной жизни человека, является итогом пройденного психологией пути» [1, с. 236]. Об этом в свое время писал и Лев Семенович Выготский (1896-1934): «В сфере психологии мы никогда не поймем до конца человеческой личности, если будем рассматривать ее статически, как сумму проявлений, поступков и т.п., без единого жизненного плана этой личности, без лейтлинии, превращающей историю жизни человека из ряда бессвязных и разрозненных эпизодов в связный единый биографический процесс» [2, с. 157].

Понятие «жизненного пути» венчает психологию личности, поскольку человек не просто существует и развивается во времени, но и имеет историю развития собственной личности. Личностью, как известно человек не рождается, личностью он становится. Следовательно, жизненный путь – это история становления личности в определенном обществе, подчиненная социальным закономерностям. В этой трактовке жизненного пути личности акцент ставится на социальную природу и социальную детерминацию личностного развития. Как пишет С. Л. Рубинштейн: «существенными, определяющими, ведущими для человека в целом являются не биологические, а общественные закономерности его развития» [1, с. 238.]. Жизненный путь личности не столько отражает закономерности общественного образа жизни, сколько воплощает и индивидуализирует эти закономерности. Такое понимание жизненного пути обусловлено несколькими закономерностями. Во-первых, С. Л. Рубинштейн рассматривал психологию сквозь призму марксистской философии. Во-вторых, он активно критиковал экзистенциальные теории, в которых жизненный путь определяется как процесс экстериоризации внутренней, генетически предопределенной сущности личности.

Как раз для обозначения сознательного, активного и самостоятельного участия личности в построении жизненного пути было сформулировано понятие – субъекта жизненного пути. Категория субъекта жизни определяется философом через понятие «способ существования». Способ существования – это характерный для личности способ построения и воспроизводства жизненных отношений, выделяют два способа существования. Первый способ характеризуется следующим отношением: «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней» [1, с. 321]. Таким образом, этот способ не характерен для личности как субъекта жизни. Второй способ присущ личности как субъекту жизни. Он характеризуется тем, что личность способна строить свой жизненный путь на сознательной, осмысленной основе.

«С появлением рефлексии связано философское отношение к жизни. Сознание

выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни» [1, с. 322]. Так же С.Л. Рубинштейн в 1936 году выделяет важные элементы жизненного пути личности: «события – узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека» [3, с. 643]. Таким образом, личность как субъект жизни в каждой ситуации действует в соответствии с необходимостью реализации смысла жизни, что требует от нее большой сознательности и ответственности.

Данные идеи развивались Борисом Герасимовичем Ананьевым (1907-1972) в 1950-60 годах. Ученый отмечает, что «с историческим подходом к личности, ее психической деятельности связаны ведущиеся психологами онтогенетические поиски путей построения теории личности «во времени» в противовес чисто структурным ее определениям, абстрагированным от реального временного протекания ее жизненного цикла» [4, с. 114].

Б. Г. Ананьев рассуждает о многоплановости человеческого бытия так же как о многоуровневой организации человека. В его теории жизненный путь – «это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи, сверстника определенного поколения» [4, с. 104]. С позиций автора, понятие жизненного пути соответствует способу личностного существования и развития и не может быть перенесено на способ развития биологического индивида. Он начинает разворачиваться позже онтогенеза, подобно тому, как человек становится личностью позже, чем начинает существовать на уровне индивида. Жизненный путь характеризуется интегративностью, неравномерностью, противоречивостью и периодичностью.

С особой тщательностью в концепции рассматриваются следующие характеристики жизненного пути личности. Во-первых, историчность жизненного пути, т.е. личность и ее жизненный путь являются продуктами конкретной исторической эпохи, которая в свою очередь является не столько безучастным фоном, сколько активным партнером на жизненном пути человека. «Поэтому изучение личности неизбежно становится историческим исследованием не только процесса ее воспитания и становления в определенных социальных условиях, но и эпохи, страны, общественного строя, современников, соратников, сотрудников или, напротив, противников – в общем, соучастников дел, времени и событий, в которые была вовлечена личность» [4, с.125]. Во-вторых, социальная природа жизненного пути. Образ жизни включает комплекс макросоциальных факторов экономического, политического, идеологического, правового характера. Они, преломляясь через социальную микросреду, в которой растет личность,

откладываются в особенностях индивидуального жизненного пути. «Личностные свойства связаны с современным для данного общества и народа укладом жизни, с историей общественного развития, особенно с историей культурного, политического и правового развития, определившей становление современного образа жизни» [4, с. 69]. В-третьих, когортность индивидуального жизненного пути: «Принадлежность к определенному поколению всегда является важной характеристикой конкретной личности» [5, с. 129]. Когортность объективно выражается в том, что индивидуальный жизненный путь сближается с линиями жизни сверстников. Так возникает феномен «общности биографий» или «общности судьбы» выходцев из одной генерации.

Б. Г. Ананьев был одним из первых психологов кто использовал понятие «субъективная картина жизненного пути» для обозначения разнообразных форм представленности биографии в индивидуальном сознании. Он заложил организационные и методические основы психобиографических исследований жизненного пути личности. В качестве основного метода реконструирования жизненного пути он предложил биографический анализ. Операционализацию биографического метода в конкретных исследовательских методиках и процедурах осуществили его ученики и сотрудники – Н. А. Логвинова, В. М. Владимирова, Л. А. Головей.

Литература

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.

Журавльова О. В.
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Дезадаптивний перфекціонізм як предиктор розвитку прокрастинації в особистості

Ситуація інтенсивного соціально-культурного розвитку сучасного суспільства детермінує формування культу самовдосконалення, перманентного підвищення вимог до власної особистості, а також і підвищення вимог, що стосуються оцінки оточуючих. Як відзначає Е. Соколова, прагнення до недосяжного ідеалу у різних сферах життя слід розглядати як один із видів сучасної «культурної патології» [2]. Відтак, цілком закономірним є той факт, що проблема перфекціонізму стала предметом активного теоретичного та емпіричного вивчення науковців. Причому зацікавленість наукової спільноти вказаним феноменом щорічно зростає, що зумовлено, в основному, неоднозначністю його ролі в

суб'єктивному благополуччі особистості. З одного боку, перфекціонізм стає ресурсом для безперервного саморозвитку, максимальної реалізації власного потенціалу. З іншого ж, він може детермінувати порушення саморегуляції, відчуття втрати контролю над власним життям, відтак, своєчасне виявлення деструктивної спрямованості особистості є необхідним для запобігання депресивних, тривожних розладів, суїцидальних проявів.

З огляду на це, окреслена проблематика опинилась у центрі уваги вітчизняних та зарубіжних вчених, однак попри наявність великої кількості наукових праць єдиний підхід до розуміння сутності цього поняття відсутній.

Слово «перфекціонізм» має латинське походження. Perfectio перекладається як «завершення, виконання, досконалість», а perfector, в свою чергу, тлумачиться як «творець».

До середини XX століття у наукових джерелах поняття «перфекціонізм» не зустрічалось, однак було описано багато особистісних властивостей близьких за своїм значенням, наприклад, «прагнення до переваги» (А. Адлер), «прагнення до досконалості» (К. Хорні), «самоактуалізація» (А. Маслоу).

Аналіз широкого спектру теорій спрямованих на пояснення сутності цього феномену дає змогу виокремити наступні підходи до його тлумачення:

1. Перфекціонізм як потреба (мотив) самовдосконалення, що визначає специфіку вимог до власної особистості без огляду на наявність здібностей, необхідних для їх дотримання.

2. Перфекціонізм як особистісна установка, що виявляється у схильності до заперечення всього, що на точку зору людини не є досконалим.

3. Перфекціонізм як риса особистості, що виражається у щоденному виконанні власних обов'язків на значно вищому рівні якості, ніж того вимагають обставини.

Таким чином, у переважній більшості представлені у літературі визначення ґрунтуються на тлумаченні перфекціонізму через призму єдиного параметру – «високих особистісних стандартів».

Все частіше сьогодні у центрі уваги вчених опиняється питання щодо особливостей впливу перфекціонізму на особистість. Слід зауважити, що дослідники фіксують як його негативні, так і позитивні прояви.

Таким чином, сучасні вчені часто притримуються поглядів щодо амбівалентної природи перфекціонізму. Першим на основі клінічних досліджень нормальний (адаптивний) та патологічний (дезадаптивний) типи вказаного конструкту описав Д. Хамачек [5].

Зосередимось на аналізі дезадаптивного прояву досліджуваного параметру. Так, в межах клінічного підходу вказаний феномен пропонують розглядати як аспект поведінки, який може здійснювати значний вклад у підтримку психічного розладу. Тобто він виступає властивістю, що може виявлятись у різних порушеннях та відігравати роль підтримуючого механізму, але водночас є лише фактором ризику їх можливого розвитку. Перфекціоністи, згідно з представленою точкою

зору, визначають рівень власної цінності орієнтуючись виключно на свої досягнення, відтак їх самооцінка є мінливою, а успіх часто знецінюється.

При невротичному перфекціонізмі людина у всьому бачить недосконаліть. Почуття неповноцінності та вразливості спонукають її до деструктивних над зусиль. У цьому разі для особистості, як правило, характерний «фаталістичний» тип життєвої стратегії. Вона часто виявляє сумніви, невпевненість у власних діях. Особливість невротичного перфекціонізму – встановлення надто високих стандартів, що не залишають місця для помилок, а у разі їх здійснення детермінують жорстку самокритику.

Патологічний префекціонізм, на думку А. Золотарьової, детермінований порушенням саморегуляції, викликаної прагненням особистості до недосяжної досконалості, що виявляється у втраті самовладання і відчутті безпорадності в складних життєвих ситуаціях, страху нових невизначених ситуацій, почутті незадоволеності і безглуздості життя, відсутності чіткої часової перспективи, почутті невдоволення і розчарування в собі, переживанні неконтрольованості життя, відсутності відчуття особистісного прогресу [1].

Важливим для підкреслення значущості вказаної тематики є коментар В. Ясної та С. Єніколопова згідно з яким адаптивний перфекціонізм обмежується однією або двома сферами життя, а дезадаптивний перфекціонізм є глобальним і охоплює всі аспекти особистості [3].

Одним із найважливіших біхевіоральних проявів дезадаптивного перфекціонізму Р. Шафран та В. Варрен вважають схильність особистості до відкладання важливих справ (прокрастинації).

Так, аналіз когнітивних теорій, представлених у науковій літературі, вказує на те, що досить часто перфекціонізм розглядається науковцями як результат наявності в індивіда страху невдачі. Відтак, на думку дослідників, людина зволікає із початком виконання завдання з метою отримання додаткового часу для його ідеального завершення. Однак, при надмірно високих стандартах, відповідно до яких перфекціоніст оцінює власну діяльність, ймовірність задовільного кінцевого результату є низькою.

У свою чергу, В. Кнаус зазначає, що одне із найбільш типових ірраціональних уявлень прокрастинатора щодо власного Я-образу виражається у словах: «Я завжди повинен виконувати свою роботу добре». Таким чином, з огляду на подібні перфекціоністські переконання індивід систематично відтерміновує виконання важливої для нього задачі, остерігаючись помилки. Таким чином, прокрастинатор підсвідомо зорієнтований на створення можливості пояснити власні невдачі нестачею часу, а не низьким рівнем власної компетентності [4].

У контексті вивчення когніцій особистості вагомий внесок у розвиток окресленої проблематики здійснив Д. Барнс. Автор зауважив, що схильність прокрастинатора до встановлення недосяжної мети, як правило, супроводжується

виникненням у нього обсесивних думок щодо досягнення такої цілі. Оскільки у цьому випадку індивід пов`язує здатність досягнення успіху із власною самооцінкою, надмірно високі вимоги детермінують виникнення тривоги, депресії, а, відтак, бажання уникнути виконання подібних задач.

Таким чином, тісний взаємозв`язок між двома вказаними особистісними властивостями є очевидним. Це зумовлює актуальність окресленої проблематики та необхідність зосередження на ній науковців з метою виявлення шляхів зниження рівня деструктивного впливу цих феноменів на психологічне благополуччя особистості.

Література

1. Золотарева А.А. Проблема перфекционизма и нарциссизма в современном обществе / А.А. Золотарева, О.П. Кашина // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – № 2. – С. 41-46.

2. Соколова Е.Т. Структура перфекционной мотивации у лиц с нарушением адаптации и суицидальным поведением / Е.Т. Соколова, П.В. Цыганкова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 5 (19). URL: http://psystudy.ru

3. Ясная В.А. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 7. –С. 158–168.

4. Ellis, A. Overcoming procrastination / A. Ellis, W.J. Knaus. – New York: New American Library. Institute for Rational Living, 1977. – P. 152–167.

5. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // Psychology – 1978. – 15 (1). – P 27–33.

Koneva K. M.

V. N. Karazin Kharkiv National University

Psychology of creativity

Definition of the concept of «creativity» is one of the most complex issues in psychology. However, the term «creativity» covers both social and historical conditionality and the influence of traditions on the development of creativity, the value of creative work and directions, the organization of creative activity, etc.

Creating the conditions of creative implementation, disclosure of the creativity nature, the problem of becoming a creative person has attracted the attention of theorists for a long time. This problem was very important and the temporal impossibility of its solution within individual scientific paradigms contributed to the process of enrichment of conceptual and theoretical and experimental approaches to the creation of a separate, unified theory of creativity. Given the diversity of definitions of creativity, the common characteristic is that creativity is a performance of work that is innovative, as well as useful, that meets the requirements of tasks. Although creativity – was a very important problem, there were many obstacles to the development of this issue. Consequently, there are several approaches to understanding creativity: Mystical, Pragmatic (commercial), Psychodynamic, Cognitive, Social and personal, Psychoanalytic, Psychometric.The seventh approach,

which emerged later, in time:, An integrative approach to the study of creativity

In the mystical approach it was thought that creativity was an intervention of secret, supernatural forces, and the mind of the creator was an empty vessel, which the muse or supernatural power filled with creative inspiration. The founder of this approach is considered to be Plato and his views on the subject of what the poet can do what he dictates supernatural forces. Proponents of this view believe that creativity is not absolutely a subject of empirical research, because it is an intricate spiritual process. Representatives of this approach were R. Kipling, B. Chiselyn.

Regarding to the pragmatic approach, the study of creativity was considered from a commercial point of view. The study of creativity is stimulated exclusively by commercial considerations. It is associated with the problems of developing creative abilities, but not with their understanding and empirical verification of scientific assumptions. According to R. Stenberg, representatives of this approach can be considered as psychologists working on the development of methods of stimulation and development of creative thinking of the individual liberating his creative potential [9]. Brilliant representatives of this approach were Edward de Bono, whose works on lateral thinking were a great success, A. Osborne with the developed technique of «ideas at lunch», V. Gordon, known as the author of the method of «synectics.»

Psychodynamic approach, one of the earliest approaches, based on the concept of Z. Freud who stated creativity as an echo of the unconscious desires of the creator, expressed in a social acceptable form. It is worth noting that Sigmund Freud considered a creative activity to be the result of sublimation (shifting) of sexual desire to another sphere of creative activity

Within the cognitive approach creativity is seen as a cognitive process based on a large number of cognitive components of a person. The effectiveness of the creative act of a person depends on how exactly a person uses cognitive processes. Weisberg expressed the opinion that the inclusion of «ordinary», basic cognitive processes is inevitable in the creative process. In a creative product, the sexual fantasy is objectified in an acceptable form. K. Young saw in it the manifestation of the collective unconscious, but A. Adler, considered creativity as a way to compensate for the inferiority complex.

Social-personal approach based on the socio-cultural situation, on individual differences, diversity of motivation, as sources of creativity. Representatives of this approach are K. Rogers, A. Maslow, T. Amabaill, G. Eisenck, F. Barron.

One of the main early approaches to study of creativity of the twentieth century, the psychoanalytic approach should be considered (Z. Freud, E. Chris, L. Cuba). Psychoanalytic works on the study of creativity point to the importance of both primary (unconscious penetration into consciousness) and secondary (careful analysis of information in consciousness) processes. It is impossible not to mention that the psychoanalytic approach opened up a deep understanding of certain aspects of

creativity. In the 50's of the 20th century. Psychoanalysis did not occupy a central position in scientific psychology, so many proposed ideas and hypotheses were not fully developed.

The psychometric approach deserves special attention, because in this approach standardized tools - tests for measuring creative abilities (P. Torrance, J. Gilford) – were created and developed. But according to R. Stenberg, in this approach, as in others, there were positive and negative features [9].

To positive:

- Test allowed not only experimentally explores the creative potential personality, but also to make these studies «compact». In some ways, those that do not require separate research equipment, so in a certain sense, they are objective.
- Similar psychometric vision of creativity, made it possible to see the participation of «ordinary» investigated people.

To negative:

- According to many researchers, the tests are a commonplace and inadequate method of measuring creative abilities, and a measuring model of creativity based on an assessment of the parameters of originality, speed and degree of development, reflects the phenomenon of creativity is also inadequate.

Integrative approaches to the study of creativity.

These integrative theories of creativity suggest a promising, new approach in its study. Their feature is that they are not related to mysticism, easily perceive experimental tests based on psychological theory, apply the concepts of the basic direction of psychological theory and research, and do not attempt to consider creativity as a special case of ordinary representations or processes. These interdisciplinary theories appeal and enjoy the achievements and resources of various aspects of psychology. One of these theories is the investment theory of creativity R. Sternberg and T. Lyubart . The essence of the theory lies in the fact that the person develops and complements existing, but so far unknown ideas that have the potential for a rapid demand. Based on the investment theory, six specific sources are required for creativity: motivation, environment, high level of general erudition development.

So today, integrative theories are not the only direction of modern psychological research. However, this theory is one of the most promising directions for future research and aims at solving and understanding the phenomenon of creativity in general. Representatives of this approach are T. Lyubart, R. Sternberg, T. Tardif, H. Gardner, H. Gruber.

References

1. Luke A. N. (2008). Psychology of creativity. M. Academics pp.336

2. Kaloshina I.P. (2003). Psychology of creative activity. M.: Unity- Dana pp. 431

3. Maslow, A. H, "Creativity in Self Actualizing People," in H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its Cultivation(*83-95*)*, Harper Row, New York, 1959.

Корнієць К.С.
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Розвиток уяви дітей старшого дошкільного віку засобами музичного мистецтва

Основна мета сучасної дошкільної освіти – це виховання і розвиток особистості дитини, важливим аспектом якого є морально-естетичне виховання дитини, гармонізація абстрактно-логічного та образного мислення, розвитку уяви. Уява – один із важливих психічних процесів, необхідних для нормального психічного розвитку малечі, основа людської творчості. На розвиток уяви малюків впливають такі фактори, як: гра, різні види продуктивної діяльності, читання, освітня програма, креативні якості педагога тощо, а також значну роль відіграє словесна творчість, образотворча та музична діяльність.

Основою змісту музичного мистецтва є відображення внутрішнього світу людини з усім багатством й різноманітністю станів і почуттів, переживань і роздумів. Зміст музичного твору є відображенням тих сторін дійсності, які викликають в людині яскравий емоційний відгук, спонукають до співчуття, активізують духовний світ слухача. В теперішній час слухання музики – це найдоступніша форма спілкування з мистецтвом для широких верств населення завдяки концертної діяльності, розвитку різноманітних видів технічних засобів, здатних відтворювати музику (радіо, кіно, телебачення). Навчити дітей активно і вдумливо слухати музику з кожним роком стає ще складнішим, у зв’язку з безмежним потоком музичної інформації.

Доцільно зазначити, що саме слухання музики є одним з головних видів діяльності на музичному занятті в ДЗО, оскільки воно допомагає входженню дитини в світ мистецтва, створенню єдиного культурного простору «музика – дитяча література – образотворче мистецтво», а також розвиває творчу уяву дитини. Через музичну інтонацію дошкільник емоційно відгукується на зміст музичного твору; може передати свій внутрішній стан, свої почуття, переживання й думки; виявляє спільне та відмінне між прослуханими творами, а також між творами інших видів мистецтва.

Серед методів розвитку творчої уяви у дітей старшого дошкільного віку використовуються творчі завдання, які допомагають розкривати дітям образний зміст музичного твору (наприклад, кольорограма або гра «Художник»), а також музична діяльність дітей (створюються умови для сприймання кожною дитиною музичного твору, виходячи з власного індивідуального досвіду, слухання, почуттів).

Творча уява як один із найважливіших пізнавальних процесів може бути в повній мірі сформована засобами музичної дидактичної гри, наприклад:

– гра «Дізнайся образ» допомагає дитині правильно визначити образ, виділити мелодію, познайомитися з музичними жанрами;

– гра «Уяви і почуєш» передбачає прослуховування музичного твору, намалювати або описати характер звучання твору;

– гра «Послухай музику» (розвиток внутрішнього руху, прояв фантазії в русі, визначення висоти звуків музичних інструментів за допомогою рухів-символів (низькі звуки – танцюють ноги, високі – кисті рук, а під ритм барабана – імітація гри на цьому інструменті).

Музично-ритмічна діяльність на занятті в ДЗО передбачає вираз внутрішніх відчуттів дитини через рух, а саме найменші зміни в процесі звучання музичного твору. Все це розкріпачує дитину, дозволяє їй позбутися від психічної та фізіологічної скутості, народжує творчість і фантазію.

Таким чином, музика є ефективним засобом розвитку дитячої уяви, має безліч можливостей для створення ситуацій, які активізують творчу свідомість дитини, передбачає свободу індивідуальної фантазії, а також містить у собі потенціал щодо емоційно-естетичного розвитку особистості.

Включення творчих завдань в процес занять з дітьми старшого дошкільного віку надає можливості відчути дитиною музичні образи, у них розвивається творча уява, емоції, мислення. Чим більше вражень отримує дошкільник від музики та з навколишнього середовища, тим більше образів виникає в його свідомості, а діти з розвиненою уявою краще справляються з афектами, більш самостійні й успішні в навчанні.

Література

1. Боровик О.В. Развитие воображения: методические рекомендации. М.: 2000. 112с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Груздова И.В. Навстречу музыке: музыкальные игры и занятия для детей. М.: Феникс, 2011. 162 с.

Коруд Н. І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Психологічні особливості ставлення осіб до власної алкогольної залежності

На сьогоднішній день проблема алкогольної залежності є надзвичайно актуальною, адже алкоголізм – одна з найпоширеніших адикцій, ця залежність стала справжньою катастрофою, адже їй під силу спочатку повільно знищувати особистість людини її соціабельність, а в кінцевому результаті й припинити її біологічне існування. Ускладнює боротьбу з цим явищем те, що залежні відмовляються від добровільного лікування, а їхні родичі схильні замовчувати хворобу близької людини з різних причин, з яких не останню роль відіграє почуття сорому.

В сучасну еру інформаційних технологій, які можна було б використовувати для просвіти людей, щодо шкідливого впливу алкоголю на організм, формування негативного ставлення підлітків до спиртних напоїв, ми на жаль, все частіше можемо бачити створення реклам, кінофільмів, в яких вживання алкоголю зображується, як невід'ємна «фішка» крутого героя. Не так давно американські вчені з'ясували, що також відеохостинг – You Tube, який так популярний серед молоді, яку вважають майбутнім планети – формує в неї легковажне ставлення до спиртних напоїв.

В наші дні, проблемі ставлення алкозалежного до своєї хвороби приділяється все більше уваги. Останні дослідження різноманітних аспектів цих проблем містяться в працях таких фахівців психології і суміжних наук, як:

В. М. Бехтерева, К. Борща, Я. Є. Гуревича, Н. Я. Іванова, М. Кириленко, Ю. В. Латиша, М. Матушевської, І. Ушкової, Л. Щипскої та ін.

Метою даної роботи є дослідження психологічних особливостей ставлення осіб до власної алкогольної залежності.

Алкоголізм, або алкогольна залежність – характерна психофізична залежність від алкоголю, основою якої є його наявність в обмінних процесах людського організму, хвороба, яка розвивається внаслідок хронічного зловживання спиртними (алкогольними) напоями [2].

У ширшому розумінні алкоголізм – сукупність шкідливих звичок, пов'язаних із зловживанням алкоголем, впливів на здоров'я, життя, працю і добробут людей. Психологічно має дві стадії: звичка та хвороба.

Алкоголізм асоціюється з низкою ознак [3]:

- хворобливий потяг до алкоголю;
- ріст толерантності (зростає витривалість до великої кількості алкоголю);
- втрата кількісного контролю;
- наявність синдрому відміни або абстинентного синдрому.

Анозогнозія алкогольна – нездатність хворого алкоголізмом критично оцінювати свій хворобливий стан, у тому числі свою нездатність утриматися від спиртного чи вчасно припинити пити.

Існує термін алкогольне мислення – це система захисту пияцтва, характерна для мислення хворих алкоголізмом, особливо в період загострення тяжіння до алкоголю. Термін запропонований французьким психіатром Тібу (1941). Йде мова про певну тенденційну логіку, підбір аргументів і думок, спрямований на те, щоб виправдати, пояснити, захистити своє пияцтво. На це направлено весь розумовий апарат хворого, весь його досвід. Він згадує лише ті випадки з життя або тільки те з літератури і історії, що свідчить на користь споживання алкоголю [1].

Для реалізації мети статті нами було проведено емпіричне дослідження, яке мало психодіагностичний характер. Ми сформували гетерогенну вибірку, яка складалася з 25 алкозалежних осіб (віком від 25 до 46 років. Психодіагностичний інструментарій склали: «Опитувальника для виявлення ранніх ознак алкоголізму» К.К. Яхіна, В.Д. Менделєвіча, і авторського стандартизованого інтерв'ю.

Результати проведеного дослідження показали, що середній показник за даною методикою вказує на високий *рівень алкоголізму* наших досліджуваних, адже вони продемонстрували результати, які перевищують позначку -12,8 балів, а саме жінки в сукупності отримали бал (-99,5) а чоловіки (-125,5). Отримані результати скерували подальше дослідження у русло вивчення ставлення досліджуваних з високим рівнем алкогольної залежності, які фактично перебувають на другій та третій стадіях алкоголізму до власної залежності. За допомогою відповідей, які були отримані під час інтерв'ю з нашими досліджуваними, ми прослідкували два найпоширеніших типи ставлень

алкозалежних до своєї хвороби:

- частина алкозалежних (20% досліджуваних) звинувачує у своїй хворобі саме себе, не перекладаючи відповідальності на інших людей, також їм притаманна боязнь перед своєю алкозалежністю (яку почасти вони порівнюють із ведмедем, посилаючись на його великі розміри та силу, що може свідчити про їхнє відчуття безпорадності перед власною залежністю); їх виділяє посеред інших алкозалежних бажання боротися з власною хворобою, яке підсилене усвідомленням шкоди їхньої залежності для власної сім'ї.
- другий тип ставлення характеризується перекладанням алкозалежними відповідальності за початок вживання алкоголю на інших; власну залежність вони порівнюють часто із собакою, вважаючи її, як і собаку, своїм другом, «колєгою». На питання про те, чи вони готові пройти безкоштовний курс лікування від алкозалежності, відповідають категоричним ні, аргументуючи відповідь тим, що вони випивають дуже рідко (достовірність такої відповіді ставиться під сумнів, оскільки вона суперечить отриманим даним, де всі досліджувані показали високий рівень алкоголізму, який характеризується регулярним вживанням спиртних напоїв) і є люди, яким даний курс лікування більш необхідний ніж їм. Таким чином, у цих алкозалежних у ставленні до власної алкогольної залежності знайшли відображення тенденції алкогольної анозогнозії. Слід відмітити, що даний тип ставлення до алкозалежності виявився домінуючим, адже він притаманний 80% досліджуваних.

Під час даного інтерв'ю, досліджуваним також було поставлено питання з яким кольором вони могли би порівняти свою алкозалежність – найбільше досліджуваних відповіло, що з червоним та коричневим. З психологічної точки зору обрання алкозалежними даних кольорів, які символізують: агресивність, наступальні тенденції, порушення (червоний колір); тривожність, стрес, страх (коричневий колір), дозволяють зрозуміти наскільки хаотичним, невпорядкованим та дисгармонійним є внутрішній стан алкозалежних.

Отже, алкогольна залежність – хвороба, яка паразитує на всіх рівнях життя людини, як на біологічному так і на соціальному, що фактично призводить до спектральної деградації залежного, свідомість якого повністю затьмарена думками про пошуки та вживання спиртних напоїв. Лікування алкозалежних ускладнює те, що у їх ставленні до своєї хвороби домінує анозогнозичний тип (що підтверджено нашим дослідженням), який характеризується запереченням власної залежності і відповідно небажанням лікуватися від неї.

Література

1. Бажанов П. Д. Социальные и медицинские источники пьянства и алкоголизма. Основы наркологии. Лань, 2002. С. 14

2. Карлов В. А. Неврология. Руководство для врачей. М.: Медицинское информационное агентство, 2002. С. 10.

3. Лисицын Ю. П., Свиридов П. И. Алкоголизм: (Медико-социальные аспекты) Руководство для врачей. М., 1990. 527 с

Ларін Д. І.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Криза психологічної служби України в контексті глобалізації

Сучасні дослідження особистості в галузі соціально-поведінкових наук потребують зміни парадигм (Т.Кун) на всіх рівнях реалізації в теоретичному – (на рівні загальної та історико-психологічної моделі) та практичному (на рівні здійснення безпосереднього впливу на особистість), який би мав механізм реалізації через психологічну службу України. Науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи діє вже більше 20 років, але є проблеми, наслідком яких є впровадження через фахівців психологічної служби застарілої парадигми в практичну діяльність [3; 4; 5].

По-перше, проблема методичного забезпечення досі має актуальність для психологів як системи освіти, так і інших галузей практичного застосування (військова, медична тощо). Невідповідність застарілих методик створює хибну картину при особистісній та груповій діагностиці, особливо, коли мова йде про стандартизовані психологічні методики на визначення психологічної готовності дитини дошкільного закладу до навчання у школі [1].

По-друге, суттєвою проблемою залишається значний дефіцит ставок практичних психологів і соціальних педагогів щодо затверджених нормативів чисельності. Особливо ця проблема постає у закладах дошкільної, загальної та позашкільної освіти, які знаходяться в сільській. Так, наприклад, якщо у містах відсоток забезпечення практичними психологами навчальних 7%. Вступ закладів складає в середньому по Україні 70-80%, то у сільській місцевості всього від 20 до 40%. [1, с.6].

По-третє, маємо проблеми щодо адміністративно-функціональних питань у діяльності практичного психолога (включаючи подвійну підпорядкованість директору закладу та методисту психологічної служби, розмитість, яка стимулюється адміністративною свободою директора закладу, який виконує функції працедавця, який призначає та звільняє психолога, раніше цю функцію виконувало управління освіти району.

По-четверте, згідно даних дослідження В. Панка, виникає проблема комерціалізації. Для кращого розуміння сутності проблеми навожу цитату сказану вченим у праці «Психологічна служба»: «Великий ринок психологічних послуг зараз сегментується. Представники зазначених організацій «виходять» на місцевих керівників, відкривають свої філії, представництва, відділення. Вже сьогодні можна назвати регіони, де панують представники гештальттерапії, когнітивноповедінкової терапії, арт-терапії, тих чи інших видань і видавництв. Боротьба на цьому ринку іде серйозна: залучаються відомі й авторитетні психологи, керівники, такі інституції як МОН, НАПН, університети.

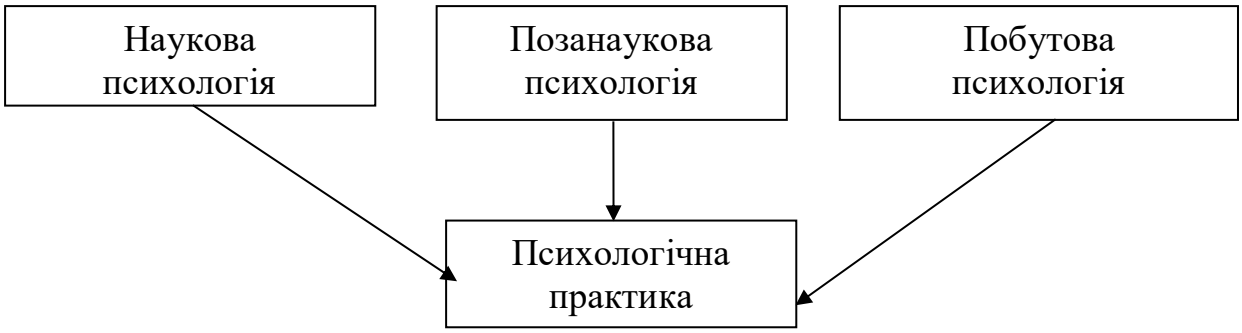
В цілому позитивна тенденція до диверсифікації підвищення кваліфікації психологів має зворотний бік – низьку якість змісту методичних матеріалів і тренінгів. Фактично ніхто не несе відповідальності за якість роботи таких «навчених» спеціалістів» [1, с.10].

По-п’яте, проблемою постає підготовка практичних психологів у закладах вищої освіти, яка проявляється через певну відірваність знань, які здобувач освіти отримує і життєвої, професійної практики, яку здійснює фахівець на виробництві, відповідно, це потребує кардинальних змін.

Практика практичного психолога має будуватись на провадженні фахівцем таких компонентів (таблиця 1).

Таблиця 1

Світоглядні засади, на яких ґрунтується психологічна практика



Перелік на зазначених проблемах не вичерпується, і тут важливо зрозуміти основну причину саме такого розвитку психологічної служби в Україні. Криза сучасної психологічної науки є логічним продовження утвореної ще на початку ХХ століття кризи, що призвела до появи основних шкіл (психоаналізу, біхевіоризму, гуманістичній психології) та розвитку психологічної практики, яка здійснюється і сьогодні. Проблемою на той час постало зміна методології дослідження через невідповідність філософської «базової» методології, яка не задовольняла психологів, особливо в роботі з клієнтами різних груп.

Як висновок, процес глобалізації вимагає від психологічної служби зовсім іншої технології реагування на запити клієнтів, враховуючи індивідуальні, вікові, соціально-психологічні особливості. Необхідно змінювати акцент з дефіцитарного та профіцитарний підхід, бачити ресурс, а не проблему і чітко розуміти межі своєї діяльності виходячи з компетенції певної проблематики.

Література

1. Психологічна служба : Підруч. / [В.Г.Панок (наук. ред.), А.Г.Обухівська, В.Д.Острова та ін.]. – Київ : Ніка-Центр, 2016. – С.6-7

2. Основи практичної психології: Підручник / За заг. ред. В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – К.: Либідь, 2003. – 536 с.

3. Кун, Томас Семюел // Філософський енциклопедичний словник / В.І.Шинкарук (голова редколегії); Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори) ; І. О. Покаржевська (художнє оформлення). — Київ: Абрис, 2002. — 742 с. — 1000 екз. — ББК 87я2. — ISBN 966-531-128-Х.

4. Kuhn T. S., *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*, Chicago & London: University of Chicago Press, 1977. ISBN 0-226-45805-9

5. Kuhn T. S., *Black-Body Theory and the Quantum Discontinuity, 1894-1912*, Chicago: University of Chicago Press, 1987. ISBN 0-226-45800-8

Лигомина Т. А.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Соціально-психологічні закономірності формування професійного іміджу практичних психологів

Питання формування іміджу фахівців є предметом досліджень багатьох науковців у царині психології. Варто зазначити практичні розробки зарубіжних авторів: Ф. Котлера, М. Мескон, Ф. Хедоурі, що були здійснені в галузі корпоративного іміджу. Вітчизняні дослідники вивчають роль іміджу у різноманітних сферах соціального життя (О. Володарська, В. Зазикін, О. Панасюк, О. Перелигіна, О. Петрова, І. Чертикова та ін.), механізми і принципи формування іміджу політика (О. Гордєєва, В. Зазикін, О. Панасюк, Г. Почепцов, О. Феофанов та ін.), державного службовця (В. Дашевський, Н. Орлова та ін.), вчителя та педагога ВНЗ (О. Деркач, А. Калюжний, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.), бізнесмена (В. Іванченко, Ф. Кузін, В. Шепель та ін.) Потрібно відмітити, що останнім часом з'являється все більше досліджень, спрямованих на вивчення персонального іміджу студентів-психологів та практичних психологів (Л. Зотова, А. Кривцова, О. Купріна, Ю. Нетесана, С. Салманова та ін.). Проте у сучасній психологічній науці немає фундаментальних досліджень щодо закономірностей та чинників формування професійного іміджу практичних психологів.

Наше теоретичне дослідження спрямоване на визначення соціально-психологічних закономірностей, які вливають на формування професійного іміджу практичних психологів.

Вивчаючи професійний імідж практичних психологів, ми зупинилися на визначенні поняття: професійний імідж практичного психолога – це символічний, емоційно забарвлений образ психолога як фахівця, професіонала своєї справи, що формується у свідомості учнів/вихованців, колег, батьків, адміністрації під впливом його професійно-особистісних якостей та сприяє розвитку його професійної діяльності.

Розділяємо думку провідних науковців щодо того, що професійний імідж будується на підставі знань про образ ідеального фахівця в очах реципієнтів і співвідношення цих знань з власною особистістю (О. Перелигіна й А. Калюжний). Тобто професійний імідж психолога формується на основі уявлень про образ ідеального психолога, що існує у суспільстві та співвідношення цих знань до

реальних цінностей та особистісних рис практичного психолога.

Далі більш детально розглянемо соціально-психологічні закономірності формування іміджу. На основі узагальнення підходів, що розвиваються у вітчизняній соціальної психології в працях Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, А. Бодальова, О.М. Леонтьєва, О.О. Леонтьєва, Б. Ломова науковці виділили класифікацію соціально-психологічних закономірностей, які керують формуванням іміджу. Серед цих закономірностей були виділені такі три групи:

1. Соціально-психологічні закономірності, що лежать в основі мотивації діяльності по створенню іміджу.

За даними емпіричних досліджень було визначено, що власне наявність мотивації до діяльності по створенню іміджу є універсальною закономірністю, що не залежить ні від яких конкретних соціальних чинників і умов, в чому виражається, напевне, соціальна природа людини. Ступінь вираженості мотивації, тип установки по відношенню до власного іміджу, тип мотивації до діяльності по створенню іміджу залежать від приналежності індивіда до тих чи інших соціальних груп [3, с.266]. Тобто мотивація діяльності по створенню психологом власного професійного іміджу є цілком природньою, а вже ступінь вираженості, характер і тип цієї мотивації залежить від групових правил та норм прийнятних для професійної групи практичних психологів, а також цінностей, що декларуються в закладі освіти, де працює психолог.

2. Соціально-психологічні закономірності, що визначають зміст іміджу.

У цій групі закономірностей на першому місці стоїть закономірність ціннісного змісту іміджу. Вона виражається в тому, що, незалежно від групової приналежності респондентів, в іміджі представляються ті чи інші життєві цінності. В процесі створення моделі свого образу людина надає її елементам певні смисли (особистісні характеристики), які розшифровуються іншими, завдяки чому у них створюється враження про її особистість.

У професійному іміджу практичного психолога повинна проявлятися його індивідуальність (особистісні та професійні цінності; приналежність поглядів до певної наукової школи; позитивні риси особистості тощо), що допоможе йому відрізнятися від інших.

Наступна закономірність – це орієнтація на соціальні стереотипи, виражається в тому, що при моделюванні свого іміджу людина не може не враховувати соціальні стереотипи, що склалися в суспільстві і середовищі, які характеризують певну узгодженість або високу ступінь єдності уявлень серед членів групи [2, с.76]. Стійкі соціальні уявлення в середовищі і групі (соціальні та групові стереотипи) істотно спрощують процес створення іміджу і процес розшифровки, розуміння і сприйняття його іншими людьми. Дослідження підтвердили високу значимість стереотипів в моделюванні Я-образу.

Знання та використання практичним психологом стереотипів щодо його професійно важливих якостей значно полегшать процес формування професійного іміджу – адже стійкий образ, який існує в свідомості соціальної групи завжди легше сприймається, ніж абсолютно новий. Серед позитивних стереотипів щодо особистісних якостей практичного психолога виділяємо такі: щира зацікавленість в тому, як влаштований внутрішній світ іншої людини, тобто дружелюбство, гуманізм; толерантність; гнучкість і відкритість змінам; сензитивність або чутливість до інших, а також розвинений емоційний інтелект.

3. Соціально-психологічні закономірності, що управляють реалізацією діяльнісних чинників створення іміджу.

Дані закономірності демонструють розбіжності у цілях створення іміджу в залежності від приналежності суб'єкта-прообраза іміджу до статусної групи [3, с.255]. Ця група закономірностей, на нашу думку, дозволяють визначити цілі створення іміджу для певних соціальних груп. Для практичних психологів як представників професійної групи імідж виступає як найважливіший конструкт у системі цінностей, як цінність особистості та професійної діяльності. Імідж для психолога є цінністю, яка обумовлюється залученістю фахівця до сфери своєї професійної діяльності, критерії і способи оцінки якої, виражені в моральних принципах і цілях його діяльності [1, с.103]. Тобто, професійний імідж практичного психолога сприяє його реалізації як професіонала свої справи.

Отже, описані вище соціально-психологічні закономірності демонструють існування стійких, повторюваних зв'язків між приналежністю практичних психологів до професійної групи і їх діяльністю по створенню іміджу та діяльності зі сприйняття іміджу. Наявність таких зв'язків вказує на існування об'єктивних соціально-психологічних закономірностей формування іміджу як соціально-психологічного феномену. А професійного іміджу практичних психологів як соціально-психологічного феномену, що допомагає психологам реалізуватися у власній професійній діяльності.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у виокремленні більш конкретних чинників формування та критеріїв формування професійного іміджу практичних психологів.

Література

1. Бозаджиев В.Л. Имидж психолога. – М.: Издательство «Академия Естествознания», 2009. – 219 с.

2. Донцов А.И., Стефаненко Т.Г. Социальные стереотипы: вчера, сегодня, завтра // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. - М.: Аспект Пресс, 2002 С. 76 — 95.

3. Перелыгина Е.Б. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия (Содержание и пути развития): Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. – 697 с. С. 255

Литвиненко А.С.
Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна

Крос культурне дослідження психологічного благополуччя

Дослідження феномену психологічного благополуччя стало предметом наукового дослідження зарубіжних психологів у межах вивчення позитивного функціонування особистості в 20-х роках минулого століття. Складність вивчення цього феномену обумовлена тим, що механізм його формування знаходиться як у соціальному середовищі, так і у внутрішньому світі людини. Психологічне благополуччя є результатом переживання особистістю успіхів чи досягнень у професійній реалізації, гармонії у особистому житті, реалізацією особистістю власного потенціалу, самопізнання тощо. Насамперед, воно існує у свідомості самої людини і є її суб'єктивною реальністю, комбінацією позитивних та негативних емоцій, володіє такою характеристикою, як цілісність та базується на інтегральній оцінці власного буття. Дослідженню суб'єктивних оцінок якості життя людини, що позначаються термінами «суб'єктивне благополуччя», «психологічне благополуччя», «щастя», присвячено чимало праць вчених : Н. Бредберн, Е. Дінер, М. Селігман, А. Кларк, Н. Шварц, Р. Раян, Е. Дісі, К. Ріфф, А. Вотерман, Е. Носенко, Т. Данильченко, Е. Кологривова, Л. Сердюк, П. Фесенко та ін [1].

Не дивлячись на велику кількість досліджень, психологічне благополуччя населення різних країн являється недостатньо вивченим, так як на його формування впливає ряд факторів: соціально-економічний, біологічний, психологічний та соціокультурний фактор. Всі вони для представників різних країн та культур загалом є різними. Етноспецифічність благополуччя постійно переплітається з їх універсальністю, оскільки вони є загальними для тих осіб, що проживають на одній території, розмовляють однією мовою, живуть за однаковими правилами та культурними установками [2]. Саме тому, більшість дослідників запевнені, що рівень психологічного благополуччя обумовлений культурними та етнічними обставинами. З іншого ж боку присутній фактор адаптації, який свідчить про пристосування населення до умов існування на певній території. Згідно з ним вплив позитивних або негативних подій, наприклад, підвищення або зниження доходу, на сприйняття власного благополуччя згодом притупляється завдяки процесам адаптації. Також загадкою залишається рівень психологічного благополуччя населення, що емігрувало до інших країн. Не дивлячись на те, що механізми адаптації загалом досліджені досить добре, відкритим питанням залишається: чи змінився рівень психологічного благополуччя у людей з переїздом в іншу країну, так як психологічне благополуччя залежить від рівня суб'єктивного благополуччя та являється різним у населення різних країн. Таким чином, зараз велика кількість українців, в зв'язку з різними обставинами, емігрує до Польщі.

Думки щодо якості життя розійшлись і до цього проблема різниці психологічного благополуччя даних етнічних груп являється малодослідженою [3].

Вибірка складалася з шістдесяти досліджуваних. З них 20 досліджуваних, які все життя проживають та працюють на території Польщі, 20 досліджуваних – громадяни України, що більше одного року працюють на території Польщі та 20 досліджуваних, що проживають та працюють на території України. Середній вік досліджуваних – 23 роки. Переважна більшість – жінки.

За результатами аналізу літератури можемо говорити, що психологічне благополуччя – це один із проявів позитивного функціонування особистості, наслідком якого є переживання щастя та задоволеності життям. Воно обумовлюється мірою задоволеності, а також співвідношенням позитивних і негативних емоцій людини, тобто включає в себе як когнітивний, так і емоційний рівень. У розумінні поняття психологічного благополуччя виділяють два підходи: гедоністичний, де воно розглядається в термінах задоволеності та незадоволеності і евдемоністичний, в якому дослідження зосереджені на позитивному психологічному функціонуванні і розвитку людини. На рівень психологічного благополуччя впливають соціально-демографічні, психологічні та соціально-економічні чинники.

Статистичний аналіз результатів дослідження показав, що рівень психологічного благополуччя українських робітників-мігрантів вищий, ніж рівень психологічного благополуччя корінних жителів Польщі. Поляки на відміну від українців-мігрантів демонструють більш довірливі відносини з оточуючими. Українці ж здатні краще самостійно регулювати власну поведінку та позитивніше ставляться до себе, тобто краще приймають свої позитивні та негативні якості. Порівняння результатів корінних жителів Польщі та України не показало суттєвих відмінностей рівнів психологічного благополуччя. Було виявлено лише тенденцію до більшого рівня самоприйняття та розуміння своєї життєвої мети громадян України. Загальний рівень психологічного благополуччя робітників-мігрантів та українців, що працюють на території України має тенденцію до різниці. У емігрантів більш виражене почуття самостійності та незалежності, але у постійних жителів України рівень позитивних відносин з іншими вищий, вони ж мають не суттєво вищий рівень психологічного благополуччя. Рівень задоволеності життям трьома групами вибірки виявився однаковим. Також було виявлено, що зі збільшенням віку задоволеність життям зменшується, але при цьому рівень психологічного благополуччя збільшується.

Не дивлячись на те, що соціально-економічний стан Польщі набагато кращий аніж України, загальний рівень психологічного благополуччя населення обох країн не суттєво відрізняється, що пояснюється процесами адаптації.

У перспективі цієї роботи ми б могли дослідити вплив соціально-демографічних та психологічних чинників на рівень психологічного благополуччя, а також залучити до дослідження групу населення, яка після проживання в іншій країні повернулась до України.

Література:

1. Фесенко П. П. Что такое психологическое благополучие ?: краткий обзор основных концепций / П. П. Фесенко // Семейная психология и семейная терапия. – 2005. – № 2. – С. 116-131.

2. Хащенко В. А. Экономико-психологическая модель субъективного экономического благополучия // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4.

3. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – № 57(6). – P. 1069-1081.

Михайлюк С. Д.

Харківський національний економічний університет ім.С.Кузнеця

Свідомість та самосвідомість особистості

Усвідомлення людиною світу не зводиться до відображення лише зовнішніх об’єктів. Фокус свідомості може бути спрямований й на самого суб’єкта, на його власну діяльність, його внутрішній світ. Людина є не тільки сама в собі, вона є і для себе, що проявляється в спрямованості на собі. Людина мислить і знає себе. Вона віддає собі звіт в тому, що робить, думає, відчуває. І історично, і в ході індивідуального розвитку людина спочатку усвідомлює предмети і свої практичні дії, а на більш високому рівні розвитку - і свої думки про предмети і дії. Самосвідомість припускає виділення людиною самої себе, свого «Я» від усього, що її оточує. Таке усвідомлення людиною самої себе отримало в психології статус особливого феномена - самосвідомості. Самосвідомість - це усвідомлення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, свого положення в суспільстві. У формуванні самосвідомості істотну роль грають відчуття людиною свого власного тіла, рухів, дій.

Самосвідомість, на думку І. М. Сеченова, це відображення акту власної свідомості. Самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у відображенні зовнішнього світу, але, виділивши себе в цьому світі, допомагає пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і певним чином ставитися до себе. Самосвідомість – це сприймання особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення - уявлення, а потім у поняття свого власного «Я» як суб’єкта, що відрізняється від інших суб’єктів. Самосвідомість пов’язана зі здатністю до рефлексії, до погляду на себе немовби «збоку». Як об’єкт самопізнання особистість - це людина, якою вона відчуває, спостерігає, почуває себе, якою вона відома собі і якою вона сприймається, мислиться, з її точки зору, іншими. Завдяки самосвідомості людина

усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи та інших людей. Вона стає наявною не тільки для інших, а й для себе. Усвідомлення себе як якогось стійкого об'єкта передбачає внутрішню цілісність, сталість особистості, яка незалежно від мінливих ситуацій здатна залишатися сама собою.

Людина може стати сама собою лише у взаємодії з іншими людьми, зі світом через свою практичну діяльність, спілкування. Самосвідомість формується в процесі взаємодії з іншими людьми і пов'язана з оцінюванням себе, тому залежить від успішності діяльності людини. Громадська обумовленість формування самосвідомості полягає не тільки в безпосередньому спілкуванні людей один з одним, в їх оцінних відносинах, але і в формулюванні вимог суспільства, що пред'являються до окремої людини, в усвідомленні самих правил взаємин. Людина усвідомлює себе не тільки за допомогою інших людей, але і через створену ними матеріальну і духовну культуру.

Якщо свідомість є знанням про Іншого, то самосвідомість - знанням людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона виступає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання. Самосвідомість не є чимось аморфним, вона має свою власну структуру. З одного боку, в ній можна виділити систему психічних процесів, що пов'язані з самопізнанням, переживанням власного ставлення до себе й регулюванням власної поведінки. З іншого боку, можна говорити про систему відносно стійких утворень особистості, що виникають як продукти цих процесів. Так, через самопізнання людина приходить до певного знання про саму себе. Ці знання входять у зміст самосвідомості як її серцевина. Спочатку вони виступають у вигляді окремих ситуативних, нерідко випадкових образів себе, які виникають у конкретних умовах спілкування та діяльності. Далі ці образи інтегруються у більш або менш цілісне й адекватне поняття про власне «Я».

Однак будь-який об'єкт пізнання, а людина в цій якості й поготів, є невичерпним. Тому самопізнання, як і будь-яка інша форма пізнання, не приводить до кінцевого, абсолютно завершеного знання. Відносність знань про себе зумовлена постійними змінами у часі реальних умов життєдіяльності й самої людини. Пізнаючи себе, людина, на думку Т. Манна, ніколи не залишається цілком такою ж, якою вона була раніше. Часто простежується розбіжність між реальними змінами людини й тим, що відображено нею в образі самої себе, коли нове у психічному розвитку ще не стало змістом її знання. Недостатньо ясно усвідомлюючи те нове в собі, що з'явилося, людина немовби із запізненням його «відкриває» і до того часу користується старими знаннями про себе, старими оцінками, хоча вони насправді вже не відповідають змісту нового психологічного утворення й об'єктивному його прояву.

Самосвідомість виникла не в якості духовного дзеркала для дозвільного самозамилування людини. Воно з'явилося у відповідь на заклик громадських

умов життя, які з самого початку вимагали від кожної людини уміння оцінювати свої вчинки, слова і думки. Життя своїми суворими уроками навчила людини здійснювати самоконтроль і саморегулювання. Регулюючи свої дії і передбачаючи результати цих дій, самосвідома людина бере на себе повну відповідальність за них.

Самопізнання завжди пристрасне. Відбиваючи реальне буття особистості, воно робить це не дзеркально. Це ще одна причина того, чому уявлення людини про саму себе не завжди адекватне. Наприклад, мотиви, які людина висуває, обґрунтовуючи перед іншими людьми та перед собою свою поведінку (навіть і тоді, коли вона прагне правильно усвідомити власні спонуки й суб'єктивно цілковито щира), далеко не завжди відображають ці спонуки, що реально зумовлюють її дії.

Головна функція самосвідомості - зробити доступними для людини мотиви і результати його вчинків і дати можливість зрозуміти, яким він є насправді, оцінити себе. Якщо оцінка виявиться незадовільною, людина може зайнятися або самовдосконаленням, або за допомогою захисних механізмів усунути зі свідомості ці неприємні відомості.

Отже, свідомість як самосвідомість - це такий стан людини, в якому він, знаючи про зміст своєї свідомості, одночасно пов'язує його не тільки зі своїм «Я», а й з якимись предметами і подіями, що знаходяться поза ним. Розрізнюючи свідомість та самосвідомість, варто зауважити, що, незважаючи на специфіку проявів, розділити їх можна тільки в абстракції, оскільки в реальній життєдіяльності людини вони внутрішньо єдині. У процесі свідомості самосвідомість присутня у формі усвідомлення віднесеності акту свідомості саме до свого «Я», а процеси самосвідомості можуть здійснюватися тільки на основі свідомості.

Література

1. Свідомість і самосвідомість [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: https://pidruchniki.com/1842112037206/psihologiya/svidomist_samosvidomist

2. Сознание и самосознание личности [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://rgrtu-640.ru/philosophy/filosofiya49.html

3. Сознание и самосознание [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: https://psy.wikireading.ru/56922

4. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологи / Чеснокова И. И. – Москва, 1977.

Нерушенко Е.И.
Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Причины страхов детей дошкольного возраста

Изучение психологических характеристик страха в дошкольном возрасте, его специфического развития, причин и факторов, его обуславливающих, становится все более и более важным в современном мире. В ситуации социальной нестабильности современный ребенок попадает под удар многих неблагоприятных факторов, которые могут не только замедлить развитие его потенциала, но и повернуть процесс развития вспять. Поэтому, много внимания уделяется проблеме страха в работах как психологов, так и психотерапевтов, которые обращают внимание на увеличение числа детей с различными страхами и нервозностью. Страхи и эмоциональные нарушения могут корректироваться и обычно они проходят без последствий у детей до десяти лет. Следовательно, чрезвычайно важно вовремя обратиться к специалисту, и предпринять меры для преодоления детских страхов. В связи с этим, самой актуальной задачей для практической психологии и педагогики является поиск наиболее эффективных путей выявления и преодоления психических отклонений детей. Эту проблему изучали такие психологи как З. Фрейд, Г. С. Салливен, А. И. Захаров, Г. А. Урунтаева, Д. Селли, В. В. Лебединский, Дж. Боулби, Ф. Риман.

Детальное изучение явления страха в детстве было проведено в рамках психоанализа. З. Фрейд полагал, что страх – это аффект, который появляется в субъективных ситуациях неудовольствия, с которым нельзя справиться с помощью разрядки через принцип удовольствия. Эта ситуация неудовлетворенности является травматическим фактором, и страх может быть его прямым следствием. Одна из главных концепций детского страха в направлении психоанализа связана с работами Г. С. Салливена. Главная особенность его теории – идея, что опыты переживания страха и тревоги различаются по своей природе. Страх образуется из чувства угрозы физико-химическим потребностям, которые важны для поддержания жизни. Тревога не связана с физико-химическими потребностями, но появляется из межличностных отношений.

А. И. Захаров рассматривал детские страхи как главную движущую силу невротического развития личности. Инстинктивные страхи, которые проявляются главным образом в форме триады «темнота – одиночество – замкнутое пространство», относятся к дошкольному возрасту. В его исследовании он выделяет страх, который превалирует над другими в каждом возрасте. По его словам, в три года дети боятся докторов, болезней, инъекций и боли, когда им четыре, существуют ночные страхи и страхи физического ущерба. В возрасте пяти лет – это «пространственные» страхи. Страх животных и персонажей из сказок наблюдается среди детей от трех до пяти лет. В шесть лет дети больше всего боятся социально опосредованных страхов. В возрасте семи лет, дети боятся смерти: как

своей собственной, так и родителей [3].

Эмоция страха появляется в ответ на действие стимулов, которые потенциально могут быть угрозой. Боль, испуг, болезни, конфликты и поражения могут быть такими стимулами. Чувство страха появляется непроизвольно, и сопровождается чувством тревоги, беспокойства или ужаса [1].

Главная причина страхов дошкольников – их развивающееся воображение, которое приводит к тому, что к трем годам появляется целая группа страхов, связанных с героями сказок, темнотой и пустой комнатой. Предрасположенность к страхам имеют необщительные и ограниченные в контактах дети. Вдобавок к страхам, у таких детей может развиваться агрессивность, упрямство и капризность. Развитие страхов стимулируют взрослые, которые не понимает опыт детей, и вынуждают их сдерживать эмоции. Затем, на вид сдержанные дети, на самом деле наполнены всевозможными сильными негативными чувствами.

Страхи становятся самыми разнообразными в возрасте от трех до пяти-шести лет. Они являются характеристиками большей части дошкольников и часто превращаются в навязчивые формы, близкие к невротическим состояниям. Страхи вызывает комбинация таких компонентов как высокая эмоциональность дошкольников, недостаток жизненного опыта и богатая фантазия; они легко появляются и исчезают в пределах трех-четырех недель. Если дети не получают ответ на то, что их пугает и в то же время интересует, они пробуют найти его самостоятельно, но не лучшим образом. Необходимо давать правильные ответы на все вопросы детей. Важно обогащать знания детей по поводу объектов и явлений окружающего мира.

Необоснованно строгая позиция взрослых и неадекватные методы воспитания приводят к перенапряжению нервной системы и создают благоприятную почву для появления страхов. Такие методы образования включают угрозы, строгие или телесные наказания (шлепки, удары рук, головы, лица), искусственное ограничение движений, пренебрежение интересами и желаниями ребенка, и т.п. Постоянное запугивание приводит к тому, что дети становятся бессильными, теряют свою способность рассуждать, испытывают острый эмоциональный дискомфорт. Например, четырехлетний мальчик, которого в связи с единственным случаем непроизвольного обмачивания на прогулке долго при всех стыдили, а затем закрыли в туалете. Следствием этого «образовательного метода» было продолжительное нервное подергивание лица и тела [2, с. 28].

Согласно Г.А. Урунтаевой еще одной причиной детских страхов является их присутствие у самой матери. Помня свои детские страхи, мать невольно защищает ребенка от объектов, которые раньше пугали ее, например, животные [4, с. 247].

Однако большинство страхов дошкольников не являются причиной для волнения, так как их можно преодолеть или взять под контроль. Когда дети вырастают, они могут лучше понимать разницу между реальностью и воображением, также, как и уровень опасности, связанный с объектом, которого

они боятся. Но если страхи детей не контролируются должным образом, они могут стать навязчивыми и вызвать проблемы в их взрослой жизни.

Литература

1. Долгова В. И. Влияние детско-родительских отношений на страхи средних дошкольников / В. И. Долгова, Е. Г. Капитанец, Н. Б. Погорелова. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – С. 71–75.
2. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров., 2000. – 448 с.
3. Иванов А. Н. Особенность страха у дошкольников / А. Н. Иванов, М. К. Иванова. // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – С. 519–520.
4. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. А. Урунтаева., 2001. – 336 с.

Пархоменко А. В.
Дошкільний навчальний заклад № 9 «Лілея» загального розвитку дітей

Специфіка виховання гуманних почуттів у період дошкільного дитинства

У нинішній час відбуваються кардинальні зміни в концепції дошкільної освіти в Україні, які визначають самоцінність дошкільного дитинства, його унікальність та значущість в житті людини. Функції сучасних закладів дошкільної освіти не зводяться до підготовки дитини до школи, а розширюються до формування соціально-педагогічних основ її особистості. Цінність навчання дитини змінюється на цінність її особистісного розвитку. Науковці визначають що найбільш ефективним у сучасному суспільстві є тип особистості *гуманістичного спрямування*, який характеризують такі якості, як толерантність, милосердя, креативність, підвищена орієнтація на спілкування, високий рівень адаптації у різних видах соціуму, самостійність, а також виражена стійкість до стресових станів. Безперечно, ці та інші якості особистості є найбільш затребуваними сучасним українським суспільством, яке знаходиться в складній, багато в чому підвищено стресогенній соціокультурній ситуації. За цих умов, слід навчитися зберігати душевну гармонію, відновлювати психічну рівновагу, вирішувати різні конфлікти, долати кризи тощо.

Питання гуманізації виховання дітей дошкільного віку поставлені фундаментальних працях О. Запорожця в аспекті орієнтації на психологічні особливості дитини, як вихованні слід ураховувати насамперед. Ще у 70-ті роки ХХ століття він висунув теорію ампліфікації (збагачення, розширення і поглиблення) психічного розвитку дитини, обстоюючи самоцінність дошкільного віку як визначального в особистісному становленні людини. Він вважав, що для того, щоб виховання набуло гуманістичного характеру, воно має здійснюватися переважно через дитячі види діяльності (перш за все гри) та забезпечення найбільш сприятливих умов розвитку в цих видах діяльності специфічних для віку особливостей (образних форм мислення, соціальних емоцій тощо) [1].

Процес формування гуманних якостей особистості можна розглядати як проблему, що своїм корінням сягає в історію філософської та педагогічної думки. У психологи ідеї гуманізму у вихованні дітей обґрунтовували видатні вчені А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.

Гуманність – це інтегративна якість, яка забезпечує ставлення особистості до навколишнього світу, суспільства, людей і себе, є основою мотивації людини та надає цінності іншим якостям особистості – інтелекту, волі, емоціям.

Т. Поніманська розглядає гуманну особистість як людину, яка бачить своє самоствердження у створенні матеріальних або духовних цінностей, розвиткові власних можливостей і допомозі іншим людям, а не в зверхності над оточуючими. Вона не прагне самоутвердитися в образі «сильної особистості», «супермена», «переможця», шляхом брехні і спроб вигідно відрізнятися від інших людей. Агресивність не приваблює цю людину [2, с. 4].

Гуманні почуття входять до складу вищих почуттів, за своєю природою є моральними, соціальними, духовними. При всій динамічності, плинності почуттів у певних умовах вони можуть придбати більш постійний, більш стійкий характер. У результаті повторення подібних обставин, що викликають однорідні почуття, відбувається закріплення зв'язків між певною групою подразників і відповідною емоційною реакцією – формується ставлення [45, с. 3].

Методологічними основами виховання гуманних почуттів у дітей дошкільного віку слугують філософське вчення про людину як вищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку, про нерозривній єдності людини і суспільства; положення етики про норми і правила поведінки, взаємин людей; положення сучасної психології та педагогіки щодо провідної ролі діяльності у вихованні, про роль емоцій у розвитку дошкільника тощо.

Останнім часом збільшилася увага дослідників стовно окремих аспектів виховання основ гуманізму у дітей. Так, проблема становлення позитивних взаємин дошкільників з дорослими і однолітками аналізувалася В. Александровою, С Виговською, І. Тадеєвою, О. Кузнєцовою, Ю. Панюшкіною, В. Старчиковою. Розвитку навичок доброзичливого спілкування дітей присвячено дослідження А. Арушанової, Ю. Касаткіної, О. Козлюк, О. Мурзакової. Окремі дослідження присвячені розвитку чуйності (Н. Скрипнік, Е. Смирнова, Є. Себ'єва), миролюбності (О. Ситіна), працьовитості (Р. Кузьміна, Н. Дурова), доброти (С. Ашикова, С. Семеняка). Найбільша кількість психологічних і педагогічних праць присвячена розвитку емоційно-чуттєвої сфери дошкільників (В. Житна, Є. Долотказина, В. Зимоніна, Н. Кряжева, Є. Нікіфорова, Н. Разенкова). Дослідниками виявлено, що найбільш затребуваним в сучасному суспільстві визначається тип особистості з гуманістичною спрямованістю, з розвиненими гуманістичними почуттями.

Виховання гуманістичних почуттів слід розпочинати вже в дошкільному дитинстві, оскільки порушення рівноваги та гармонії неодмінно призводить до дезорганізації та трансформації особистості, що негативно позначається на її

життєздатності та можливості соціальної адаптації. Основою гуманних почуттів слугують вищі емоції; найбільш інтенсивний розвиток емоційно-чуттєвої сфери відбувається в дошкільному дитинстві.

На основі узагальнення даних праць науковців, ми визначаємо вікові особливості дітей, які дозволяють успішно виховувати гуманні почуття і відносини в дошкільному віці:

- дошкільник характеризується великою емоційною чуйністю, він дуже бурхливо реагує на різні радісні і сумні події, легко переймається почуттями і настроями оточуючих його людей;
- у дошкільному дитинстві дитина тільки вчиться керувати своїми емоціями, а значить, своєю поведінкою;
- гуманні почуття проявляються, головним чином, у сфері відносин з однолітками. у дітей, об'єднаних в групу, є потреба впливати на стосунки, що складаються між ними;
- діти приймають і схвалюють вимоги дорослого щодо необхідності підтримувати доброзичливі відносини;
- дитина раннього віку відчуває підвищену потреба в емоційному контакті з дорослими, яскраво виражає свої почуття;
- з трьох років у дітей розвивається потреба в довірливому відношенні до дорослого і здатність відчути його емоційний стан, зрозуміти причину зміни настрою;
- дитина старшого віку здатна при певних умовах усвідомити негативні сторони власних дій, вміє подумки поставити себе на місце іншого, щоб «пережити» ситуацію з його точки зору;
- емоційне передбачення дозволяє дитині не тільки передбачити, відчути той особистісний смисл, який будуть мати наслідки скоєних дій;
- у старшому віці загострюється потреба у дружніх відносинах з однолітками.

Відповідно до зазначеного вище, з урахуванням специфіки роботи з дошкільного віку у закладі дошкільної освіти та вимог програм виховання та розвитку дітей дошкільного віку, можна визначити наступні завдання роботи з дітьми різного віку щодо виховання у них гуманних почуттів:

1) Молодший дошкільний вік

Виховувати інтерес, увагу та доброзичливе ставлення до оточуючих. Знайомити дитину зі світом почуттів, переживань, різних емоційних станів людей: дорослих і однолітків. Спонукати дітей відкрито і щиро висловлювати свої почуття, розпізнавати зв'язок між чітко вираженим емоційним станом і причиною, що викликала цей стан. Розвивати здатність стримувати себе і виражати почуття гніву, страху, злості в соціально прийнятній формі. Підтримувати високу загальну самооцінку особистості дитини «Я хороший».

2) Старший дошкільний вік

Розвивати соціальні емоції та мотиви, що сприяють налагодженню

міжособистісних відносин як моральної основи соціальної поведінки. Виховувати етично цінні способи спілкування та поведінки. Вчити слухати і розуміти свій емоційний стан і переживання інших; розвивати прагнення передбачити і передчувати емоційний стан близьких дорослих, дітей і свої переживання. Вчити відкрито виражати свої почуття, як позитивні, так і негативні. Розвивати інтерес до самопізнання і виховувати повагу до себе.

Вивчення методичних рекомендацій та досвіду практичної діяльності А. Виноградової, М. Воробйової, Ю. Гіппенрейтер, В. Лісіної, Т. Макєєвої, В. Нечаєвої, А. Рузської, Є. Смирнової дозволило виділити ряд умов, необхідних для виховання гуманних почуттів у дошкільнят: створення позитивного мікроклімату; задоволення потреб дитини (в любові і увазі дорослого, в безпеці, в емоційному і ситуативно особистісному спілкуванні, в самоствердженні); приклад дорослого; взаємозв'язок роботи з сім'єю.

Література

1. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : В 2-х т. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко; авт. вступ. ст. Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, С. 6-35, коммент. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М. : Педагогика, 1986. – 316 с.

2. Понімaнська Т. І. Гуманність: ціннісний аспект. Сучасні підходи до гуманістичного виховання дошкільнят / Т. І. Понімaнська // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 3-5.

Предко В. В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Значення духовних цінностей для розвитку етнонаціональної спільноти

Дедалі більшого значення набуває питання збереження духовних цінностей етнонаціональної спільноти, які займають провідне місце в системі розвитку культури та зміцнення державності. Адже основою існування будь-якого суспільства, виступає відповідна система цінностей як своєрідний моральний цензор загальносуспільного устрою. Так, духовні цінності постають невід'ємним компонентом свідомості й виступають провідними соціокультурними орієнтирами, які зумовлюють духовний розвиток індивіда та суспільства в цілому.

Духовні цінності формуються в ході історичного розвитку етнонаціональної спільноти й становлять основу її існування оскільки відіграють провідну роль її інтегруючих, соціалізуючих та комунікативних засад. Вони грунтуються на самообмеженні та подоланні безпосередніх внутрішніх імпульсів, обмеженні своїх особистісних, індивідуальних цілей людини чи взагалі відмови від них на користь суспільного ладу. Духовні цінності становлять психологічний фундамент етнонаціональної спільноти, регулюють її життєвий простір, задають осмисленість діям та орієнтують в результатах життєдіяльності суспільства.

Значною мірою духовні цінності пов'язані з соціокультурним контекстом та

постають елементом загального етнонаціонального поля, задають стратегію розвитку суспільства та динаміку діяльності її суб'єктів. Духовні цінності виступають інтропсихічною ланкою, яка поєднує особистість з групою, зумовлюючи спільні, узгоджені орієнтації в поведінці. Тобто, людина не об'єктивує, а суб'єктивує зовнішню дійсність, привласнює її та переживає як особистісну, наділяє її гуманістичними смислами й усвідомлює її тотожність з собою [2, с. 401]. Таким чином, духовні цінності сприяють розвитку етнонаціональної самосвідомість, формуванню суспільного ідеалу та загальновизнаній ідеології державотворення.

Кожному суспільству притаманна своя специфічна ієрархія цінностей, яка виступає зв'язуючою ланкою індивідуального і суспільного життя. За твердженням Е. Дюркгейма, суспільство – творець і сховище всіх цінностей, причому кожне суспільство має набір самих різних, інколи абсолютно протилежних ціннісних уявлень, і лише одна визначена аксіологічна модель утворює конкретний тип соціальних відносин даного суспільства. Така модель відображає цілі й спрямованість суспільного поступу, утворює його внутрішню основу [1].

Провідного значення духовні цінності відіграють у розвитку етнонаціональної спільноти, а саме у формуванні духовно-ціннісного ядро етнонаціональної самосвідомості, яке пов'язано з осмисленням суспільства норми діяльності в контексті постановки спільної мети й вирішенні різноманітних завдань. Держава занепадає тоді, коли її представники починають дотримуються різних ціннісних орієнтаці, саме тому необхідним елементом розвитку етнонаціональної спільноти виступає спільна, цілісна ціннісна система, яка виступають провідним компонентом механізму самоорганізації суспільства.

Отже, духовні цінності важливий структурний елемент етнонаціональної самосвідомості, який сприяє конструктивній життєдіяльності етнонаціональної спільноти та постає значним показником гармонійного розвитку кожного її члена.

Література:

1. Дюркгейм Э. Ценностные и «реальные» суждения / Э. Дюркгейм // Социол. исслед. – 1991. – № 2. – С. 17-26.

2. Скотний В.Г. Філософія символічного світу. Цінності / В.Г. Скотний // Філософія: Історичний і систематичний курс. - К.: Знання України, І 2005. - 125 с.

Пронина В.А.
Харьковская общеобразовательная школа №164

Изучение принятия решений подростками

21 век – время навязанных стереотипов поведения и узких рамок действий. Человек часто попадает в ситуации неопределенности, когда нужно принимать правильные, определенные решения. Многим людям часто трудно совершить выбор, для них характерна боязнь последствий за принятые решения. Неумение адекватно вести себя в ситуациях неопределенности пагубно для жизни и развития личности. Важна способность к принятию решений сейчас, в эпоху перемен.

Актуальность нашего исследования проявляется в том, что ситуация неопределенности будет чаще встречаться в жизни человека 21 века [1, 2, 3], и эта проблема все еще недостаточно изучена.

Наше исследование направлено на изучение способов ситуации неопределенности и ее преодоления в возрасте от 12 до 16 лет. Ведь известно, что в подростковый период противоречия развития получают особенную остроту.

Неопределенность – некоторые рассматривают как генетический эволюционный атавизм. Это генетически обусловленные процессы, а также биологический фактор выживания [1, с.59-60]. В этом возрасте подростки сталкиваются с «ролевой неопределенностью», и хотят быть как все. В этот период молодежь зависит от мнения сверстников, а семья уходит на второй план [2, с.3-26]. Это затрудняет процесс полноценного принятия решений, что влечет за собой риск и страх. Итальянский профессор Джорджио Нардонэ рассматривал вопросы, связанные с преодолением страха при принятии решений [3, с.18 – 30]. Он заметил, что все зависит от восприятия и эмоционального состояния. Существуют причины, которые мешают подростку полноценно анализировать информацию. такие как: обсессивный, фобический, параноидный.

Ситуация неопределенности всегда сопряжена с риском. Риск – это явление, влияющее на достижение целей. Каждый выбор подразумевает риск того, что впоследствии грядут негативные перемены. [1, с.59].

По утверждению некоторых исследователей, парни принимают решение достаточно быстро, тем временем девушки нуждаются в большем количестве времени для тщательного анализа с присущей осторожностью [1, 2].

Нами было проведено изучение принятия решений с использованием опросника Корниловой Т. В., в котором приняли участие 115 респондентов, разделенные на три возрастные категории: младшие подростки (12-13 лет), старшие подростки (14-15 лет) и младшие юноши (16-17 лет). Показателями оценки способности к принятию решений выступили шкалы опросника: бдительность, сверхбдительность, избегание, прокрастинация. Оценивались общий уровень способности принимать решения, его отдельные критерии и гендерные особенности. В результате выявлено следующее.

У младших подростков наиболее выражен показатель бдительность (принятие во внимание максимальное число причин) для обоих полов, что, по нашему мнению, положительный результат, так как это – единственный показатель, который выявляет способность к принятию обоснованных решений.

У мальчиков этого возраста заметно выше прокрастинация (склонность откладывать принятие решения «на потом»), а у девочек – сверхбдительность (принятие во внимание излишне большого количества причин для принятия того или иного решения).

У старших подростков также наиболее выражен показатель бдительность, что также положительно характеризует их способность к принятию решений. В этой возрастной группе у девочек и мальчиков очень близкие результаты по отдельным шкалам.

У младших юношей также наиболее выражен показатель бдительность. По трем показателям из четырех результаты у девушек и юношей очень близкие, но по уровню сверхбдительности девушки заметно превосходят мальчиков.

Если сравнивать между собой возрастные группы, то видно, что показатель бдительности во всех возрастных группах примерно на одном уровне (около 15 тестовых баллов). Избегание также для всех возрастов выражено примерно на одном уровне (около 11 баллов).

Прокрастинация самая высокая у мальчиков самой младшей группы, а в самой старшей группе по этому показателю разница между юношами и девушками минимальна. Мальчики больше склонны откладывать на завтра те дела, которые можно и нужно сделать сегодня. Мальчики взрослеют медленнее девочек, им труднее брать на себя ответственность на свои действия. Это может отрицательно влиять на процесс принятия ими решений.

Сверхбдительность тем выше, чем старше респонденты. Это характерно как для девочек, так и для мальчиков. Сам этот показатель во всех возрастных группах заметно выше у девочек. Они стремятся «перестраховаться», что может отрицательно влиять на процесс принятия ими решений.

В целом не выявлено различий по возрасту и полу в бдительности и избегании как показателях способности к принятию решений.

В целом, чем старше респонденты, тем выше у них стремление предусмотреть множество вариантов решений и их возможные последствия. Это связано с развитием сознания, в частности, рефлексии. Также, полученные результаты, могут быть обусловлены особенностями воспитания.

Мы полагаем, что причины выявленных гендерных особенностей принятия решений требует дальнейшего изучения.

В результате теоретического и эмпирического исследования можно заметить, что ситуации неопределенности обычно вызывают целый комплекс реакций на поведенческом, когнитивном и эмоциональном уровне.

Для улучшения способности принимать решения можно рекомендовать пользоваться психологической техникой «Квадрат Декарта», а также посредством других психотехнических упражнений работать над своими страхами вообще, и страхом принятия решений в частности. В данном случае самоконтроль и самоуправление – залог успеха. Мы считаем, что в психологии востребованы техники, помогающие людям принимать решения в жизни, развивающие это умение.

Литература

1. Культурфилософский статус понятий «Неопределенность», «Перемены» и «Риск» в условиях коммуникативной социальности [Електронный ресурс] / С. И. Ануфириев, М. С. Хабибулин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступа к ресурсу: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturfilosofskiy-status-ponyatiy-neopredelennost-peremeny-i-risk-v-usloviyah-kommunikativnoy-sotsialnosti.

2. Психика и преодоление неопределенности [Електронный ресурс] / Булат Салямович Алишев // Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Режим доступа к ресурсу: https://cyberleninka.ru/article/n/psihika-i-preodolenie-neopredelennosti.

3. Страх принятия решения [Електронный ресурс] / Джорджио Нардонэ // La Paura delle Decisioni. – 2014. – Режим доступа к ресурсу: https://www.b17.ru/article/77260/.

4. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений //Психологические исследования. -2013, том 6. №31.

Свило Я.В.

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Копинг-стратегии студентов с низкой ролевой виктимностью

Изучение психологических особенностей проявления виктимного поведения у студентов становится актуальным в связи с необходимостью решения задач формирования социально-адаптированной личности. Это создает предпосылки для исследования связи связи совладающего поведения и ролевого виктимного поведения.

Копинг-поведение (совладающее поведение) – это широкий спектр разнообразных стратегий преодоления стресса, которыми личность может манипулировать (использовать) в зависимости от внешних обстоятельств, условий деятельности и индивидуальных целей. Чем активнее и разнообразнее будет выбор, тем выше ее адаптационный потенциал, и тем успешнее происходит психологическая адаптация личности [1].

Принято считать, что основной задачей совладающего поведения является такая адаптация к требованиям ситуации, которая позволяет ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, нейтрализовать эмоциональные напряжения и, таким образом, сделать максимально эффективным поиск конструктивного решения [2].

Социализация студентов в процессе получения образования в высшем учебном заведении играет важную роль, так как именно в студенческом возрасте индивид имеет максимальные возможности для развития социальных свойств и качеств, а эффективное формирование профессиональных навыков невозможно без успешного накопления социального опыта.

В этом отношении большую роль играет такой аспект развития личности студента, как формирование личностной автономии, уверенности в себе, ослабление пассивности, несамостоятельности, зависимости.

Особое место в этой связи занимает преодоление виктимных тенденций в поведении. Виктимность, или жертвенность, проявляется в активном или пассивном провоцировании агрессии в свой адрес, неосознаваемом стремлении к получению вреда для своего физического или психического здоровья. Виктимное поведение является одним из вариантов аутодеструктивного поведения, которое приобрело в настоящее время широкие масштабы. Как отмечают Ц. П. Короленко и Т. А. Донских, аутодеструктивное поведение – это «поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности» [3].

Ролевая виктимная позиция не всегда сопряжена с виктимной деформацией личности. Она может быть следствием социальной хитрости человека [4] (позиционирование себя как жертвы обстоятельств не сочетается с самоопределением себя как «страдающей стороны») или неверного представления о виктимном поведении как социально приемлемом и одобряемом.

А. Л. Репецкая определяет виктимность как «…определенный комплекс стабильных типических социальных и психологических (реже физиологических) свойств личности, которые в принципе могут подвергаться коррекции вплоть до их полной нейтрализации и которые обусловливают во взаимодействии с внешними обстоятельствами повышенную «способность» человека стать жертвой преступления» [5, с. 54].

В нашем исследование приняли участие 106 студентов, в возрасте от 17 до 23 лет, из них 12 юношей и 94 девушки. Методы исследования: методика для психологической диагностики копинг-механизмов Э. Хейма; опросник М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой «Тип ролевой виктимности».

Останавливаясь на методики «тип ролевой виктимности», отметим, что очень низкая игровая роль жертвы свойственна 1,9% опрошенных, низкая игровая роль жертвы – 5,7%, ниже среднего роль жертвы – 18,9%, средняя игровая роль жертвы – 61% опрошенных, выше среднего игровая роль жертвы – 13,2%, высокая игровая роль жертвы – 0,9% и очень высокая игровая роль жертвы – 1,9% опрошенных.

Очень низкая социальная роль характерна для 3,7% опрошенных, низкая – 5,7%, ниже среднего – 11,3%, средняя – 44,3%, выше среднего 17,9%, высокая социальная роль – 6,6%, очень высокая – 10,5% опрошенных.

Очень низкая общая ролевая виктимность отмечается у 1,9% опрошенных,

низкая ролевая виктимность у 11,3%, ниже среднего общая виктимность – 15,1%, средняя ролевая виктимность у 43,4% опрошенных, выше среднего ролевая виктивность у 18,9%, высокая ролевая виктивность свойственна 4,7% опрошенных и очень высокая у 4,7%.

В результате мы выяснили, что в поведенческой сфере 43% студентов с низкой ролевой виктимностью используют конструктивные копинг-стратегии, 40% используют относительно конструктивные и 17% – неконструктивные.

В когнитивной сфере у 53% студентов с низкой ролевой виктимность преобладают конструктивные копинг-стратегии, у 30% студентов относительно конструктивные, у 17% – неконструктивные.

И в эмоциональной сфере среди студентов с низкой ролевой виктимностью у 74% преобладают конструктивные копинг-стратегии, у 23% – неконструктивные и у 3% относительно конструктивные.

Отметили явное отличие в предпочитаемых копинг-стратегиях у студентов с высокой ролевой виктимностью и у студентов с низкой. Среди студентов с низкой ролевой виктимностью большее количество испытуемых используют конструктивные копинг-стратегии, нежели среди студентов с высокой ролевой виктимностью, что отмечается по всем шкалам. Наибольшее различие отмечается в эмоциональной сфере. Такие варианты поведения, характеризуются подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, а также переживанием злости и возложением вины на себя и других. Так наиболее предпочитаемой стратегией среди студентов с низкой ролевой виктимностью стратегию оптимизм предпочитают 73%, также они используют стратегию подавление эмоций (23%) и эмоциональная разрядка (3%). Такие студенты характеризуются активным возмущением и протестом по отношению к трудностям. Они готовы к борьбе за свои интересы, определяют и заявляют свою позицию, оказывают противодействие в ситуации, когда их интересы ущемлены. Оптимизм означает уверенность в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации, а также использование своих ресурсов для достижения цели.

Мы проанализировали связь полученных результатов отдельных шкал по опроснику «Тип ролевой виктимности» Одинцовой и индекса конструктивности по опроснику «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла. Была выявлена статистически значимая связь. Но эти корреляции отрицательные, значит, чем выше ролевая виктимность, тем реже используются конструктивные копинг-стратегии. И наоборот, чем ниже ролевая виктимность, тем чаще студенты используют конструктивные копинг-стратегии.

Литература

1 Мельников, В. М. Психологические особенности личности спортсмена: текст лекций / В.М. Мельников, О.М. Чикова. – Минск : Белорус.гос. ин-т физ. Культуры. – 1985. – 30 с.

2 Богомаз, С. А. Предпочтения в выборе копинг-стратегий у лиц с высоким уровнем гибкости / С.А. Богомаз, Т.Е. Левицкая // Сиб. психол. журн. – 2008. – № 27. – С. 31–36.

3 Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е.В. Змановкая. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

4 Одинцова, М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности: монография / М.А. Одинцова. – Самара: Бахрах-М, 2013. – 160 с.

5 Репецкая, А. Т. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике / А.Т. Репецкая. – Иркутск, 1994. – 285 с.

Сергеев В. Н.

Белорусский государственный университет

Нормативно-предписанное поведение спасателя и его ключевые характеристики

Главной функцией спасателя в условиях боевых действий является исполнение боевых задач, а именно, спасания людей в случае угрозы их жизни и здоровью (основная боевая задача) и ликвидация пожара в кратчайшие сроки в размерах, определяемых возможностями привлеченных к его тушению сил и средств (статья 2 Боевого устава) [1].

В этой связи ключевое значение приобретает психологический анализ тех механизмов, которые определяют профессиональное поведение в момент боевой работы, а также той роли, которую играют в этом процессе нормативно установленные правила. На данный момент имеется достаточно солидный корпус работ, касающихся деятельности спасателя, но большинство из них посвящено вопросам психической жизни до чрезвычайной ситуации и после нее (в т. ч. и в связи с ней). А инструментарий психологической оценки боевой работы как таковой развит пока недостаточно, в т. ч. из-за понятных сложностей с доступом к получению данных. Одним из элементов такого инструментария может стать предложенное нами понятие, раскрывающее действия спасателя в боевой обстановке, – нормативно-предписанное поведение.

Под *нормативно-предписанным поведением* (спасателя) (далее НПП) мы понимаем стандартизированное поведение, которое протекает под контролем правовых актов и иных нормативных установлений (Боевой устав, правила безопасности и др.), и которое является требуемым для выполнения элементов боевой работы. Как отдельный тип профессионального поведения НПП имеет ряд ключевых особенностей:

1. Оно основано на реализации определенных поведенческих правил, устанавливающих четкий порядок действий в той или иной ситуации, и ограничивающих спонтанную активность индивида в ней. Причем в данном случае речь идет прежде всего о т. н. *легальном контроле* действий спасателя. Такой контроль подчеркивает приоритет нормативной регуляции с целью блокировки влияния иных, «не предусмотренных» переменных (при невозможности такое

влияние исключить) в ситуации, в которой данный контроль осуществляется. Тем самым исследовательская задача переносится в сферу анализа т. н. управляемого правилами поведения (rule-governed behavior), в котором правило – это вербальное установление, утверждение (statement), определяющее (заранее) обстоятельства и условия, в которых будут осуществляться действия с определенным результатом.

2. Ряд исследователей обращает внимание на то, что нормативная регуляция поведения структурно воспроизводит модель *контроля поведения по последствиям* (т. е. включает указания на условия, ожидаемую в этих условиях активность и ее результат) [2] и может быть описана с опорой на т.н. ABC-схему (**A**ntecedent – антецедент, стимул, активирующий поведение; **B**ehavior – поведение; **C**onsequent – последствия, результат поведения, который может подкреплять поведение, увеличивая вероятность его повторения, либо служить наказанием, снижающим вероятность повторного действия). С данной точки зрения в основе эффективности нормативных предписаний лежит прочность функциональной связи между поведением и его средовыми (правовыми) детерминантами, определяющими отбор эффективных паттернов по их последствиям.

3. Правила (положения Боевого устава, правил безопасности и др.) предписывают определенный порядок действий в той или иной ситуации. Еще до самой ситуации правилом увязывается требуемое поведения (B) и «обещанные» в связи с ним последствия (C). Такие «обещания» как правило даются в формате «если…, то…», в котором вводятся некоторые независимые переменные, с учетом которых должно осуществляться и становиться эмпирическим фактом требуемое поведение. В случае с нормативными документами, инструкциями и т. п., такие последствия как правило заключаются в негативном подкреплении, т. е. устранении аверсивной стимуляции в результате требуемого поведения (наказания за невыполнение задачи, гибели, увечий и т. п.: «будешь делать по Уставу – не погибнешь, не совершишь ошибок, тебя не накажут за нарушение»). Это также подразумевает важность анализа чувствительности конкретного индивида к режиму подкреплений, в т. ч. последствиям, которые наступают сразу, или последствиям, отсроченным по времени («потенциальным»).

4. Система правил актуализируется постановкой боевой задачи. Активация поведения, требуемого правилом, происходит при попадании в стимульные условия, которых это правило касается. Это подразумевает распознавание ситуации *как именно той*, в которой должны работать правила, что означает повышение т. н. поведенческой чувствительности к одним стимулам этой ситуации в противовес другим. Тогда работу отдельного правила (из всей их системы) можно примерно отразить, например, следующим образом: «Командир звена ГДЗС обязан: …в случае движения в условиях нулевой видимости и высокой температуры (A) определить способ продвижения (ползком, полусидя), а также использовать дополнительные средства и способы защиты (водяная завеса, теплозащитные и теплоотражательные костюмы) (B)…» (ст.29 Правил

организации деятельности газодымозащитной службы [3]). Последствия в данном случае имплицитны. Акцент именно на нулевую видимость (а не на что-либо другое) – результат повышения поведенческой чувствительности к отдельным внешним обстоятельствам в противовес другим.

5. Очевидным свойством легального контроля поведения является *социальность* нормативных установлений. Регуляция требуемого поведения производится в отношении персональной активности *всех участников* независимо от их количества. Фактором, объединяющим всех задействованных в ситуации, является в таком случае не только следование нормативным предписаниям (это можно утверждать в отношении спасателей, но, например, не в отношении пострадавших), но и тот факт, что все они одновременно находятся под общим постцедентным контролем (контроль последствиями). Т.е. следование правилам спасателями должно также вывести из-под естественных последствий опасной ситуации всех ее участников (в т.ч. пострадавших) и привести их к результату, предусмотренному нормативными установлениями.

6. Предполагается также, что в соответствии с подобными правилами будут действовать *любые другие спасатели в любых других ситуациях*. Подкрепляющая функция профессионального сообщества усиливается тем, что если правила закреплены нормативно, то и другие члены боевого звена будут вести себя аналогичным образом. Это становится дополнительным фактором, предотвращающим индивидуальные отклонения от требуемого поведения [4, P.36]. Поэтому правила можно трактовать как культуральный феномен, поскольку в сохранении эффекта от следования им прослеживается социальная заинтересованность. И тогда важным вопросом становится также форма присутствия в ситуации инстанции, отвечающей за (отсроченное или непосредственное) социальное подкрепление (например, центра оперативного управления), за счет чего может быть снижена вариативность индивидуальных действий, связанная с влиянием ситуативных переменных.

7. При характеристике НПП важно учесть, что нормативные предписания также требуют от индивида *социального поведения*. Б. Скиннер определял последнее как «поведение двух или более людей в отношении друг друга или как их совместное поведение в отношении общей среды» [5, С. 342]. Причем, поведение одного выступает в качестве антецедента или последствия для поведения второго. Иными словами, поведение каждого человека регулируется индивидуальными поведенческими условиями подкрепления, однако в случае социального поведения частью этих условий являются действия другого индивида. И тогда активность других служит не только средовым фактором, аналогичным естественным событиям, но и способствует взаимному обогащению поведенческих репертуаров участников по упомянутому механизму социального научения (подражание, моделирование, координация и т. п.).

Литература

1. Боевой устав органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь по организации тушения пожаров. Министерство по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь (Электронный ресурс). URL: https://mchs.gov.by/zakonodatelstvo-v-sfere-deyatelnosti-mchs/npa-mchs/prikazy/ (дата обращения: 24.03.2019).

2. Todorov J.C. Laws and the Complex Control of Behavior. Behavior and Social Issues. 2005. Vol. 14. P. 86-91.

3. Правила организации деятельности газодымозащитной службы в органах и подразделениях по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь. Министерство по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь (Электронный ресурс). URL: https://mchs.gov.by/zakonodatelstvo-v-sfere-deyatelnosti-mchs/npa-mchs/prikazy/ (дата обращения: 24.03.2019).

4. Reis Soares P.F. dos et. al. Effects of Verbal and Non-Verbal Cultural Consequences on Culturants. Behavior and Social Issues. 2018. Vol. 27. P. 31-46.

5. Скиннер Б. Ф. Наука и человеческое поведение; пер. с англ. А. А. Федорова, А. И. Васильева. Новосибирск. 2017. 517 с.

Тертична П. С.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Особливості міжособистісної атракції у жінок, які перебувають у шлюбі

На сьогоднішній день проблема міжособистісної атракції постає дуже важливою, тому що повноцінне існування людини завжди обумовлено потребою в спілкуванні та наявністю соціальних зв’язків. Вивчення міжособистісної атракції і присвячено головним чином з'ясування чинників, які обумовлюють появу позитивних міжособистісних відносин.

Поява симпатії та любові на всіх етапах розвитку культури ставала предметом найпильнішої уваги з боку письменників, художників, філософів і представників інших галузей гуманітарного знання. Метою завжди слугувало прагнення зрозуміти, які закономірності вибору партнера, які поєднання зовнішніх і внутрішніх умов змушують з’явитися симпатії, яка на наступних етапах розвитку відносин переростає у любов.

Мета нашої роботи полягає у дослідженні особливостей міжособистісної атракції у жінок, які перебувають у шлюбі.

Об'єкт дослідження: міжособистісна атракція.

Предмет дослідження: особливості міжособистісної атракції у жінок, які перебувають у шлюбі.

Задачі дослідження:

1. Провести аналіз наукової літератури щодо теоретичних аспектів міжособистісної атракції у психології.

2. Виявити переважання рівня атракції (симпатія, любов) жінки у відносинах з партнером; виявити якості особистості, які є найбільш привабливими та мають першочергове значення у відносинах. Порівняти значення вибірки жінок, що перебувають у шлюбі з вибіркою жінок, що знаходяться у дошлюбних відносинах.

3. Визначити особливості міжособистісної атракції у жінок, які перебувають у шлюбі.

Методики, які використовувались у нашій роботі – це Опитувальник «Шкала любові і симпатії» (З. Рубін, модифікація Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алешіна) та Методика «Особистісний диференціал» (адаптована в НДІ ім. В. М. Бехтерева). У дослідженні взяли участь 40 жінок віком 23-25 років. Серед них 20 жінок, які перебувають у шлюбі (тривалість шлюбу від 1 року) та 20 жінок, які знаходяться у дошлюбних відносинах (тривалість відносин від 1 року).

Міжособистісна атракція – це особливий механізм сприйняття, при якому формується привабливість, симпатія та любов, розглядається, як емоційний компонент міжособистісного сприйняття та як соціальна установка, що має своїм предметом іншу людину. Вектор атракції спрямований від симпатії до любові. Відчуття, які супроводжують любов, сильніші, ніж при симпатії: ейфорія, депресія, схильність до фантазій, порушення сну, загальне збудження, труднощі в концентрації уваги [1].

Емоційні відносини на першому етапі їх розвитку постають у вигляді симпатій і антипатій однієї людини до іншої та на перших етапах спілкування найпомітніший вплив мають найбільш відкриті для спостереження характеристик людини, які не потребують для свого впізнання тривалого часу, таких, як соціально-демографічна приналежність, символи соціального статусу і т.д. Головною з таких характеристик є зовнішність, ступінь фізичної привабливості [3].

Далі в процесі розвитку відносин і спілкування з глибшим пізнаванням іншої людини значущими стають соціально-психологічні характеристики. Великий вплив на атракцію надають якості людини [2].

В результаті дослідження було виявлено, що для жінок, які перебувають у шлюбі характерні високі значення за показником любов та високі значення отримали якості, що найбільш є привабливими у партнері, як добросовісний, чуйний, справедливий, чесний, в порівнянні з жінками, які перебувають в дошлюбних відносинах, для яких характерні високі значення показника симпатія, та також високі значення отримали такі якості особистості, що найбільш є привабливими у партнері, як привабливий, добрий, доброзичливий.

Результати статистичного аналізу виявили, що є значущі розбіжності між вибірками за всіма показниками. За показником любові та симпатії є статистично значущі розбіжності на високому рівні ($p \leq 0,01$), жінки, що перебувають у шлюбі мають більш високі показники любові, в порівнянні з жінками, які знаходяться в дошлюбних відносинах, в яких переважає симпатія. Це проявляється в тому, що на перших етапах стосунків міжособистісний характер емоційних відносин виражений ще в мінімальному обсязі, а в процесі розвитку стосунків атракція переходить на більш високий рівень та супроводжується більш сильними почуттями, ніж при симпатії.

Результати відмінності привабливості якостей власного партнера для двох вибірок також є статистично значущими. Шкала привабливості має розбіжності на рівні $p \leq 0,01$ між вибірками, високі показники мають жінки, що перебувають в дошлюбних відносинах, тому що на перших етапах стосунків набагато більше переваги віддається відкритим для спостереження факторам. Саме тому у жінок, що перебувають у шлюбі переважають такі показники, як добрий на рівні $p \leq 0,01$ та доброзичливий на рівні $p \leq 0,05$, тому що ці показники також мають першочергове значення на перших етапах відносин, коли поведінкові патерни та позитивне відношення людини мають найбільш сильний та помітний вплив.

Порівняльний аналіз показав, що є статистичні розбіжності між вибірками по шкалі добросовісний ($p \leq 0,01$), чуйний ($p \leq 0,05$), справедливий ($p \leq 0,05$) та чесний ($p \leq 0,05$), що є домінуючими факторами для заміжніх жінок, тобто в процесі розвитку відносин значущими стають більшою мірою соціально-психологічні характеристики людини, якості людини, які не є одразу спостережувані, які вже несуть вагомий внесок саме для довготривалих гармонійних взаємин у стосунках. Ці якості людини можна схарактеризувати як ті, що мають першочергове значення для шлюбного спільного життя та асоціюються зі стабільністю та надійністю партнера, тому є важливими більшою мірою для жінок, які перебувають у шлюбі.

Література

1. Андреева, Г.М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания // Межличностное восприятие в группе. - М., 1981. - 130 с.

2. Гаврилова Е. А. Психологическая характеристика выбора брачного партнера – основа для развития гармоничных отношений в браке [Текст] // Актуальные вопросы современной психологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2014. — С. 17-22. — URL https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/159/.

3. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. М.: Изд-во Московского Университета, 1987. — 176 с.

Тимонина Н.Н.

Развитие представлений об имидже учителя у обучающихся начальной школы

Принятие профессионального стандарта педагога вызвало бурное обсуждение в научном сообществе требований, выдвигаемых к современному учителю начального общего образования. Согласно Приказу Минтруда России от 18.10.2013 «Об утверждении профессионального стандарта», эффективность работы педагога определяется по результатам обучения, воспитания и развития учащихся [7]. Речь идет не только о высоких учебных достижениях школьников, но и о динамике их развития, сохранности психоэмоционального статуса. Оценивая профессиональные качества педагога, необходимо обеспечить обратную связь с

потребителями его деятельности, которыми являются ученики.

Дети младшего школьного возраста наиболее сензитивны для развития представлений личности. В то же время их формирование в начальной школе не всегда опирается на принцип целостности. Абсолютизируется роль «основных предметов» и недооценивается «второстепенных». Это приводит к фрагментарному мировосприятию. В то же время, в педагогической и социально-психологических науках пока отсутствует научно-обоснованный измерительный инструментарий имиджа учителя, не обоснованы базовые условия его направленного формирования, влияющего на становление личности младшего школьника. Поэтому, назрела острая необходимость в разработке нового научного знания и прикладных аспектов его использования для образовательной практики начальной школы. В этой связи, имиджу учителя, принадлежит не последняя роль. «Подобное рождает подобное» - замечает профессор Р.Ф. Фурст [8]. Это положение особенно актуально в решении проблемы сложных детей, осмыслении самой ценности жизни. Анализ научной психолого-педагогической литературы показал недостаточную разработанность темы педагогического имиджа, и в частности, особенностей представлений об имидже учителя начальной школы, что определяет актуальность выбранной темы. Представления младших школьников об образе учителя характеризуется тенденцией к изменению, что связанно с изменением содержания представлений в возрастные периоды учения школьника, и объясняется тем, что происходит наполнение и обогащение опта общения с учителем, иное значение придается сторонам личности учителя, то что значимое для первоклассника, теряет смысл для школьника в более старшем возрасте [1]. Целью нашего исследования заключается в изучение изменчивости представлений младших школьников об имидже учителя первого и четвертого классов. Объектом выступает имидж учителя начальных классов. Предметом является изменения представлений об имидже учителя начальной школы у младших школьников. Для проведения исследования была сделана выборка 82 человек. Испытуемые – это ученики двух 1-ых и двух 4-ых классов, возраст которых варьирует от 8 до 11 лет. В результате проведении психодиагностического исследования особенностей представлений учеников первого класса об имидже учителя, при помощи проективной методики «Мой учитель в образе сказочного или фантастического персонажа» и беседы нами были получены следующие результаты.

Содержательные характеристики имиджа учителя в представлениях учеников первого достаточно скромен, что объясняется, с нашей точки зрения, непродолжительным опытом общения учеников первого класса с учителем, небогатым словарным запасом детей, вследствие чего, они используют определения, которые ими достаточно хорошо усвоены (добрый, умный, красивый, сильный и т.д.). Результаты исследования показывают, что у учеников первого класса имеются представления обо всех трех компонентах структуры, но наиболее полное представление складывается о внешнем компоненте имиджа

учителя. Мы считаем, что такие результаты связаны с особенностями восприятия первоклассников: эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на все яркое, необычное, красочное, опора на конкретные факты (поведение и внешний вид учителя), трудности в установлении причинно-следственных отношений, однообразием перцептивных приемов, превалирования непроизвольного внимания. Таким образом, отмеченные возрастные особенности восприятия человека сказываются и на характеристиках впечатления, которое оказывает учитель, совсем еще недавно вошедший в жизнь первоклассника. По результатам исследования в четвертых классах, мы определили следующие качества, описывающие образ учителя в представлении учеников начальной школы. Достаточно объемные представления, характеризующие учителя с положительной стороны (79,2% от общего количества характеристик), имеются и неблагоприятные описания 20,85%), что объясняется достаточно продолжительным опытом общения четвероклассников с учителем, более объемным словарным запасом, навык в установке причинно-следственных связей, критичным подходом к оценке качеств учителя («добрый, но строгий», »злая, смешная, но красивая» и т.д.), так как безусловный авторитет учителя начинает утрачивать свое первоначальное значение, уступая место системе отношений со сверстниками. А также у них уже имеются понятия об интеллектуальном и духовном развитии человека. Результаты исследования показывают, что у учеников четвертого класса имеются представления обо всех трех компонентах структуры имиджа учителя, а также мы можем заметить (см. рисунок 2), что учащиеся четвертого класса акцентируют свое внимание, почти в равной степени, как на внешней составляющей имиджа учителя, так и на внутренней. С нашей точки зрения это связано с особенностями их восприятия: в соотношении с еще характерной для них эмоциональной впечатлительностью являются произвольные психические процессы (восприятие, внимание, память, представления) с уровнем развития, почти как у взрослого человека, которые позволяют им акцентировать внимание на тех сторонах личности учителя, которые в конкретной ситуации имеют наибольшее значение. Таким образом, отмеченные возрастные особенности восприятия человека сказываются и на характеристиках впечатления, которое оказывает учитель на четвероклассников.

Проведенное исследование позволяет констатировать тенденцию к развитию этих представлений у учеников от 1 – го к 4 – му классу. Первоклассники, характеризуя образ учителя, используют только положительные характеристики, при этом список качеств, которыми они характеризуют образ учителя, достаточно скромен, как в плане количественного состава, так и качественного. Акцент внимания первоклассники делают преимущественно на личностных качествах учителя отраженных через внешний компонент имиджа учителя. Четвероклассники при описании образа учителя используют как положительные характеристики, так и отрицательные, при этом список качеств которыми они характеризуют образ учителя, достаточно объемен. Равную значимость в образе учителя для них имеют психологические качества учителя, которые составляют

внешний и внутренний компонент.

Литература

1. Блонский П.П. Педология: книга для преподавателей и студентов. 2003. с.213 - 219.
2. Журавлев Д.В. Имидж учителя - необходимость или дань моде? // Журнал народное образование. - 2003. - №7. - с.213 - 219.
3. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 222с.
4. Лукьянова М.И. Психология профессионального развития учителя. – М.: 2005г.
5. Имиджелогия - 2007:имидж как феномен современной цивилизации: Материалы V Международного симпозиума по имиджелогии/Под ред. Е.А Петровой. - М.:РИЦ АИМ, 2007. -с.109 -116.

Хмильніна Т. О.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Особливості Я-концепції внутрішньо переміщених осіб

Актуальність проблеми. Події, які відбулися за останні роки в Україні, характеризуються суттєвими змінами в багатьох сферах життєдіяльності людини. Окупація Криму, бойові дії на Сході спричинили небувалу для нашої країни внутрішню вимушену міграцію. Тисячі людей змінили місце свого проживання, роботи, навчання та набули статусу внутрішньо переміщених осіб (ВПО) чи переселенців.

Ці події мають великий вплив на особистість, тому вивчення Я-концепції переселенців є актуальним на теперішній час, оскільки компоненти Я-концепції можуть впливати на повсякденне життя та спричиняти певні складнощі. Вивчення особливостей Я-концепції внутрішньо переміщених осіб дозволить у подальшому встановити можливі причини виникнення тих чи інших проблем у процесі адаптації, міжособистісному спілкуванні та ін.

Вивчення особистості внутрішньо переміщених осіб зацікавила вже багатьох дослідників. Проте тема дослідження Я-концепції переселенців не знайшла достатнього висвітлення в наукових роботах. Таким чином, наша робота може внести потенційно нову інформацію стосовно психологічних особливостей ВПО.

Об’єктом дослідження є Я-концепція особистості.

Предметом дослідження є Я-концепція внутрішньо переміщених осіб.

Метою дослідження є виявити особливості Я-концепції внутрішньо переміщених осіб.

Задачі:

1. Вивчити особливості Я-концепції внутрішньо переміщених осіб.
2. Визначити дистанцію між поняттями «Я» та «Україна», «Я» та «Росія» у переселенців та дослідити їх ставлення до цих країн.

У дослідженні взяли участь 40 осіб – студентів - віком від 17 до 23 років (група внутрішньо переміщених осіб – 16 осіб та група «не ВПО» – 24 особи). Факт вимушеного переселення визначався за допомогою спеціальної анкети.

Методи дослідження. З метою дослідження Я-концепції внутрішньо

переміщених осіб нами були обрані дві методики: «Тенессійська шкала Я-Концепції» та «Семантичний диференціал» у модифікації Д. Фельдес.

Тенессійська шкала Я-Концепції – це особистісний опитувальник, який був розроблений У. Фітсом та адаптований до вітчизняних реалій І. І. Нагорною. Він спрямований на вивчення Я-концепції у підлітків (з 12 років) та у дорослих. Шкала призначена для вивчення бачення себе, задоволеності собою та поведінки [2, с. 11].

Методика семантичного диференціалу у модифікації Д. Фельдес спрямована на виявлення особливостей самооцінки. В ній традиційно передбачено визначення суб'єктивної оцінки ступеня вираженості 3-х основних факторів – «активності» (А), «валентності» (В), «потентності» (П), а також критерій гармонійності самооцінки (К) [3, с. 15].

Для статистичної обробки результатів дослідження ми використали t-критерій Стьюдента.

Аналіз результатів. У результаті проведеного нами дослідження було виявлено, що переселенці мають позитивну самоідентифікацію, так само як і звичайні студенти. Тобто вони задоволені тим, хто вони є, їх уявлення про себе носять здебільшого позитивний характер. Також молоді люди обох груп мають гарну самооцінку, задоволені собою,мають високий рівень самоповаги та прийняття себе.

Статистично значущі відмінності між групами ВПО і «не ВПО» зафіксовано за критерієм гармонійності самооцінки (при $p \leq 0,05$). За цим показником внутрішньо переміщені особи характеризуються більшою гармонійністю своєї самооцінки. Вони високо себе цінують, що поєднується з високим ступенем задоволеності своїми можливостями. Тоді як молоді люди - «не ВПО» - також мають високу самооцінку, але при цьому вони не задоволені своїми можливостями. Це може пояснюватися тим, що переселенці, які мають певний травмуючий досвід, які були обмежені у своїх можливостях, коли перебували у зоні бойових дій, тепер намагаються максимально реалізувати їх, докладають до цього зусилля і отримують гарний результат. Звичайні ж студенти не мали такого досвіду, вони ставляться до цього з більшою недбалістю і тому мають невдоволеність результатами своїх можливостей.

Також було виявлено, що переселенці відчувають меншу цінність себе як особистості, гідність за себе. Це може бути пов'язано з тим, що внутрішньо переміщені особи пережили певний травмуючий досвід, вони вимушені були покинути звичну для них місцевість та переїхати у чуже місце, де вони не мають близького соціального оточення, відчувають себе зайвими, недоречними і безсилими перед труднощами, які виникли у їх житті. Це і могло призвести до деякого знецінення себе як особистості. Але варто сказати, що загалом у обох груп показник «Особистісне Я» достатньо високий, тобто і ВПО, і «не ВПО» відчувають свою особистісну цінність як індивіда, адекватно себе оцінюють. Просто у ВПО, у

зв'язку з тяжкими життєвими обставинами, ці показники дещо нижчі.

Переселенці гірше оцінюють свою поведінку, виражають меншу задоволеність нею, але при цьому вони оцінюють себе як активних, енергійних та ініціативних. У звичайних же студентів усе навпаки – вони задоволені своєю поведінкою, але ступінь своєї активності оцінюють низько, мають певну невдоволеність динамічними характеристиками своєї поведінки. Це може бути пов'язано з тим, що переселенці, перебуваючи на окупованій території, були обмежені у своїх діях, самовираженні та можливостях. Потрапивши у спокійну місцевість, де їм нічого не загрожує, вони намагаються компенсувати та надолужити згаяне. У звичайних же студентів немає такої потреби, оскільки вони реалізують свої можливості, потенціал більш поступово, у спокійному темпі.

В ідеальному Я образі ВПО, як і «не ВПО», активна життєва позиція, ініціативність, енергійність та динамічні характеристики поведінки в цілому відіграють другорядну роль. При цьому переселенці оцінюють його більш активним і динамічним у поведінці.

З метою дослідження особливостей ідентичності внутрішньо переміщених осіб, а також ставлення до країн, які мають безпосереднє відношення до тієї ситуації, у якій вони опинилися, ми запропонували учасникам дослідження оцінити за допомогою методу семантичного диференціалу поняття «Україна» та «Росія». У результаті було виявлено, що обидві групи (ВПО, «не ВПО») сприймають Росію більш активною та ініціативною, ніж Україну. Хоча загалом і «Україна», і «Росія» мають досить низькі показник за фактором «активність», що вказує на те, що обидві ці країни сприймаються молодими людьми як пасивні. При цьому обидві групи виказали незадоволеність і низький рівень поваги відносно обох цих країн, але Росія сприймається як самостійна та впевнена у собі держава, а от Україна бачиться їм залежною та слабкою. Також варто відмітити, що за фактором «валентність» стосовно поняття «Україна» показники є вищими у групи «не ВПО». Тобто ВПО виказують більшу незадоволеність по відношенню до України, меншу повагу до неї.

Внутрішньо переміщені особи більшою мірою ідентифікують себе із Росією. Це, як і певна неповага та незадоволеність Україною, може бути пов'язано з відчуттям певної образи на свою країну та розчарованості у ній, оскільки вона не змогла їх захистити, вони вимушені були покинути свої домівки та переїхати до чужого міста. Вони сприймають Україну більш слабкою, залежною та пасивною, а тому і ідентифікують себе більшою мірою з Росією, оскільки вона в їх розумінні є самостійною, сильною, та впевненою, як і вони самі.

Показники семантичного простору між поняттями «Україна» та «Росія» є великими і приблизно однаковими в обох групах. Тобто ці дві країни сприймаються як принципово різні, не схожі одна на одну.

Отже, ми можемо сказати, що внутрішньо переміщені особи мають певні

особливості Я-концепції, які пов'язані з травмуючими подіями, які їм довелосяпережити.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення впливу особливостей Я-концепції внутрішньо переміщених осіб на їх соціально-психологічну адаптацію.

Література

1. Зінченко О. С. Теоретичні засади дослідження соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб / О. С. Зінченко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2015. - №4. – С. 47-53.

2. Нагорна І. І., Кисляк О. П. Діагностика Я-концепції: адаптація тесту «Тенессійська шкала Я-концепції // І. І. Нагорна, О. П. Кисляк // Практична психологія та соціальна робота: Науково – практичний та освітньо – методичний журнал. – К. : Компанія «Соціс», 2006. - №1. – С. 11 – 15.

3. Практикум по медицинской психодиагностике: Учебно-методическое пособие. Часть 1. / Павленко В. Н., Шестопалова Л. Ф., Русакова Т. И. – Х. ХНУ им. В. Н. Каразина, 2004. – 64 с.

4. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери / Мельник Л.А. та ін. ; за ред. Волинець Л.С. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. – 72 с.

Чупіна К. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Гендерні ознаки інтелектуального розвиток студентів-психологів

Розглядаючи гендерні ознаки інтелектуального розвитку студентів-психологів, варто зазначити, що за загальним інтелектом найчастіше спостерігається відсутність статевих відмінностей, але варто зазначити, що інтелект чоловіків має чітко виражену структуру, з домінуванням невербального компоненту, в той час як інтелект жінок слабо інтегрований. Е. Монтегю у своїй книзі «Природне перевагу жінки», стверджує, що коефіцієнт інтелектуальності в середньому у жінок вищий, ніж у чоловіків [1].

Як зазначав В. Коновалов у юнацькому віці інтелект вище у представників чоловічої статті. Їх перевага зберігається і в подальшому. Важливо враховувати що морфологічне дозрівання головного мозку у дівчат відбувається швидше (Т. Хрізман, В. Єремеєва) через це в віці 10-15 років вони випереджають за інтелектуальним розвитком хлопців, Потім особи чоловічої стані не тільки наздоганяють за рівнем розвитку осіб жіночої статі, але й перевершують їх (Є. Степанова). Виявлено що незалежність ефективності мислення від попереднього досвіду знань, починаючи з 8 років і далі, включаючи і дорослих вище у чоловічої статті (Х. Маккобі). За даними Д. Рукавишникова, у чоловіків спостерігається більш високий рівень прогностичної компетенції при оцінці можливих життєвих подій у порівнянні з жінками, так само як і вищий рівень здатності прогнозувати і попереджувати переміщення в просторі [2].

Інтелект – це глобальна здатність діяти розумно, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами (Д. Векслер), тобто інтелект розглядається як здатність людини адаптуватися до навколишнього середовища. Він виділив в інтелекті дві сфери: вербальний інтелект і інтелект дії. В педагогіці інтелект трактується як: «здатність до навчання, здатність до навчання всьому новому». Р. Солсо розглядає людський інтелект як здатність набувати, відтворювати і використовувати знання для розуміння конкретних і абстрактних понять і відносин між об'єктами та ідеями, застосовувати знання осмисленим способом [3].

Більшість дослідників приходили до висновку, що рівень загальної інтелектуальної активності сталий для індивіда. «Розум зберігає свою потужність незмінною» - зазначав Ч. Спірмен. У 1930 р це було підтверджено експериментами К. Лешли на тварин. Ще З. Фрейд ввів термін «психічної енергії», а згодом з'явилося поняття G-фактора (від лат. General - загальний) як загального фонду психічної активності.

Існують різні концепції, що намагалися відповісти на це питання. Так, напочатку століття Ч. Спірмен (1904 р.) сформулював наступні постулати: інтелект не залежить від інших особистісних рис людини; інтелект не включає в свою структуру неінтелектуальні якості (інтереси, мотивацію досягнень, тривожність і т.п.). Ч. Спірмен показав, що успіх будь-якої інтелектуальної діяльності залежить від якогось загального фактора, загальної здібності, таким чином він виділив генеральний фактор інтелекту (фактор G) і фактор S, службовець показником специфічних здібностей.

З погляду Ч. Спірмена, кожна людина характеризується певним рівнем загального інтелекту, від якого залежить, як ця людина адаптується до навколишнього середовища. Крім того, у всіх людей є в різному ступені розвинені специфічні здібності, які проявляються у вирішенні конкретних завдань. Згодом Г. Айзенк інтерпретував генеральний фактор як швидкість переробки інформації центральної нервової системою (розумовий темп). Для оцінки та діагностики генерального чинника інтелекту застосовують швидкісні інтелектуальні тести Г. Айзенка, тест «Прогресивні матриці» (Д. Равена), тести інтелекту Р. Кеттела [4].

Пізніше Л. Терстоун за допомогою статистичних факторних методів досліджував різні сторони загального інтелекту, які він назвав первинними розумовими потенціями. Він виділив сім таких потенцій:

1) лічильну здатність, тобто здатність оперувати числами і виконувати арифметичні дії;

2) вербальну словесну гнучкість, тобто легкість, з якою людина може пояснюватися, використовуючи найбільш відповідні слова;

3) вербальне сприйняття, тобто здатність розуміти усну і письмову мову;

4) просторову орієнтацію, або здатність уявляти собі різні предмети і форми в просторі;

5) пам’ять;

6) здатність до міркування;

7) швидкість сприйняття подібностей або відмінностей між предметами та зображеннями [1].

Фактори інтелекту, або первинні розумові потенції, як показали подальші дослідження, корелюють, пов’язані один з одним, що говорить про існування єдиного генерального фактора.

Пізніше Дж. Гілфорд виділив 120 факторів інтелекту, виходячи з того, для яких розумових операцій вони потрібні, до яких результатів приводять ці операції і який їхній зміст (зміст може бути образним, символічним, семантичним, поведінковим). Під операцією Гілфорд розуміє вміння людини, вірніше психічний процес - поняття, оцінювання. Результати - форма, у якій інформація обробляється випробуваним: елемент, класи, відносини, системи, типи змін і висновки. Його кубічна модель виділяє 120 специфічних здібностей, виходячи з трьох розмірностей мислення: про що ми думаємо (зміст), як ми думаємо про це (операція) і до чого призводить розумова дія (результат). Наприклад, при заучуванні сигналів азбуки Морзе (Е12), при запам’ятовуванні семантичних перетворень, необхідних для дієвідміни дієслова в тому чи іншому часу, або при оцінці змін в поведінці, коли необхідно піти на роботу новим шляхом, залучаються зовсім різні типи інтелекту [2].

На думку Р. Кеттела, у кожного з нас вже з народження є: потенційний інтелект, який лежить в основі нашої здатності до мислення, абстрагування та розумом. Приблизно до 20 років цей інтелект досягає найбільшого розквіту. З іншого боку, формується «кристалічний» інтелект, що складається з різних навичок і знань, які ми набуваємо в міру накопичення життєвого досвіду. «Кристалічний» інтелект утворюється саме при вирішенні завдань адаптації до навколишнього середовища і вимагає розвитку одних здібностей за рахунок інших, а також придбання конкретних навичок. Таким чином, «кристалічний інтелект» визначається мірою оволодіння культурою того суспільства, до якого належить людина. Фактор потенційного або вільного інтелекту корелює з фактором «кристалічного або пов’язаного інтелекту», так як потенційний інтелект визначає первинне накопичення знань [4].

Д. Хебб з дещо інших позицій розглядає інтелект. Він виділяє інтелект А - це той потенціал, який створюється в момент зачаття і служить основою для розвитку інтелектуальних здібностей особистості. Що стосується інтелекту В, то він формується в результаті взаємодії цього потенційного інтелекту з навколишнім середовищем [1].

Оцінити можна тільки цей «результуючий» інтелект, спостерігаючи, як вчиняє розумові операції людина. Тому ми ніколи не зможемо дізнатися, що представляв собою інтелект. В ієрархічних моделях інтелекту (найбільш

популярна модель Ф. Вернона) на вершині ієрархії поміщається генеральний фактор по Ч. Спірмену, на наступному рівні знаходяться два основних групових чинники: вербальний інтелект (вербально-логічне мислення з опорою на знання) і невербальний інтелект - практико-технічні здібності (наочно-дієве мислення з опорою на зорові образи, просторові уявлення). На третьому рівні знаходяться спеціальні здібності: технічне мислення, арифметична здатність і т.д., і нарешті, внизу ієрархічного дерева поміщаються більш приватні субфактори [4].

Інтелектуальні тести Д. Векслера, що широко застосовуються для діагностики інтелекту, створені на основі зазначеної ієрархічної моделі інтелекту. Д. Векслер вважав, що вербальний інтелект відображає придбані людиною здатності, а невербальний інтелект це його природні психофізіологічні можливості. Результати досліджень, проведених на близнюках, показують, що, навпаки, переважно спадково обумовлені оцінки по вербальним завдань тесту Д. Векслера, а успішність виконання невербальних тестів залежить від соціальних факторів, досвіду, людини (при повторному тестуванні успішність вирішення невербальних тестів підвищується більш значуще, ніж успішність вирішення вербальних, – ефект навчання сильніше) [3].

Отже, варто зазначити що саме в студентському віці питання розвитку інтелекту стає одним з основних чинників які в подальшому впливають на його реалізацію як спеціаліста та особистість в цілому. Слід також відзначити, що існують певні інтелектуальні властивості особистості, що зумовлюють, зокрема, і продуктивність мислення, його творчий характер. Серед цих властивостей можна виділити найсуттєвіші: швидкість мисленнєвих процесів, глибина мислення, а також широта, гнучкість, стратегічність та самостійність мислення. Саме на розвиток таких властивостей має бути направлений інтелектуальний розвиток молоді в студентські роки, так як від їх розвитку залежатиме вся професійна поведінка майбутніх професіоналів у вирішенні професійних завдань та ситуацій. А саме здатність до швидкого, творчого та результативного вирішення професійних задач та ситуацій є ознакою справжнього професіонала в будь-якій сфері діяльності.

Література

1. Бендас Т. В. Гендерная психология: [учебное пособие] . СПб. : Питер, 2006. 431 с.
2. Іванова О. / Гендерні особливості запам’ятовування і відтворення текстів: Гендерні дослідження// Соціальна психологія. 2008. №2. с.89–101
3. Кошонько Г. А. Розвиток емоційного інтелекту студентів-психологів. Психологічні науки. № 4. 2013. с. 341-350
4. Психологія статі: курс лекцій: навчальний посібник: уклад Л.А. Данилевич, В.А. Данилевич- Умань: Жовтий О.О., 2014. Т, С. 12

Шабаліна М. О.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Психологічні теорії тривожності

Розуміння тривожності запровадили в психологію психоаналітики і психіатри. Більшість дослідників тривожності згодні з тим, що проблема тривожності в психології, як в науковому, так і в клінічному плані вперше була поставлена і розглянута в працях З. Фрейда.

Погляди З. Фрейда щодо тривоги і страху близькі до філософської традиції, що бере свій початок від Серена К'єркегора. Обидва визнавали необхідність розмежування тривоги і страху, вважаючи, що страх – реакція на конкретну небезпеку, а тривожність – реакція на невідому, невизначену небезпеку. З. Фрейд визначав тривожність як неприємне емоційне переживання, зміст тривожності – переживання невизначеності і відчуття безпорадності. Він виділяв три основних види тривожності:

1) об'єктивну (реальний страх) – на небезпеку в зовнішньому світі;

2) невротичну – як на небезпеку невизначену і невідому;

3) моральну тривожність – «тривожність совісті».

Тривожність характеризується трьома ознаками:

1) специфічним почуттям неприємного;

2) відповідними соматичними реакціями: перш за все посиленням серцебиття;

3) усвідомленням цього переживання [4].

З. Фрейд запропанував дві точки зору на тривожність. Перша з них полягала в тому, що тривожність виникає в результаті витіснення потягів. Ця точка зору ставилася виключно до сексуального потягу і носила характер чисто фізіологічної інтерпретації, так як ґрунтувалася на вірі в те, що якщо розрядка сексуальної енергії зустрічає перешкоду, то ця енергія буде породжувати в тілі фізичне напруження, яке трансформується в тривожність. Згідно з його другою точкою зору, тривожність – або те, що ми називаємо невротичною тривожністю, – виникає в результаті страху перед тими потягами, виявлення або дотримання яких створить зовнішню небезпеку. Ця друга інтерпретація, яка є психологічною, відноситься не до одного тільки сексуального потягу, але також до агресивних спонукань. У цій інтерпретації тривожності З. Фрейда займає зовсім не витіснення потягів або відсутність їх витіснення, а лише страх перед тими потягами, дотримання яких пов'язане з зовнішньою небезпекою. [4]

Розуміння тривоги в когнітивній і гуманістичній психотерапії різко відрізняються від психоаналітичного уявлевлення про невротичну тривожність як наслідок неусвідомлюваних конфліктів і стримуваної інстинктивної енергії.

При тому, що когнітивна і гуманістична психотерапії використовують різний концептуальний апарат, до питання про природу тривожності вони підходять так само – тривожність виникає при зіткненні з новим досвідом, що не співвідноситься з представленнями людини, загрожує їй. А розрізняються стосовно предмета цих уявлень: у когнітивній психології – уявлення про світ у цілому, у

гуманістичній – про себе. [2]

Так, по Д. Келлі [1], тривога є результатом усвідомлення, що існуючі конструкти не можуть бути застосовані для передбачення всіх подій з якими зіштовхується людина. Він підкреслював, що справа не в тому, що система конструктів не ідеальна, що людина не тривожиться просто тому, що її очікування неточні. Тривожність виникає тоді, коли людина усвідомлює, що у неї немає у цілому адекватних конструктів, за допомогою яких можна інтерпретувати події. Саме неможливість прогнозувати викликає почуття безпорадності, незахищеності.

Інакше розглядає емоційне самопочуття К. Роджерс [3]: він визначає особистість як продукт розвитку людського досвіду чи як результат засвоєння суспільних форм свідомості і поведінки. У результаті взаємодії з навколишнім середовищем у дитини виникає представлення про саму себе, самооцінка. К. Роджерс вважає, що те, що людина думає про себе, - ще не є для неї реальність, а те, що людина перевіряє на власному досвіді, на практиці навколишнього світу, надає їй можливість поводитися реалістично. Однак, деякі сприйняття залишаються неперевіреними і це приводить до неадекватного поводження, що завдає їй шкоду і формує тривожність, тому що людина в цих випадках не розуміє, від чого її поводження виявляється невідповідним до вимогам.

Інше джерело тривожності К. Роджерс бачить у тому, що є явища, що знаходиться нижче рівня свідомості, і якщо ці явища носять загрозливий характер для особистості, то вони можуть сприйматися підсвідомо ще до того, як вони усвідомлені. Це може викликати вегетативну реакцію, серцебиття, що свідомо сприймається як хвилювання, тривога, а людина не в змозі оцінити причини занепокоєння. Тривога їй здається безпричинною. Основний конфлікт особистості й основну тривогу К. Роджерс виводить зі співвідношення двох систем особистості – свідомої і несвідомої. Якщо між цими системами є повна згода, то у людини гарний настрій, вона задоволена собою, спокійна. І навпаки, при порушенні погодженості між двома системами виникають різні переживання, занепокоєння і тривога. Головною умовою, що попереджає ці емоційні стани, є уміння людини швидко переглядати свою самооцінку, змінювати її, якщо цього вимагають нові умови життя. Таким чином, драма конфлікту в теорії Роджерса переноситься від площини «біосоціо» у площину, що виникає в процесі життя індивіда між його представленнями про себе, що склались у результаті минулого досвіду і даного досвіду, що вона продовжує одержувати. Це протиріччя – основне джерело тривожності.

Підхід до феномену тривожності, на думку З. Фрейда [4], А. Адлера, К. Хорні, С. Саллівена, Е. Фромма, а також А. С. Співаковська, Л. М. Костіной, А. М. Прихожана, О. А .Коробановой, К. Р. Сидорова, Р. С. Немова та інших, ґрунтується на тому, що тривожність не варто розглядати як спочатку негативну рису особистості; вона являє собою сигнал неадекватності структури діяльності суб'єкта стосовно до ситуації. Для кожної людини характерний свій оптимальний рівень тривожності, так

звана корисна тривожність, яка є необхідною умовою розвитку особистості.

У сучасній психології тривожність розглядається як один з основних параметрів індивідуальних відмінностей. При цьому її приналежність до того чи іншого рівня психічної організації людини досі залишається спірним питанням; її можна трактувати і як індивідуальну, і як особистісну властивість людини.

Можна зробити висновок, що тривожність дає підставу вважати її відповідальною за більшу частину розладів психічної діяльності людини, як базис, на якому формуються психопатологічні або психосоматичні прояви. В розумінні природи тривожності можна простежити два підходи - розуміння тривожності як споконвічно властиве людині, і розуміння тривожності як реакцію на ворожий людині зовнішній світ, тобто виведення тривожності із соціальних умов життя. Тривожність лежить в основі будь-яких змін психічного стану, зумовленого психічним стресом. Таким чином, можна зробити висновок, що тривожність як стан і як властивість особистості є показником психологічного та емоційного неблагополуччя людини. Залишається відкритим спірне питання: чи є вона вродженою, генетично обумовленою рисою, або складається під впливом різних життєвих обставин.

Література

1. Келли Д. Теория личности. / Д. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
2. Когнитивна психология : пособие / под. ред. В.Н. Дружиніна. – М : ПЕР СЭ, 2002. – 480 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. – М. :Прогресс-Универс, 1994. – 234 с.
4. Фрейд З. Вступ до психоаналізу. Лекції 16-35. / З.Фрейд. – СПб. : Алетейя, 2000. – 499 с.

Шевченко О.А.

Запорізький національний університет

Наукові підходи до вивчення проблеми впевненості у собі

У наш час відбувається перехід на новий етап у розвитку світової цивілізації – це становлення інноваційного суспільства, головною умовою розвитку якого є формування особистості інноваційного типу. Інноваційна особистість – це людина активна, адаптивна, готова до постійних змін, яка володіє високим інтелектом та однією з найбільш значущих основних властивостей – упевненістю в собі. Саме тому, в умовах сьогодення розвиток впевненості в собі є надзвичайно актуальною проблемою.

Теоретичний аналіз сучасного стану проблеми впевненості свідчить, що вона має міждисциплінарний характер та вивчалася представниками різних наукових дисциплін. Так педагоги розглядають впевненість на різних стадіях розвитку людини (Т. Філіпова, Є. Кочнєва), філософи вивчають впевненість в співвідношенні з такими категоріями, як чуттєвий досвід, певність (Л. Вітгенштейн, Дж. Е. Мур), юристи досліджують цей феномен як якість особистості у взаємодії «керівник – юрист», «свідок злочину – слідчий»

(Г. Ципріс, Ф. Бейлі), лікарі надавали великого значення впевненості у собі в роботі медичних працівників (М. Амосов, Б. Петровський).

Незважаючи на те що, проблема впевненості у собі вивчалася дослідниками з кінця XIX століття, на сьогодні не існує єдиного підходу до визначення цього поняття. Так впевненість розглядається науковцями як властивість особистості (А. Сальтер, В. Лабунська, М. Селіверстова), прояв самоствердження (О. Хомчук), риса особистості (О. Крупнов, В. Ромек, В. Висоцький), риса характеру (Е. Фромм), психічний стан (М. Левітов, І. Вайнер), почуття (Р. Альберті, Дж. Вольп), особлива поведінка (А. Лазарус), самооцінка (О. Сєрєбрякова), установка (С. Мамонтов, А. Прангішвілі), вольова якість (П. Рудик, Є. Щербаков), інтелектуальний стан (І. Володарська, А. Мітіна), вміння будувати соціальні відносини (К. Рудестам), детермінанта творчого процесу (К. Абульханова-Славська, В. Клочко), можливість пред'являти вимоги до соціального оточенням (Р. Ульріх, Р. Ульріх), фактор особистісного самовизначення (Н. Будіч) та ін.

У психології проблема впевненості у собі вивчалася в рамках психоаналітичного (А. Адлер, Е. Берн, З. Фрейд, Е. Еріксон, К. Хорні), біхевіористичного (А. Сальтер, Дж. Вольпе, А. Лазарус, В. Ромек), соціально-когнітивного (А. Бандура, Н. Будич, Л. Глушко), гуманістичного (А. Маслоу, К. Роджерс), екзистенціального (Р. Лейнг, Н. Коптєва), та позитивного (М. Селігман, Дж. Вейлант) напрямів.

Вчені біхевіористичного напряму були одними з перших у психології, хто зацікавився проблемою впевненості у собі. Вони вважали, що впевненість у собі – це наслідок научіння, набута реакція успіху на соціальний стимул та пов’язували впевненість у собі з врівноваженістю нервових процесів збудження і гальмування, з розвитком навичок у міжособистісних стосунках.

Преставник поведінкового напряму В. Ромек, вивчаючи впевненість у собі, провідну роль надає соціальному схваленню або осуду, наслідуванню, а також сподіванням щодо майбутнього [4].

В рамках психоаналітичного напряму проблема впевненості в собі розглядалася як базальна довіра, що формується на першому році життя дитини, як ставлення людини до свого «Я» та інших людей, як риса характеру здорової людини і як порушення впевненості у невротичної особистості.

О. Хомчук, посилаючись на А. Адлера зазначає, що впевненість у собі виступає як почуття неповноцінності, яке провокує прагнення до досконалості, та стає мотивацією для особистості. Невпевненість Адлер пов'язував з почуттям власної слабкості, яка може перерости в «комплекс неповноцінності», цей комплекс запускає механізм гіперкомпенсації та формує «комплекс переваги» – схильність перебільшувати свої здібності долаючи постійне почуття неповноцінності [5].

У Соціально-когнітивному напряму впевненість визначають як вагомий когнітивний процес, досвід, а також ставлення до власної поведінки. Українська

вчена Л. Глушко, вважає, що впевненість у собі є необхідною умовою існування особистості як суб'єкта активності, здатної до самостійного вибору цілей. Розглядає внутрішні чинники впевненості у собі до яких належать: самосвідомість, досвід особистості, рефлексія та зовнішні: інститут сім'ї, інститут освіти, інститут релігії, інститут культури, особливості ставлення впливають на формування впевненості у собі в школярів [1].

У гуманістичній психології впевненість у собі розглядалася у контексті самоактуалізації та самовизначення. Дослідники цього напрямку вважають, що впевненість проявляється у вигляді захисту своїх прав і у задоволенні власних потреб, умінні будувати соціальні стосунки, та у прагенні особистості до задоволення потреби у пошані та визнанні.

Відомий представник гуманістичного напряму А. Маслоу розглядав упевненість як почуття потрібності, яке виникає за умови задоволення потреби в оцінці, визнанні. Також вчений акцентував увагу на тому, що зовнішня позитивна мотивація у вигляді любові впливає на впевненість в собі, яка є невідємною умовою особистісного зростання [3].

У позитивній психології поняття впевненості у собі розкривається у контексті розвитку власних позитивних якостей, як позитивна самонастанова, що спрямована на оцінку власних здібностей, досягнення успіху та самоповагу.

З огляду екзистенціального напряму невпевненість у собі виступає як не втілення ментального «Я». В рамках цього напряму вивчала проблему невпевненості Н. Коптєва. Вона вважала, що невпевнена особистість це — особистість несумісна з автономією але , яка одночасно виключає вітальні контакти зі світом і людьми. Переживання онтологічно невпевненою особистістю самої себе (своєї незначності, несубстанціональності, нереальності, безживності, порожнечі) супроводжуються специфічними тривогами поглинання, скам'яніння деперсоналізації, розривання [2].

Отже, теоретичний аналіз впевненості у собі показав, що вона має міждисциплінарний характер та вивчалася у різних наукових дисциплінах таких як педагогіка, філософія, медицина, юриспруденція та ін. У психології упевненість розглядають у різних напрямках (психоаналітичному, біхевіористичному, гуманістичному, позитивному напрямку, соціально-когнітивному, екзистенціальному) як властивість особистості, психічний стан, почуття, особлива поведінка, самооцінка, установка, вольова якість, детермінанта творчого процесу, фактор особистісного самовизначення та ін. Перспективою подальшого розвитку цієї наукової проблематики ми вбачаємо визначення особистісних особливостей упевненості в собі.

Література

1. Глушко Л. О. Чинники формування впевненості у собі в школярів підліткового віку / Л. О. Глушко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. - 2012. - Вип. 14. - С. 103-112

2. Коптева Н. В. Концепция онтологической неуверенности-уверенности Р. Лэйнга //Сибирский психологический журнал. – 2010. – №. 37.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность/Абрахам Маслоу. [Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М.] — СПб.: Евразия, 1999. – 478с
4. Ромек В.Г. Понятие уверенности как социально-психологическая характеристика личности: Дисс. ...канд. психол. наук / Владимир Георгиевич Ромек. – Т.1. Ростов-н/Д.: Изд-во РГУ, 1997. – 242 с.
5. Хомчук О. П. Підходи, теорії та концепції до вивчення проблеми впевненості у собі / О.П. Хомчук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - № 37(61). – С. 77 – 80.

Шовкова О. Д.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Особливості виникнення ілюзії мислення у навчальній діяльності студентів ЗВО

Систематичні помилки у формулюванні суджень та прийнятті рішень суб’єктами, що могли бути пов'язані із когнітивними обмеженнями, мотиваційними чинниками та/або адаптацією до соціального середовища отримали назву «ког-нітивна ілюзія». Вперше це поняття було введено D. Kahneman та A.Tversky у 1974 році. У науковій психологічній літературі можна зустріти терміни-дублети, що виражають подібні поняття, не характеризуючи його з інших сторін: «ілюзія мислення», «когнітивне спотворення»,»когнітивне викривлення», «когнітивна по-милка», «когнітивне упередження», «когнітивна девіація» [2].

Ілюзія мислення − систематична помилка у мисленні або шаблонне відхилення, що виникає на основі дисфункціональних переконань, впроваджених у когнітивні схеми − концептуальні структури, що використовуються людьми стосовно усві-домлення світу та оточуючих людей. Люди схильні створювати свою власну «суб'єктивну соціальну реальність», залежну від їхнього сприйняття, і ця суб'єк-тивна реальність може визначати їхню поведінку в соціумі [1].

Ілюзія мислення може виникати у зв’язку з різними чинниками. Так, H. R. Pfister пов'язує її прояви зі: «збоями» в обробці інформації (евристика); обмеженими мож-ливостями мозку щодо обробки інформації; емоційними і моральними причинами; соціальним впливом [1].

Ілюзія мислення також впливає на прийняття рішень студентами, а саме у випадках, коли бажаним варіантам вирішення завдань у навчальній діяльності надається велике значення (наприклад, омана незворотних витрат: студент відмовляється сприймати логічні факти і докази, що лежать на поверхні, керуючись у прийнятті рішень лише емоціями та інтуїцією). Наприклад, ілюзорна кореляція впливає на рішення щодо характеру причинно-наслідкових зв'язків (зокрема, схильні до ілюзії кореляції студенти бачать зв'язок там, де його насправді немає) [1].

Ілюзія мислення має когнітивні («холодні») та мотиваційні («гарячі») пояснення. Обидва ефекти можуть бути присутні одночасно. Упередження можуть

розглядатися як наслідки використання правил обробки інформації (наприклад, «спрямлення шляхів»). Ці правила використовуються мозком для прийняття рішень чи створення суджень. Упередження під час судження чи прийняття рішення також можуть виникати завдяки особливостям мотивації, наприклад «прийняттям бажаного за дійсне». Наприклад, студент у навчальній діяльності неодмінно стикається з полем невизначеності – недостатнім об'ємом інформації та ресурсів, необхідних для прийняття виваженого раціонального рішення. За таких умов стає неможливим алгоритмізований процес вирішення завдань і саме використання евристики починає відігравати вирішальну роль у швидкому та спрощеному процесі прийняття рішень[3].

J. Baron стверджує, що високий рівень невизначеності, новизни, дефіциту часу, інформаційного перевантаження та емоційного напруження підвищують вплив ілюзії мислення у студентів. У теоретичній моделі когнітивних спотворень J. Baron виділені три групи когнітивних спотворень. У перший розділ входять три блоки феноменів:1) спотворення, під час яких увага людини оперує яскравою і доступною інформацією; 2) спотворення, пов'язані з неправильним розумінням кореляцій і використанням для пояснення події незв'язаної з ними інформації; 3) спотворення, при яких увага людини фокусується на одному атрибуті,заперечуючи інші. Друга і третя групи описують спотворення, пов'язані з впливом мотивації і психофізики на пе-реконання[3;4].

Наявні значні розбіжності між різними джерелами не завжди сприяють визначенню у конкретному прикладі, який саме механізм відповідальний за виникнення ілюзії мислення.

Література

1. Беляева Е. Р. Роль когнитивных искажений в приобщении индивида к социально-культурной деятельности / Е. Р. Беляева, Г. А. Кунафина // *Современные проблемы науки и образования.* – 2016. – №3. – С. 224.

2. Канеман Д. Мислення швидке та повільне/ Д. Канеман; [пер.з англ. Максим Яковлєв]. − К.: Наш формат, 2017. – 480с.

3. Когнітивний підхід у вивченні феномену підприємця / Т. Ю. Кулаковський // Вісник Житомирського державного технологічного університету. Серія : Економічні науки. − 2017. − № 2. − С. 117-123. – Ре-жим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vzhdtu_econ_2017_2_20

4. Попов.А.Ю., Вихман А.А. Когнитивные искажения в процессе при-нятия решений: научная проблема и гуманитарная технология /А. Ю. Попов, А. А.Вихма // *Вестник ЮурГУ. Серия «Психология»*. – 2014. – №1 (т.7). – С.5-16.

Ягода М. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Свідомі та несвідомі процеси у психіці людини

Педагогічна професія є однією із найскладніших професій, яка належить до типу «людина-людина». Для неї необхідним є: стійке позитивне самопочуття у роботі з людьми; потреба у спілкуванні, здатність уявляти себе на місці іншої людини, розуміти її наміри, думки, настрої; утримання знань про особистісні якості

різних людей. Професіоналізм вчителя полягає не лише у знанні свого предмету, володінні педагогічними технологіями, а й у різнобічному знанні дитини: її настрою, поведінки, переживань, психічних процесів та явищ. Ось чому вчителю необхідні знання з психології.

Вищим рівнем розвитку психіки є свідомість. Свідомість як вища форма відображення властива тільки людині. Вона представляє собою єдність всіх форм пізнання людини, її переживань і відношень до того, що відображається. Свідомість це вища інтегрована форма психіки, яка складається під впливом суспільно-історичних умов в трудовій діяльності людини та її спілкування з іншими людьми [4]. Суть свідомості полягає в усвідомленні того, що відображається. Відчуття, мислення, пам’ять, настирливість, настрій, принциповість і всі інші психічні процеси, стани і властивості людини є різними проявами її свідомості.

В психічній діяльності немає окремих психічних актів, усі вони взаємопов'язані, але кожен при цьому зберігає свою специфіку. Завдяки свідомості людина не лише пристосовується до навколишнього світу, але й змінює його у відповідності до своїх потреб. Свідомість людини виявляється в її діяльності. Справа і слово людей є виявом людської свідомості. Свідомість у різні моменти життя людини і за різних обставин неоднакова. Про це можна говорити, характеризуючи вчинки і стани людей. Окремі дії оцінюються як високо свідомі, в інших формах життя такої якості немає. Тому можна говорити про різний рівень самосвідомості не тільки в різних людей, а й однієї особи, що залежить від глибини і виразності того відображення об'єктивної дійсності, яке спрямовується діяльністю. Розрізняють низький і високий рівень свідомості. Про низький рівень свідомості говорять тоді, коли людина не достатньо усвідомлює обставини, за яких вона діє і своє ставлення до них. Високий рівень свідомості характеризується тим, що людина розкриває суттєві необхідні зв'язки, керуючись віддаленою і суспільно значущою метою та мотивами і відповідно планує, організує і регулює свої дії.

Вищою формою прояву свідомості особистості є її моральна свідомість, якою вона керується в своїй особистій та суспільній діяльності. Однак, крім свідомості, нами рухають і несвідомі спонукання, поряд з поняттям свідоме існує і протилежне поняття – несвідоме.

Найглибшою й значущою сферою людського розуму є несвідоме. Воно являє собою сховище примітивних інстинктивних емоцій та спогадів, які настільки загрожують свідомості, що були пригнічені та витіснені в сферу несвідомого. Неусвідомлюваний матеріал багато в чому визначає наше повсякденне функціонування. В сферу несвідомого входять психічні явища, які виникають у сні, зворотній реакції, які викликаються не відчуттями, а реально діючими подразниками. Рухи, які в минулому були свідомими, але завдяки багаторазовому повторенню автоматизувались, стали навичками. До несвідомого відносяться і

деякі патологічні явища, які виникають у психіці хворої людини (галюцинації, марення, ін.). Несвідоме виявляється в інтуїції, передчутті, творчому натхненні, раптових здогадках, спогадах, сновидіннях, гіпнотичних станах тощо. Також це дії, які здійснюються автоматично, рефлекторно, коли причина їх ще не встигла дійти до свідомості. Такими діями може бути реакція захисту.

Варто зазначити, що З. Фрейд вперше здійснив експериментальну розробку поняття несвідомого і відзначив, що багато діянь, реалізацію яких людина не усвідомлює, мають осмислений характер і можуть бути пояснені за рахунок впливу потягів. Ним було розглянуто, яким чином та або інша мотивація проявляється в сновидіннях, невротичних симптомах і творчості. Відомо, що головним регулятором людської поведінки служать потяги й бажання суб'єкта. Будучи лікарем, він зіштовхнувся з тим, що ці неусвідомлювані переживання і мотиви можуть серйозно обтяжувати життя й навіть ставати причиною нервово-психічних захворювань. Це спрямувало його на пошуки засобів порятунку своїх пацієнтів від конфліктів між тим, що мовить їхня свідомість, і несвідомими спонуканнями. Так народився фрейдівський метод психоаналізу [3, с.437-438].

Згідно з вченням Ж. Лакана «несвідоме є структурованим як мова», тому його завдання полягає в розкритті бажань суб'єкта в контексті мови, в промові іншого, через бажання якого представлений світ людини. Ж. Лакан розробив декілька психоаналітичних технік, однією з яких стала «клініка означаючого»: в основі суб'єкта лежить його зустріч зі словом, тому й можливий переклад, перезапис усередині психічного апарата, а talking cure може виступати діючим терапевтичним механізмом навіть у найважчих психічних випадках. Теза Ж. Лакана являє собою метафору: несвідоме подібне до мови, працює за схожими правилами, але не вичерпується законами лінгвістики, тому й «клініка означаючого» є лише одним з можливих методів роботи з несвідомим, що розвивають у сучасних лакановських школах [5].

Отже, психіка людини це не тільки свідомість, але й несвідоме. Свідомість і несвідоме працюють в режимі гармонійної єдності: у зоні ясного усвідомлення людини знаходили лише частина постійних сигналів, вони використовуються для усвідомленого управління поведінкою; вибір стратегії поведінки. Поряд зі свідомими формами відображення та діяльності для людини характерні й такі, які перебувають ніби за «порогом» свідомості. Існування в психіці людини таємничої сфери несвідомого є безперечним фактом. Воно існує і в психіці, і в розумовій діяльності.

Література

1. Загальна психологія: навч. посібник (О. Сripченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, та ін. - К.: «А. П. Н. «, 2001).

2. Несвідоме [Електронний ресурс]. - Режим доступу до ресурсу: http://vseslova.com.ua/word/Несвідоме-10752u

3. Фрейд З. Психологія несвідомого: Збірник творів [Текст] / Під ред. М. Г. Ярошевського - М. : Просвітництво, 1990. – 448с.

4. Свідомість [Електронний ресурс]. - Режим доступу до ресурсу: http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/28926/

5. Сучасний психоаналіз [Електронний ресурс]. - Режим доступу до ресурсу: http://bibliograph.com.ua/filosofiya/222.htm

Секція
«Прикладна психологія»

Андрейко Л. Р.
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Вплив стилю сімейного виховання на емоційний розвиток молодшого школяра

Соціальні виклики сучасного суспільства загострили проблему психічного розвитку та формування особистості дитини в сім'ї. Батьки є першими і головними вихователями, які зміцнюють та загартовують організм дитини, розвивають її пізнавальні інтереси, здібності, емоції та почуття. Для забезпечення гарного самопочуття та позитивної самооцінки дитини батьки повинні дарувати їй любов, теплоту, увагу, підтримку та розуміння.

Сімейні стосунки, ціннісні орієнтації, настанови батьків, їх емоційне ставлення до дитини, є одними з головних засобів становлення особистості дитини та її світоглядної позиції.

«Сім'я – це історично конкретна система взаємин між подружжям, батьками і дітьми; мала соціальна група, члени якої пов'язані шлюбними чи родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю і зумовлена соціальною необхідністю в потребі суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення» [3, с. 39].

У роботах вітчизняних (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, М. І. Лісіна, О. М. Леонтьєв, Р. В. Овчарова та ін.) та зарубіжних (А. Адлер, А. Я. Варга, Е. Х. Еріксон, В. В. Столін, К. Хорні та ін.) дослідників розкрито вплив стилю сімейного виховання, батьківського ставлення до дитини на її психічний розвиток та формування особистості.

У психолого-педагогічній літературі описано різні підходи до класифікації стилів сімейного виховання. Так, зокрема, Е. Шефер [1] виокремлює серед них такі: стримування (контроль), терпимість (самостійність, воля), неприйняття (ворожість), прийняття (тепло, любов), що відповідно пов'язані з авторитарним, ліберальним і демократичним стилями, які виокремив К. Левін [5].

Авторитарний стиль виховання характеризується надмірною строгістю, тенденцію до карально-насильницької дисципліни, контролем вчинків дітей, вимаганням від них покірливості, проявом нетерплячості до дитячих недоліків. Педагогічний досвід свідчить, що в дітей, стосовно яких батьки застосовують авторитарний стиль виховання, постійно присутнє відчуття страху та незахищеності.

Для ліберального стилю виховання характерним є низький рівень вимогливості батьків, слабкий батьківський контроль та мінімальне покарання дитини за погану поведінку або його відсутність. Джерелом ліберального стилю є безмежна любов батьків до дітей, в результаті якої вони виростають безвідповідальними та недисциплінованими.

Демократичний стиль виховання вважається найбільш оптимальним. Він характеризується позитивним ставленням до дитини та гнучкістю поведінки батьків, вони прислухаються до думки дітей, поважають їхню позицію, розвивають

самостійність. У таких сім'ях є розуміння і довіра між батьками та дітьми, тому вони зростають впевненими у собі й ініціативними [1].

Подібної точки зору дотримується і А. Болдуін [1]. Вчений виокремив два стилі сімейного виховання: демократичний і контролюючий. Демокритичний стиль характеризується високим рівнем вербального спілкування між дітьми і батьками; включеністю дітей в обговорення сімейних проблем, урахуванням їх думки, готовністю батьків прийти на допомогу, якщо це буде потрібно, одночасно вірою в успіх самостійної діяльності дитини. Контролюючий стиль передбачає значні обмеження поведінки дітей: чітке і ясне роз'яснення дитині сенсу обмежень, відсутність розбіжностей між батьками і дітьми з приводу дисциплінарних заходів.

Виявлено, що в сім'ях з демократичним стилем виховання, діти характеризувалися здатністю до лідерства, помірно вираженою агресивністю, прагненням досягати успіхів. А діти батьків з контролюючим стилем виховання були слухняні, схильні до навіювань, боязкі та не дуже наполегливі в досягненні власних цілей [1].

Водночас встановлено, що найбільше шкодять дитині так звані неправильні типи сімейного виховання. Зокрема В. Гарбузов [2], підкреслюючи вирішальну роль виховних впливів у формуванні характерологічних особливостей дитини, виокремив три типи неправильного виховання:

– емоційне відкидання – неприйняття батьками індивідуальних особливостей дитини в поєднанні з жорстким контролем, з нав'язуванням їй єдиного правильного типу поведінки;

– гіперсоціалізоване виховання – виражається в тривожно-недовірливій позиції батьків щодо стану здоров'я дитини, її соціального статусу серед однолітків, особливо у школі, очікувань успіхів у навчанні та майбутній професійній діяльності;

– егоцентричне виховання – культивування уваги всіх членів сім'ї на дитині (кумир сім'ї), її бажаннях та потребах, не зважаючи на інших дітей або членів сім'ї.

Більш ґрунтовну класифікацію типів неправильного сімейного виховання запропонував А. Лічко [1], який виокремив серед них такі:

– гіпопротекція – цей вид виховання виявляється у недостатній опіці й контролі батьків за поведінкою дитини;

– домінуюча гіпопротекція – проявляється у надмірній опіці, дріб'язковому контролі за кожним кроком, кожною дією дитини;

– попускаюча гіпопротекція – виховання за типом «кумир сім'ї», потурання всім бажанням дитини, надмірне заступництво і обожнювання;

– емоційне відторгнення – характеризується тим, що дитина постійно відчуває себе тягарем для батьків;

– підвищена моральна відповідальність – виникає, коли батьки покладають надто великі надії щодо майбутнього своєї дитини, її успіхів, здібностей і талантів,

сподіваючись, що вона зможе втілити у життя їхні власні мрії, які в силу тих чи інших причин залишилися нереалізованими.

Особливо стиль сімейного виховання впливає на емоційний розвиток дитини, зокрема молодшого шкільного віку. Емоційна сфера молодшого школяра суттєво змінюється у зв'язку зі вступом дитини до школи. Джерелами емоційних переживань у цьому віці стають насамперед навчання, гра та спілкування.

Дітям молодшого шкільного віку характерні такі емоційні властивості:

- збагачення емоційної виразності через інтонацію, міміку;
- послаблення емоційної вразливості;
- зменшення безпосередності вираження емоцій;
- розвиток інтелектуальних, моральних та естетичних почуттів;
- вдосконалення навичок розуміння емоційних станів інших людей;
- активний розвиток соціальних емоцій – альтруїзму, емпатії [4].

Практика показує, що гармонійний емоційний розвиток молодших школярів забезпечують сім'ї зі сприятливим психологічний кліматом, які характеризуються згуртованістю, доброзичливістю, повагою. А найперше – почуттям любові, яку батьки демонструють до дитини різними способами: привітним поглядом, ласкавими обіймами, словами, які несуть позитивне емоційне навантаження («Молодець!», «Яка ти у мене гарна!», «Я рада тебе бачити» тощо). Сім'ї з несприятливим психологічним кліматом, які характеризуються насамперед напруженістю, конфліктністю, негативним ставленням членів сім'ї одне до одного, зумовлюють часті переживання молодшими школярами негативних емоційних станів – стресів, дистресів, страхів, невротичних реакцій, емоційного дискомфорту.

Таким чином, стилі сімейного виховання відіграють важливу роль в емоційному розвитку дитини. Емоційна забарвленість стосунків дитини з батьками впливає на формування у неї почуття задоволення (незадоволення) собою і оточенням. Відтак, головне завдання сім'ї у вихованні дитини – забезпечення сприятливих умов для її емоційного розвитку, шляхом створення атмосфери емоційної захищеності, любові, тепла.

Література

1. Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. Москва: Педагогика, 1989. 144 с.
2. Гарбузов В. И. Нервные дети. Ленинград: Речь, 1990. 172 с.
3. Кравець В.П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді : навч. посіб. Київ: правда, 2000. 688 с.
4. Вікова психологія / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 375 с.
5. Чирікова Г. Динаміка розвитку стилів сімейного виховання у сучасній Німеччині. *Людинознавчі студії*. 2009. Вип. 19. С. 287-297.

Базилевська Л. О.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Особливості уявлення студентів про особистість куратора та тьютора ЗВО

У зв'язку з реформуванням системи освіти актуальним стало завдання впровадити інститут кураторства та тьюторства в освітній процес ЗВО. Внаслідок цього значно посилилася роль викладача, який буде керувати, координувати академічну групу університету. Це призвело до зміни акцентів у діаді «викладач-студент».

Від студента вимагалося дотримання правил поводження в університеті, відповідне ставлення до викладачів, відвідування занять та кураторський годин, включення у життя факультету та університету. Викладач в свою чергу повинен якісно викладати матеріал, залучати до роботи на занятті всіх студентів, об'єктивно оцінювати відповіді та застосовувати сучасні методи навчання і т.д.

Куратор або тьютор повинен здійснювати організаційну роботу, тобто повідомляти групі інформацію щодо справ університету, факультету, залучати до участі у науковій діяльності, допомагати студенту з вирішенням певних його питань, а також становленні особистості як висококваліфікованого фахівця і т.д. Інститут кураторства, ж у свою чергу, має велику історію в нашій країні. Викладачі, котрі виконували обов'язки куратора існували ще в 80-90 роки. Для них розроблялися певні положення щодо їх роботи та обов'язків, правил взаємодії зі студентами. Але зараз актуальним є завдання переводу діяльності кураториторства в тьюторство, а це вимагає певних змін в освітньому процесі.

Проблема кураторства та тьюторства розглядалася у різних дисциплінах педагогами, соціологами та психологами. Педагоги, в свою чергу, вивчали організаційно-виховну роботу куратора (І. Гордієнко, С. Романова і т.д.), діяльність куратора з метою розвитку особистості студента (І. Комарова, П. Медведєв) тощо [1].

Отже, ми бачимо, що дослідження кураторства та тьюторства є міждисциплінарною проблемою; було визначено різні аспекти цих характеристик. Але на наш погляд не достатньо вивчено, яким чином уявляють студенти куратора та тьютора у сучасному ЗВО.

Основне завдання вищої освіти – підготовка компетентної, висококультурної, особистості, що розвивається, людини здатної виконати сучасні вимоги на найвищому рівні [4]. Підготовка сучасних висококваліфікованих фахівців в установах вищої освіти передбачає формування професіоналів своєї справи з активною громадянською позицією, стійкими моральними орієнтирами та гуманістичним світоглядом і т.д.

Впровадження нових технологій в повсякденне життя, широке застосування гаджетів в студентському середовищі задають темп до сучасного навчання і пред'являють нові підвищені вимоги до якості підготовки фахівців.

Аналізуючи різну літературу, бачимо наступне визначен ня: «Куратор (лат. curator від curare – піклуватися) організує систему відносин через різноманітні види виховної діяльності академічної групи, створює умови для індивідуального самовиразу кожного студента і розвитку кожної особистості. Робота кураторів націлена на вирішення одного з важливих завдань ЗВО — сприяти становленню суспільної позиції та морального самовизначення особистості студента.

Тьютор(від англ. tutor – учитель) – особа, що веде індивідуальні або групові заняття зі студентами, наставник, репетитор. Стосовно ролі тьютора в освіті, то він є ключовою фігурою, яка відповідає за проведення, розробку матеріалів для занять та індивідуальної роботи з учасниками освітнього процесу.

Інститут тьюторства був відомий в Англії протягом 17-19 ст. у стародавніх англійських університетах. Як заявляє Дем'яненко Н.М.: «Тьютори в педагогічній ретроспективі Англії супроводжували студента не лише в навчальному закладі, але і за його стінами, допомагали йому в організації побуту та відпочинку».

Отже, уявлення про особистість та діяльність куратора та тьютора є не досить диференційовано. Багато дослідників вказує на необхідність розмежування цих понять, тому існує нагальна потреба визначення критеріїв за якими ці поняття можна було б диференціювати. На сьогодні ми маємо різні підходи до визначення цих характеристики, які обумовлені культурною традицією організації освітнього процесу, але єдиного орієнтиру, що описує роботу куратора та тьютора, на жаль, ще не виявлено.

Проаналізувавши різні джерела літератури нами було визначено, що куратор та тьютор мають різні цінності, здібності та особливості характеру . На думку дослідників викладач, який виконує обов'язки тьютора є більш емпатійним; конгруентним; володіє стилем теплого, неформального спілкування зі студентами та завжди готовий співчутливо відгукнутися на їх безпосередні потреби і т.д.

Викладач, який виконує обов'язки куратора, має користуватися певним авторитетом, володіти педагогічною майстерністю і організаторськими здібностями, забезпечувати позитивний виховний вплив на студентів.

Бажаними особливостями характеру куратора нами було визначено – ерудицію, неординарність особистості куратора, оптимістичний стиль спілкування та можливість інтегрувати педагого-психологічні знання, уміння, навички. Велике значення також має відношення до студентів академічної групи, що виражається у викладацькому такті та оптимізмі.

На думку студентів існує різниця між обов'язками куратора та тьютора Куратор займається більше організацією освітнього процесу, контролює успішність та відвідування занять студентами, допомагає студентам у вирішенні проблем пов'язаних безпосередньо із навчанням. Досліджувані вважають, що основними

обов'язками тьютор є: допомога студентам не тільки у навчальній діяльності, а й у особистій; розробка індивідуального плану роботи для розвитку вмінь та навичок учасників освітнього процесу. На думку респондентів, основна відмінність в обов'язках куратора та тьютора пов'язана із взаємодією зі студентами. Куратор працює з академічною групою ЗВО а тьютор – індивідуально з кожним студентом. В свою чергу останній є більш ближчій до особистості, навчає чомусь новому та бере на себе відповідальність за розвиток особистості студента. В результаті кореляційного аналізу уявлення студентів про особистісні особливості кураторів було визначено прямий зв'язок між фактором сили та егоїстичністю. Тобто чим більше куратор проявляє свою байдужість, домінування над групою, егоїстичність, тим більш досліджувані уявляють його авторитетнішим серед студентів.

Також виявлено прямий зв'язок між фактором оцінки та такою характеристикою, як залежність. Студенти уявляють більш високо оціненими особистісні характеристики та діяльність куратора, у зв'язку з його невпевненістю у собі, тривожністю та залежністю від думки групи, готовністю виконувати її вказівки.

Література

1.Підбуцька Н. В. Куратор у навчально-виховному процесі ВНЗ. Львів, 2011. 100 с.

2.Резніченко О.М. Умови ефективної позааудиторної роботи куратора у вищих технічних навчальних закладах. Київ, 2013. 41 с.

3.Тихонович В.М. Основи діяльності тьютора у шкільному. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. 167 с.

4.Школьна М. До питання готовності кураторів студентських груп до виховання соціальної зрілості у студентів аграрних коледжів. Київ: Молодь і ринок. – 2017. 169 с.

5.Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики Москва: Смысл, 1999. 61 с.

6.Буянова Г.В. Обязанности куратора академической группы в нормативных документах вызов. Тверь, 2014. 20 с.

Бобрович М. А.

Белорусский государственный университет

Психологические условия социального волонтерства

Волонтерство как инструмент в решении социальных проблем имеет многовековую историю как в практике социальной работы, так и в методологических исследованиях в зарубежных и отечественных науках. В тоже время можно констатировать, что практически отсутствуют комплексные и всесторонние исследования, раскрывающие феномен социального волонтерства и его роли в формировании личности самого волонтера. Не достаточно сформулированы теоретико-методические основы эффективного управления данным феноменом.

Социальное волонтерство направлено на реализацию различных видов добровольной помощи социально уязвимым категориям населения (инвалидам, пожилым людям, бездомным, мигрантам, детям из неблагополучных семей и т.д.)

или просто помощь в благоустройстве любого социального объекта. Объединяет многоплановую деятельность общий глобальный результат: добровольческая помощь в решении актуальных социальных проблем.

Волонтерство в социальном аспекте может быть организованным и неорганизованным, может осуществляться индивидуально, а может носить групповой или массовый характер. Неорганизованная волонтерство – это спонтанная и эпизодическая помощь друзьям или соседям: например, уход за ребенком, оказание помощи в ремонте или стройке, выполнение мелких поручений или отклик на стихийное или созданное людьми бедствие. Организованное волонтерство, как правило, осуществляется с различной степенью участия в некоммерческом, государственном секторе, более систематично и регулярно; при этом оно может осуществляться с различной степенью участия. Одной из возможностей осуществления волонтерской деятельности является участие в социальном проекте на базе некоммерческих или государственных структур.

Социальный проект может быть придуман и реализован самими волонтерами для этого не обязательно иметь какое-либо специальное образование. Необходимо лишь понимать основы и закономерности социального проектирования для успешного создания и реализации социального проекта. Под социальным проектированием мы будем рассматривать специфическую деятельность по созданию конкретных образов будущего, конкретных деталей разрабатываемых программ и планов, результатом которых довольно часто является новый социальный объект, обладающий новым механизмом и новыми средствами регулирования общественных отношений. С помощью метода социального проектирования создаются инновационные подходы к решению социальных проблем. Именно этот метод является простым и доступным инструментом для участия в волонтерской деятельности на высшем (руководящем) уровне, именно он позволяет быть не просто участником волонтерской деятельности, но и инициатором, а возможно и руководителем нового социального проекта.

Социальный проект, являясь одним из направлений социального волонтерства, требует соблюдения ряда психологических условий, обеспечивающих как эффективность решения проблем целевой группы, так и профессионально-личностное развитие самих волонтеров.

Рассмотрение волонтерской деятельности в социальном аспекте позволяет трактовать ее как проявление субъективности человека, при которой он часть своего личного времени, сил, энергии, знаний и опыта добровольно отдает на выполнение деятельности, которая приносит пользу другим людям, обществу в целом и лично волонтеру.

Одним из важных условий формирования нужных качеств, интересов и склонностей в психограмме волонтера являться уровень эмоционального интеллекта. Именно уровень эмоционального интеллекта определяет склонность

человека к способности сопереживанию другому, именно понимание и выражение эмоций напрямую отражают наше поведение, такт и культуру воспитания. Эмоциональный интеллект не содержит в себе общие представления о себе и оценку других. Он фокусирует внимание на познании и использовании собственных и эмоциональных состояний и эмоций окружающих для решения проблем и регуляции поведения.

Одним из наиболее важных компонентов волонтерской деятельности является мотивация самого волонтера. Среди мотивов к добровольческой деятельности определяют: энтузиазм к строительству более справедливого и свободного общества; доброта и активность самих граждан; стремление быть социально полезным другим; неравнодушное отношение к происходящему вокруг; желания реализовать себя и свои инициативы; решить проблемы других и собственные проблемы [1].

Целью нашего исследования было изучение эмоционального интеллекта волонтеров, осуществляющих свою деятельность на непрофессиональном уровне.

Объектом исследования являлись мотивация и уровень эмоционального интеллекта у волонтёров. Выборка составила 40 человек (10 мужчин; 30 женщин). Респондентам для изучения уровня эмоционального интеллекта нами была использована диагностика «Эмоционального интеллекта» Н. Холла.

По шкале эмоциональная осведомленность наибольшее число респондентов 17 человек (42,5%) относится к среднему уровню эмоциональной осведомленности, 14 человек (35%) респондентов имеет высокий уровень эмоциональной осведомленности и 9 человек (22,5%) низкий уровень эмоциональной осведомленности.

Результаты по шкале управление своими эмоциями показали, что 24 респондента (60%) имеют низкую способность управлять своими эмоциями, что говорит о слабой эмоциональной отходчивости и неригидности. С одной стороны, неригидность или гибкость очень важна в волонтерской деятельности при работе с другими людьми. А с другой стороны это низкая эмоциональная отходчивость может привести к появлению личных проблем и излишних переживаний у волонтеров. 12 человек (30%) имеют средний уровень и 4 человека (10%) имеют высокий уровень по шкале управление своими эмоциями.

Результаты по шкале самомотивация: у 16 респондентов (40%) высокий уровень самомотивации. Под самомотивацией подразумевается скорее произвольное от управление своими эмоциями, что является хорошим показателем для волонтерской деятельности. 12 (20%) респондентов показали средний уровень и 12 респондентов (20%) показали низкий уровень самомотивации.

В результате анализа шкалы эмпатия было выявлено, что 16 респондентов (40%) высокий уровень эмпатии. Этот показатель говорит нам о одной из главных личностных качеств, которые должны присутствовать у волонтера.

У 13 респондентов (32,5%) выявлен средний уровень эмпатии и 11 (27,5%) участников показали результаты с низким уровнем эмпатии.

В ходе исследования шкалы «Распознание эмоции других» была выявлены следующие данные: 14 респондентов (35%) показали высокий уровень, 20 респондентов (50%) средний уровень и 6 респондентов (15%) показали низкий уровень. Под шкалой «Распознание эмоции других» автор подразумевал скорее умение влиять и управлять эмоциями других. Это является одним из самых необходимых навыков для волонтера, который работает с людьми, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, т. к. именно этот навык позволяет помочь и сфокусировать внимание на лучших эмоциях другого человека. Можно сделать вывод, что мы получили хорошие показатели по этим шкалам из нашей выборки.

Необходимо отметить, что наблюдается преобладание среднего уровня эмоционального интеллекта у 19 респондентов (47,5%), высокий уровень эмоционального интеллекта показали 9 (22,5%) респондентов и у 12 (30%) респондентов выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта.

Таким образом, в качестве психологических условий эффективного социального волонтерства нами были определены:

- создание безопасного пространства для труда волонтера;
- проведение школы социального волонтерства, предусматривающей как теоретический блок знаний, так и выработку практических навыков в работе с социально уязвимыми группами;
- проведение тренинговых занятий по развитию эмоционального интеллекта волонтеров;
- профилактика эмоционального выгорания волонтеров, включенных в добровольческую деятельность с социально уязвимыми категориями населения.

Литература

Тратинко Т.В., Бобрович М.А. Волонтерская деятельность как направление конфессиональной социальной работы / Т.В. Тратинко, М.А. Бобрович // Актуальные вопросы социальной работы с различными категориями населения : сб. статей IV межрегиональной науч.-практ. конф. с международным участием 31 марта 2017 года / ФГБОУ ВО Кировский ГМу Минздрава России ; ред. И. В. Шешунов [и др.] . – Киров : ФГБОУ ВО Кировский ГМУ Минздрава России, 2017. – С.170-174.

Бычкова О. В.
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Социальная тревожность у студентов с нарушениями в интерперсональных отношениях

Социальная тревожность стала важной темой исследований отечественных и зарубежных психологов, в частности, Зимбардо Ф. (1991), Павловой Т.С., Холмогоровой А.Б. (2011), Никитиной И.В. (2011), Красновой В.В. (2008), Гаранян Н.Г., Горшковой Д.А., Мельник А.М. (2006) в связи с тем, что она приводит к трудностям в интерперсональной сфере, которые выражаются в дефиците близких поддерживающих межличностных отношений, преобладании формальных, поверхностных контактов, сужении социальной сети и низком уровне эмоциональной поддержки [1;2]. Социально тревожные люди не уверены в себе, сдержаны в выражении эмоций, ориентированы на избегание конфликтных ситуаций, зависимы, испытывают страх отвержения и неприятия [2].

Социальная тревожность – это состояние выраженного эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства, которые возникают в ситуациях общения с другими людьми и связаны, прежде всего, с возможностью негативной оценки с их стороны (Clark J, Arkowitz H, 1975; Curran J, 1977; Watson D, 1969). Это понятие довольно широкое и включает в себя целый ряд явлений: от наиболее мягкой формы – застенчивости – до серьезного расстройства как социальная фобия.

О.А. Сагалакова и Д.В. Труевцев выделяют следующие симптомы социальной тревожности – страх отвержения, критики, осмеяния, искаженный фокус внимания (самофокусировка) и «сдвиг мотива на цель» (самоцелью становится мониторинг второстепенных аспектов ситуации – как на меня смотрят, как звучит голос, как кто-то посмотрел в окно и прочее), затруднение удержания цели в условиях потери произвольности над аффектом оценивания и тенденцией к «распаду деятельности», избеганию. Страх и тревога обусловлены иррациональными убеждениями, неадаптивными установками и схемами, могут сопровождаться также переживанием стыда, позора в ситуациях оценивания, часто – вины за свои «ошибки» [3].

Нами было проведено исследование связи социальной тревожности у студентов с нарушениями в интерперсональных отношениях на базе УО «Гомельский государственный профессионально-технический колледж машиностроения» и УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины». Исследование проводилось на двух выборках, по 52 человека в каждой, в возрасте 16-18 лет соответственно.

Для определения доминирующего типа социальной тревоги, выраженности отдельных аспектов проявления страха оценивания в разных ситуациях был использован опросник социальной тревоги и социофобии (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев). Информация о выраженности семейных дисфункций была

получена с помощью методики «Семейных эмоциональных коммуникаций» (А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова). Для выявления уровня социальной поддержки использовалась методика социальной поддержки (А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Г.А. Петрова).

В результате эмпирического исследования социальной тревожности, было выявлено, что повышенный уровень социальной тревожности имеют 57% испытуемых, причем, у 22% – умеренно повышенная, у 21% – повышенная и у 14% – высокая социальная тревожность, низкий уровень выявлен у 10 % испытуемых.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена установлено, что социальная тревожность положительно коррелирует с семейными дисфункциями ($r = 0,21$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что при повышении уровня социальной тревожности увеличиваются семейные дисфункции, и наоборот, семейные дисфункции способствуют повышению уровня социальной тревожности.

Положительная корреляция выявлена между высоким уровнем семейных дисфункций и показателями по шкалам «социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания» ($r = 0,166$; $p \leq 0,01$) и «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения» ($r = 0,156$; $p \leq 0,01$). По шкалам: «постситуативные руминации и желание преодолевать тревогу в экспертных ситуациях» ($r = 0,097$; $p \leq 0,01$), «тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля» ($r = 0,095$; $p \leq 0,01$), «избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» ($r = 0,098$; $p \leq 0,01$) корреляция не выявлена.

Так же корреляционный анализ показал, что социальная тревожность положительно коррелируют с низкими показателями социальной поддержки ($r = 0,22$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что при низком уровне социальной поддержки повышается уровень социальной тревожности, а при повышении уровня социальной поддержки снижаются социальные страхи.

Таким образом, исследование показало, что при высоком уровне семейных дисфункций увеличивается уровень социальной тревоги в ситуациях «быть в центре внимания и под наблюдением» и «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирования признаков тревоги в экспертных ситуациях». Полученные результаты подтверждают выводы других исследований о том, что социальная тревожность ухудшает межличностные отношения и наоборот, определенные формы интерперсональных отношений закрепляют социальные страхи [1; 2].

Литература

1 Павлова, Т.С. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте / Т.С. Павлова, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 1. – С. 29 – 43.

2 Краснова, В.В. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов / В.В. Краснова, А.Б. Холмогорова //Вопросы психологии. – 2011. – №3. – С. 49–58.

3 Сагалакова, О.А. «Синдром страуса»: избегание или преодоление субъективно опасных ситуаций / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев. – Томск: Издательство Том. Ун-та, 2013. – 213 с.

Воропай А. С.

Белорусский государственный университет

Особенности агрессии у старших школьников в закрытых учреждениях и общеобразовательных средних школах

Социальные кризисные процессы, переживаемые в настоящее время нашим государством и вызванные политическими и экономическими причинами, отрицательно влияют на психологию людей, порождая тревожность и напряженность, озлобленность, жестокость и насилие. Увеличивается число немотивированных, разрушительных, агрессивных действий. Этим объясняется особая актуальность проблемы всестороннего изучения агрессии.

Сильное беспокойство вызывает рост подростковой и молодежной преступности. Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острейших социальных проблем нашего общества, где за последние годы резко возросла молодежная преступность, особенно преступность подростков. При этом тревожит факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточённый характер.

Агрессивное поведение человека иногда определяется как «агрессия», а иногда – как «агрессивность». Нередко «агрессия» и «агрессивность» рассматриваются как синонимы. Однако, как считает Т.Г. Румянцева, необходимо разграничивать «агрессию» как специфическую форму поведения и «агрессивность» как психическое свойство личности: «Агрессия – это процесс, имеющий специфическую функцию и организацию; агрессивность – некая структура, являющаяся компонентом более сложной структуры психических свойств человека» [2, с.81]. Психологи Р. Бэрон и Д. Ричардсон несколько иначе трактуют данное понятие: «Агрессивность – относительно устойчивая черта личности, выражающаяся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное» [1, с. 29].

А. С. Крючкова выделяет различные формы агрессии:

1. Прямая – косвенная (ориентированная на объект – ориентированная на другие объекты).

2. Вербальная – физическая (речевая – нападение).

3. Конкретная – символическая (драка – жестикуляция).

Внешние формы проявления агрессии: конфликтность, злословие, давление, унижение. Скрытые формы агрессии выражаются в деструктивных фантазиях, уходе от контактов, с целью навредить другому человеку, суицид [42].

И. А. Фурманов выделяет 4 категории детей, основываясь на проявлениях агрессивности:

1. Дети, склонные к проявлению физической агрессии. К этой категории относятся активные и целеустремленные ребята, они отличаются решительностью,

склонностью к риску, бесцеремонностью и авантюризмом. У них выражена общительность, уверенность в себе. Эти качества сочетаются с честолюбием и стремлением к общественному признанию. У них проявляются лидерские качества, любят демонстрировать свою силу и власть, а также проявлять садистские наклонности.

2. Дети, склонные к проявлению вербальной агрессии. Этих ребят отличает психическая неуравновешенность, постоянная тревожность, сомнения и неуверенность в себе. Они весьма активны и работоспособны, но настроение у них часто отрицательное. Внешне часто выглядят угрюмыми, недоступными и высокомерными. Но при более близком общении проявляют свои коммуникативные качества. Для них характерен внутриличностный конфликт.

3. Дети, склонные к проявлению косвенной агрессии. Для этих детей характерны следующие качества: чрезмерная импульсивность, слабый самоконтроль, недостаточная социализация. Они не задумываются о причинах своих поступках и их последствиях. Часто проявляются низкие духовные ценности, стремятся к немедленному и безотлагательному удовлетворению своих потребностей, не считаясь с моральными и этическими нормами.

4. Дети, склонные к проявлению негативизма. Детей этой группы отличают повышенная ранимость и впечатлительность. Основные черты характера – эгоизм, самодовольство и чрезмерное самомнение. Все что задевает их личность, вызывает чувство протеста. Из-за этого они критику и равнодушие воспринимают как обиду. Часто не способны владеть своими эмоциями, начинают сразу же выражать свое негативное отношение [3, с. 56].

Целью проводимого исследования является изучение особенностей агрессии у старших школьников в закрытых учреждениях и общеобразовательных средних школах.

В качестве диагностических методик использовалась: диагностика состояния агрессии (опросник «Басса-Дарки). Всего в исследование приняло участие 60 человек в возрасте от 15 до 18 лет. 30 человек – старшие школьники в закрытом учреждении и 30 человек – старшие школьники в общеобразовательной средней школе. Базой для проведения исследования являлись приемник-распределитель для несовершеннолетних УВД Миноблисполкома г. Минска и общеобразовательная средняя школа №67 г. Минска.

Анализируя полученные результаты, можно отметить, что показатель индекса враждебности находится в норме у 17 старших школьников в закрытом учреждении (57%) и у 27 школьников в общеобразовательной средней школе (91%). Ниже нормы индекс враждебности наблюдается только у 2 школьников в общеобразовательной средней школе (6%). Выше нормы индекс враждебности наблюдается у 13 школьников в закрытом учреждении (43%) и у 1 школьника в общеобразовательной средней школе (3%). Что касается индекса агрессивности, можем сказать, что данный показатель находится в норме у 14 школьников в закрытом учреждении (47%) и у 12 школьников

в общеобразовательной средней школе (40%). Ниже нормы индекс агрессивности наблюдается у 14 школьников в закрытом учреждении (47%) и у 18 школьников в общеобразовательной средней школе (60%). Выше нормы индекс агрессивности наблюдается только у 2 школьников в закрытом учреждении (6%).

Расчет U-критерия Манна-Уитни выявил статистически значимые различия в таких показателях, как «Физическая агрессия» ($U=320,0$ при $p<0,05$), «Раздражение» ($U=340,0$ при $p<0,05$), «Обида» ($U=340,5$ при $p<0,05$), «Подозрительность» ($U=210,5$ при $p<0,05$), «Вербальная агрессия» ($U=377,0$ при $p<0,05$), «Чувство вины» ($U=430,5$ при $p>0,05$).

Таким образом, у старших школьников в закрытом учреждении показатели агрессивности выше, чем у старших школьников в общеобразовательной средней школе. Причинами агрессивного поведения могут быть как психологические (нарушения мотивационной эмоциональной волевой или нравственной сферах) так и социально – психологические факторы (дезинтеграция семьи в том числе в результате её алкоголизации нарушение эмоциональных связей в системе детско-родительских отношений особенности стиля воспитания). Агрессивное поведение чаще всего встречается у старших школьников в закрытых учреждениях.

Литература**:**

1. Бэрон, Р.А. Агрессия : учеб. пособие для студентов и аспирантов психол. / Р. Бэрон , Д. Ричардсон. – СПб. [и др.] : Питер, 2001. – 351 с.

2. Румянцева, Т.Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т.Г. Румянцева / Вопросы психологии, 1991 – №.1. – С. 81-88.

3. Фурманов, И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста /И.А.Фурманов. –Минск: НИО, 1997.– 198с.

Глеб В. Н.

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Готовность к семейной жизни у белорусской молодёжи

Проблема готовности к семейной жизни молодых людей является достаточно острой для современного белорусского общества. По данным статистики в 2017 году в РБ было зарегистрировано 66,2 тыс. браков и 32 тыс. разводов, в 2016 году – 64,5 тыс. браков и 32,6 тыс. разводов [1].

Актуальность исследования обусловлена возрастанием значения института семьи для стабильной жизни общества и государства, сохранения и поддержания национальной безопасности. В социально-демографической политике Республики Беларусь существует установка на полную и многодетную семью как гарант развития общества, государства, нации. В данных условиях очень остро встает необходимость формирования готовности будущего поколения к семейной жизни, при этом происходит расширение спектра субъектов, которые осуществляют

подготовку молодого поколения к семейной жизни. Кроме семьи, на которую общество возлагает указанные функции, в процесс воспитания будущего супруга входят и учреждения образования.

Брачные экспектации – это системообразующее звено брачных отношений, которое представляет собой проекции конкретизированных брачных потребностей супругов на поведение друг друга [2, с. 73]. Ярким примером брачных экспектаций, которые представлены, в совершенной модальности, являются «семейные сценарии». Они, зачастую, не осознаются людьми, но при этом могут играть значительную важность в развитии семейных отношений.

Подготовка молодых людей к семейной жизни предполагает комплекс всесторонних взаимодействий с родителями, учителями, сверстниками, с помощью средств культуры и массовой информации, которые приводят к осознанию особенностей брачно-семейных взаимоотношений, развитию определённых чувств, формированию представлений, взглядов, убеждений, качеств и привычек, которые связаны с готовностью к браку и семейной жизни [3, с. 99].

Различным аспектам проблемы подготовки молодежи к семейной жизни, посвящены труды современных ученых, педагогов и психологов (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Л.А. Коростылева, Г. Навайтис, И. Панков, Л. Панкова, В.Я. Слепов, В.А. Сысенко, Т.А. Гурко, В.И. Зацепин, В.А. Ильин, Е.П. Ильина, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, В.С. Торохтий, Л.Б. Шнейдер).

В данном исследовании будут изучаться студенты высшего учебного заведения, потому что для них этот вопрос наиболее актуален.

Объект исследования: представления о брачных экспектациях и готовность к семейной жизни.

Предмет исследования: представления о брачных экспектациях и готовность к семейной жизни у старшеклассников и студентов

Цель исследования: определить характер взаимосвязи представлений о брачных экспектациях и готовности к семейной жизни у старшеклассников и студентов.

Для изучения данной темы было проведено исследование на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины; СШ №59 и №26 г. Гомеля.

В исследовании приняли участие 120 человек: из них 60 студентов ГГУ им. Ф. Скорины, в возрасте от 19 до 21 года (20 человек факультета психологии и педагогики, 20 человек филологического факультета и 20 человек факультета физической культуры) и 60 учащихся 10 и 11 классов: из них 30 учащихся (15 девочек и 15 мальчиков) 10 класса школы №59 и 30 учащихся (15 девочек и 15 мальчиков) 11 класса школы №26.

Психодиагностическим инструментарием послужили: опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» В. Н. Волковой; «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» И. Ф. Юнда.

В результате проведенного исследования супружеских экспектаций, по

методике «Ролевые ожидания и притязания в браке» В.Н. Волкова, были получены следующие результаты: девушки-студентки, так же, как и юноши-студенты, имеют чётко сформированные представления о своём будущем супруге или будущей супруге, в отличие от девушек и юношей старшеклассников. Для них является важным внешний облик избранника или избранницы и родительско-воспитательная функция брака. Также девушки хотели бы, чтобы будущий супруг выполнял эмоционально-терапевтическую функцию брака и проявлял социальную активность. А для юношей является важным, что избранница была хорошей хозяйкой и занималась домашними делами. Высокие результаты также были получены и по шкале личностная идентификация. Самые низкие результаты, как у девушек-студенток, так и у юношей-студентов были показаны по шкале интимно-сексуальная. Это может означать то, что испытуемые не связывают сексуальную функцию с супружеской жизнью. Для юношей-старшеклассников, как и для девушек-старшеклассниц в наибольшей степени характерна значимость сексуальных отношений в супружестве, то есть они считают, что сексуальная гармония является важным условием супружеского счастья, отношение к супруге существенно зависит от оценки ее как сексуального партнера.

Для юношей-студентов наиболее актуальными семейными ценностями являются личностная идентификация с супругом, родительско-воспитательная ценность и внешняя привлекательность. В свою очередь, для юношей-старшеклассников актуальной является интимно-сексуальная ценность. Следовательно, юноши-студенты считают, что важным для развития семьи и ее семейных ценностей является наличие общих интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов время препровождения. При этом для юношей-старшеклассников в наибольшей степени характерна значимость сексуальных отношений в супружестве, то есть они считают, что сексуальная гармония является важным условием супружеского счастья, отношение к супруге существенно зависит от оценки ее как сексуального партнера.

Для девушек студенток актуальным является наличие общих интересов между супругами, выполнение родительских обязанностей, а также значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной) для стабильности брачно-семейных отношений. Девушкам-студенткам свойственна установка на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака, то есть значимость взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, ориентации на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации. Для девушек-старшеклассниц так же, как и для юношей-старшеклассников характерна значимость сексуальных отношений в супружестве, то есть они считают, что сексуальная гармония является важным условием супружеского счастья, отношение к супруге существенно зависит от оценки ее как сексуального партнера.

Анализ результатов по методике «Тест-карта оценки готовности к семейной

жизни» И.Ф. Юнда позволил выявить, что большинство юношей-студентов (77%) и девушек-студенток (70%) имеют удовлетворительный уровень готовности к семейной жизни, следовательно, студенты имеют достаточные представления о браке и семье, но еще не полностью готовы к семейной жизни. Достаточная готовность к семейной жизни наблюдается у 30% девушек и у 23% юношей, что говорит о высокой степени осознанности молодыми людьми особенностей брачно-семейных отношений, а у старшеклассников она отсутствует. Недостаточная подготовленность к семейной жизни не была выявлена, т.е. среди девушек-студенток и юношей-студентов отсутствуют те испытуемые, которые были не готовы к созданию семьи, в отличие от девушек-старшеклассниц (80%) и юношей-старшеклассников (20%), которые являются недостаточно готовыми к семейной жизни.

Таким образом, можно предположить, что юноши и девушки, являющиеся студентами, имеют собственные более четкие представления о семейной жизни. При этом юноши и девушки старшеклассники проявляют неполное осознание значения семьи для развития личности и функционирования общества, фрагментарные, мало осознанные знания о нравственных основах семейной жизни, неточные представления об идеале семьи, будущем брачном партнере, недостаточные умения актуализировать имеющиеся знания, использовать их в решении практических ситуаций.

Готовность молодых людей к семейной жизни определяется ее социально-психологическими характеристиками, школой первой любви, психолого-педагогическими и правовыми знаниями, а также многочисленными практическими умениями и навыками. Только при соблюдении данных условии можно рассчитывать на серьезное отношение молодёжи к решению вопроса о вступлении в брак, их умение не только сохранить созданную семью, но и быть в ней счастливым и сделать счастливыми своего партнёра [4, с. 11].

Работа психолога должна быть направленна на повышение готовности старшеклассников к семейной жизни, способствованию формированию ценностного отношения старшеклассников к институту брака и семьи, а также повышению готовности к созданию брака.

Литература:

1. Браки, разводы и общие коэффициенты брачности и разводимости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/. – Дата доступа: 14.04.2018.

2. Хухлаева, О.В. «Психология развития: молодость, зрелость, старость»: учеб. пособ. для студ. вузов.- 3-е изд., стер. / О. В. Хухлаева. – М.: Академия, 2006. – 204 с.

3. Алешина, Ю.Е., Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю.Е. Алешина - М.: Просвещение, 2007. – 240 с.

4. Ковалева, О.Ф. О готовности студенческой молодежи к семейной жизни и родительству // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2009. – №. 7. – С. 10-14.

Глинская М. А.
Белорусский государственный университет

Исследование взаимосвязи семейных взаимоотношений и страхов у детей с общим недоразвитием речи

Семейные взаимоотношения являются одним из важнейших факторов развития личности ребенка дошкольного возраста. Как отмечает М. В. Быкова: «Влияние родительского отношения на развитие ребенка трудно переоценить» [1, с. 66]. С момента рождения ребенок находится в контакте с родителями. Известно, что уже с раннего детства взаимоотношения в семье оказывают влияние на формирование личностных качеств и установок, на эмоциональное состояние, на все последующее развитие ребенка в целом.

Неблагоприятные семейные взаимоотношения могут вести к формированию негативных эмоциональных состояний у ребенка, в том числе к возникновению страхов. Чрезмерное количество страхов порождает неуверенность в себе, повышенный уровень тревожности и беспокойства, в отдельных случаях развивается чувство неполноценности. Поэтому проблемы семейных взаимоотношений и детских страхов в дошкольном возрасте являются актуальными, особенно при наличии заболевания у ребенка, в частности, у детей с общим недоразвитием речи.

Под «общим недоразвитием речи» понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте» [2, с. 6].

Перечисленные выше обстоятельства детерминировали проведение пилотажного исследования, целью которого являлось выявление взаимосвязи семейных взаимоотношений и страхов у детей с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось на базе ГУ «Республиканский научно-практический центр оториноларингологии». В исследовании приняли участие 19 детей с общим недоразвитием речи и 19 родителей соответственно. Выборка была сделана с учетом возраста ребенка (возрастная группа в пределах 3-6 лет). Исследование проводилось с помощью следующих методик: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса [3, с. 73–90]; методика выявления страхов у дошкольников и младших школьников с проблемами развития «Уровни страхов», в модификации В. Г. Колягиной [4, с. 140–145].

По итогам проведенного исследования в семьях, воспитывающих детей с общим недоразвитием речи, были выявлены следующие черты воспитания.

Гиперпротекция была установлена у 4 родителей (21% от общего числа родителей); потворствование — у 3 родителей (16%). При этом, игнорирование потребностей ребенка отмечено только у 1 родителя (5%).

Тестирование показало наличие чрезмерных требований-обязанностей у 3 родителей (16%). Вместе с тем, недостаточность требований-обязанностей установлена у 4 родителей (21%).

Чрезмерность требований-запретов была выявлена у 3 родителей (16%), а недостаточность требований-запретов — у 5 родителей (26%). Чрезмерность санкций отмечалась у 4 родителей (21%), в то время как недостаточность санкций была выявлена у 3 родителей (16%).

У 4 родителей исследование констатировало наличие неразвитости родительских чувств (21%).

Реже встречались такие черты воспитания, как расширение сферы родительских чувств — у 2 родителей (16%), внутренняя неуверенность — у 1 родителя (5%), проекция на ребенка собственных нежелательных качеств также у 1 родителя (5%).

По результатам исследования страхов у детей с общим недоразвитием речи были получены следующие результаты: у 4 детей количество страхов заметно выше нормы (21% от общего числа детей); у 6 детей количество страхов выше нормы (32% от общего числа детей); еще у 9 детей количество страхов находится на уровне нормы (47% от общего числа детей).

С целью выявления характера взаимосвязи семейных взаимоотношений и страхов у детей с общим недоразвитием речи была проведена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

По результатам корреляционного анализа было установлено:

- статистически значимая корреляция была обнаружена между шкалой «Чрезмерность требований-обязанностей» и количеством страхов ($r=0,535$; $p\leq0,05$). Положительное значение r говорит о том, что корреляция прямая, следовательно, чем больше у родителей неадекватно завышенных требований к ребенку, тем больше у ребенка количество страхов;
- статистически достоверная корреляция была обнаружена между шкалой «Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» и количеством страхов ($r=0,519$; $p\leq0,05$). Положительное значение r свидетельствует о том, что корреляция прямая, следовательно, чем больше родители видят в своем ребенке отрицательные черты, наличие которых они не признают у себя, чем больше борьба с данными качествами ребенка, тем больше у детей количество страхов.

Полученные результаты могут быть связаны с тем, что в семьях, воспитывающих детей с общим недоразвитием речи, требования родителей к своему ребенку очень велики, и, как правило, не соответствуют его возможностям. Родители зачастую ожидают стремительных улучшений в развитии речи ребенка. Однако, ребенок, в силу своего заболевания или других особенностей, не может удовлетворить ожидания родителей. Неуспехи, подчеркиваемые родителями, ведут к изменениям в оценке ребенком себя, своих возможностей, к нерешительности и повышению тревожности, что, в свою очередь, способствует формированию

страхов. Необходимо отметить, что решение родителями собственных личностных проблем за счет ребенка также негативно сказывается на развитии его личности. В большинстве случаев проекция на ребенка собственных нежелательных качеств составляет основу эмоционального отвержения, жестокого обращения, что сказывается на эмоциональном фоне ребенка, ведет к повышению тревожности и формированию страхов. Следует отметить, что борьба родителей с истинными или мнимыми негативными качествами ребенка ведется авторитарно, с использованием наказаний.

Таким образом, данные, полученные в ходе пилотажного исследования, свидетельствуют о наличии взаимосвязи между неадекватно завышенными требованиями к детям с общим недоразвитием речи и количеством детских страхов; а также между проекцией на детей с общим недоразвитием речи нежелательных качеств родителей и количеством страхов у детей. Следовательно, раннее распознавание негативных семейных взаимоотношений и своевременное вмешательство по их нивелированию могут предотвратить формирование чрезмерного количества страхов у детей с общим недоразвитием речи, а также смягчить возможность перехода нормативных детских страхов в невротические.

Литература:

1. Савина, Е.А. Родители и дети: Психология взаимоотношений / Е.А. Савина, Е.О. Смирнова. – М.: «Когито-Центр», 2003. – 230 с.

2. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.

3. Эйдемиллер, Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебн. пос. для врачей и психологов / Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. – изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.

4. Колягина, В.Г. Инновационная методика выявления страхов у дошкольников и младших школьников с проблемами развития / В.Г. Колягина // Научн.-практ. журнал «Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики». – 2015. – №4(40). – С.140–145.

Головня А. С.

Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького

Вплив соціальних мереж на формування особистості підлітка

В останні десятиліття XX століття відбулися радикальні зміни в галузі інформаційних комунікаційних систем. На сучасному етапі світового розвитку набуває нового значення мережа Інтернет і все, що з нею пов’язано. З розвитком Інтернету, з'явилася можливість використовувати всі його досягнення в різних його проявах.

Одним з таких проявів стали соціальні мережі, які, на сьогодні, є невід’ємною частиною сучасної людини. Термін «соціальна мережа» було введено у 1954 році англійським соціологом Дж. Барнсом у збірці робіт «Людські стосунки» для

позначення спільноти людей, об’єднаних однаковими інтересами, уподобаннями, або тих, хто має інші причини для безпосереднього спілкування між собою. У 1995 році Р. Конрадом була створена перша соціальна мережа (у сучасному розумінні) - Classmates.com. Вивченням цього питання займались як зарубіжні (А. Войскунський, А. Голдберг, Д. Грінфілд, К. Янг), так і українські вчені (О. Бєлінська, Ю. Данько, Є. Акімова, Ю. Бабаєва, А. Жичкина, О. Філатова та ін.). У своїх працях вони досліджували мотивацію користувачів Інтернету і соціальних мереж: їх вплив на розвиток та соціалізацію особистості, на особистість користувачів, симптоми, причини Інтернет-залежності, розробляли профілактичні заходи щодо її попередження [1].

Соціальні мережі – це, перш за все, простір для розміщення свого мікросвіту, своїх смаків, інтересів, проявів і спілкування. Великого впливу від мережі Інтернет зазнають підлітки. Домінуючими потребами підліткового віку, на думку Д. Б. Ельконіна є: потреба в спілкуванні з однолітками, потреба в самоствердженні, потреба бути і вважатися дорослим [2].

Потреба бути і вважатися дорослим задовольняється в спілкуванні з дорослим: підлітку важлива не стільки сама по собі можливість самостійно розпоряджатися собою, скільки визнання оточуючими дорослими цієї можливості і принципової рівності з точки зору прав.

Початок підліткового періоду характеризується якісним зрушенням у розвитку самосвідомості: в підлітка починає формуватися позиція дорослої людини, поява якої означає, що він суб'єктивно вже вступив у нові стосунки з оточуючим світом дорослих, зі світом їх цінностей. «Підліток активно засвоює ці цінності, вони складають новий зміст його свідомості, існують як цілі і мотиви поведінки та діяльності, як вимоги до себе та інших, як критерії оцінок і самооцінки. Він прагне осмислити свої домагання на визнання; оцінити себе як майбутнього юнака чи дівчину; визначити для себе своє минуле, значення особистого сьогодення, заглянути в своє майбутнє; визначитися в соціальному просторі – осмислити свої права і обов'язки» [2].

Тому підліток прагне облаштувати особистий простір та створити своє, недоступне для чужих змін і вторгнень, місце в Інтернеті. Оскільки для підлітка мати можливість заявити про себе, створити свою сторінку в мережі – це не тільки важлива потреба, спосіб відчути своє місце в цьому світі, а й сучасний засіб соціалізації. Перешкоджати цьому було б не далекоглядно, оскільки дитина буде відчувати себе відірваною від сучасного підліткового життя, а можливо почне приховувати свою присутність в соціальних мережах [4]. За допомогою соціальної мережі підліток задовольняє приховані бажання, які не прослідковуються в його реальному житті, а проявляються лише у мріях і фантазіях.

Як відомо, будь-яка діяльність спрямована на задоволення потреб. Дослідження «Фонду розвитку Інтернет» дозволило визначити певне коло потреб,

які підлітки задовольняють за допомогою соціальних мереж та Інтернету, а саме:

– потреба у самостійності (у процесі соціалізації ця потреба припускає, в першу чергу, прагнення до незалежності від батьків);

– потреба у самореалізації та визнанні (зазвичай підліткам вкрай необхідно відчувати себе особливими та необхідними);

– потреба у пізнанні та визнанні (молоді люди хочуть відчувати себе важливою частинкою певної групи і суспільства загалом);

– задоволення соціальної потреби у спілкуванні, у приналежності до групи за інтересами, в любові, адже підлітковий період – це час, коли людина прагне знайти схожих собі за інтересами, вподобаннями;

– потреба у володінні (підліток має на меті бути обізнаним з усіма подіями, що відбуваються навколо нього);

– пізнавальна потреба (володіння новими знаннями сприяє досягненню визнання з боку однолітків і самореалізації);

– у результаті використання соціальних мереж виникає відчуття повного контролю і володіння ситуацією, що задовольняє потребу в безпеці – одну з базових у системі потреб людини [1].

Існують позитивні та негативні сторони використання соціальних мереж. Позитивними факторами взаємодії сучасних підлітків у соціальних мережах є відсутність перешкод для спілкування, отримання корисної, нової інформації, проведення дозвілля, ознайомлення з відео й аудіо новинками, допомога в навчанні, всебічний розвиток. Серед негативних аспектів користування соціальними мережами можна назвати такі: залежність від соціальних мереж та Інтернету в цілому, негативний вплив на психофункціональний стан користувачів, незахищеність особистої інформації, не завжди достовірна інформація, відкритий доступ до негативної інформації (он-лайн насилля, порнографія й ін.), фінансові витрати на соціальні мережі [3]. Варто зауважити, що соціальні мережі сприяють розвитку електронного навчання й освіти в цілому, пропонуючи нові технічні та методичні засоби. Велика кількість різноманітного відео- та аудіо файлів створює умови для кращого засвоєння навчального матеріалу. Сучасним вчителям і викладачам потрібно лише спрямувати в правильне конструктивне русло навчальну діяльність учнів у соціальних мережах та Інтернеті загалом. Зворотний бік спілкування у соціальних мережах – це відхід від справжнього життя, неможливість налагодити контакти з реальними людьми. І ця проблема дійсно дуже небезпечна: підліток зосереджується на власних переживаннях, перестає спілкуватися з рідними та близькими, так як не знаходить належного розуміння з їхньої сторони. Підлітки втрачають навички прояву інтересу до інших людей у реальному житті [5].

Отже, роль соціальних мереж у сучасному соціумі – неоціненна, але вплив надмірного використання мережі Інтернет як засобу комунікації на реальні взаємостосунки користувача може бути досить відчутним: замкнутість, втрата

соціальних контактів і друзів, роздратування під час живого спілкування, втрата навичок вербального та невербального спілкування, невиконання власних обов'язків тощо. Батькам буває важко знайти баланс між контролем віртуального життя дитини й конфіденційністю. Контролюючи кожну дію дитини в мережі, батьки провокують її непокору й недовіру. Однак помірний контроль може навчити чесності й відповідальності за свої дії. Завдання батьків – не викрити підлітка в чомусь поганому, а навчити його відповідальної поведінки в Інтернеті.

Література

1. Вікова психологія : підручник для студ. вищ. навч. закл./Р. В. Павелків. – К. Кондор, 2011. – 469 с.

2. Вплив соціальних мереж на розвиток та соціалізацію особистості. Городецька О. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://vipsoft.blob.core.windows.net/contest/041cf057f5dfb5204385e35b82eed715.pdf .

3. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі / І. В. Литовченко [посібник для батьків]. – К: Видавництво ТОВ «Видавничий будинок «Аванпост-Прим», 2010. – 48 с

4. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е. П. Белинская, А. Е. Жичкина // Образование и информационная культура. – Т. 5. – Вып.7. – М.: РАО, 2000. – С. 367-389.

5. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси / Ю. А. Данько // Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки. – 2012. – С. 179-184

Гродь Ж. В.

Белорусский государственный университет

Установки к сексу у индивидов с различной сексуальной ориентацией

Современные представления в обществе о сексуальности по большей части базируются на модели гетеросексуальных отношений. Что касается гомосексуальных отношений, то можно сказать, что их полноценное существование не воспринимается в нашем обществе, по поводу гомосексуальности имеется достаточно предубеждений, фантазий и спорных моментов. Необходимость представленного исследования определяется возрастающими потребностями в изучении сексуальной сферы нашего общества, выяснении различий в сексуальных установках мужчин и женщин с гетеросексуальной и гомосексуальной ориентацией, которые на данный момент являются недостаточно изученными.

Цель исследования состоит в определении особенностей установок к сексу девушек и юношей с различной сексуальной ориентацией. Гипотеза исследования: девушки и юноши с гетеросексуальной и гомосексуальной ориентацией имеют сходные установки к сексу. В качестве инструмента эмпирического исследования был использован опросник установок к сексу Г. Айзенка [1], так как именно эта методика позволяет провести диагностику сексуального поведения человека в

контексте аспектов его личности и социального функционирования. Выборку данного исследования составили 240 человек. В качестве исследуемых были выбраны молодые люди от 18 до 25 лет, находящиеся в гетеросексуальных и гомосексуальных отношениях: девушки, имеющие гетеросексуальную (60 чел.) и гомосексуальную (60 чел.) ориентацию, а также юноши, имеющие гетеросексуальную (60 чел.) и гомосексуальную (60 чел.) ориентацию. Ориентация и отношения участников фиксировались на основе самоотчёта опрашиваемых.

В результате были выявлены различия в установках к сексу в зависимости от гетеросексуальной и гомосексуальной ориентации девушек и юношей, половые различия в установках к сексу, взаимосвязи установок к сексу у девушек и юношей с различной сексуальной ориентацией, а также определено ядро установок к сексу у изучаемых групп респондентов.

Полученные результаты говорят о том, что что юноши с гетеросексуальной ориентацией обладают более свободными взглядами на сексуальные отношения, чем девушки с гетеросексуальной ориентацией. Это может быть связано с тем, что девушки с высокой сексуальной активностью подвергаются осуждению со стороны общества, которое с детства предписывает им быть недоступными и целомудренными, в то время как юноши, которые имеют множество сексуальных связей, не ожидают негативного отношения окружающих. Также женщинам наиболее важен факт эмоциональной близости с партнёром, его личностные особенности, а мужчины больше сконцентрированы на физической близости и получении удовольствия от процесса. Юноши с гетеросексуальной ориентацией характеризуют свою сексуальную возбудимость и сексуальное либидо выше, чем девушки. С этим так же может быть связано то, что юноши чаще довольны своей сексуальной жизнью и отмечают сексуальную удовлетворённость, чем девушки, так как зачастую они не могут открыто высказать и осуществить свои сексуальные желания, боясь осуждения, а также получить полное эмоциональное и психологическое удовлетворение от партнёра [2;3].

Гомосексуальные юноши и девушки имеют более схожие установки к сексу, чем юноши и девушки с гетеросексуальной ориентацией. Однако как и в случае с гетеросексуальными респондентами, гомосексуальные юноши обладают более легким отношением к сексу, с другой стороны гомосексуальные девушки относятся к половым связям более серьезно, склонны к созданию долговременных союзов.

Респонденты гетеросексуальной ориентации имеют достаточно высокий уровень общей удовлетворённости своей сексуальной жизнью в настоящее время, а респонденты гомосексуальной ориентации недостаточно удовлетворены в данный момент своей сексуальной жизнью из-за проблем в построении крепких и взаимоприемлемых отношений с партнёрами, а также из-за влияния осуждающего мнения общества, что может приводить их в смятение или огорчение, ведь из-за своей ориентации они могут потерять работу, родителей и т.д. Следствием данной

проблемы являются невротические сексуальные реакции, т.е. функциональные сдвиги, разбалансированность в поведении, так как гомосексуалисты не могут вести себя в обществе, как им хотелось бы, а также многие не могут в полной мере принять свою гомосексуальность [2;3].

Также было обнаружено, что выделяются 2 взаимосвязанных блока установок к сексу, которые в разной степени характерны для девушек и юношей с гетеросексуальной и гомосексуальной ориентацией. Первый блок связан с преобладанием установок, сконцентрированных на сексуальном влечении, склонности к обезличенному и агрессивному сексу, просмотру порнографии, большей дозволенности в сексуальных отношениях, высокой сексуальной возбудимостью и невротичностью, а также преобладанием маскулинных черт в сексуальном поведении. Второй блок связан с преимуществом установок, сконцентрированных на сексуальной застенчивости, склонности к целомудренности, большему отвращению к сексу, низкой сексуальной удовлетворённости, возбудимости, а также преобладании фемининных черт в сексуальном поведении.

На основании полученных результатов было определено, что ядро установок к сексу у девушек и юношей с различной сексуальной ориентацией имеет различную структуру:

– у юношей с гетеросексуальной ориентацией наиболее выражена установка на проявление сексуального влечения и маскулинности в сексуальном поведении;

– установка у девушек с гетеросексуальной ориентацией направлена, с одной стороны на воздержание от проявления признаков сексуальной страсти, но с другой стороны на выражение сильной сексуальной чувствительности;

– у юношей с гомосексуальной ориентацией наиболее выражена установка на удовлетворение сильного сексуального либидо посредством успешных половых контактов либо просмотра порнографической продукции;

– установка у девушек с гомосексуальной ориентацией направлена на проявление сексуальной чувствительности с подходящим по физическим и личностным параметрам партнёром.

Таким образом, можно заключить, что у девушек и юношей с гетеросексуальной и гомосексуальной ориентацией существуют значимые различия в установках к сексу. Эти различия указывают на то, что нормативное регулирование сексуальности в нашем социуме оказывает значительное влияние на людей с гомосексуальной сексуальной ориентацией. В свою очередь девушки и юноши с гетеросексуальной ориентацией в сексуальном поведении подвержены влиянию половых стереотипов, традиционных для нашего общества.

Литература:

1. Айзенк, Г. Как измерить личность М., 2000. 80 с.
2. Гродь, Ж.В., Фурманов. И.А Особенности установок к сексу у девушек и юношей с различной сексуальной ориентацией // Психология 21 века: психология как наука, искусство и признание / СПбГУ, редкол. А.В. Шаболтас, С.Д. Гуриева. СПб, 2018. С. 108 - 116.
3. Barnes, G.E., Malamuth, N.M., Check, J.V. Personality and sexuality // Personality and Individual Differences. 1984. №5 P. 159-172.

Диброва О. И.
Белорусский государственный университет

Тревога у матерей, воспитывающих детей-инвалидов

Инвалидность является проблемой не одного человека или даже не части населения, а всего общества в целом. Постоянный рост инвалидности и численности инвалидов — с одной стороны, углубление внимания к каждому индивиду, вне зависимости от его физических, психических и интеллектуальных способностей, – с другой, совершенствование представлений о ценности личности и необходимости защищать ее права, характерное для демократического, гражданского общества, — все это предопределяет важность социально-реабилитационной деятельности в настоящее время.

Ухудшение экологической обстановки, высокий уровень заболеваемости родителей (особенно матерей), детская заболеваемость, рост травматизма, отсутствие культуры здорового образа жизни, ряд переменных социально-педагогических и медицинских проблем способствуют увеличению числа детей-инвалидов, делая эту группу особенно актуальной.

Семья, в которой живет ребенок с особенностями развития, оказывается особой группой, которой соответствует присущая только для нее атмосфера межличностных отношений. Эти отношения по-разному проявляются и в различной степени влияют на развитие ребенка, протекание его заболевания, а также общее психическое состояние самих родителей.

Для аномального ребенка семья имеет особое значение, выступая не только в качестве первичного микросоциума, но и в гораздо большей степени, чем для здорового ребенка, в качестве условия выживания.

Специалисты, которые работали с семьями особенных детей, отмечали, что инвалидность сына или дочери воспринимается родителями как личная трагедия. Такие семьи живут в условиях хронической психотравмирующей ситуации, находятся в состоянии эмоционального напряжения и множестве проблемных вопросов.

К родителям не сразу приходит понимание того, что процесс лечения и специального обучения является длительным и быстрых результатов ожидать не стоит. Данное осознание всегда является стрессом для родителей и всех членов семьи, проявляется в некоторой изоляции семьи от общества. Больной ребенок часто является причиной семейных конфликтов и даже развода родителей. Мать

испытывает сильнейший стресс, замыкается в себе, становится малообщительной, ухудшаются ее отношения с отцом больного ребенка. Женщина лишается того образа жизни, который вела, зачастую вынуждена уйти с работы. Она склонна винить себя и окружающих за то, что у нее родился такой особенный ребенок. К сожалению, мать может срываться на ребенка за то, что он не такой как все.

Материнская любовь безусловна: ребенок любим просто за то, что он есть. Это пассивное переживание, материнской любви не нужно добиваться. Сама мать должна иметь веру в жизнь, не быть тревожной, только тогда она сможет передать ребенку ощущение безопасности. «В идеальном случае материнская любовь не пытается помешать ребенку взрослеть, не пытается назначить награду за беспомощность» [2, с.28].

Тревожность, как и страх, является эмоциональной реакцией на возможную опасность. Но нормальная тревога всегда сопряжена с реальной угрозой, например, ребенок находится рядом с огнем и может обжечься.

Невротическая тревога, как правило, мало связана с объективной ситуацией и зависит в большей степени от внутренних переживаний и волнений женщины. Вследствие этого мамы ограничивают свои действия или действия ребенка, а также сужают поле своего сознания. Некоторые пути развития сына или дочери даже не рассматриваются, потому что несут потенциальную опасность [1, с. 95].

Когда рождается ребенок с особенностями развития, родители внезапно «теряют» своего здорового, совершенного ребенка, которого они ждали. И также внезапно они получают ребенка, которого они боятся, который вызывает у них отчаяние. Потеря одного ребенка – желанного «Ребенка их мечты», с которым они, возможно, уже давно связывали свои фантазии и надежды, – и привыкание к ребенку с особенностями развития может быть связано с огромными трудностями для родителей. Получается, что все приготовления к появлению нового члена семьи оказались ненужными, поскольку родился не тот ребенок, которого ждали. Мечты родителей внезапно разбиваются, и вместе с тем от них требуется окружить заботой и полюбить этого незнакомого ребенка, которого они боятся. Поскольку оба эти процесса, собственно говоря, происходят одновременно, нет времени на то, чтобы до конца понять и смириться с потерей желанного ребенка. Все духовные силы и любовь родителей требуются для нового «особенного» ребенка [3, с. 11].

Очень важно (и в дальнейшем это будет иметь большое значение) то, что нарушение в развитии ребенка обнаруживается внезапно, и мама к этому неподготовлена ни морально, ни физически. Когда она полна ожидания и целиком переполнена радостью материнства, она вдруг обнаруживает, что потерпела неудачу. И она чувствует себя так, словно новорожденный нанес ей удар – это неполноценное, чужое существо, которое она родила, не оправдало ее ожиданий.

Когда нарушение нельзя излечить, непоправимость произошедшего заставляет мать почувствовать себя в ловушке. Она совершенно бессильна. Ее

охватывает паника, и она не видит никакой возможности «сбежать» [3, с.13].

Появление ребенка-инвалида становится приговором для всей семьи. Среди семей с детьми с ограниченными возможностями самый большой процент составляют неполные материнские семьи. У 15 % родителей произошел развод по причине рождения ребенка-инвалида, мать не имеет перспективы вторичного замужества. Поэтому к проблемам семьи ребенка с ограниченными возможностями прибавляются проблемы неполной семьи. В связи с этим наблюдается повышенная тревожность матерей, воспитывающих детей-инвалидов.

Для сравнения уровня тревоги у матерей, воспитывающих детей инвалидов, а также у матерей, воспитывающих здоровых детей, было проведено психологическое тестирование (методика «Тест личностная шкала проявления тревоги Тейлора»). Подобраны две группы испытуемых: 25 матерей, воспитывающих детей-инвалидов, 25 матерей воспитывающих здоровых детей. Согласно результатам тестирования, 95% матерей, воспитывающих детей-инвалидов, обладают высоким уровнем тревоги, средним – 5%. У матерей, воспитывающие здоровых детей, преобладает средний уровень тревоги (60%), высокий уровень выявлен у 40%. Исходя из результатов психологического тестирования делаем вывод: большинство матерей, воспитывающих детей-инвалидов обладают высоким уровнем тревоги.

Во многих случаях, тревога скорее выступает как реакция на переживаемые трудности, а не является устойчивой чертой в структуре личности. Это вполне может быть связано с тем, что на сегодняшний день, многие женщины вынуждены воспитывать детей с особенностями развития, без постоянной поддержки мужа. Возникающие в связи с этим семейный конфликты приводят к осложнению семейного общения, и, в конечном счете тяжело сказывается на психике как детей, так и взрослых.

Литература:

1. Левченко, И.Ю. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко. – М.: Академия, 2001. – 433 с.

2. Миниярoв, В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В.М. Миняров. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.

3. Фюр, Г. Запрещенное детство / Г. Фюр. – М.: Просвещение, 2008. – 84 с.

Довнар Ю.В.
Белорусский государственный университет

Тренинг как метод психологической работы с подростками

Тренинг как метод активного обучения в настоящее время представляет собой один из наиболее востребованных и динамично развивающихся видов социально-психологической деятельности. В широком смысле слова, социально-психологический тренинг – любое активное социально-психологическое обучение, осуществляемое с опорой на механизмы группового взаимодействия. Данный метод позволяет эффективно решать задачи, связанные с развитием навыков общения, управления собственными эмоциональными состояниями, корректного выражения эмоций и понимания их у окружающих, самопознания, самопринятия. Группа является моделью социума, в которой человек может лучше понять себя и свои отношения с другими людьми, реальнее увидеть последствия взаимодействия с ними.

В структуре социально-психологического тренинга, как вида психологической практики, значительные позиции неизменно отводятся личности тренера – ведущего тренинговых программ. Особое внимание акцентируется на участниках: их мировоззрении, ценностных ориентациях, ожиданиях и установках, а также на взаимосвязи реализуемого метода тренинговой технологии с социокультурными запросами современного общества.

Современный социально-психологический тренинг может учитывать потребности и перспективные жизненные задачи постоянно развивающейся, решающей возникающие жизненные и профессиональные преграды личности. Исходя из данных позиций, социально-психологический тренинг можно рассматривать в качестве эффективной коммуникативной социогуманитарной технологии, основанной на межличностном взаимодействии, разнообразном по содержанию и по форме проявления, способном варьироваться от высоких уровней нравственного саморазвития, принятия и взаимопонимания других людей до отработки конкретных умений и навыков в различных сферах жизнедеятельности.

Социально-психологический тренинг может быть ориентирован на оказание помощи, поддержки конкретным людям или социальным группа. Являясь инструментом опосредствующего действия, он предоставляет участникам тренинга средства и приемы, позволяющие перестраивать неконструктивные структуры деятельности и поведения, тем самым вырабатывая новую модель взаимодействия – как проблемными жизненными ситуациями и людьми, так и с самим собой, со своим внутренним миром.

Опора ведущего на «зону ближайшего развития», «ресурсы» участника тренинга способствует достижению и закреплению его последующего эффекта.

Социально-психологический тренинг, как управляемая система

направленного воздействия, имеет потенциал не только для решения актуальных жизненных задач и потребностей человека, но и является действенной формой обучения, развития и становления личности.

Профилактичекое направление тренинговой работы направлено на решение следующих целей и задачи:

– повышение уровня информированности по актуальным проблемам;
– выработка и развитие навыков предотвращения социальных проблем;
– повышение уровня информированности микро и макроокружения о проблеме;
– изменение отношения участников тренинга к проблеме;
– выработка и развитие навыков здоровьесберегающего поведения и т.д.;
– предоставление достоверной информации по актуальной проблеме;
– формирование навыков поведения, исключающих появление проблемы.

Развивающий тренинг направлен на развитие способности человека к обучению и овладению видами деятельности, способствующими самоактуализации, развитию личностных качеств и свойств личности повышающих качество жизни. В зависимости от проблематики контингента тренинг может быть модифицирован под определенную проблему определенной категории населения.

Формирующее направление тренинговой работы можно охарактеризовать как направление, способствующее формированию определенных установок, поведения, стратегий преодоления, формирование адаптивного потенциала; навыков самопрезентации и т.д. посредствам тренинговой работы.

Коррекционно-развивающая работа – это дополнительная к основному процессу деятельность, способствующая более эффективному развитию личности, раскрытию и реализации способностей в различных сферах.

В подростковом возрасте проявляются две разные системы взаимоотношений: одна – со взрослыми, другая – со сверстниками, которые формируются в средних классах школы. Выполняя социализирующую роль, данные системы взаимоотношений зачастую противоречат друг другу, как по содержанию, так и по регулирующим их нормам. Вовлечение подростка в тренинговую работу побуждает его к инициативной перестройке взаимоотношений с участниками тренинга. Подросток начинает предъявлять повышенные требования к себе и к взрослым, сопротивляется и протестует против обращения с ним как с маленьким.

Процесс всестороннего развития личности несовершеннолетнего тесно взаимосвязан со сложным механизмом школьного обучения, важной роли учреждения образования и педагогов.

При организации тренинговой работы специалистов (педагогов, психологов, специалистов по социальной работе) с несовершеннолетними в основу должны быть положены правила успешного тренинга с детьми и подростками [1, с. 177].

1. Цели и задачи тренинга должны быть сформулированы четко, ясно, с

учетом возможных изменений содержания программы.

2. Тренинговый процесс должен начинаться и сопровождаться диагностикой для исследования эффективности программы.

3. Структура всех занятий цикла должна быть единой, с соблюдением преемственности между циклами.

4. Инструктировать участников нужно четко и немногословно.

5. Методические средства, используемые во время тренинга, необходимо разнообразить.

6. Необходимо создавать предметно-пространственную среду.

7. Необходимо чередовать индивидуальные и групповые формы работы.

8. Ведущий тренинга всегда должен быть динамичен. Если в группе большинство составляют подростки с осложненным поведением, то желательно, чтобы работали двое ведущих – мужчина и женщина.

9. Нужно помнить, что групповая динамика группы, как правило, сильнее, чем динамика ведущего.

10. Так как подросткам затруднительно выражать свои чувства и мысли, то целесообразно использовать принцип «предметных аналогий».

11. Важно формировать культуру обратных связей в подростковой группе (оскорбительный сленг, даже случайный не допускается).

12. Необходимо помнить о правилах и придерживаться их.

Таким образом, тренинговые технологии содействуют внедрению эффективных моделей разрешения актуальных социальных и личностных проблем. Особенно актуален данный метод обучения для подростков, для которых потребность в общении обострена, а жизненного опыта недостаточно. Психологический тренинг, являясь активным методом обучения, позволяет участникам осмыслить имеющийся жизненный опыт, смоделировать межличностные взаимодействия в безопасной среде психологического тренинга.

Литература

Тратинко, Т. В. Социальная работа с несовершеннолетними группы риска : пособие / Т. В. Тратинко, Н. Н. Красовская. – Минск : Институт бизнеса БГУ, 2018. – 263 с.

Дрозд О.А.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Смысложизненные ориентации в период ранней взрослости

Вопросы осмысления жизни являются неизменно актуальными для человека. Содержание этих вопросов аккумулируется в смысложизненных ориентациях личности, которые определяют понимаемое ею значение собственной жизни в целом, осознанные цели саморазвития в системе экзистенциальных ценностей, таких как сама жизнь, свобода, ответственность.

Жизнь с внутренним согласием есть наполненная смыслом жизнь.

Обнаружение смысла жизни опирается на признание и следование ценностям, внутренне обязательным для человека. Когда человек осознает, что для него по-настоящему значимо, его жизнь предстает наполненной смыслом. Здесь важно понимать, действительно ли ценности осознаны и признаны, либо ценностями названы некоторые спонтанные желания и привязанности.

Методологической базой исследования смысложизненных ориентаций явилась концепция смысла жизни Д.А. Леонтьева, выделявшего в понятии «смысложизненные ориентации личности» личностную способность человека к осознанию смысла жизни как центральную. Составляющими смысла жизни названы смысложизненные ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и локус контроля [1].

В экзистенциальной психологии смысл жизни является центральным вопросом, наряду с понятиями «ответственность», «выбор», «свобода», «воля». Представители экзистенциальной психологии (А. Лэнлге, И. Ялом, Дж. Бьюдженталь) считают, что смысл не дается человеку из внешней среды, его нельзя навязать, передать, сформировать – он должен быть найден самим человеком. А. Лэнгле говорит: «Смысл – своеобразный контракт с жизнью, согласно которому человек душой и телом посвящает себя тому, что является для него важным» [2, с. 109].

Осознанию ценностей жизни способствует развитый эмоциональный интеллект, как внутриличностный, так и межличностный. Восприятие ценности А. Лэнгле понимает, как ее переживание, чувствование. Ценности «нельзя думать», их можно только чувствовать. Чувствование ценностей требует отношений, что также связано с эмоциональным интеллектом человека.

В нашем исследовании приняли участие 110 респондентов в возрасте от 28 до 43 лет. Что касается состава выборки по половому признаку, то он оказался равномерным: женщины – 57 человек, мужчины – 53 человека.

Результаты анализа эмпирического материала свидетельствуют о том, что у большинства респондентов показатели по субшкалам методики «СЖО» Д.А. Леонтьева и показатель общей осмысленности жизни находятся на среднем и высоком уровне.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что для большей части респондентов характерно наличие целей в жизни. По показателю шкалы «Цели в жизни» у 38,18% – высокий уровень наличия целей, у 33,64% – средний. Данный показатель говорит о том, что цель в жизни придает осмысленность своего существования и задает вектор для дальнейшего развития [3]. Также по результатам видно, что менее трети респондентов (28,18%) испытывают определенные трудности с наличием цели в жизни, имеют нечеткое представление о будущем.

По субшкале «Процесс жизни» получены результаты, которые могут говорить об общем состоянии респондентов, характеризующемся

удовлетворенностью жизнью, ее эмоциональной насыщенностью. Так, 37,27% респондентов имеют высокий показатель по данному критерию, 40% респондентов характеризуются средним уровнем удовлетворенности текущим жизненным процессом. При этом у части респондентов (22,73%) выявлен низкий уровень по данному показателю, что может свидетельствовать о наличии неудовлетворенности своей жизнью, слабым эмоциональным откликом на процессы, происходящие в жизни.

Показатель «Результативность жизни» говорит об общей оценке, которую человек дает пройденному жизненному отрезку. В нашем исследовании более половины респондентов (52,73%) демонстрируют средний показатель удовлетворенности достигнутыми результатами и 23,36% респондентов демонстрируют высокую удовлетворенность самореализацией. Недовольны прожитой частью своей жизни 20,91% респондентов.

Данные по субшкале «Локус контроля - Я» свидетельствуют о том, что подавляющее большинство наших респондентов чувствуют себя хозяевами собственной жизни. Так, 27,27% респондентов демонстрируют высокий уровень ответственности за собственную жизнь, 46,36% - средний уровень. Четверть опрошенных (26,36%) не видят себя контролирующими собственную жизнь. Такие люди, как правило, стремятся к перекладыванию ответственности за собственные поступки, винят обстоятельства в своих неудачах.

Показатель по субшкале «Локус контроля - жизнь» позволяет увидеть тот уровень свободы человека, которым каждый из респондентов наделяет себя в процессе сознательного принятия решений. Высокий уровень контроля своей жизни демонстрируют четверть опрошенных (25,45%), средний уровень – более половины опрошенных (54,55%). Пятая часть респондентов не считают, что человек имеет контроль над жизненными обстоятельствами, свободу выбора.

Результаты, полученные в нашем исследовании по шкале «Общий показатель осмысленности жизни», свидетельствуют о том, что подавляющее большинство респондентов (72,72%) демонстрируют средний и высокий уровни осмысленности жизни в контексте прошлого, настоящего и представлений о будущем.

Обращает на себя внимание достаточно большое количество ответов с низким уровнем по таким показателям, как «Цели жизни», «Общий показатель осмысленности жизни», «Локус контроля – Я» - 28,18%, 27,27% и 26,36% соответственно. Это говорит о том, что почти треть респондентов не удовлетворены жизнью в целом, имеют «туманное» видение своего будущего.

С целью дифференциации анализа эмпирического материала респонденты были объединены в три группы: 28-32 года; 33-38 лет; 39-43 года. Такая группировка объясняется нашим стремлением увидеть специфику смысложизненных ориентаций в зависимости от периода развития – стабильного или кризисного (переходного). Как известно, в периоды нормативных кризисов, к которым относятся кризисы 30 и 40 лет,

обостряется потребность в осмыслении собственной жизни и ее приоритетов. Особую напряженность данный процесс приобретает в кризисе 40 лет в силу его экзистенциальной направленности [4].

Результаты анализа эмпирического материала свидетельствуют о том, что по шкале «Цели» наиболее высокие баллы у респондентов второй (42,42%) и первой (38,46%) групп. В третьей возрастной группе половина респондентов демонстрирует средние баллы по данной шкале, что в сочетании с достаточно высокими показателями по шкале «Общий показатель осмысленности жизни» может говорить нам о стремлении людей данного возраста жить, больше сосредоточившись на текущем моменте.

Результаты по субшкале «Процесс жизни» свидетельствуют о том, что респонденты первой и второй возрастных групп сам процесс своей жизни воспринимают как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Показатели субшкал «Результат», «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» в целом схожи во всех возрастных группах и характеризуются преобладанием средних значений.

Интересным нам представляется наличие положительной корреляции компонентов эмоционального интеллекта (понимание и управление собственными эмоциями, управление чужими эмоциями, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, общий эмоциональный интеллект) со смысложизненными ориентациями личности.

В первой возрастной группе (29-32 года) наблюдаются наиболее сильные связи между управлением и пониманием собственных эмоций и общим показателем осмысленности жизни ($rs = 0,642$, $p < 0,01$). Во второй (33-38 лет) и третьей (39-43 года) возрастных группах такая связь прослеживается между пониманием чужих эмоций и общим показателем осмысленности жизни ($rs = 0,351$, $p < 0,01$ и $rs = 0,539$, $p < 0,01$ соответственно).

Анализируя полученные данные, можно сказать, что респонденты первой и второй возрастных групп демонстрируют более высокий уровень общей осмысленности жизни, чем респонденты третьей возрастной группы. Вероятно, это объясняется большей напряженностью и сложностью переходного периода, связанного с экзистенциальным содержанием кризиса середины жизни.

Литература:

1. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 2-е испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

2. Лэнгле, А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности: сборник статей /А. Лэнгле. - пер. с нем. О. Ларченко. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 158 с.

3. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. - / Д.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 2000. – 18 с.

4. Головей, Л.А., Психобиографическое изучение кризисов взрослого периода развития / Л.А. Головей, В.Р. Манукян // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2003. - № 4. – С. 100-112.

Заіка В.М.
Полтавський інститут економіки і права Університету "Україна"

Психологічна сутність родової професії та її вплив на нащадків

Виклики життя, котрі постають перед сучасною молодою людиною потребують від неї правильного вибору в багатьох сферах: у виборі світогляду, у виборі супутника життя, у виборі професії, роботи, місця проживання та ін. Так, наприклад, становлення людини як спеціаліста з певної професії залежатиме від вибору нею відповідної освіти, сфери зайнятості та виду діяльності, котрі потрібно обирати за наявними задатками та здібностями людини, які в багатьох випадках залежать саме від родової професії предків.

Соціальне походження та родова професія пращурів, як раніше, так і зараз, відіграють важливе значення в становленні особистості людини та її утвердженні в житті. Хоча при перевороті 1917 року суспільні стани були відмінені, але відмінити психологічні наслідки їх впливу на нащадків та закони психіки відмінити не здатен ніхто. Найчастіше, до революції син селянина в подальшому також займався землеробством, син ремісника ставав ремісником, син військовослужбовця – здобував освіту військового тощо. Це породжувало професійні династії військових, духовенства, вчителів, лікарів та ін. Лише в поодиноких випадках відбувалась зміна соціального стану та виду діяльності. Але й тоді родові здобутки предків позначалися на психічному складі нащадка, залишаючи певний відбиток в його індивідуальному стилі діяльності [1; 2].

Те, як людина поводиться з особами протилежної статі, як відноситься до сім'ї, до живої і неживої природи, будується з накопиченого у генах відповідного досвіду наших предків. Природно, що левову частку в досвіді наших предків займає їх професійний досвід. Бо всі вони в будь-якій соціально корисній діяльності здобували собі хліб насущний. Як зазначає В. Джос, "… *професія, як дещо найголовніше, проводить підбір психічних особливостей осіб, які займаються нею, створюючи стійкий комплекс психічних особливостей даного роду*" [3].

На зорі цивілізації людство мало лише декілька первинних професій, до яких за В. Джосом належали: а) селянин – тваринник, пастух; б) селянин – рільник, хлібороб; в) воїн – мисливець; г) воїн – охоронець; д) домашня господиня; є) фахівець по вірі; ж) начальник. Пізніше до них приєдналися ще: а) ремісник; б) купець; в) повія; г) урядовець; д) вчений; є) слуга та ж) перевізник.

Пізніше, з розвитком суспільних відносин і з розвитком виробництва, первинні професії диференціювалися, розпадаючись на декілька більш вузьких спеціалізацій. Але, як би вони не спеціалізувалися, будь-яка з сучасних професій є окремим випадком однієї з перерахованих первинних професій. А кожна з первинних професій тисячоліттями створювала свій особливий комплекс найприйнятніших для неї психологічних і біологічних властивостей. В стертій, завуальованій формі ці первинні професії диференціюють суспільство на відповідні типи, які розрізняються між

собою, як професійним, родовим досвідом, так і комплексами специфічних первинній професії біологічних і психологічних властивостей. Тобто, знаючи чим займалися пращури можна виявити особливості, притаманні їх нащадкам. Охочі можуть виконати і зворотну процедуру – по відомих психологічних і біологічних особливостях людини вийти на його родову первинну професію.

Так для України були характерні наступні найпоширеніші соціальні стани: правляча еліта (князі, гетьмани, полковники, кошові отамани), воїни (козаки, дружинники), селяни (посполиті), ремісники (ткачі, шевці, ковалі, шабельники, конвісари, теслі, колісники, гончарі, котлярі, слюсарі та ін.), священики (волхви), міщани, у кожного з яких був своєрідний провідний вид діяльності та характерологічні риси, що розвивалися в процесі набуття майстерності. Так у правлячої еліти – це управління та шляхетність, у селян – землеробство та природність, у військових – військова справа та мужність, у ремісників – виробництво та творчість, у священиків – світопізнання та духовність, у міщан (урядовців) – служіння та моральність.

Часто втрата сімейних традицій, які передаються з роду в рід, призводить до втрати зв'язку з родовим безсвідомим, життєвими орієнтирами роду, що в подальшому може породжувати відчуття страху та втрату смислу життя в наступних поколіннях. З цього приводу Р.М. Грановська стверджувала: "*відомо, що тільки спадкоємність культурних цінностей підвищує життєздатність кожного нового покоління, а їх втрата, навпаки, знижує волю до життя і веде до втрати її смислу*".

Загалом найбільшої шкоди українській нації завдало панування більшовицької диктатури з її ідеями безкласового суспільства, що призвело до повного хаосу в суспільстві, який Юрій Липа слушно назвав «маскарадом». Тобто сталося те, що народ влучно висловив у приказках: «Не дай, Боже, з хама пана!» або «Як пан швець, то Січі кінець», що ми особисто побачили на прикладі президента країни з кримінальним минулим…

Таким чином вивчення власної генеалогії та особливостей родової професії пращурів дає можливість краще зрозуміти особисті схильності, здібності та задатки, які значним чином впливають на все життя людини. Своєрідний провідний вид діяльності та характерологічні риси, що розвивалися в процесі набуття майстерності пращурів формують біологічні та психологічні властивості нащадків, які потрібно враховувати при виборі професії та використовувати в професійній орієнтації.

Література:

1. Атраментова Л.А. Гены и поведение / Л.А. Атраментова, О.В. Филипцова. – Харьков, 2008. – 496с.

2. Гольжак де В. История в наследство: Семейный роман и социальная траектория: Пер. с фр. / В. Гольжак. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 233 с.

3. Джос В. Гены, делающие человека. Человек, делающий гены / В. Джос. – ПЕРСОНАЛ-PROFY. – Выпуск 13 (Екатеринбург). – март 2004.

Зубенко О. М.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Життєвий стиль особистості: психотерапевтичний дискурс

Поняття «стиль» широко застосовується в різних областях діяльності людини. Сучасні психологічні традиції розглядають стильові прояви у зв'язку не тільки з їх втіленням у продуктах діяльності людини, але й у зв'язку з індивідуальними особливостями активності, що створює ці продукти, та індивідуальністю самої людини. Стильові прояви людей в різних сферах життя стають предметом спеціальних досліджень в різних областях психології. Крім того, кінець XX століття відзначено тенденцією до гіперузагальнення поняття «стиль». Таким чином, категорія стилю, яка фіксує факт індивідуальної своєрідності способів поведінки особистості, поглинає і розчиняє в собі всі інші психологічні категорії, та починає претендувати на заміну предмету сучасної психології стильової феноменологією.

Психотерапевтичні виміри феномену життєвого стилю конструюються, базуючись на тих соціокультурних феноменах, яку задають основну проблематику клієнтських запитів й терапевтичних викликів. Ми можемо говорити про два таких феномени: 1) девальвація дорослості – дорослість втратила свою цінність; 2) інфантилізація – збереження цінності дитинства [1].

Таким чином, життєвий стиль особистості може бути розглянуто в контексті розвитку і на континуумі «зрілість-інфантилізм». У цьому сенсі стилі життя теоретично кореспондують з характерологічними стилями, що являють собою стійкі стильові захисні утворення, які формуються як механізм подолання інфантильної травми та стабілізації особистості в період дорослості. У таких стильових характерологічних утвореннях виявляються такі компоненти: 1) тип травми, 2) стійкі стильові захисні утворення, 3) особливості емоційності, 4) особливості інтерпретації світу, 5) особливості соціальної поведінки.

А. Адлер виділив чотири життєвих стилю: 1) корисний, 2) правлячий, 3) такий, що уникає, 4) такий, що одержує. Ці стилі визначають позицію особистості в соціумі, причому перший з них, згідно А. Адлеру, не будується на травматичних емоційних схемах, а відображає зрілість особистості. Тобто зазначені уявлення, виходять з ціннісної орієнтації бажаності дорослості, а саме: з того, що наявність «соціального інтересу», а не «егоїстичного» свідчить про психологічну зрілість особистості і є її безумовно позитивною характеристикою. Тому стилі життя за А. Адлером будуються за двома векторами (методом перехресної класифікації): «соціальний інтерес» і «ступінь активності». Психологічно зрілим є стиль життя, який передбачає високі показники і соціального інтересу, і активності.

З позицій клієнт-центрованого підходу К. Роджерса стиль життя може бути концептуалізувано як реалізацію організмічної тенденції. К. Роджерс вважав

наявність організмічної тенденції основою смислоутворення. Смисл як би «вбудовано» в вищевказану тенденцію. Якщо така тенденція є послабленою або викривленою, смисл також є послабленим або втраченим. У З. Фрейда є вказівка на те, що справа не розширенні свідомості, не в інтелектуальних інсайт – власне це є засобом звільнення емоцій. З. Фрейд вказував, що важливо «підвищити інтенсивність емоційного і афективного процесу». Тобто, йдеться про відновлення організмічного потоку шляхом опрацювання «заторних переживань». З нашої точки зору, людина приходить у світ з організмічною тенденцією, яка несе енергію і смисл по «каналам», які можуть бути перекрито «бляшками», що утрудняють течію зазначеної тенденції, вона «застрягає» на деякому віковому етапі. «Затор» являє собою систему деяких фіксованих переживань, структуру якого складають первинні і вторинні «заторні» переживання. Вторинні переживання хронологічно формуються пізніше первинної негативної реакції, і заміщають її [2, 3] і засновані на травматичному досвіді.

Функціональна структура власне первинного переживання представлена в рамках підходу Л. Грінберг, Р. Елліотт (емоціональносфокусована терапія). У вигляді поняття «емоційної схеми». Відповідно їхнім поглядам, травматичне первинне переживання являє собою певну схему, або сітку за границі якої людині важко вийти в своїй поведінці. Схема включає в себе [2, 3]: 1) власне первинне травматичне переживання; 2) тілесні маніфестації; 3) систему травматичних спогадів, яка підтримує власне переживання; 4) системе когніцій (суб'єктивних інтерпретацій або міфологій), яка пояснює власну поведінку; 5) системе мотивації. Емоційна схема створює «травматичний» контур функціонування, з якого складно «вибратися» самостійно, оскільки такі «травматичні» контури перекрито вторинними захисними утвореннями. Тому у психотерапії йдеться про зміну контуру та, як наслідок, корекцію життєвого стилю.

Таким чином, психотерапевтичний дискурс проблеми життєвого стилю відображає визнання в основі останнього інфантильної емоційної схеми. Така схема включає 5 компонентів: власне переживання, система ранніх спогадів, тілесні маніфестації, інтерпретації своєї позиції і життя, стійка система мотивація. Зміна життєвого стилю є переходом від однієї емоційної схеми до іншої.

Перспектива подальшої роботи полягає в уточненні співвідношення концептів «характерологічний стиль», «життєвий стиль особистості» та «емоційна схема».

Література

1. Кочарян А.С. Личностные детерминанты стиля жизни: психологическая валеологія / А.С. Кочарян, Н.В. Баринова, О.М. Зубенко // Психологічне консультування і психотерапія. – 2017. – Т.1, Вип. 8. – С. 6-15.

2. Elliott R. Emotion-focused therapy / R. Elliott // The Tribes of the Person-centred Nation: A Guide to the Schools of Therapy Associated with the Person-centred Approach. PCCS Book, 2004. – P. 103 – 130.

3. Elliott R. Emotion-focused therapy / R.Elliott, L. Greenberg // The Person-Centred Counselling and Psychotherapy Handbook: Origins, Developments and Current Applications: L.: UK Higher Education Humanities & Social Sciences Counselling, 2016. – P. 213-222.

Иванова О.А.

Белорусский государственный университет

Проявление личностной тревожности в почерке

Рукописный текст как любой продукт человеческой деятельности потенциально может содержать в себе признаки, связанные с психическими особенностями его автора. Обусловлено это тем, что оно представляет собой навык мелкой моторики, требующий от человека точности и скоординированности действий, на выполнение которых может оказывать влияние состояние человека, выражающееся в том числе в физиологических реакциях. В частности, такое состояние, как тревожность связано с активацией симпатической нервной системы, что непосредственно выражается не только в таких признаках, как потливость рук, прерывистое дыхание и учащенное сердцебиение, но и в появлении тремора, что не может не влиять на выполнение навыков, связанных с мелкой моторикой.

Важность исследования отражения тревожности в почерках именно студентов обусловливается тем, что в юношеском возрасте ее диагностика на ранних этапах позволит избежать огромных проблем в дальнейшем при формировании личности, а именно избежать патологической тревожности и ее последствий для учебной деятельности и социальной роли студента в обществе. Поэтому актуальность исследования заключается в явном противоречии между признаваемой в наших странах иррациональностью графологического учения и необходимостью введения графологического анализа как проективного метода психологической диагностики уровня личностной тревожности студентов на основе классификации признаков рукописного текста, а также возможностью диагностировать состояние повышенной тревожности у студентов без их ведома и непосредственного контакта с психологом. Целью нашего исследования явилось выявление взаимосвязи уровня личностной тревожности студентов и графологических особенностей их почерка.

Для исследования были выбраны следующие методики: 1) «Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина», разработанная Ч. Д. Спилбергером и адаптированная Ю. Л. Ханиным; 2) запись текста под диктовку с целью получения образцов рукописного текста (для диктанта был подобран эмоционально нейтральный и средний по размерам текст). В исследовании участвовало 69 студентов, из которых 12 юношей и 57 девушек в возрасте 18±1 лет, живущих с родителями или в общежитии, пишущих правой рукой, левой или обеими руками. Исследования проводились вначале учебного года и после первой сессии, поэтому всего анализу подверглось 103 рукописных текста.

В итоге графологического анализа рукописных текстов студентов первокурсников были выделены наиболее информативные признаки почерка, свидетельствующие о тревожности исполнителя: 1) неравномерность наклона, в частности, когда положение продольных осей письменных знаков отклоняется на 20-30° от средней вертикальной оси письма; 2) слабость и неравномерность нажима; 3) неравномерность размера букв; 4) неравномерность направления (размещения) строк относительно среза листа; 5) неравномерность расстановки букв и слов, т.е. расстояние между буквами и словами неодинаковая по всему тексту; 6) недописывание строк до конца страницы (поля); 7) многочисленные помарки, которые выражаются в недописывание либо пропуске букв или их элементов, а иногда и целых слогов в словах; 8) неточность в буквах или «дрожание» линий, которые выражаются в мелкой извилистости прямолинейных штрихов, угловатости и изломах дуговых, а также неточностью начал и окончаний элементов, наличием посторонних штрихов; 9) неравномерность полей или их отсутствие. Исходя из количества встречаемости данных признаков в рукописях студентов были отобраны следующие – неравномерный размер букв, неравномерный наклон слов, извилистая линия строк и отсутствие полей. В итоге статистической обработки полученных данных, посредством коэффициента корреляции Спирмена, установлено, что между определенными для исследования признаками почерка (неравномерный размер букв, неравномерный наклон слов, извилистая линия строк, отсутствие полей) и личностной тревожностью есть достоверная корреляционная связь. Уровень статистической достоверности для личностной $p<0,01$. Таким образом, с большой степенью вероятности мы можем предположить, что графологические признаки, отображаемые в почерке, напрямую зависят от уровня личностной тревожности.

Литература:

1. Моргенштерн, И. Психографология: Наука об определении внутреннего мира человека по его почерку / И. Моргенштерн. – СПб.: Питер, 1994. – 351 с.
2. Обозов, Н.Н. О чем расскажет почерк: Методическое пособие / Н.Н. Обозов. – Санкт-Петербург, 1993. – 37 с.
3. Прихожан, А.М., Дубровина И.В. Психология / А.М. Прихожан, И.В. Дубровина. – М.: АКАДЕМИЯ, 1999. – 461 с.
4. Романова, Е.С. Графические методы в практической психологии / Е.С. Романова. – СПб.: Речь, 2002. – 416 с.
5. The write stuff: Evaluations of graphology, the study of handwriting analysis / ed. by B.L. Beyerstein, D.F. Beyerstein. Amherst. – N.Y. : Prometheus Books, 1992. – 515 s.
6. Wanner, V. Graphologie / V. Wanner. – Zürich: Orell Fussli, 1999. – 121 s.

Ижаковская М. С.
Белорусский государственный университет

Взаимосвязь способов совладания со стрессом и удовлетворенности браком у людей, состоящих в браке.

Семья представляет собой группу людей, члены которой связаны брачными и (или) родственными отношениями, общностью быта и взаимной ответственностью. В первую очередь это обусловлено социальной потребностью в воспроизведении человеческого рода, физическом и духовном воссоздании общества.

Значительный интерес к изучению психологии семьи можно объяснить такими обстоятельствами, как: ухудшение демографической ситуации в стране; трансформация воспитательных задач и рост числа детей с девиантным поведением; усложнение психологического, эмоционального, духовного мира современного человека, рост его потребностей, которые так же во многом формируются и удовлетворяются в семье.

Уровень разводимости в Республике Беларусь достигает практически 50%, то есть почти каждый второй брак распадается. Данный показатель свидетельствует о необходимости детального изучения семейно-брачных отношений, удовлетворенности браком, взаимосвязи удовлетворенности с различными факторами, такими как выбор стратегий совладания со стрессом людьми, состоящими в браке.

Стратегии совладания со стрессом представляют собой различные варианты действий, использующиеся человеком в ситуациях, которые угрожают его психологическому, социальному благополучию. Изучение данных стратегий дает возможность их дальнейшей корректировки, для достижения оптимизации семейных отношений.

Стратегии совладания со стрессом в литературе именуются «копинг-стратегиями». На сегодняшний день понятие «копинг» включает в себя реакцию не только на кризисные события, но и на ежедневные стрессовые ситуации. Копинг основывается на поведенческих и когнитивных усилиях, которые применяет индивид, чтобы справиться с требованиями в ситуациях взаимодействия человека и среды.

Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют восемь основных копинг-стратегий:

- планирование решения проблемы;
- конфронтационный копинг;
- принятие ответственности;
- самоконтроль;
- положительная переоценка;
- поиск социальной поддержки;
- дистанцирование;
- бегство-избегание.

Данные копинг-стратегии условно делятся на 2 группы: ориентированные на проблему и ориентированные на эмоции. Каждый человек использует все стратегии, но в разной степени. Использование тех или иных стратегий влияет на протекание семейной жизни и на степень удовлетворенности ею.

В течение длительного времени считалось, что удовлетворенность браком – это основной показатель его качества. Удовлетворенность и стабильность брака рассматриваются через удовлетворение или неудовлетворение различных потребностей супругов. В настоящее время выделяют базовые потребности супружества, то есть те, которые играют наиважнейшую, фундаментальную роль в устойчивости брака. Такими потребностями являются: потребность в эмоциональном тепле, в ощущении ценности и важности своей личности, потребность во взаимопомощи и взаимоподдержке. Брак становится неустойчивым в том случае, когда происходит конфликт потребностей супругов, т.е. когда один из супругов является для другого препятствием в удовлетворении своих потребностей.

Вместе с тем, под стабильным понимается брак, в котором оба супруга удовлетворены совместной жизнью, а устойчивость брака – это сохранение его в противовес распаду, т.е. то, что чаще в литературе обозначается как стабильность.

На основе теоретического анализа было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 60 человек, проживающих в городской среде, имеющих различный возраст, пол, семейное положение: женат/замужем. В их число вошли 30 женщин, возраст которых 22–60 лет, и 30 мужчин в возрасте от 22 лет до 60 лет.

Метод исследования – тестирование, а использованные методики – Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса и «Опросник удовлетворенности браком» (В. В. Столин и др.).

В ходе проведения исследования были получены общие данные по обеим методикам. Анализ показал, что большинство супругов, участвующих в исследовании, оценивают свою семью на уровне благополучной и абсолютно благополучной, тем самым показывая высокий уровень удовлетворенности. Супруги с низким уровнем удовлетворенности встречаются реже. Что является достаточно хорошим показателем.

Также были получены результаты по копинг-стратегиям. Более распространенными являются: дистанцирование, бегство, конфронтация и поиск решения проблемы. Менее распространенные: положительная переоценка, самоконтроль, принятие ответственности и поиск социальной поддержки. Основываясь на данных результатах, можно сделать вывод о том, что людям более свойственно использовать дистанцирование и бегство, как основные стратегии, так как они не предусматривают решение проблемы, а основываются на отрицании существования проблемы или преуменьшении ее значимости для себя. Ведь проще отрицать проблему, чем решать ее. Однако отрицание и уход от проблемы не решают ее, она продолжает существовать и рано или поздно вновь о себе напомнит и с другой силой.

На основе полученных данных был проведен корреляционный анализ копинг-стратегий с уровнем удовлетворенности супругов. Значимые показатели

были получены во взаимосвязи таких копинг-стратегий, как дистанцирование и бегство с уровнем удовлетворенности браком ниже среднего. Это говорит о том, что люди, прибегающие к данным видам совладающего поведения, являются менее удовлетворёнными своим браком и оценивают свою семью на уровне неблагополучной и абсолютно неблагополучной. Гипотеза исследования подтвердилась.

Таким образом, люди, предпочитающие копинг-стратегии, ориентированные на целенаправленное или косвенное решение проблемы, являются более удовлетворенными, оценивают свою семью и брак как удавшийся, легче справляются с проблемами на их пути и черпают силы из семьи.

Литература

1. Алешина, Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем семейной жизни/Алешина Ю.Е//Дисс. канд. психол. наук. - М.: 1995.-250 с.

2. Бузина, О. В. Удовлетворенность браком в «молодых» семьях / О.В. Бузина, Е.Е. Новосельцева // Ананьевские чтения – 2002. Психология и политика. Тез. науч.-практ. конф. СПб.: СПбГУ. – 2002.

3. Набиуллина, Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учеб. пособие / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Казань: Изд-во ИП Тухтаров В. Н., 2003. – 99 с.

4. Рассказова, Е.И., Гордеева, Т.О., Осин, Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. №1. С. 82-118.

5. Семья: социально-психологические и этические проблемы: Справоч. / В. И. Зацепин, Л. Н. Бучинская, И. Н. Гавриленко и др. — К.: Политиздат Украины, 1989.

Іванчихіна К. О.

Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна

Феномен невизначеності у психологічному просторі

Невизначеність прийнято розуміти як ситуацію, в якій через нестачу або перевантаженість інформацією через що, людина стає невпевненою у своїх подальших діях та не може вирішити яке рішення їй обрати. Невизначеність може приводити не тільки до стану невпевненості, а також розгубленості та зниженню психологічного благополуччя.

В сучасній психології феномену невизначеності виділене дуже велике місце серед інших досліджувань. Дослідники розглядають його з різних сторін: аналізують поняття невизначеності в психології (R W Norton, Т. В. Корнілова, Е. Г. Луковицька, Е. П. Белінська та інші), вивчають прояви особистісних властивостей в ситуаціях невизначеності (М. А. Голубєв, А. П Вяткін) та стан невизначеності в творчості людини (А. Л. Галин, Н.Ю. Бєлова), досліджують невизначеність у її зв’язку з життєстійкістю людини (Д. О. Леонтьєв). Найбільш активно вивчаються механізми подолання невизначеності (P. Foxman,

О. П. Макушина, Н. А. Коваль), а в останні роки досить глибоко досліджується толерантність/інтолерантність до невизначеності (S. Budner, Д. МакЛейн, А. І. Гусєв, А. В. Карпов, І. М. Леонов).

У західній психології існує два поняття невизначеності: «uncertainty» і «ambiguity». Як відзначав А. А. Федоров [5], їм слід надати більш чіткі визначення і докласти зусиль, щоб знайти аналоги у рідній мові. Так «ambiguity» це ситуації, де відомі альтернативи і є кілька їх інтерпретацій. «Uncertainty» це ситуації, в яких невідомі альтернативні варіанти дії і відсутня інтерпретація. Він відзначав, що до першого поняття в перекладі більше підійде «неясність», а до другого «невизначеність». Невизначеність, як правило, розглядається як усвідомлення того, що наші переконання та уявлення про світ не можуть точно передбачити майбутні події в нашому середовищі. Теорія Yu and Dayan [6] запропонувала існування два основних види невизначеності: очікувана та несподівана невизначеність. Перша стосується середовищ, в яких наявна інформація є слабким прогностичним фактором майбутніх подій. Однак ця ненадійність є стабільною і відома агентами в навколишньому середовищі. Наприклад, водіння в місті, де більшість водіїв постійно демонструють погане узгодження правил дорожнього руху, є типовим прикладом очікуваної невизначеності: правила є слабкими предикторами до передбачення поведінки водіїв (і як вони будуть реагувати на власну поведінку), і це ненадійність відома і відносно стабільна. На відміну від непередбаченої невизначеності, мова йде про ситуацію, коли фундаментальні зміни у навколишньому середовищі стають недійсними минулих прогнозів.

Н. С. Малініна [4] узагальнила різні підходи до розуміння невизначеності та виділила характерні риси всіх ситуацій, які викликають у людей стан невизначеності:

- залежність від подій, які неможливо передбачити з повною визначеністю;
- невідомість ймовірності альтернатив;
- неможливість аналізу і вимірювання зі скільки завгодно великою точністю;
- невизначеність будь-яких форм і підстав для прийняття рішень і вибору дій;
- ймовірність того, що ситуація призведе до невигідного результату, програшу;

Також э думка, що невизначеність у нашому житті може грати не тільки негативну роль, яка полягає у тому, що стан невизначеності може пригнічувати людину. Позитивна ж роль цього феномену розвертається у свободі та джерела креативності. Слід зазначити, що А. Л. Галін [5] розумів невизначеність як щось, що може не нести ніякої користі людині, наприклад як лінощі, чи наприклад, бути частиною руху в перед, оновленням людини. Він дає визначення невизначеності, як дії різних сторін душі у різноманітних напрямках, коли людина не має поняття, що вибрати и куди йти далі.

Необхідно зазначити, що на даний момент в психології спостерігається

підвищення інтересу до емпіричному вивчення різних аспектів невизначеності. Крім того, що вчені займаються розробкою теоретичної бази цього поняття, вони так само активно розвивають і прикладний бік цієї проблеми. Так М. І. Дубенцов [2] у своїй праці вивчає професійну невизначеність . Він вважає, що вона може і впливає на якісне життя студентів. М. І Дубенцов виділив індикатор, за допомогою якого можливо визначити наявність професійної невизначеності, зазначив характерні риси для людей яким вона притаманна. Проблема взаємодії між людьми, особливо в умовах невизначеності, завжди була актуальною. А. М. Голубєв вирішив визначив які особистісні особливості людини визначають вибір активності в умовах невизначеності. У результаті дослідження вчений констатував, що при прогнозуванні та прийнятті персональних рішень в ситуації з браком інформації (тобто в ситуації невизначеності) люди схильні орієнтуватися на особистісні патерни партнера. При оцінці активності на перший план виходять такі якості, як наявність лідерських рис і відсутність соціальної несміливості. Також активність визначається не стільки лідерськими якостями і впевненістю в собі, як внутрішнім локусом контролю[5].

О. О. Кондрашихіна[3] провела досить цікаве дослідження навичок постановки питання студентами-психологами при вирішенні ситуацій, професійних завдань, що містять невизначеність. Результати показали, що 37% студентів не зуміли скласти жодного коректного питання, отже, у них погано розвинений когнітивний ресурс подолання невизначеності. 50% студентів змогли коректно сформулювати тільки 1 питання, і всього 14% в цілому впоралися із завданням і склали більше трьох коректних питань. Посилаючись на отримані результати, О. О.Кондрашихіна вважає, що зараз при підготовці фахівців необхідна спеціальна підготовка спрямована на вміння виділяти галузі «незнання» і коректно вирішувати виявлення незнання. Звернення уваги на дану проблему дозволить формувати у студентів-психологів здатність до конструктивної активності в ситуації невизначеності у професійній діяльності.

Життєздатність, успішність, благополуччя і якість життя людини багато в чому залежать від його можливостей долати невизначеність буття. Поняття толерантності до невизначеності було введено в середині минулого століття в теорії Т. Адорно та його колег (Р. Сенфорд, Е. Френкель-Брунсвік, Д. Левінсон) і трактувалось як здатність справлятися зі складністю навколишнього світу[1]. Пізніше визначення толерантності до невизначеності уточнювалося і конкретизувалося. У підходах, що розвиваються в Росії і СНД, толерантність до невизначеності трактується як інтегральна особистісна характеристика. При цьому в різноманітних дослідницьких проектах вивчається зв'язок цього феномена з когнітивно-стильовими і особистісними характеристиками людини (М. Юртаева), розвитком ідентичності особистості (А. І. Гусєв), особливостями прийняття рішення в ситуації морального і особистісного вибору (Д. А. Леонтьєв, Є. Ю.

Мандрикова), виявлені соціальна, культурна, професійна і вікова специфіка прояву толерантності до невизначеності [1].

Отже, в загальному сенсі невизначеність трактується як нестача інформації або перевантаженість інформацією, завдяки чому людина не може вирішити яке рішення буде доречнішим та виграшним та потрапляє до стану невпевненості, розгубленості, зниженню психологічного благополуччя. Теоретичні підходи до вивчення поняття невизначеності охоплюють абсолютно різні напрямки: вивчають та виділяють певні ознаки ситуації невизначеності, її види, її прояви в житті людини. Феномен невизначеності розглядається у різних галузях психології. Емпірично дуже активно вивчають поняття толерантності до невизначеності та способи подолання невизначеності. Так само активно досліджується професійна невизначеність, процеси прийняття рішень в ситуації невизначеності та взаємозв'язок між особистісними рисами характеру людини та її активністю у ситуації невизначеності.

Література:

1. Дубенцов М.И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности // Современные научные исследования и инновации – 2011 – № 6

2. Дубенцов М.И. Профессиональная неопределенность личности студентов: особенности ценностно-смысловой сферы и учебно-профессиональной деятельности – 2011 – с.165

3. Кондрашихина О.А. Вопрос как средство преодоления неопределенности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика – 2015 -Т. 15- №1

4. Малинина Н.С. Феномен неопределенности в представлениях современной молодежи // Вестник Череповецкого государственного университета – 2012 – Т. 3 - №4- с.154-156

5. Человек в условиях неопределенности: Сб. мат. Всерос. конф. / Новосиб. гос. ун-т Новосибирск – 2006 – с.272

6. F. Mushtaq, A.R. Bland, A. Schaefer Uncertainty and Cognitive Control -2011- 10.3389/fpsyg.2011.00249

Ільченко Р. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Проблема реадаптації та ресоціалізації постнаркозалежних дорослих

Проблема ресоціалізації та реадаптації постнаркозалежних дорослих вкрай актуальна в наш час, коли значним чином різноманітними центрами реабілітації відбувається реабілітація наркозалежних осіб та повернення їх в суспільство. Постнаркозалежні дорослі, котрі вже позбавились від негативного впливу психоактивної речовини, тобто пройшли певний курс лікування, знаходяться на стадії ремісії та вже певний час її не вживають, потребують відновлення втрачених адаптивних можливостей до умов навколишнього середовища. Для цього їм потрібно реадаптуватися (від лат. re назад + adaptatio пристосування), тобто заново адаптуватися. Ю. І. Чернецька в своїх працях наводить категорії, спрямовані на

пристосування наркозалежних до нових умов середовища («адаптація», «коадаптація», «реадаптація», «соціальна адаптація»), які тісно пов’язані з процесом ресоціалізації наркозалежних [3, с. 60].

Соціально-психологічні аспекти адаптації стали предметом дослідження таких психологів, як А.А. Бодальов, Г.А. Балл, Л.П. Гримак, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін. Педагогічні аспекти адаптації розглянуті в працях М.М. Березовін, О.Л. Берак, В.В. Давидова, Н.Ф. Талізіної та ін.

Виділяють наступні цілі реадаптації постнаркозалежних: адаптація до соціального життя без вживання наркотиків, формування нового здорового способу життя, формування почуття поваги до себе й інших людей, робота над придбанням або відновленням духовних і моральних принципів, норм, цінностей, пошук мотивації до самовдосконалення, вироблення позитивного настрою, формування екзістенційних цілей у професійній кар’єрі, в сімейному житті, розвиток сили волі для опору впливу наркотиків [1].

Оскільки соціально-психологічна адаптація є не одномоментною зміною системи, а протікає в часі як процес, то виникає питання про її стадії. Тут можна говорити про чотири якісних стадії адаптації:

- Перша (початкова) стадія, коли адаптується індивід вловлює лише правила поведінки, але система цінностей соціуму внутрішньо їм не визнається;
- Друга стадія (терпимість), коли як соціальне середовище, так і індивід визнають рівноцінність еталонів поведінки у відношенні один до одного;
- Третя стадія – пристосування, «акомодації» – пов'язана із взаємними поступками: індивід визнає і приймає систему цінностей середовища, але й представники цього середовища визнають деякі його цінності;
- Четверта стадія – повної адаптації, «асиміляції», коли індивід відмовляється від колишніх зразків і цінностей і повністю приймає нові.

Існують такі механізми соціально-психологічної адаптації особистості: 1) когнітивний що включає всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням: відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, уява і т.д.;
2) емоційний, що включає в себе різні моральні почуття і емоційні стани;
3) практичний, поведінковий, що пропонує певну спрямовану діяльність людини в соціальній практиці;
4) соціальний, що включає стосунки та відносини в процесі суспільної діяльності індивіда.

Ресоціалізація ж зокрема (франц. resocialisation, від ге... – префікс, що означає поновлення або повторення, і socialisation – усуспільнення, з лат. socialis – суспільний) має декілька тлумачень, зокрема: 1) повернення особи в суспільство; 2) процес, спрямований на відновлення морального, психічного, і фізичного стану особи, її соціальних функцій, приведення індивідуальної, чи колективної поведінки у відповідність із загальновизнаними суспільними правилами та юридичними нормами; 3) у сфері наркозалежності – процес підготовки особи до повернення у

суспільство, що грунтується на відновленні позитивних зв'язків, відносин і розвитку в особи соціально корисних умінь і навичок, необхідних для повноцінного існування у суспільстві [2].

Ресоціалізація як мета діяльності визначається у різних сферах державної політики, зокрема у сфері соціальної роботи з молоддю, профілактики злочинності неповнолітніх та наркозалежних осіб [3], виконання кримінальних покарань особами всіх вікових категорій.

Функції реадаптації та ресоціалізації [2]:

1) *освітньо-пізнавальна* – забезпечує формування у свідомості знань про норми права і правила поведінки, а також почуття відповідальності за скоєні правопорушення;

2) *регулятивно-коригуюча* – полягає у корекції ставлення до навколишнього світу, формуванні цілісної та стійкої життєвої позиції;

4) *стимулююча* – акцентує увагу на позитивних рисах особи, що ефективно впливає на її перевиховання, сприяє інтелектуальному розвитку, мобілізації творчих сил;

5) д*іагностично-прогностична* – забезпечує глибоке розуміння суб'єктом суті та взаємозв'язку явищ оточуючого соціального середовища і можливість передбачення тенденцій їх розвитку, свого призначення і ролі у соціумі;

6) *трансформаційна* – сприяє перетворенню правових, етичних, моральних знань у внутрішні переконання і принципи особистого життя;

7) о*ціночно-критеріальна* – полягає в оцінці соціальної орієнтації інших суб'єктів, здатності вести аргументовану полеміку, відстоювати свої погляди;

8) *виховна* – сприяє формуванню гуманно спрямованої особи, залученню її до культурних надбань, участі у творчому освоєнні духовних цінностей;

9) с*оціально-адаптивна* – орієнтує на гармонійне узгодження загальносуспільних, групових та особистих поглядів, інтересів, запитів;

10) *розвивальна* – свідчить, що реадаптація слугує умовою подальшого позитивного розвитку та вдосконалення особистості.

З метою запобігання синонімії понять та структурування вказаних функцій реадаптації та ресоціалізації застосуємо критерії підпорядкованості та розгортання процесів у часі за В.Ф. Моргуном. Тоді вони групуються в таку ієрархічну структуру. 1. Діагностична функція складається з: 1.1) оціночно-критеріальної; 1.2) діагностично-прогностичної. 2. Регулятивна функція складається з: 2.1) стимулюючої; 2.2) ругулятивно-коригуючої. 3. Розвивальна функція складається з: 3.1) освітньо-пізнавальної; 3.2) трансформаційної; 3.3) виховної.

У сфері реадаптації та ресоціалізації існує декілька основних напрямків діяльності [2]:

1) *профілактична діяльність,* яка ґрунтується на виявленні та усуненні несприятливих психобіологічних, психолого-педагогічних, юридичних та інших

факторів, що зумовлюють відхилення у психічному та соціальному розвитку особи, її поведінці і конкретних діях;

2) *психологічна корекція,* основним завданням якої є усунення негативних явищ соціального мікросередовища, труднощів у спілкуванні та міжгрупових взаєминах, формування активної життєвої позиції.

3) с*оціально-правова терапія*, тобто правоохоронна діяльність в умовах дефіциту людяності, що негативно позначається на соціалізації особи та її поведінці. У загальному вигляді у цій діяльності реалізуються такі цілі: корекція відхилень у поведінці на основі індивідуально-диференційованого підходу; визначення типу особистості, її особливостей, що характеризують ступінь психологічної дезадаптації; надання кваліфікованої допомоги у формуванні взаємин, що сприяють нормальній соціалізації.

4) с*оціальна реабілітація*, тобто діяльність, спрямована на здійснення системи організаційних, правових, культурних, освітніх, лікувальних, оздоровчих та інших соціальних заходів щодо відновлення фізичного і морального стану тих, хто цього потребує.

Таким чином, питання реадаптації та ресоціалізації постнаркозалежних осіб залишаються досить актуальними в практичній психології та соціальній роботі. Маючи свої функції та напрямки діяльності, вони забезпечують повернення особи постнаркозалежного в суспільство та його пристосування до нових умов середовища. Перспективами наших подальших досліджень буде емпіричне вивчення особливостей реадаптації постнаркозалежних дорослих.

Література:

1. Ресоциализация наркозависимых [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://altera-med.com/narkomaniya/resotsializatsiya-narkozavisimykh

2. Фоменко Н. Правова педагогіка [Текст]: навч. посіб. / Н. Фоменко, М. Скрипник, О. Фатхутдінова; [за наук. ред. Н. А. Фоменко]. – Київ: Ун-т туризму, економіки і права; Херсон: Олді-Плюс, 2015. – 326 с.

3. Чернецька Ю. І. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.05 – «соціальна педагогіка» / Ю. І. Чернецька. – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Міністерства освіти і науки України. – Старобільськ, 2016. – 522 с.

Квасецька В.-М. М.
Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

Музика як інструмент в розвитку творчості особистості

Протягом останніх десятків років проблема розвитку творчих здібностей, їх виокремлення як інтегральної якості особистості набуває все більшого поширення і актуалізується в переважній більшості професії, або самореалізації. Насправді, зараз модно бути творчим, і це стосується не стільки конкретних художніх чи математичних здібностей, але мається на увазі нестандартним способом вирішувати виникаючі проблеми і завдання. Зокрема музика має потужний вплив на загальний розвиток особистості: її інтелектуальну, мотиваційну, емоційну, ціннісну, вольову та ін. Сфери. Але властиво, творчість є унікальною властивістю особистості, яка також певним чином «пронизує» сфери особистості, що дає підстави розглядати ці явища при прямому і обернено-пропорційному взаємозв'язку.

Узагальнюючи дослідження феномена творчості (П.К. Анохін, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.І. Шинкарук, С. Мідник, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, Д.Б. Богоявленська, Н.С. Лейтес, М.А. Холодна, С.Д. Максименко, Д. Гілфорд, Ф. Баррон, Е. Торренс та інші [4]), є підстава до розуміння творчості як інтегральної якості особистості, що об'єднує когнітивну й особистісну сфери і виявляється при дозріванні багатьох психічних структур особистості.

Музика являється мистецтвом, яке володіє найбільшою силою емоційного впливу на людину і тим самим слугує одним із найважливіших засобів формування ідейних переконань, моральних та естетичних ідеалів особистості. Здібність цілісного сприймання музики передбачає тотожну емоційну реакцію на загальний настрій п'єси чи пісні. Кількаразове прослухування твору дозволяє сприймати його диференційовано, виділяючи дедалі більше характерних рис. Не можна сприймати музику, не диференціювавши тих елементів звучання, які є носіями музичної виразності, так само як не можна їх почути, не відчуваючи цієї виразності [3].

Водночас актуальність і значущість розвитку творчості обумовлено тим, що творчість має ні чим не замінний вплив на загальний розвиток: формується емоційна сфера, пробуджується уява, воля, фантазія. І, власне, взаємозв'язок музики і творчості полягає в тому що, музика як інструмент дозволяє відкрити цю емоцію, і емоційність, переживання, які супроводжуються впродовж мелодії і зокрема, це дає можливість спостерігати внутрішнє розкриття креативного мислення, здатність незвичним способом вирішувати завдання, а також розвиток позитивної Я-концепції.

Вплив музики на внутрішньому, психічному рівні можна розглядати у контексті інтелектуальної, ціннісної сфер особистості [4].

Дослідження ціннісної сфери музично обдарованої особистості виявило її

складну внутрішню структуру. У ціннісній свідомості досліджуваних виділяють 6 класів цінностей, в яких закріплені дієво-операційний, соціальний та розвивальний компоненти їх музичної обдарованості:

1) цінності виконавських умінь;

2) цінності сприймання та розуміння музики;

3) цінності інтеграції з оточенням;

4) цінності індивідуалізації;

5) цінності розвивального потенціалу музичної діяльності та

6) цінності переорієнтації у розвитку на іншу сферу діяльності [1,2].

Література:

1. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко.

2. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. . Музики.. – Житомир: Рута, 2006.

3. Теплов Б.М. Психологія музичних здібностей // Вибрані праці: В 2-х т. Т. 1 / Б.М. Теплов. – М.: Педагогіка, 1985. – С. 42-222.

4. Середа І. О. Творчі здібності людини: визначення, сутність, структура / І. О. Середа. // Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. – 2009.

Клочко С. А.

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

Вплив сімейних відносин на спілкування з протилежною статтю в підлітковому віці

Актуальність дослідження полягає в тому, що вивчення особливостей спілкування підлітків у родині та з однолітками є дуже важливим в психології, оскільки дані фактори мають зв'язок між собою, а також впливають на подальший розвиток підлітка як особистості.

В підлітковому віці спілкування з однолітками займає особливе місце в житті дитини, особливо спілкування з протилежною статтю. У більшості випадків, після довгого процесу спілкування, дружба переростає в романтичні стосунки, які можуть бути як прийняті, так і відкинуті.

Підлітковий вік є одним з найскладніших періодів в житті дитини та її батьків. Цей вік вважається кризовим, тому що відбуваються певні різкі зміни, що зачіпають всі сторони розвитку і життя дитини. У підлітковому віці відбувається переосмислення системи дитячо-батьківських відносин. Підлітку надається велика і необхідна ступінь самостійності і незалежності. Паралельно з розвитком самостійності підлітка відбувається певний перерозподіл ролей в сім'ї.

Вплив сім'ї займає вагоме місце у формуванні особистості підлітка. Він охоплює різноманітні сфери особистості підлітка (афективну, когнітивну, поведінкову). Взаємини між підлітком та батьками, а також рівень їх впливу

залежать від певних факторів, до яких можна віднести індивідуальні особливості підлітка, відносини підлітка з сім'єю , а також загальні сімейні фактори. Під загальними сімейними факторами розуміється: психологічна атмосфера, психосоціальні якості батьків, а також стиль сімейного виховання.

Проблемою міжособистісного спілкування підлітків займалися такі психологи, як Л. І. Божович, Л. С. Виготський, О. В. Запорожець,О.М. Леонтьєв, А. Р. Лурія, П. Я. Гальперін, Дж. Боулбі та ін.

Підлітковий вік – дуже важкий період психологічного дорослішання і статевого дозрівання в житті дитини. Поява почуття дорослості – виникненнястрімкого бажання бути або хоча б здаватися і вважатися дорослим. Відстоюючи свої нові права, підліток захищає багато сфер свого життя від контролю батьків і часто вступає в конфлікти з ними. У цей період підлітку притаманна сильна потреба в спілкуванні з однолітками.

Згідно з нашим дослідженням, в цілому підліток має однаково розвинені взаємини як і з матір'ю, так і з батьком. Але також варто врахувати той факт, що більшість вимірюваних нами параметрів, дали більше як позитивних, так і негативних показників в бік матері, що свідчить про те, що у вихованні підлітка мати має більший вплив, ніж батько. Отримані результати можна пояснити декількома факторами:: занятість батька в трудовій сфері діяльності, відсутність інтересу до виховання, виховування дитини одним членом родини (у нашому випадку матір'ю), наявності можливого, тимчасового конфлікту (нерозуміння) в сім'ї, відсутність одного з членів сім'ї, закінчення школи особою, підготовка до вступних іспитів, підготовка до майбутньої «дорослого життя» - студентство, прийняття того факту, що незабаром доведеться покинути будинок і т. д.

Уявлення про кохання у підлітків досить різноманітні – представники даного віку ставляться до любові як із саркастичної позиції, і як до сильної прихильності двох людей один до одного і як до екзистенційного явища. Але все ж більшість підлітків погодилося з саркастичними твердженнями щодо любові, що в більшості випадків є властивим для підліткового віку. Проте наше дослідження показало, що підлітки більш схильні до таких типів любові як: кохання - як екзистенціалізм, справжнє кохання і кохання як дар. Схильність підлітків до даних типів любові має, згідно з отриманими розрахунками, залежність від типу прив'язанності до батьків: до матері - тривожний і уникає тип прихильності, а до батька - надійний і уникає тип прихильності.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що ставлення підлітка до певних типів кохання, а отже і в його відносинах з протилежною статтю, має залежність від взаємин з його батьками.

Література:

1. Болотова, А. К., Молчанова, О. Н. Психологияразвития и возрастнаяпсихология [Текст]: учеб. пособие / А. К. Болотова, А. Н. Молчанова; Нац. исследование. ун-т «Высшая школа экономики». - М: Изд. домвысшейшколыэкономики, 2012. - 526, [2] с. -

(Учебникивысшейшколыэкономики). - 2000 экз.

2. Райс, Ф. Психологияподросткового и юношескоговозраста / Ф. Райс, К. Долджин; Пер. с англ. под наук. ред. Е. И. Николаевой; пер. с англ. В. Квиткевич, Ю. Мирончик. - двенадцатыйизд. - СПб.: Питер, 2010. - 812 с. - (Сер. «Мастерапсихологии»).

3. Журнал «Психологическая наука и образование», 2005, № 3

Колесникова Е.

Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата

Психопрофилактика суицидальных наклонностей у детей подросткового возраста

Проблема суицида в настоящее время приобретает новые обороты. Вспоминая историю человечества с древнейших времен нельзя не отметить тот факт, что мы повсюду встречаемся с таким явлением как самоубийство.

Невольно мы задаемся вопросами: Почему люди начинают мыслить о самоубийстве? Что побуждает их к таким действиям? И почему современное общество стало мыслить о суициде больше чем общество в прошлом? Этими вопросами уже на протяжении долгого времени интересуются специалисты различных профессий. В настоящее время на основе разных исследований и научных работ появилась новая отрасль в науке – суицидология. Специалисты данной науки занимаются проблемами суицидального поведения в обществе и на основе исследований ежегодно выпускают различные статьи в журналах по профилактике этого проявления.

Большинство авторов отмечает, что суицидальное поведение у детей до 13 лет - явление относительно редкое, но с 14-16-летнего возраста суицидальная активность резко возрастает. Наиболее частыми причинами суицидов у подростков называют неразделенную любовь, конфликты с родителями или сверстниками, наличие страха перед будущим, или проблемы одиночества. Особенностью подросткового суицида является то, что истинное желание свести счеты с жизнью имеют только 10% из них, все остальные таким образом «кричат» о помощи, пытаясь данной попыткой привлечь внимание значимых людей. Такое поведение носит часто демонстративный характер, может являться «суицидальным шантажом». К сожалению, в том числе, и такие поступки нередко заканчиваются гибелью подростка.

Данная тема актуальна в наши дни. Какими могут быть причины суицида у детей старшего подросткового возраста? В ходе исследования данной проблемы мы провели экспериментальные работы, связанные с применением ряда методик на выявление суицидального поведения у подростков, в частности с помощью Опросника суицидального риска (ОСР) и методики «Незаконченные предложения».

Цель измерения суицидального риска — в своевременном выявлении уровня сформированности суицидальных намерений с целью предупреждения серьезных попыток самоубийства путем направления клиента в центры оказания

профессиональной медико-психологической помощи.

Как и в случае диагностики острых психических заболеваний, диагностика суицидального риска предпринимается для того, чтобы вовремя определить уровень курабельности клиента обычными немедицинскими средствами психологической помощи, которыми располагает психолог, не являющийся врачом, профессиональным психиатром. По сравнению с другими одношкальными методиками, так или иначе измеряющими уровень эмоциональной дезадаптации (опросники тревожности, нейротизма и др.), в ОСР имеет место попытка качественной квалификации симптоматики — выявления индивидуального стиля и содержания суицидальных намерений данного человека. ОСР создан как специализированный опросник, направленный не только на выявление интегрального показателя, но и на измерение профиля по девяти субшкалам:

1. Демонстративность (Д). Желание привлечь внимание окружающих к своим несчастьям, добиться сочувствия и понимания. Оценка с внешних позиций, порой как «шантаж», «истероидное выпячивание трудностей», демонстративное суицидальное поведение переживается изнутри как «крик о помощи». Наиболее суицидоопасно сочетание с эмоциональной ригидностью, когда «диалог с миром» может зайти слишком далеко.

2. Аффективность(А). Доминирование эмоций над эмоциональным контролем в оценке ситуации. Готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно, эмоционально. Крайний вариант — блокада интеллекта.

3. Уникальность (У). Восприятие себя, ситуации и, возможно, собственной жизни в целом как явление исключительное, не похожее на другие и, следовательно, подразумевающее исключительные варианты выхода, в частности суицид. Данная шкала тесно связана с феноменом «непроницаемости» для опыта, т.е. с недостаточным умением использовать свой и чужой жизненный опыт

4. Несостоятельность (Н). Отрицательная концепция собственной личности. Представление о своей несостоятельности, некомпетентности, ненужности, «выключенное» из мира. Даннаясубшкала может быть связана с представлениями о физической, интеллектуальной, моральной и прочей несостоятельности. Несостоятельность выражает интрапунитивный радикал. Формула внутреннего монолога — «Я плох».

5. Социальный пессимизм (СП). Отрицательная концепция окружающего мира. Восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружением. СП тесно связан с экстрапунитивным стилем каузальной атрибуции. Экстрапунитивность определяется по формуле внутреннего монолога «Вы все недостойны меня».

6. Слом культурных барьеров (СКБ). Культ самоубийства. Поиск культурных ценностей и нормативов, оправдывающих суицидальное поведение или даже

делающих его в какой-то мере привлекательным. Заимствование суицидальных моделей поведения из литературы и кино. Крайний вариант — инверсия ценности жизни и смерти. При отсутствии выраженных пиков по другим шкалам это может свидетельствовать только об «эстетизации смерти». Одна из возможных внутренних причин культа смерти — доведенная до патологического максимализма смысловая установка на самостоятельность: «Вершитель собственной судьбы сам определяет конец своего существования».

7. Максимализм (М). Инфантильный максимализм ценностных установок. Максимализация ценностей значимости малейшей потери с одновременной минимализацией ценностей значимости имеющихся достижений. Распространение на все сферы жизни содержания локального конфликта из какой-то одной сферы. Невозможность компенсации. Аффективная фиксация на неудачах.

8. Временная перспектива (ВП). Невозможность конструктивного планирования будущего. Это может быть следствием сильной погруженности в настоящую ситуацию, трансформацией чувства неразрешимости текущей проблемы, глобального страха неудач и поражений в будущем.

9. Антисуицидальный фактор (АФ). Даже при высокой выраженности всех остальных факторов есть фактор, который снижает глобальный суицидальный риск. Это глубокое понимание чувства ответственности за близких, чувство долга. Это представление о греховности самоубийства, антиэстетичности его, боязнь боли и физических страданий. В определенном смысле это показатель наличного уровня предпосылок для психокоррекционной работы.

Данная методика применяется в том случае, когда психолог на основе предшествующего исследования выявил высокую вероятность суицидального поведения. Тестированию должна предшествовать беседа, в ходе которой психолог должен проявить максимум внимания и сочувствия.

Обработка результатов: Баллы подсчитываются отдельно по каждому фактору. Ответу «да» соответствует 1 балл. По количествам баллов определяется индивидуальный стиль суицидальной динамики.

Методика «Незаконченные предложения» является проективной методикой, позволяющей направленно выяснить отношение испытуемого к окружающему и некоторые личностные установки.

Тест включает 30 незаконченных предложений, которые могут быть разделены на 11 групп. Некоторые группы предложений имеют отношение к прошлому и будущему, затрагивают взаимоотношения с родителями и друзьями, собственные жизненные цели. Тестирование без обработки занимает от 20 минут до нескольких часов (в зависимости от личности испытуемого).

Обработка результатов. Для каждой группы предложений выводится характеристика, определяющая данную систему отношений как положительную, отрицательную или безразличную.

Например, «Большинство известных мне семей …

1. Несчастливы, недружные, распались - 2 б.
2. Нервные, не очень дружные - 1 б.
3. Все одинаковы - 0 б.

КЛЮЧ № Группы предложений №№ заданий

1. Отношение к отцу
2. Отношение к матери
3. Отношение к себе
4. Нереализованные возможности
5. Отношение к будущему
6. Отношение к школе, к учителям
7. Страхи и опасения
8. Отношение к своему прошлому
9. Отношение к семье
10. Чувство вины
11. Планы, идеалы

Исследование проведено в средней школы №112 им. Н. А. Ахмадеевой города Кызылорды. Участвовали 29 респондентов, учащиеся 7-9 классов,. Средний возраст составлял 14,8 лет. Из них – 9 мальчиков и 20 девочек от 13 до 16лет. По составу семьи 17 учащихся из полных семей, 10 – из неполных семей (в основном живут с матерями) и 2 находятся на попечительстве. Время проведения методик: декабрь 2018 г. – январь 2019 года.

Результаты, полученные по методике в выборке обработывались методом количественного анализа. Для количественной обработки данных использовались методы описательной статистики, а также корреляционный анализ по формуле Пирсона по программе пакетов SPSS.20. По ответам респондентов, в методике «Незаконченные предложения» в субшкале «Отношения к отцу» и «Отношения к семье», выявились сравнительно высокие баллы, чем в остальных субшкалах. Это означает, что в выборке эти отношения имеют значительную роль в их жизни.

А по ответам опросника выяснилось, что в субшкалах «Социальный пессимизм» и «Аффективность» сравнительно высокие баллы, чем в остальных субшкалах. «Социальный пессимизим» – это отрицательная концепция окружающего мира. Восприятие мира как враждебного, не соответствующего представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружением. А субшкала «Аффективность» выявляет доминирование эмоций над эмоциональным контролем в оценке ситуации. Готовность реагировать на психотравмирующую ситуацию непосредственно, эмоционально. Эти две субшкалы характеризуют психологический кризис подросткового возраста.

Результаты научной работы имеют практический характер, так как полученные данные по методикам необходимы для дальнейшей коррекционной работы школьного психолога. Нами были даны следующие рекомендации:

*Для психологов***:** проводить консультации и просветительские работы с педагогами по проблемам и особенностям подросткового возраста, влияющим на суицидальное поведение. Также проводить консультации с учащимися по

профилактике суицидального поведения. Ежемесячно проводить диагностирование подростков, проводить коллективные беседы, тренинги.

Для классных руководителей: осуществлять контроль над резкими изменениями в поведении и эмоциональном состоянии учащихся. На классных часах обсуждать: о ценности жизни, о позитивном будущем, об индивидуальной неповторимости каждого человека. Также советуется не обсуждать суицидальные случаи.

Для родителей: проводить постоянные беседы с ребенком. Оказывать большее внимание на его достижения, чаще поощрять его начинания.

В заключении отметим, что суицид - одна из основных причин смерти у сегодняшней молодежи. По мнению специалистов, подростковая психика предрасположена к суициду. На сухом языке медицины это называется специальным термином - «пубертатный суицид», то есть самоубийство, совершенное в пору полового созревания. Из-за этого у подростков могут возникнуть конфликтные и депрессивные моменты, частые смены настроения, эмоциональная неустойчивость, резкое снижение самооценки, а также повышенная возбудимость и чувство тревоги. Поэтому данный период является сложным не только для педагогов и родителей, но и для самого подростка.

У подросткового периода, есть и свои плюсы. У ребенка проявляются чувства: самостоятельности, независимости, формируется осознание себя, как члена общества, а также ребенок начинает больше осознавать свое взросление и, следовательно, идентифицировать себя со взрослым человеком. Школьный психолог в этот период должен сыграть немало важную роль.

Литература:

1. Аптер, А. Самоубийства и суицидальные попытки у молодежи /кн.: Напрасная смерть: причины и профилактика самоубийств. М.: Смысл, 2005; С.192-208.

2. Вроно Е.М. Предотвращение самоубийства. Руководство для подростков. М., 2001.

3. Жидков Р.И. «Проблема суицида в подростковом возрасте» // Московский психологический журнал. –2014. - №9. [Электронный ресурс]- Режим.

4. Психологическая энциклопедия/под ред. Р.Корсини, А. Ауэрбаха. 2 изд.: СПб.: Издательство Питер, 2006. С.352.

5. Дети группы риска в общеобразовательной школе/ Под ред. С.В.Титовой. СПб.: Питер, 2008. 240с.: ил. (Серия «Детскому психологу»)

Коновалова А. В.

Запорізький національний університет

Взаємозв'язок цінностей підлітків та їх міжособистісних відносин

Підлітковий вік прийнято вважати переломним та дуже значущим в становленні особистості. Саме в цей період відбуваються основні процеси становлення поглядів на життя, формування цінностей, вибір життєвого шляху та постановка цілей. За Д. Б. Ельконіним провідню діяльністю цього періоду виступає спілкування з однолітками. Ми можемо зробити висновок, що формування цінностей напряму пов'язано з характером міжособистісних відносин підлітка з однолітками.

Основне завдання, яке постає перед нами – дослідити взаємозв'язок цінностей підлітка та його міжособистісних відносин.

Для проведення дослідження ми використовували дві методики. Перша – «Методика діагностики міжособистісних відносин» Т.Лірі та «Ціннісні орієнтації» М. Рокича.

Дослідження ми проводимо з 20 іспитуємими, віком 15-16 років. Серед яких 11 дівчат та 9 хлопців.

Якщо проаналізувати результати методики на виявлення типу міжособистісних відносин в цієї групі, ми побачимо, що домінуючий тип – власно-домінуючий (30%), далі йде незалежно-агресивний (25%), покірно-сором'язливий (10%) недовірливо-скептичний (10%), залежний (%), співпрацюючий (5%). В цієї групі підлітків ми бачимо, що домінуючим типом взаємовідносин виступає власність, домінування, незалежність, які досить яскраво виражені.

За методикою Рокича, який виділяє 2 групи цінностей, термінальні та інструментальні (інструментальні - цінності, які допомагають особистості при досягненні цілей, особистісні риси людини(хоробрий, ніжний), термінальні - цінності, такі, які вони є, не потребуючи обґрунтування їх іншими цінностями(любов, безпека, свобода)), ми отримали такі результати:

- термінальні — переважають здоров'я, любов, вірні друзі.
- інструментальні — незалежність, самоконтроль, відповідальність.

Як висновок, ми бачимо, що цінності і міжособистісні відносини мають зв'язок, який чітко можна побачити при аналізі цих методік. Особливо, якщо брати переважаючі типи міжособистісних відносин та інструментальну цінності. Власно-домінуючий тип відносин, який переважає – і незалежність, самоконтроль в цінностях.

Література

1. Сергєєнкова О.П., Столярчук О.А., Коханова О.П., Пасєка О.В. Вікова психологія. Навч. посіб. - К.: Центр учбової літератури, 2012. - 376с.
2. Андрєєва Г.М. Соціальна психологія /Г.М. Андрєєва - М.: Аспект-Пресс, 2002.
3. Кон І.С. Психологія підлітковому віці / І.С Кон. -М., 1989.
4. Павліченко А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості / Психологія і суспільство. - 2005. - № 4. - С.98-121.

Короленко Ю.А.
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Самоотношение и проявления зависти у подростков из числа детей-сирот

Проблема возникновения, формирования и проявления чувства зависти является малоизученной в социальной психологии, психологии личности и педагогической психологии.

Современное общество предоставляет человеку множество возможностей для реализации себя и своих способностей. Человек может реализовать себя в различных сферах жизнедеятельности: от личной, семейной до профессиональной и досуговой. Возможность этой реализации зависит от множества факторов, что приводит к разной степени успешности людей в разных сферах жизнедеятельности и к резкому увеличению неравенства среди людей (не только материального, но и духовного). Такая ситуация прямо или косвенно обуславливает проявление зависти. Изучение проблемы зависти в психологических исследованиях активно развивается на протяжении последних 10 лет (Т. В. Бескова, К. Муздыбаев, В. А. Гусова, А. В. Прокофьев, Е. Е. Соколова, М. Кляйн, H. Rosenfeld, О. Кернберг и др.).

Связь зависти и самоотношения остается мало изученной. Соответственно возникает вопрос о том, каким образом проявляется самоотношение у людей, склонных к зависти, насколько благоприятным или неблагоприятным оно является. Такая постановка вопроса определяет актуальность и цель настоящего исследования.

Самоотношение признается одной из важнейших детерминант саморазвития и самоосуществления личности. Среди наиболее крупных исследователей самоотношения можно отметить С.Р. Пантилеева, В.В. Столина, И.И. Чеснокову, И.С. Кона, В.В. Мясищева, Н.И. Сарджveладзе, Е.Т. Соколову, Р. Бернса, С. Куперсмита, М. Розенберга, Р. Вайли. В частности, было показано, что высокий уровень самоотношения выступает условием максимальной активности личности [1], снижает интенсивность переживания проблем, риск возникновения психосоматических расстройств. С другой стороны, низкий уровень самоотношения оказывается связан с девиантным и делинквентным поведением, с развитием депрессии [2].

Проблема развития личности в условиях закрытых детских учреждений в последние годы приобретает все большую и большую актуальность. Были изучены различные аспекты психического развития детей-сирот, которые нашли свое отражение в работах М.Ю. Кондратьева, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, О.Е. Смирновой, Н.Н. Толстых, Н.К. Радиной и др.

Наше исследование проходило на базе «Гомельского городского социально - педагогического центра», Жлобинской школы-интерната и средней школы № 29 г. Гомеля. Всего в исследовании приняло участия 120 подростков в возрасте от 12 до 14 лет, из них 60 детей, оставшихся без попечения родителей, 60 из биологических семей.

Для определения проявления самоотношения было решено использовать

методику исследования самоотношения С.Р. Пантелеев (МИС) и для определения завистливой личности была использована «Методика исследования завистливости личности» Т. В. Бесковой [3].

При обработке результатов исследования мы обнаружили, что показатели по шкале «зависть-уныние» выше у подростков, оставшихся без попечения родителей, как у девочек, так и у мальчиков.

Шкала «Зависть-уныние» характеризуется тем, что, испытывая ее, субъект переживает несколько иной спектр эмоций: обиду, досаду, грусть, уныние, отчаяние. Он чувствует себя неуверенным, обиженным, отчаявшимся, бессильным что-либо изменить. Стартовым механизмом запуска «зависти-уныния» является ощущение «незаслуженной непреодолимой обделенности». Субъект предпринимает, как ему кажется, все возможное для достижения желаемой цели, вкладывая все свои силы, но успех (материальный достаток, признание и др.) так и не приходит. И как результат придуманной им же тотальной несправедливости и в конечном итоге неудовлетворенных потребностей возникает завистливое отношение к тем, кто, на его взгляд, менее упорен, трудолюбив и активен, но имеет все то, что не имеет, но очень желает иметь он. Субъект избегает открытых действий, характерных для активного субъекта зависти, «зависть-уныние» имеет другие проявления. Субъект «зависти-уныния» часто умалчивает, игнорирует достижения конкурента как несуществующие или же намеренно восхваляет достоинства менее достойного человека. Кроме того, он часто прибегает к ограничению числа объектов зависти (нисходящее сравнение), а также к изобретению других параметров сравнения. Для субъектов «зависти-уныния» приемлемой является дискредитация соперника («бедный, да честный, богатый, да лукавый») или же дискредитация желаемого предмета («виноград зелен»).

Проанализировав результаты, мы сделали вывод о том, что подростки, оставшиеся без попечения родителей, испытывают «зависть-уныние» так как, он чувствует себя неуверенным, обиженным, отчаявшимся, бессильным что-либо изменить. Стартовым механизмом является у таких подростков «Не справедливая обделенность».

При обработке данных подростков, воспитывающихся в биологической семье, было выявлено, что у них преобладают показатели по шкале «Зависть-неприязнь».

Субъект испытывает озлобленность, гнев, раздражение, направленные на того, кто добился большего. Это находит выражение в таких отношениях к другому, как ненависть, неприязнь, подозрительность, враждебность. Для такого человека характерно желание превзойти другого любым способом. Однако чаще всего стремление обладать вожделенным, но недосягаемым превосходством сменяется желанием лишить другого предмета зависти, навредить ему (хотя бы в своих мыслях и фантазиях). «Зависть-неприязнь» может проявлять себя и в злопыхательстве, т. е. в исполненном злобы раздраженно-придирчивом отношении

к более успешному человеку, а также в таких низменных формах, как клевета, сплетни и беспочвенная критика. Субъект «зависти-неприязни» может быть вполне удовлетворен основными сферами своей жизнедеятельности, однако эмоциональный дискомфорт, вызванный осознанием того, что кто-то имеет больше, присутствует. Завистник убежден, что успехи и достижения другого принижают его, обесценивают его собственные достижения.

Мы провели однофакторный дисперсионный анализ, на основании которого было выявлено, что для выборки мальчиков и девочек, значимыми являются два типа самоотношения: саморуководство, закрытость.

Существует влияние закрытости — компонента самоотношения на проявление зависть-уныние, которое статистически значимы (p=0,024).

Так как закрытость влияет на проявления зависти-уныния, то можно сделать вывод о том, что подросток демонстрирует избирательное отношение человека к себе; преодоление некоторых психологических защит при актуализации других, особенно в критических ситуациях. Так же избегает открытых действий, характерных для активного субъекта зависти, «зависть-уныние» имеет другие проявления. Подросток «зависти-уныния» часто умалчивает, игнорирует достижения конкурента как несуществующие или же намеренно восхваляет достоинства менее достойного человека. Кроме того, он часто прибегает к ограничению числа объектов зависти (нисходящее сравнение), а также к изобретению других параметров сравнения. Для субъектов «зависти-уныния» приемлемой является дискредитация соперника («бедный, да честный, богатый, да лукавый») или же дискредитация желаемого предмета («виноград зелен»).

Согласно нашим результатам, выявлено влияние саморуководства на проявление зависти-неприязни, которое является статистически достоверным (p=0,012). Это означает, что в привычных для себя условиях существования, в которых все возможные изменения знакомы и хорошо прогнозируемы, подростки, оставшиеся без попечения родителей, проявляют выраженную способность к личному контролю. В новых для себя ситуациях регуляционные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям. Так же подростки, испытывающий зависть-неприязнь, чувствуют озлобленность, гнев, раздражение, направленное на того, кто добился большего. Это находит выражение в таких отношениях к другому, как ненависть, неприязнь, подозрительность, враждебность. Для такого человека являются характерным желанием превзойти другого любым способом.

После выхода за пределы детского дома, воспитанники испытывают трудности в адаптации к окружающему миру. Дети пребывают в состоянии неуверенности, неопределенности из-за незнания своей дальнейшей судьбы, что приводит к болезням, нарушениям поведения, негативизму, неблагодарности, высказыванию потребительской позиции. В большинстве своем нередко становятся асоциальными личностями: зависимыми, не способными к

самостоятельной ответственной жизни, часто эмоционально глухими и жестокими, не всегда реагирующими на тепло, заботу и внимание.

Для того, чтобы помочь проблемному ребенку, необходимо заслужить его доверие. Построение доверия может быть медленным и сложным процессом.

Литература:

1. Муздыбаев К. Психология зависти / К. Муздыбаев //Психологический журнал. – № 6. –1997. – С.3-7.
2. Колышко, А. М. Психология самоотношения: учеб. пособие / А. М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
3. Бескова, Т.В. Методика исследования завистливости личности / Т.В. Бескова. – Вопросы психологии. – № 2. – 2012.

Макеева Е. В.

Белорусский государственный университет

Социально-психологические установки супругов разного пола многодетных семьях

Семья – маленькая ячейка общества, которая имеет огромное значение в жизни каждого человека, ведь характер взаимоотношений в семье влияет на психическое здоровье и благополучие не только взрослых, но и детей.

По данным статистического справочника Республики Беларусь в 2018 году было зарегистрировано 6,4 браков на 1000 человек населения, количество разводов составило 3,5 на 1000 человек населения [1, с. 14]. Это свидетельствует о том, что практически половина браков распадается. Поэтому проблема сохранения и укрепления института семьи является одной из самых важных и актуальных в современном мире.

Анализ научных работ и исследований ученых показал, что изучением брачно-семейных отношений ученые занимались всегда. Круг проблем, на которые было ориентировано внимание ученых, достаточно масштабен, каждая из них по-своему актуальна и перспективна в плане рассмотрения. По большей части изучались отдельные стороны брачно-семейных отношений: роль семьи в обществе, стабильность брака, совместимость супругов и т.д. И лишь немногие авторы обращались к проблеме исследования семейных отношений с точки зрения качества брака, удовлетворенности супругов семейными отношениями, согласованности социально-психологических установок личности супругов [2, с. 19].

По определению В. В. Столина, семья – это «открытая система, подверженная внешним воздействиям, она должна учитывать в своем строении всю совокупность различных влияний и добиваться некоторого внутреннего равновесия» [3, с. 154]. Этого равновесия можно достигнуть путем распределения прав и обязанностей в семье, формирования общих планов, выработки способов общения. В целях обеспечения благоприятных условий для жизнедеятельности

семьи, выполнения ею экономической, репродуктивной, воспитательной функций, укрепления нравственных основ и повышения ее престижа в обществе в государстве разработана и реализуется семейная политика. Приоритет семейной политики отдается семьям, воспитывающим большее количество детей (в т.ч. многодетным). Такие семьи вызывают особый интерес для психологии, так как они характеризуются своеобразием внутрисемейных отношений, а также наличием психологических особенностей ее членов.

Многодетная семья обеспечивает реальную возможность постоянного общения между людьми разного пола, возраста, снижает возможность формирования таких качеств, как эгоизм, себялюбие, леность. Разнообразие интересов, характеров, отношений, которые возникают в многодетной семье – хорошая почва для развития детей, для совершенствования личности родителей.

Значительную роль в поведении человека играет установка. Это занятая человеком позиция, которая определяет его отношение к происходящему, способы постановки целей и задач, мотивы, побуждающие к деятельности. Установки находят свое выражение в различных видах деятельности, которые выполняет человек, семейные отношения не являются исключением.

Цель данной работы – изучить социально-психологические установки личности супругов в многодетных семьях. Было проведено пилотажное исследование, в котором выдвинута гипотеза о том, что существуют особенности социально-психологических установок супругов разного пола в многодетных семьях. Исследование проводилось на базе государственного учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения Советского района г. Минска». В исследовании приняли участие 30 многодетных родителей: 15 мужчин и 15 женщин.

Для изучения социально-психологических установок личности супругов была выбрана методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф.Потемкиной [4; с. 293]. Эта методика позволяет изучить мотивационно-потребностную сферу и определить, что важнее для человека: альтруизм или эгоизм, процесс или результат; что имеет большую значимость – свобода или власть, содержание работы или деньги. Для статистической обработки полученных эмпирических данных был использован U-критерий Манна-Уитни.

В результате проведенного исследования статистически значимые различия были обнаружены по шкалам «Ориентация на альтруизм» ($U=229,5$, $p\leq0,05$), «Ориентация на труд» ($U=350$, $p\leq0,05$) и «Ориентация на власть» ($U=102,5$, $p\leq0,05$).

Таким образом, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение: были выявлены статистически значимые различия социально-психологических установок супругов разного пола в многодетных семьях. Результаты исследования показали, что женщины в многодетных семьях более склонны к альтруистическим

поступкам, чем мужчины, мужчины в свою очередь более ориентированы на труд и власть, нежели женщины.

Полученные результаты можно объяснить следующим. Альтруизм человека проявляется, прежде всего, в самом близком его окружении – его семье. У человека с высокой ориентацией на альтруизм центральным мотивом поведения являются интересы близких, стремление сделать их жизнь счастливее. Как правило, именно женщины проявляют заботу о детях и супруге, зачастую поступаясь собственными желаниями и интересами. При этом они не чувствуют себя в чем-то ущемленными, а наоборот испытывают чувство морального удовлетворения. Женщины в многодетных семьях окружают всех членов семьи домашней поддержкой, заботой и пониманием.

Высокую мотивацию на труд у мужчин в многодетных семьях можно объяснить тем, что труд – это источник материального благополучия и собственной значимости в глазах семьи, который позволяет обеспечить себе и своей семье достойный уровень жизни. Женщины в многодетных семьях менее ориентированы на труд, так как в их обязанности чаще всего входит забота о семье, воспитание детей и ведение домашнего хозяйства.

Ориентация на власть у мужчин в многодетных семьях подтверждает тот факт, что главой семьи в многодетных семьях традиционно является мужчина. Он является основным источником доходов и несет ответственность за все стороны жизни семьи в целом и каждого ее члена в отдельности. Все сложные и спорные вопросы, возникающие в процессе жизнедеятельности семьи, выносятся на обсуждение с главой семьи.

Таким образом, настоящее исследование показало, что существуют различия социально-психологических установок у супругов разного пола в многодетных семьях. Полученные результаты могут быть использованы при организации работы специалистов социальных служб с многодетными семьями (при оказании психологической помощи, проведении различных мероприятий и консультативной практики), в том числе направленной на формирование позитивных социальных установок.

Литература:

1. Беларусь в цифрах: Статистический справочник / Ред. колл.: И. В. Медведева [и др.]. – Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2019. – 72 с.

2. Современная московская молодая семья (по результатам апробации системы социо-психологического мониторинга) / Д. Г. Сороков [и др.]; под общ.ред. Д. Г. Сорокова. – М.: ГБУ МЦ «Марьино», 2012. – 209 с.

3. Шнейдер, Л. Б. Семья: оглядываясь вперед / Л. Б. Шнейдер. – СПб.: Питер, 2013. – 368 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

4. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Д.Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 672 с.

Маруненко А. А.
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Взаимосвязь локуса контроля личности с проявлением депрессивной симптоматики у студентов

Депре́ссия (от лат. deprimo — «давить», «подавить») — психическое расстройство, основными признаками которого являются сниженное настроение и снижение или утрата способности получать удовольствие (ангедония). Дополнительными симптомами депрессии могут являться сниженная самооценка, неадекватное чувство вины, пессимизм, нарушение концентрации, расстройства сна и аппетита, суицидальные тенденции. Тяжелые формы депрессии характеризует так называемая «депрессивная триада»: снижение настроения, заторможенность мышления и двигательная заторможенность [1].

Локус контроля — обобщенные ожидания человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от его собственного поведения (интернальный локус), а в какой — контролируются силами извне (экстернальный локус контроля.

Для исследования взаимосвязи локуса контроля личности с уровнем воспринимаемого стресса была взята выборка из 68 человек: 28 юношей и 40 девушек. Выборку составили студенты биологического, психологического, физического и математического факультетов ГГУ им. Франциска Скорины.

По результатам опросника Бека были выявлены следующие показатели: тяжёлая депрессия выявлена у одного испытуемого. Выраженная депрессия наблюдалась у 11% (8 человек). Умеренная депрессия отмечена у 7% от общего количества испытуемых (4 человека). Лёгкая депрессия отмечена у 22 % испытуемых (15 человек). Не имеют депрессивных симптомов 60% испытуемых (41 человек).

Таким образом, 40 % студентов имеют проявления депрессивной симптоматики разной интенсивности. Это может быть обусловлено тем, что в современном мире особенно актуальной является проблема информационного стресса [2; 3].

В ходе исследования по методике УСК были получены следующие данные: по шкале общей интернальности (Ио) 41% испытуемых (28 человек) имеют экстернальный тип локуса контроля, а 59% испытуемых (40 человек) имеют интернальный тип локуса контроля. По шкале интернальности в области достижений (Ид) 43% испытуемых (29 человек) имеют экстернальный тип локуса контроля, а интернальный тип присущ 57% испытуемых (39 человек). По шкале интернальности в области неудач (Ин) ненамного преобладает количество испытуемых с экстернальным типом локуса контроля. Их количество составляет 51% (35 человек) к 49% (33 человека) с интернальным типом локуса контроля. По шкале интернальности в области семейных отношений (Ис) количество испытуемых с экстернальным типом локуса контроля и количество испытуемых с интернальным типом локуса контроля одинаково, по 50% (34 человека).

По шкале интернальности в области производственных отношений (Ип)

количество испытуемых с экстернальным типом локуса контроля преобладает с небольшим отрывом, 53% (36 человек), количество «интерналов» – 47% (32 человека). По шкале интернальности в области межличностных отношений (Им) так же преобладает экстернальный тип локуса контроля и исследуемых студентов. Количество «экстерналов» составляет 56 % (38 человек), количество «интерналов» – 44% (30 человек). По шкале интернальности в области здоровья и болезни (Из) значительно преобладает количество испытуемых с экстернальным типом локуса контроля. Их количество составляет 63% (43 человека), количество испытуемых с интернальным типом локуса контроля составило 37% (25 человек).

Корреляционный анализ взаимосвязи уровня интернальности и когнитивно-аффективных проявлений депрессии показал достоверную связь со шкалой уровня интернальности в области производственных отношений. Коэффициент корреляции по Спирмену составил -0.258 при $p<0.05$. Это говорит о том, что низкий уровень интернальности в области производственных отношений обусловливает высокие значения депрессивной симптоматики.

Корреляционный анализ взаимосвязи уровня интернальности и когнитивно-аффективных проявлений депрессии показал достоверную связь со шкалой уровня интернальности в области здоровья и болезни. Коэффициент корреляции по Спирмену составил -0.243 при $p<0.05$. Это говорит о том, что низкий уровень интернальности в области здоровья и болезни обусловливает высокий уровень проявления когнитивно-аффективной депрессивной симптоматики.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и когнитивно-аффективных проявлений депрессии по шкале общей интернальности показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил -0.155, что говорит об обратной взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и когнитивно-аффективных проявлений депрессии по шкале интернальности в области достижений показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил 0.36, что говорит об прямой взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и когнитивно-аффективных проявлений депрессии по шкале интернальности в области неудач показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил 0.198, что говорит об прямой взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и когнитивно-аффективных проявлений депрессии по шкале интернальности в области семейных отношений показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил -0.070, что говорит об обратной взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и проявлений депрессии по шкале интернальности в области межличностных отношений показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил -0.203, что говорит об обратной взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Корреляционный анализ взаимосвязи уровня интернальности и соматических проявлений депрессии показал достоверную связь со шкалой уровня интернальности в области межличностных отношений. Коэффициент корреляции по Спирмену составил -0.324 при $p<0.01$. Это говорит о том, что низкий уровень интернальности в области межличностных отношений обусловливает высокие значения депрессивной симптоматики.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и соматических проявлений депрессии по шкале общей интернальности показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил -0.154, что говорит об обратной взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и соматических проявлений депрессии по шкале интернальности в области достижений показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил -0.054, что говорит об обратной взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и когнитивно-аффективных проявлений депрессии по шкале интернальности в области неудач показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил 0.047, что говорит об прямой взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и когнитивно-аффективных проявлений депрессии по шкале интернальности в области семейных отношений показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (rs) составил -0.135, что говорит об обратной взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и проявлений депрессии по шкале интернальности в области производственных отношений показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил -0.232, что говорит об обратной взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Анализ взаимосвязи типа локуса контроля и проявлений депрессии по шкале интернальности в области здоровья и болезни показал, что коэффициент корреляции по Спирмену (r_s) составил -0.135, что говорит об обратной взаимосвязи между данными параметрами, но результат не является статистически достоверным.

Полученные в результате исследования статистические данные свидетельствуют, что существует статистически достоверная обратная связь между

проявлением депрессивной симптоматики и шкалами интернальности – экстернальности в области профессиональных и межличностных отношений, а также в области здоровья и болезни. Это значит, что индивиды – экстерналы в области межличностных и производственных отношений более склонны впадать в депрессию, нежели индивиды – интерналы. То же касается и сферы здоровья и болезни.

Литература:

1. Немов, Р. С. Словарь основных психологических терминов / Р. С. Немов. - СПб, 2002. - 687 С.
2. Гладышев, Ю. В. Особенности уровня субъективного контроля у студенток НГУЭУ / Ю. В. Гладышев // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 84 - 87.
3. Жоголева, О. А. Влияние тревожности и депрессии на иммунный статус студентов в состоянии хронического информационного стресса и корригирующая роль спелеоклиматотерапии / О. А. Жоголева, Е.В. Дорохов, А, В, Карпова // Вестник новых медицинских технологий. - 2010. - №2 - С.187 - 189.

Мельник У.И.
Белорусский государственный университет

Личностные особенности подростков, предпочитающих фильмы ужасов

Фильм ужасов можно рассмотреть, как особый психологический феномен. При помощи художественных приёмов он даёт возможность достигнуть такого эмоционального состояния, при котором эмоции страха сменяются получением удовольствия, переживаниями, близкими к катарсису. Особенностью фильма ужасов является легко узнаваемый комплекс драматургических, стилистических и технических приёмов, с помощью которых осуществляется эффективное манипулирование психологией восприятия, использование архетипов, а также мифов массового сознания.

Хоррор – это жанр литературы и кино, цель которого напугать зрителя, заставить его испытать чувство тревоги и страха, создать напряженную атмосферу ужаса или мучительного ожидания ужасного, вызывая эффект, называемый «саспенсом» (от англ. suspense – неопределенность, тревожное ожидание) [1, 5].

Хоррор – один из самых парадоксальных жанров. Он привлекает своих зрителей элементами, которые в целом считаются отталкивающими и отвратительными. Существуют полярные точки зрения относительно полезности и вредоносности фильмов ужасов. И. М. Кыштымова считает, что заинтересованность подростков в просмотре фильмов ужасов не является тревожным показателем. «Известно, что массовое внимание к «ужасному» в искусстве… выполняет психически компенсирующую роль. Ужасное – эстетическая категория, которая вне контекста не может рассматриваться как обусловливающая созидательное или деструктивное влияние на психику человека» [2, с. 263]. Как отмечает И.М. Каштымова, страх, который переживает человек при присмотре фильмов ужасов, может быть как катарсическим (и в этом плане – позитивным), так и разрушающим психику в силу

увеличения эмоционального напряжения человека.

Рассматривая причины возникновения интереса молодых людей к фильмам данного жанра можно выделить возрастные и личностные особенности их как зрителей. В частности, в работе Т. В. Черняновской изучались особенности личности молодых людей от 16 до 24 лет с различным уровнем интереса к фильмам ужасов и мистики. Согласно полученным данным, молодые люди с более выраженным интересом к фильмам изучаемого жанра характеризуется сниженной эмоциональностью, общительностью, общей осведомлённостью, склонностью к доминированию и контролем желаний. Одновременно с этим в выборке, состоящей из молодых людей с повышенным интересом к фильмам ужасов, в сравнении с другими группами более выражены такие характеристики как рассудительность и озабоченность, также присутствуют невротические симптомы, наивность, простодушие и доверчивость. По мнению автора, данные черты создают образ противоречивой, дисгармоничной личности [3].

В нашем исследовании личностных особенностей подростков, предпочитающих фильмы ужасов, приняли участие 100 человек, из которых 52 девушки и 48 юношей в возрасте от 15 до 18 лет, являющихся учениками 9-11 классов города Минска. Выбор данной возрастной группы обусловлен ее возрастными характеристиками.

Для определения черт личности респондентов был использован16-факторный личностный опросник Кеттелла. Для определения отношения к фильмам ужасов нами была предложена авторская анкета.

На основании данных анкетирования все участники исследования были разделены на две группы: группа А – подростки, предпочитающие фильмы ужасов (63 чел.), и группа «Б» – подростки, не склонные к просмотру фильмов ужасов (37 чел.).

Наиболее частными эмоциями при просмотре фильмов ужасов в группе А являются «Интерес» (33,3%) и «Страх» (39,7%), а в группе Б – «Страх» (32,4%) и «Отвращение» (24,3%). Как видим, эмоция страха является общей для обеих групп. Однако в группе А часто встречающейся также является эмоция интереса, а в группе Б – отвращения. Опираясь на идею К. Изарда об эмоциях как первичной основе мотивации человека, можно заключить, что именно благодаря эмоции интереса у индивида появляется желание исследовать объект интереса, испытать новые переживания от взаимодействия с ним. Мы предполагаем, что в сочетании с эмоцией страха, интерес будет мотивировать зрителя к просмотру фильмов ужасов. В то время как страх в сочетании с отвращением, напротив, становится причиной отказа от просмотра фильмов изучаемого нами жанра.

В группе А наиболее частыми причинами для просмотра фильмов ужасов были «чтобы испытать сильные эмоции» - 23,8% и «по совету друзей» - 20,6%, а в группе Б чаще всего встречался ответ «за компанию» - 27%. Вероятно, подобные ответы можно связать с более высоким уровнем смелости, выявленным с помощью

16-факторного личностного опросника Кеттелла, у подростков группы А в сравнении с респондентами группы Б. В то же время у респондентов группы Б отмечается более высокий уровень конформности, что позволяет нам объяснить доминирование у них вышеназванных вариантов ответа.

Большинство респондентов в группе А чувствуют себя спокойно после просмотра фильмов ужасов – 58,7%, тогда как в группе Б большинство респондентов чувствуют себя после просмотра тревожно – 40,5%. Такие результаты можно объяснить как тем, что респонденты группы А смотрят фильмы ужасов чаще чем респонденты группы Б, а значит данные фильмы уже не будут являться для них особо пугающими. Также эти ответы можно объяснить более высокими уровнями смелости и спокойствия, выявленными с помощью 16-факторного личностного опросника Кеттелла, у подростков группы А в сравнении с респондентами группы Б.

Представляют интерес различия в личностных особенностях у подростков двух групп, обнаруженных нами по тесту Кеттелла. Наиболее сильные различия нами зафиксированы по факторамB, C, E, F, H, I, M, O, Q1, Q2 и Q3.

У подростков группы А наблюдаются большая оперативность мышления, эмоциональная стабильность, доминантность, экспрессивность, смелость, независимость, спокойствие, развитое воображение, склонность к экспериментированию, нонконформизм и более высокий самоконтроль.

У респондентов группы Б доминирующими являются иные личностные особенности. К ним, согласно данным тестирования, мы отнесли более выраженную ригидность мышления, эмоциональную нестабильность, низкую толерантность к фрустрации, подчинённость, сдержанность, робость, чувствительность, практичность, тревожность, консерватизм, конформизм и более низкий самоконтроль.

Для выявления различий личностных особенностей подростков двух групп использовался U-критерий Манна-Уитни. Согласно полученным данным, различия по факторам C, F, H, O, Q1, Q2 значимы на уровне 0,01, различия по факторам B, E, I, M, Q3 – на уровне 0,05.

Полученные нами эмпирические даные схожи с результатами Т.В. Черняновской, которой было установлено, что мотивация к просмотру фильмов ужасов является внутренне организованной, связанной с особенностями личности, тогда как мотивация отказа от просмотра подобных фильмов - внешне организованная, отражающая конформность и несамостоятельность человека. Однако нами – в отличие от автора – не обнаружено внутренней противоречивости личностных черт респондентов.

О низких уровнях эмпатии, боязливости и высоком уровне стремления к поиску приключений подростков 13-16 лет, предпочитающих фильмы ужасов, говорится также в статье Johnston D. «Adolescents' Motivations for Viewing Graphic Horror» [4].

Таким образом, изучение подростков двух групп выявило наличие между

ними статистически значимых различий по интеллектуальным, эмоциональным и регуляторным личностным особенностям.

Литература:

1. Ионов, А.Ю. Определение жанра хоррор на основе жанровой теории Рика Олтмена / А.Ю. Ионов // Вест. РГГУ. Серия «Фил. Соц. Искусствовед.». – 2015. – № 6. – С. 107 – 114.
2. Кыштымова, И.М. Эстетическая обусловленность особенностей психологического влияния телекоммуникационного семиозиса на подростков/ И.М. Кыштымова // Сибор. пед. журн. – 2007. –№3. – С. 257–270.
3. Черняновская, Т.В. Психологические особенности интереса молодежи к фильмам ужасов и мистики : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.13 / В.Н. Косырев ; Рос. мед. гос. ун-т. – Тамбов, 2003. – 20с.
4. Johnston, D. Adolescents' Motivations for Viewing Graphic Horror / D. Johnston // InternationalCommunicationAssociation. – 1995. – Vol. 21, № 4. – P. 522 – 552.
5. Michael, B. Does anyone really like horror movies? Personality and automatic affective reactions to frightening films / B. Michael. – Ontario : The University of Western Ontario, 2011. – 180 p.

Мельникова К. Н.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

Социальная поддержка у учащихся с риском суицидального поведения

Статистика детских и подростковых суицидов часто не публикуется, тем не менее эта проблема становится все более острой. С вхождением в пубертатный возраст, с 14–15 лет суицидальная активность у подростков резко возрастет, достигая максимума к 16–19 годам [1]. Таким образом, именно старший подростковый возраст является очень уязвимым к данному явлению.

Рост числа подростковых суицидов вызывает естественную озабоченность общественности и специалистов, что приводит к разворачиванию исследований и профилактических программ. Однако, единая концепция суицидального и парасуицидального поведения на сегодняшний день отсутствует, в связи с чем не разработана и эффективная модель суицидальной превенции [2, с. 104]. Эффективное решение выше названной проблемы требует всестороннего анализа предикторов суицидального поведения подростков.

Суицидальное поведение – результат взаимодействия различных факторов: экономических и социальных, культурных и демографических. Особое значение придаётся психологическим детерминантам, которые играют важную роль в понимании психологического состояния тех, кто имеет склонность к суицидальному поведению. Ранняя диагностика этих факторов поможет вовремя определить суицидальные тенденции молодых людей и заблаговременно организовать профилактику суицидального поведения.

К основным предикторам суицидального поведения исследователи относят депрессию [2; 3; 4]. Подростковый возраст – один из самых сложных периодов в становлении личности. Депрессивные состояния у подростков имеют свою специфику: они нередко плохо осознаются самими детьми именно как сниженное настроение и могут выражаться в нарастании агрессивного поведения, упрямства,

оппозиционного поведения, ухода в себя [5].

В качестве факторов депрессии и связанного с ним суицидального поведения называют низкий уровень социальной поддержки [4]. Социальная поддержка означает все формы поддержки, обеспечиваемой другими людьми и группами, которые помогают индивиду преодолеть трудности в жизни. В исследованиях, проведенных под руководством А.Б. Холмогоровой отмечается, что суицидальные мысли и намерения встречаются у студентов с низким уровнем социальной поддержки почти в два раза чаще по сравнению со студентами с высоким уровнем социальной поддержки.

Исследование характера социальной поддержки у подростков, склонных к суицидальному поведению, проводилось на базе УО «Гомельский Государственный автомеханический колледж», в котором приняли участие учащиеся 2 курса отделения автомехаников в возрасте от 14 до 17 лет. Общее количество выборки составило 100 человек.

Выраженность депрессивной симптоматики, как показателя суицидального риска, определялась с помощью Опросника депрессивности (BDI) А. Бека в адаптации Н.В. Тарабриной. Для выявления уровня социальной поддержки, степени выраженности различных ее форм использовался Опросник социальной поддержки (F-SOZU-22), разработанный G.Sommer, T.Fydrich, адаптация А.Б.Холмогоровой, Г.А.Петровой.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о выраженности эмоционального неблагополучия в исследуемой выборке. Установлено, что у 49% учащихся имеются симптомы депрессии в самоотчете, причем 17% отмечают симптомы депрессии тяжелой степени. Анализ ответов на пункт «Суицидальные мысли и желания» опросника шкалы депрессии А. Бека показал, что 12 % подростков имеют пассивные суицидальные мысли, а 8% – суицидальные намерения.

Сопоставление уровня социальной поддержки у подростков с различной выраженностью депрессивной симптоматики показало следующее. Среди студентов с выраженной и тяжелой формами депрессии 88 % имеют низкий уровень эмоциональной поддержки, 91% – низкий уровень инструментальной поддержки, у 82% выявлен низкий уровень социальной интеграции. В группе респондентов без депрессивных симптомов, напротив, 82% имеют нормальный уровень эмоциональной поддержки, 68% – нормальный уровень социальной интеграции и инструментальной поддержки. По общему показателю социальной поддержки различия также существенны: низкий уровень выявлен у 92% подростков с выраженной и тяжелой формами депрессии и у 42% подростков без признаков депрессии.

По показателю удовлетворенности социальной поддержки представители двух групп не различаются, что требует дальнейшего исследования и анализа.

Корреляционный анализ выявил наличие взаимосвязи между уровнем социальной поддержки и выраженностью депрессивной симптоматики:

отрицательная связь (r = - 0,39, при P ≤ 0,05) между высоким уровнем социальной поддержки и низким уровнем депрессии и наоборот, положительная корреляция (r =0,39, при P ≤ 0,05) между низким уровнем социальной поддержки и высоким уровнем депрессивной симптоматики.

Анализ полученных данных показывает, что выраженная нехватка поддержки, связанной с переживанием позитивного чувства близости, доверия и общности, недостаток практической или материальной поддержки (деньги или вещи), а также помощи в выполнении тяжелой работы, освобождении от нагрузок, получении важной информации, а также низкая включенность в определенную сеть социальных интеракций, в рамках которых отмечается совпадение ценностей и представлений о жизни, провоцирует депрессивные симптомы, тем самым повышая риск суицидального поведения подростков.

С другой стороны, чем в большей степени развиты у подростков способности поддерживать социальные связи, чем более разнообразны его социальные сети, чем в большей степени удовлетворены потребности в эмоциональной поддержке, в получении информативного совета, действенной помощи, исходящей от окружающих, тем лучше их эмоциональное благополучие, выше адаптационные возможности и ниже риск суицида.

Литература:

1. Закондырина, В.А. Аутоагрессивные суицидальные тенденции среди подростков / В.А. Закондырина // Наука — культура — общество.–2008.— № 3. – С. 131–137.

2. Соколова, Е. Т. Проблема суицида: клинико-психологический ракурс / Е.Т. Соколова, Ю.А. Сотникова // Вопросы психологии. 2006. – № 4. – С. 104–115.

3. Войцех, В. Ф. Нарушение адаптации и суицидальное поведение у молодежи / В.Ф.Войцех, Е.В. Гальцев // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. –Т. 19. – Вып. 2. – С. 17–25.

4. Холмогорова, А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии / А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. –2016. –Т. 24. –№ 3. –С. 144—163.

5. Холмогорова, А.Б. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра / А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 03.04.2018).

Мороз Ю. О.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Зв'язок захворюваності дітей молодшого шкільного віку з особливостями сімейних відносин

Питання фізичного та психологічного здоров’я завжди мало велике значення в аспекті розвитку людини. Адже від стану здоров’я залежать працездатність людини, можливість до самообслуговування, розвиток психічних пізнавальних процесів, ступінь важкості в навчанні тощо.

Проблема психосоматичних співвідношень залишається однією з найбільш

складних проблем сучасної психології та медицини.

Психосоматика – міждисциплінарний науковий напрям, в якому вивчаються психологічні, соціальні та культурні чинники виникнення тілесних захворювань людини. Певні симптоми відносяться до метафоричної форми вираження в тілі дитини сімейних розладів, які стосуються дисфункціональних стосунків родини. Адже сім'я – цілісна повноцінна система, члени якої взаємопов'язані один з одним та, відповідно, мають вплив на стан здоров'я один одного. Дитина молодшого шкільного віку може виступати в ролі ідентифікованого пацієнта сімейної системи, що в свою чергу дає можливість визначити певні сімейні взаємовідносини через проявлені симптоми психосоматичних розладів самої дитини, при цьому вона знаходиться в процесі сепарації від матері, зміні ведучої діяльності та нової ситуації розвитку[1].

Для кращого вирішення питання зв'язку захворюваності дітей молодшого шкільного віку та сімейних відносин ми використовували наступні методики: анкета частоти захворюваності певних систем органів дитини (дод. А); опитувальник емоційних стосунків в сім'ї Е.І.Захарової; аналіз родинних взаємин Е.Г.Ейдеміллера; методика «Взаємодія подружжя в конфліктній ситуації» Ю.Е.Альошиної, Л.Я.Гозмана, Е.М.Дубовської, «Сімейна соціограма» Е.г. Ейдеміллера [2].

Було розроблено анкету, яка складається з питань про частоту та види захворювань дитини за трьома системами органів: дихальна система, система шлунково-кишкового тракту та покривна система. Шкала вимірювання частоти захворювань складається з наступних градацій: один раз на місяць, один раз на півроку, декілька раз на рік, один раз на рік, за все життя дитини декілька разів, ніколи. Ця анкета призначена для вимірювання частоти хвороб різних систем органів дитини та подальшого дослідження зв'язку зі взаємовідносинами в сім'ї.

Вибірку склали тридцять сімей. Двадцять дві сім'ї – повні, тобто в яких дитину виховують обидва з батьків, вісім – неповні сім'ї, тобто дитину виховує один з батьків (мати). У повних сім'ях дослідження проходили обидва з батьків, у неповних – лише мати, відповідно. Дослідженими є діти з цих сімей віком від 6 до 9 років.

В результаті проведеного дослідження і обробки результатів застосованих методик щодо зв'язку захворюваності дітей молодшого шкільного віку з особливостями сімейних відносин варто сформулювати наступні положення:

- Досліджувані сім'ї в цілому мають відхилення у вихованні своїх дітей. До того ж спостерігається як недостатність турботи за дитиною, то через мірна турбота про неї. Також присутня мінімальність санкцій за провину та потурання. Це проявляється як і через гіперопіку батьків, так і через спосіб «уникнення» і «відкупленням» від процесу виховання. Батьки най значущі, в випадку гіперпротекції - мають сильний вплив на дитину, прагнуть контролювати життя дитини; гіпопротекція – надання самостійності дитині, використання авторитету в випадку необхідності. Що також підтверджується методикою «Сімейна

соціограма» Е.Г. Ейдеміллера, де ми бачимо також дві крайності: гіперпротекцію та гіпопротекцію.

- Емоційні відносини в досліджуваних родинах мають певні проблеми. Відхилення за надмірним емоційним прийняттям своєї дитини, що виражається у перебільшених відчуттях, які виникають у матері у взаємодії з дитиною, безумовне прийняття дитини, відношення до себе як до батька, а також за поведінковими проявами емоційної взаємодії, а саме в наданні емоційної підтримки. У цілому досліджувані подружжя мають пасивний характер, а також здебільшого уникають конфліктних ситуацій, які стосуються різних життєвих тематик, окрім прояву ревнощів подружжям. За всіма шкалами всіх досліджуваних батьків показники відхилень складають 40%, відповідно показники норми – 60%. Показників норми більше, що у свою чергу свідчить про сприятливу взаємодію батьків стосовно дитини. За середніми показниками дитячо-батьківської взаємодії ми маємо відхилення в пунктах другого блоку «Емоційне прийняття дитини»: відчуття, що виникають у матері у взаємодії з дитиною, безумовне прийняття дитини, відношення до себе як до батька; а також в другому пункті третього блоку «Поведінкові прояви емоційної взаємодії»: надання емоційної підтримки. Важливо відмітити, що ці відхилення являються вище норми, проте не нижче. Це означає, що в досліджуваних сім'ях переважає схильність до прояву емпатії до дитини - розуміння її емоційного стану, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок, відчуттів. Емпатія може виявлятися у формі співпереживання тих самих відчуттів, які має дитина, а також у формі співчуття - схильності емоційно відгукуватися на її відчуття. Батьки безумовно приймають дитину такою, якою вона є, вміють прощати їй більшість її провин і недоліків. Зазвичай у таких сім'ях спостерігається прагнення надавати емоційну підтримку своїй дитині, високо оцінювати і заохочувати її старання та досягнення, підкреслювати свою віру в її сили та здібності. Отже, дитина отримує занадто емоційної уваги від батьків або в межах норми [3].

- Діти молодшого шкільного віку мають взаємозв'язок захворювань різних систем органів з особливостями стосунків у родині. Дихання є фундаментальною властивістю стану власного «Я», це спосіб обміну та встановлення рівноваги між індивідуумом і середовищем. Однією з особливостей дитини молодшого шкільного віку є прагнення до самостійності та свободи. Санкції та обмеження впливають на меншу захворюваність дихальної системи. Отже, санкції є однією з умов встановлення меж особистості та необхідною умовою для розвитку та функціонування дитини молодшого шкільного віку. Теплі сімейні відносини відіграють важливу роль між прагненням дитини до свободи та самостійності і покладанням на неї відповідальності. Недостатність батьківського тепла і уваги сприяють захворюванням дихальної системи .

- Захворювання органів шлунково-кишкового тракту пов'язані з

забороною винесення конфлікту подружжя до сфери виховання дітей. Конфліктність у взаєминах між подружжям зустрічається у всіх сім'ях, проте в цій ситуації розбіжності не виказуються один одному. При латентному наростаючому конфлікті вони роблять вигляд, що «все добре», навіть, якщо при цьому різниця в думках повністю протилежна. Проте намагання зробити вигляд, що конфліктів не має, не знищує самі конфлікти, напруження у сім'ї зростає й дитина починає хворіти, виступаючи таким чином регулятором конфліктності в сім'ї. У таких сім'ях зазвичай конфлікти грають велику роль. Чим більша психологічна «відстань» між батьками, тим менше хвороб у дитини.

- Покривна система є «кордоном тіла людини» між фізичним та зовнішнім світом. Проблеми покривної системи пов'язані з порушенням гармонії в контактах. Коли контакт дитини з зовнішнім світом дисгармонійний, або надмірний, або недостатній, нав'язливий або формальний, тоді у дитини виникають хвороби покривної системи. Це неусвідомлюваний спосіб дитини молодшого шкільного віку захистити себе від фізичних або психічних взаємодій з реальністю. Або навпаки, спосіб привернути до себе увагу, через недостатність батьківського тепла.

Література:

1. Зімовіна Т. Є. Взаємоз'язок між захворюваністю дитини та стосунками у сім'ї / Т. Є. Зімовіна, А. С. Фільчакова. // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. // Кам'янець-Подільський : Аксіома. – 2018. – №40. – С. 128–137.

2. Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков / Ю. Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. - М.: Издательство Института Психотерапии, Издательство НГМА, 2000. – 320 с.

3. Пезешкеан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н. Пезешкеан. – М: Институт позитивной психотерапии, 2006. – 464 с. – (2-е издание). – (Позитивная психотерапия).

Мосежна М.Ю.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

Структурні та динамічні характеристики конфлікту: гендерні особливості

Конфлікт – це невід'ємна частина суспільного життя. Оскільки людина знаходиться у безперервній взаємодії з іншими, кожен день вона може зіткатися з різного роду протиріччями, з розбіжністю думок, що частіше за все призводить до появи конфліктної взаємодії. Проте, саме завдяки конфліктам зміцнюються відносини, створюється простір для більш глибокого розуміння і збільшення близькості між людьми. Саме це і вказує на соціальну значимість нашого дослідження.

Особливості особистості учасника конфлікту та його поведінки відіграють важливу роль у виборі стратегії його вирішення. Однією з таких особливостей є гендер. У поведінці гендерні відмінності розглядаються як особливості поведінкових проявів,

що визначаються їх приналежністю до певного гендерного типу. Особи, що належать до різних гендерів мають багато відмінностей в багатьох сферах – в пізнавальній, когнітивній, емоційно-вольовій та фізіологічній, тому і в різних конфліктних взаємодіях їх поведінка буде відрізнятися.

В практичній діяльності психолога, сам психолог не є учасником конфлікту і об'єктивно він ніколи не зможе його побачити чи прийняти в ньому участь, але в процесі роботи з проблемою він зіткається з тим, яким саме чином уявляють собі конфлікт його безпосередні учасники.

Однак, проблемі гендерних відмінностей, стосовно визначення структурних та динамічних характеристик конфлікту, не було приділено достатню кількість уваги, тому метою нашої роботи виступає аналіз та встановлення гендерних особливостей уявлення про структурні та динамічні характеристики конфлікту.

Об'єкт дослідження – уявлення про структурні та динамічні характеристики конфлікту.

Предмет дослідження: гендерні особливості уявлення про структурні та динамічні характеристики конфлікту.

Мета роботи – визначення гендерних особливостей уявлення про структурні та динамічні характеристики конфлікту.

Досягнення мети передбачає вирішення наступних завдань дослідження:

1) провести теоретичний аналіз психологічних підходів до дослідження уявлень про структуру та динаміку конфлікту;
2) визначити структурно-динамічні характеристики конфлікту;
3) визначити гендерні особливості уявлення структури та динаміки характеристики конфлікту;

Методи дослідження. У нашій роботі для вирішення поставлених завдань було застосовано теоретичні (теоретико-методологічний аналіз та синтез проблеми, систематизація наукових літературних джерел та компаративний аналіз отриманих даних), емпіричні психодіагностичні методи та методи математичного та статистичного аналізу.

Дослідження проводилося у два етапи:

1) на першому етапі дослідження за допомогою методики С. Бем на визначення типу гендерної приналежності було відібрано 52 особи, серед яких 12 осіб – маскулінного типу (серед яких 12 чоловіків), 20 осіб – фемінного типу (серед яких 19 жінок та 1 чоловік), 20 осіб – андрогінного типу (серед яких 10 чоловік та 10 жінок);

2) на другому етапі було проведено методику Томаса-Кілмана на визначення типу поведінки у конфлікті, а також ретроспективний аналіз конфлікту Н.В. Гришиної.

Для обробки отриманих результатів дослідження було використано такі методи математико-статистичного аналізу:

1) первинний математичний аналіз;

2) порівняльний аналіз за критерієм Краскела-Уоллеса для перевірки рівності

медіан декількох вибірок.

В результаті проведеного дослідження і обробки отриманих даних були зроблені наступні висновки:

1) Теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу визначити, що структурні елементи конфлікту це складові конфлікту, які допомагають відокремлювати його від інших характеристик, які описують проблемну соціальну взаємодію. Структура конфлікту складається з безпосередніх учасників конфлікту, умов виникнення, предмету та суб'єктивного уявлення про конфлікт. Динамікою конфлікту ми називаємо виділення певних етапів розвитку конфлікту, які складаються з виникнення об'єктивної конфліктної ситуації, усвідомлення ситуації, як конфліктної, власне конфліктної взаємодії та завершення конфлікту.

2) Андрогінність є переважаючим типом гендерної приналежності серед наших досліджуваних. Розподіл до певного гендерного типу був таким: жінки належать до фемінного та андрогінного типів, а чоловіки до усіх трьох. Вибір стилю поведінки, який переважає у поведінці під час конфліктної взаємодії залежить від приналежності до певного гендерного типу. Такі стилі поведінки в конфлікті, як компроміс та співробітництво є прийнятними для груп з різним типом гендеру.

В результаті дослідження було визначено значущі відмінності між групами в залежності від гендерної приналежності за такими стилями поведінки у конфлікті як суперництво, уникнення та пристосування.

3) Всі досліджувані під час опису конфлікту визначали такі структурні елементи конфлікту, як учасники конфлікту, рольові характеристики учасників, перебіг конфлікту та його завершення. Частота згадувань різних структурних елементів конфлікту залежить від приналежності досліджуваних до певного гендерного типу. Було встановлено, що особи, які належать до фемінної та андрогінної групи, на відміну від осіб, що належать до маскулінної, частіше відмічають власні психологічні характеристики та афективні переживання. Особи, що належать до андрогінної групи, на відміну від фемінної та маскулінної, більше відзначають час конфліктної взаємодії, через присутню для них емоційну значущість події.

Література:

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для ВУЗов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 388 с.

2. Ващенко И. В. Общая конфликтология / И. В. Ващенко, С. П. Гиренко, Р. А. Хамалян. – Харьков, 2000. – 512 с.

3. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 544 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

4. Хакунова Ф. П., Даурова Д. М. Сущность гендерного конфликта и его специфика // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 9. – С. 86–90.

5. Хасан Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996.

Назарова М.В.
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Соотношение копинг-стратегий поведения и уровня стресса у студентов

В наше время человек каждый день проверяет на себе влияние множества факторов, которые отрицательно воздействуют на психологическое и психофизиологическое состояние человека. В совладании с негативным эффектом сего влияния важную роль играют копинг-стратегии, которые предполагают собой осознанно организованное поведение, нацеленное на преодоление стрессовой ситуации и разрешение появившейся трудности. Выбор тех или же других стратегий совладания, а также уровень успешности их применения в конкретной ситуации находятся в зависимости от множества факторов [1, с. 275].

Актуальность проблемы состоит в том, что обстоятельства, в которых проходит жизнедеятельность современного человека, нередко по праву именуют экстремальными. Это связано с почти всеми причинами и опасностями, в том числе политическими, информационными, социально-экономическими, экологическими, природными. Для совладания со стрессовыми ситуациями человек на протяжении собственной жизни производит, например, именуемые копинг-стратегии – то есть систему целенаправленного поведения по сознательному овладению ситуацией для сокращения вредоносного воздействия стресса.

Рассмотрение специфики возникновения уровня воспринимаемого стресса и ее взаимосвязи с совладающим поведением на примере личности студента обусловлено тем, что студенческая деятельность является эмоционально напряженным видом социальной активности личности и характеризуется постоянным присутствием выраженных стрессоров. Хроническая эмоциональная насыщенность деятельности студента требует от него наличия развитого самообладания, навыков саморегуляции, разнообразных способов совладания с трудностями и оказывает влияние на развитие возникновения уровня воспринимаемого стресса.

С целью выявления взаимосвязи копинг-стратегий и проявлением воспринимаемого уровня стресса у белорусских студентов вузов, было проведено исследование на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. В исследовании добровольно приняли участие 68 студентов ГГУ им. Ф. Скорины. Из них студенты физического, биологического, математического факультетов и факультета психологии и педагогики. Средний возраст опрошенных составил 19.5 лет. В исследовании приняли участие 28 молодых людей и 40 девушек.

Для изучения применяемых индивидом копинг-стратегий была использована методика Д. Амирхана «Индикатор копинг-стратегий»*;* для определения воспринимаемого уровня стресса «Шкала воспринимаемого стресса» (Sheldon Cohen, Tom Kamarck, Robin Mermelstein).

По результатам исследования показателей стресса у студентов физического,

биологического, психологии и педагогики и математического факультетов было установлено следующее: высокий показатель был выявлен у двух испытуемых – 3%. Средний показатель был отмечен у 47% (32 человека). Низкий показатель отмечен у 50% испытуемых (34 человека). Для высокого уровня воспринимаемого стресса характерно истощение запасов адаптационной энергии. Организм уже близок к пределу возможностей сопротивления стрессу. Для среднего уровня воспринимаемого стресса указывает на достаточно выраженное напряжение эмоциональных и физиологических систем организма, которое возникло в ответ на сильный стрессорный фактор. Для низкого уровня воспринимаемого стресса может означаеть, что какой-либо значимый стресс в данный момент жизни человека отсутствует.

Наиболее предпочтительные копинг-стратегии среди опрошенных студентов – стратегии «Разрешения проблем» (37% выборов) и «Поиск социальной поддержки» (34% выборов). Стратегия, которой опрошенные студенты отдают наименьшее предпочтение – стратегия «Избегания» (29% выборов). Это означает, что студенты в большинстве случаев предпочитают активно разрешать свои проблемы различными путями, нежели их избегать.

Анализ взаимосвязи копинг-статегий и воспринимаемого уровня стресса показал, что наиболее выраженную и статистически достоверную связь между параметрами имеет копинг-стратегия «разрешение проблем». Коэффициент корреляции по Спирмену (r) составил -0.418 при $p<0,01$, что означает обратную взаимосвязь между этими двумя параметрами. На основании этого можно сделать вывод, что для лиц, прибегающих к активному решению в возникшей трудноразрешимой ситуации, характерен более низкий уровень стресса, который характеризуется улучшением показателей памяти и сна, отсутствием или маловероятными ошибками в вычислениях, высокой продуктивной деятельностью.

Анализ взаимосвязи копинг-статегий и уровня воспринимаемого стресса показал, что наиболее выраженную и статистически достоверную связь между параметрами имеет копинг-стратегия «избегания». Коэффициент корреляции по Спирмену (r) составил 0.292 при $p<0,05$, что означает прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Это может означать следующее, что лица, избегающие активное обсуждение конфликтных вопросов и принятия решения в возникшей трудной ситуации, имеют более высокий уровень стресса, характеризующийся беспокойством, повышенной тревожностью, раздражительностью, иногда приступами гнева.

На основании полученных статистических данных были сформулированы следующие выводы:

- высокий показатель уровня стресса был выявлен у двух испытуемых – 3%, средний показатель уровня стресса был отмечен у 47% (32 человека), низкий показатель уровня стресса отмечен у 50% испытуемых (34 человека);

- наиболее предпочтительные копинг-стратегии среди опрошенных студентов – стратегии «Разрешения проблем» (37% выборов) и «Поиск социальной поддержки» (34% выборов), стратегия, которой опрошенные студенты отдают наименьшее предпочтение – стратегия «Избегания» (29% выборов);

- для лиц, прибегающих к активному решению в возникшей трудноразрешимой ситуации, характерен более низкий уровень стресса, который характеризуется улучшением показателей памяти и сна, отсутствием или маловероятными ошибками в вычислениях, высокой продуктивной деятельностью;

- лица, избегающие активное обсуждение конфликтных вопросов и принятия решения в возникшей трудной ситуации, имеют более высокий уровень стресса, характеризующийся беспокойством, повышенной тревожностью, раздражительностью, иногда приступами гнева.

Литература:

1. Муравьева, О.В. Взаимосвязь компонентов структуры личности и копинг-механизмов у больных с депрессией / О.В. Муравьева, Т.Н. Разуваева // Научные ведомости: Серия Гуманитарные науки. – 2014. – № 6 (177). Выпуск 21. – С. 275 – 283.

Наривончик Т. Е.

Белорусский государственный университет

Семантический анализ глаголов в нарративах о сновидениях у больных шизофренией

Одним из актуальных направлений, как в современной лингвистике, так и в психологии, является изучение поведения человека и его эмоциональных переживаний, выраженных в нарративах. Нарративы о сновидениях отражают в доступной для анализа вербальной форме содержание бессознательного сновидца [1]. Одним из способов изучения поведенческих и эмотивных характеристик индивида является комплексный анализ глагольных единиц нарратива, – как грамматически, так и семантически, сложной и емкой части речи, позволяющей раскрывать многомерность и динамичность описания действительности индивидом, восприятия им самого себя и окружающего мира.

Искажение реальности при шизофрении характеризуется бредом и хаосом мыслительных операций с присутствующими пугающими и преследующими образами, которые проявляются в кошмарных сновидениях больных [2]. Поскольку анализ сновидений служит наиболее важным методом проникновения в патогенетические конфликты при психопатологии, т.к. позволяет исследовать систему мощных внутренних мотивов, выраженных в сновидении, и порождающих движение психических содержаний, целесообразно провести анализ глагольной семантики нарративов о сновидениях, потому как именно глаголы способны выражать действия субъекта, направленные на объект, и свойства, замкнутые в субъекте [3]. Таким образом, целью семантического анализа глаголов нарративов кошмарных сновидений больных шизофренией является определение: 1) а) доли

глаголов, выражающих агрессивные действия; б) направленности агрессивных действий – от субъекта к его окружению либо наоборот; в) фона эмоционального переживания (положительного либо отрицательного) субъекта и иных персонажей; в) доли глаголов, указывающих на состояние нездоровья либо смерти субъекта, и 2) сравнение данных показателей с аналогичными показателями в нарративах о кошмарных сновидениях контрольной группы – лиц без психиатрического диагноза.

Поскольку в основе данного исследования глагольной семантики лежат *критерии* «агрессивное поведение», «эмоциональные переживания» и «болезненное состояние», то при проведении компонентного анализа глаголов указанных категорий необходимо выделить: 1) значения, отражающие намерение агрессора по отношению к жертве; 2) значения, отражающие динамический процесс во внутренней эмоциональной сфере; 3) значения, указывающие на болезненные и дискомфортные ощущения. Таким образом, родовая сема исследуемой группы глаголов, выражающих агрессию, – «причинять вред кому-либо, чему-либо», «прекращать существование кого-либо, чего-либо», «принудительно лишать кого-либо, чего-либо» [4]. Сема глаголов «эмоционального состояния» – «испытывать определенное эмоциональное состояние; быть, находиться в определенном состоянии». Сема глаголов «болезненного состояния» – «испытывать боль, физическую недееспособность».

Гипотеза исследования: В насыщенности глагольного содержания нарративов о сновидениях больных шизофренией доля глаголов, выражающих агрессию, отрицательное эмоциональное состояние и физическое недомогание выше по сравнению с глаголами данных категорий в контрольной группе. В исследовании приняло участие 88 человек, 34 – с диагнозом «шизофрения», 54 – без психиатрического диагноза (контрольная группа). Всего проанализировано 156 рассказов о сновидениях, 97 – больных шизофренией и 59 – участников контрольной группы.

В результате исследования были получены следующие данные:

1. Доля глаголов, выражающих агрессивные действия главного Героя (сновидца) по отношению к иным персонажам сновидений относительно всех глаголов нарративов: А) больные шизофренией – 9,9%; Б) контрольная группа – 2%.

2. Доля глаголов, выражающих агрессивные действия иных персонажей сновидения по отношению к главному Герою относительно всех глаголов: А) больные шизофренией – 27,14%; Б) контрольная группа – 37,8%.

3. Доля глаголов, выражающая агрессивное поведение всех персонажей сновидения (как главного Героя, так и иных) относительно общего количества глаголов в нарративах: А) больные шизофренией – 5,3%; Б) контрольная группа – 5,6%.

4. Доля глаголов отрицательного эмоционального состояния героев относительно всех глаголов, отражающих эмоциональное состояние: А) больные шизофренией – 83,3%; Б) контрольная группа – 93,75%. Соответственно доля

глаголов положительного эмоционального состояния: А) 16,7%; Б) 6,25%.

5. Доля глаголов, выражающих физическое недомогание главного Героя относительно всех глаголов, описывающих физическое состояние – 100 %. Относительно же всех глаголов нарративов: А) больные шизофренией – 12,3%; Б) контрольная группа – 8,1%.

Таким образом, результаты исследования расходятся с частью гипотезы о том, что у больных шизофренией показатели агрессивности и отрицательного эмоционального состояния, выраженных в глаголах, выше, чем данные показатели контрольной группы, и указывают лишь на более высокий, чем в контрольной группе, показатель физического недомогания у лиц с диагнозом «шизофрения». Однако, в контрольной группе превышает только общий показатель агрессивности действий (как главного Героя, так и иных персонажей), в то время как показатель направленности агрессивных действий от главного Героя к иным персонажам у больных шизофренией превышает данный показатель контрольной группы в 5 раз.

Семантическое поле глаголов, выражающих агрессивное поведение, представлено тремя категориями:

1) с семой «убить»: А) больные шизофренией – 48,1%; Б) контрольная группа – 29,8%; 2) с семой «причинить физический либо психологический вред»: А) 44,1%; Б) 48,9%; 3) с семой «преследовать, гнаться, поймать»: А) 7,8%; Б) 21,3%.

Таким образом, если опираться не на количественный, а на качественный показатель агрессивности, т.е. степень агрессии, наивысшей из которой является убийство, согласно проведенному семантическому анализу следует, что данный показатель в группе больных шизофренией выше, чем в контрольной, в 1,6 раза. В то время как в контрольной группе определяющее место занимают агрессивные действия, выражающие преследование и погоню.

Основной отрицательной эмоцией, выраженной глаголами, в обеих группах является страх. Состояние физического недомогания в сновидениях больных шизофренией выражено: потерей сил, способности передвигаться, говорить, чувством боли, сумасшествием.

Состояние физического недомогания в сновидениях контрольной группы выражено: потерей сил, памяти, способности дышать, телесными ранениями, заражением смертельной болезнью.

Сравнительный разносторонний анализ сновидений больных шизофренией – и подсознательных процессов, отраженных в них, открывает новые пути и возможности глубокого психологического исследования шизофрении, уровней психики и закономерностей психической деятельности при психопатологии. Проведенный сравнительный семантический анализ глагольного содержания нарративов о кошмарных сновидениях показал, что агрессивное поведение героев, отрицательный эмоциональных фон и состояние физического недомогания встречаются в сюжетах сновидений как при психопатологии, так и в ее отсутствии,

только с тем отличием, что направленность агрессии от субъекта к окружающему миру и степень ее выраженности у больных шизофренией значительно превышают данные характеристики контрольной группы. Возможно, именно здесь стоит искать ключ к исследованию механизмов шизофрении и их отличию от механизмов познавательной деятельности при норме. Данное предложение нуждается в дальнейших эмпирических исследованиях и обосновании.

Литература:

1. Юнг К.Г. Человек и его символы. – М.: Медков С.Б., «Серебряные нити», 2006. – 352 с.
2. Калшед Д. Внутренний мир травмы: Архетипические защиты личностного духа. – М.: Когито-Центр, 2015. – 398с.
3. Лебедева Н.Б. Полиситуативность глагольной семантики. – Томск,1999.
4. Большой толковый словарь русских глаголов / Под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ, 2008.

Парфёнова Е. С.
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Способы преодоления стресса социально тревожными студентами

Проблема социальной тревожности является весьма распространенной среди населения, особенно среди молодежи. Обучение в вузе тесно связано с социальным взаимодействием. Высокий уровень социальной тревожности крайне неблагоприятно сказывается на качестве жизни человека, увеличивая риск одиночества, развода, суицида, коморбидных психических расстройств, алкоголизации, сексуальных дисфункций, снижения количества социальных связей и социальной поддержки. Такое явление как социальная тревожность способно оказать серьезное негативное влияние на процесс социальной и эмоциональной адаптации и качество жизни студентов. Понятие социальная тревожность определяется как состояние эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми [1].

Люди с высоким уровнем социальной тревожности не уверены в себе, сдержаны в выражении эмоций, ориентированы на избегание конфликтных ситуаций, зависимы, испытывают страх отвержения и неприятия. Каждая из этих особенностей связана с депрессивными симптомами и переживанием хронического повседневного стресса. Социальная тревожность нередко предшествует заболеванию депрессией и является ее важным предиктором. Она негативно сказывается на отношениях в семье и близкими людьми. Опыт взаимодействия социально тревожных людей с родителями, одноклассниками, друзьями и партнерами характеризуется как тяжелый [2].

Симптомами социальной тревожности является страх отвержения, критики, осмеяния, искаженный фокус внимания (самофокусировка) и «сдвиг мотива на цель» (самоцелью становится мониторинг второстепенных аспектов ситуации – как

на меня смотрят, как звучит голос, как кто-то посмотрел в окно и прочее), затруднение удержания цели в условиях потери произвольности над аффектом оценивания и тенденцией к «распаду деятельности», избеганию. Страх и тревога обусловлены иррациональными убеждениями, неадаптивными установками и схемами, могут сопровождаться также переживанием стыда, позора в ситуациях оценивания, часто – вины за свои «ошибки» [3].

Социальная тревожность стала важной темой исследований как западных, так и отечественных психологов, в частности, Ф. Зимбардо (1991), Д. Уотсона и Р. Френда (1969), Дж. Кларка и Х. Арковитса (1975), Дж. Керана (1977), Р. Рэппи (1997), А.В. Никитина и А.Б. Холмогорова (2010), В.В. Краснова (2010) и других.

Для преодоления повседневных трудных ситуаций человеку требуются представления о способах, условиях и возможностях, необходимых для реализации своих усилий, а также умения эти способы применять. Для этого в психологии существует понятие копинг-поведения. С точки зрения Р. Лазаруса, совладание со стрессом – это динамический процесс, посредством которого индивид в одних случаях, главным образом, использует одну форму совладания, скажем защитные стратегии, а в других – прибегает к стратегиям решения проблемы путем изменения отношения «личность – окружающая среда» [4].

С целью изучения взаимосвязи социальной тревожности и копинг-поведения у студентов было проведено исследование, в котором приняли участие 57 студентов первого курса факультета психологии и педагогики и факультета иностранных языков Гомельского Государственного Университета имени Ф. Скорины.

Для определения доминирующего типа социальной тревоги, выраженности отдельных аспектов проявления страха оценивания в разных ситуациях был использован опросник социальной тревоги и социофобии (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев). Информация о предпочитаемых стратегиях преодоления затруднительных (стрессогенных) ситуаций получена с помощью методики SACS (Стратегии преодоления стрессовых ситуаций) С. Хобфолла, в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой.

С помощью коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена, было выявлено, что копинг-стратегия «избегание» положительно коррелирует со шкалой «тревоги при проявлении инициативы из-за страха критики» ($r = 0{,}253$; $p \leq 0{,}05$). Это свидетельствует о том, что при повышении уровня социальной тревожности увеличивается использование стратегии «избегание» и наоборот, использование данной стратегии повышает уровень социальной тревожности.

Отрицательные корреляции выявлены между копинг-стратегией «ассертивные действия» и такими проявлениями социальной тревоги в ряде ситуаций оценивания, как «социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания» ($r = -0{,}39$; $p \leq 0{,}01$), «постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экстремальных ситуациях» ($r = -0{,}38$; $p \leq 0{,}01$), «сдержанность в

выражении эмоций из-за страха отвержения» (r = – 0,25; p≤0,05), «тревога при проявлении инициативы из-за страха критики» (r = – 0,36; p≤0,01), «избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» (r = – 0,41; p≤0,01). Следовательно, при повышении уровня социальной тревожности уменьшается использование ассертивных действий, с другой стороны, использование ассертивных стратегий ведет к снижению социальной тревожности в ряде ситуаций оценивания.

Литература:

1. Краснова, В.В. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация / В.В. Краснова, А.Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. –2011. –№1. –С. 140-150.
2. Краснова, В.В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 2013. – 26 с.
3. Сагалакова, О.А. «Синдром страуса»: избегание или преодоление субъективно опасных ситуаций / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев. – Томск: Издательство Том. Ун-та, 2013. – 213 с.
4. Исаева, Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. – СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. – 136 с.

Піковець Н. В.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Актуальність збереження психічного здоров’я педагога вищої школи

Психічне здоров'я особистості є однією з умов становлення професійної самосвідомості, ідентичності, ефективної професійної діяльності фахівця. Воно складає головну, відносно неспецифічну динамічну основу продуктивності всіх аспектів професійної діяльності і загального благополуччя людини, обумовлює гармонійний розвиток особистості й досягнення професіоналізму. Задоволеність професійною діяльністю, у свою чергу, постає одним із критеріїв суб’єктивного благополуччя як основи особистісного здоров’я.

Нині високі вимоги до особистості педагога: вихователя, вчителя, викладача визначаються насамперед соціальною значущістю педагогічної праці. Особливою відповідальністю відзначається педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти, адже їх зусилля спрямовуються на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та умінь яких залежить якість соціальноекономічної, політичної, культурної розбудови української держави, формування національної свідомості і духовності її громадян [3, с. 29].

Науково-творчий потенціал, рівень загальної та психологічної культури, педагогічна майстерність й професіоналізм викладачів, які здійснюють підготовку фахівців із вищою освітою, впливатимуть на успішне розв’язання завдань, що постають перед вищою школою.

Педагогічна професія вимагає особливої уважності і чутливості до постійно

оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб та вимог суспільства, а, відтак, відповідного коригування своєї роботи. Ця здатність має особливу значущість за сучасної постіндустріальної, інформаційної доби, і потребує від особистості багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення.

Більш того, згідно методологічної парадигми розвитку психіки в онтогенезі, теоретично обґрунтованої С. Д Максименком у циклі генетично-психологічних досліджень, охоплює важливу властивість розвитку людини, якому притаманне «виникнення якісно нових психічних новоутворень і перехід психологічної системи на новий рівень функціонування», звертає увагу І. Болтівець [2].

Окрім багатопланових і різнобічних вимог до якостей особистості, що визначають ефективність взаємодії педагога і вихованця, важливе значення І. Болтівець приділяє психогігієнічним вимогам до особистості педагога, що визначають професійну позицію педагогічного працівника щодо збереження та зміцнення як власного психічного здоров'я, так і психічного здоров'я вихованців, учнів і студентів. Людинознавча спеціалізація фахівців, стверджує науковці, що здобувають або удосконалюють свою професійну компетентність, несуть в собі базальні виміри психогігієнічного знання, яке в процесі професійної діяльності виявляється в таких уміннях:

- усвідомлено здійснювати людиноорієнтований вплив з урахуванням генези психічних станів його субєктів, етапів їх онтогенезу, особливостей їхнього психосоматичного розвитку;
- ефективно коригувати й відновлювати неактуалізовані або ослаблені психічні функції, при необхідності узгоджуючи цю роботу з іншими фахівцями професій типу „людина-людина", необхідними для цього спеціалістами;
- дотримуватись послідовності, наступності, узгодженості у здійсненні психогігієнічних заходів.

Категорією якості психічного здоров'я вчений вважає індивідуальну властивість особистості забезпечувати власну процесуальну цілісність, адекватну внутрішній природі, у взаємодії людини з власною самістю і довкіллям. А формування особистості, особистісний розвиток людини в онтогенезі, що здійснюється засобами навчання і виховання, є процесом утворення певного типу якості психічного здоров'я, оскільки продуктом і результатом цього процесу є виробленість певної системи психічної самоорганізації і саморегуляції індивідууму [2, с. 28-29].

Бєляєва Е. Ф., Зубкова Л. М. і зазначають, що освоєння особистістю професії неминуче супроводжується змінами в її структурі, коли, з одного боку, відбувається посилення і інтенсивний розвиток якостей, які сприяють успішному здійсненню діяльності, а з іншого – зміна, придушення й навіть руйнування структур, що не беруть участь в цьому процесі. Якщо ці професійні зміни розцінюються як негативні, тобто такі, що порушують цілісність особистості, знімають її адаптивність і стійкість, то їх

варто розглядати як професійні деформації [1].

Обговорюючи питання умов діяльності, більшість науковців зазначають, що безпечних професій не існує: у кожній з них, не зважаючи на зовнішнє благополуччя деяких з них, існують фактори, які надають шкоди здоров'ю. Кожен рід занять, професій і спеціальностей має свій набір специфічних для даної діяльності шкідливих факторів, а також свій «букет» професійних захворювань. Винайдення даних факторів, як загальних, так й специфічних, необхідно для організації програми заходів з профілактики професійних деформацій особистості.

Література:

1. Бєляєва Е. Ф. Професійна деформація викладача вищої школи / Е. Ф. Бєляєва, Л. М. Зубкова // Наукові записки кафедри педагогіки. - 2010. - Вип. 24. - С. 25-32. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkp_2010_24_5.

2. Болтівець С. І. Концептуальні засади розвитку психогігієнічної компетентності фахівців людинознавчих професій. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIV, ч.5 с.22-33.

3. Педагогічна та професійна психологія : конспект лекцій для студентів денної та заочної форм навчання освітнього ступеня магістр зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» освітнього ступеня бакалавр зі спеціальності 6.030102 «Психологія» / Уклад. Богдан Ж.Б., Солодовник Т.О. — Харків : НТУ «ХПІ», 2016. — 68 с.

Погановська П.С.

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

Особливості соціально-психологічного тренінгу

Проблема спілкування, активно розроблялася рядом відомих психологів як Б.Г. Ананьєва, А.Н. Леонтьєвим, Г.М. Андрєєвої, А.А. Бодалева та ін. У наш час грамотність у спілкуванні є необхідністю. Політик, керівник, менеджер, підприємець, вчитель, психотерапевт - для них комунікативна компетентність є професійно важливою якістю.

Сьогодні розвиток компетентності в спілкуванні успішно вирішується в рамках СПТ. Особливість цього методу в тому, що він носить груповий характер, причому проводиться в малих лабораторних групах.

Соціально-психологічний тренінг - це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого базується на активних методах групової роботи. Соціальнопсихологічні тренінги допомагають студентам адаптуватись до навчання у вищому навчальному закладі, сформувати психологічну готовність до професійної діяльності, здатність до комунікації, конфліктостійкість та стресостійкійсть, запобігти професійному вигорянню та професійним деформаціям у майбутньому. У ході тренінгу значно ефективніше вирішуються питання формування суб'єктності та розвитку особистості, успішно формуються комунікативні навички. Тренінг дозволяє учасникам свідомо переглянути сформовані раніше стереотипи і вирішити свої особисті проблеми.

На думку С.І. Макшанова, тренінг допомагає подолати обмеження, що

накладаються на професійну діяльність традиційними методами навчання, і може виступати як «місток, між безумовно необхідними, але тим не менше перцептивно порожніми теоретичними знаннями, з одного боку, і практикою , з іншого боку» [].

Отже, соціально-психологічний тренінг – це запланований процес, призначений поповнити навички та знання учасників і перевірити їх ставлення, ідеї, поведінку з метою зміни та оновлення. Він містить широке коло знань, що може повністю змінити чи посилити шкалу оцінок і цінностей. У широкому змісті соціально-психологічний тренінг - це: - пізнання себе і навколишнього світу; - зміна свого «Я» через спілкування; - спілкування у довірчій атмосфері і неформальній обстановці; - ефективна форма роботи для засвоєння знань; - інструмент для формування вмінь і навичок.

Необхідно зупинитися на тому, що навчання у соціально-психологічному тренінгу умовно зводиться до трьох рівнів: поверхневого, первинної міжособистісної відвертості, глибокого особистісного саморозкриття. На поверхневому рівні відбувається орієнтування у групі, розвивається почуття симпатії й антипатії, спостерігаються поверхневі взаємодії відповідно до соціальних і групових норм. На рівні первинної міжособистісної відвертості знижуються захисні бар'єри, відбувається часткове саморозкриття, виникає готовність до сприйняття критики, встановлюється подібність і відмінність думок, установок, підвищується соціальна сенситивність. На рівні глибокого особистісного саморозкриття виключаються механізми самозахисту, загострюється чутливість до реакцій учасників, виявляються відхилення від морально-етичних поведінкових норм, розкриваються «Я»-концепція та «Я»-образ кожного учасника.

Серед усього розмаїття методів практичної психології тренінг виділяється наявністю певних специфічних рис.

До них відносяться:

- дотримання ряду принципів групової роботи;
- застосування активних методів групової роботи;
- націленість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку (не тільки від ведучого, а й від самих учасників);
- акцент на взаєминах учасників групи, які розвиваються і аналізуються за принципом «тут і тепер»;
- об'єктивація суб'єктивних почуттів і емоцій учасників групи;
- наявність більш-менш постійної групи (зазвичай від 7 до 15 осіб), періодично збирається на зустрічі або працює безперервно протягом двох-п'яти днів;
- певна просторова організація (найчастіше робота проходить в зручному ізольованому приміщенні, учасники більшу частину часу сидять у колі);
- атмосфера розкутості і свободи спілкування, клімат психологічної безпеки.

Тренінг, як і будь-яка взаємодія між людьми, складається з трьох елементів: тренер, учасники та програма. У кожній ситуації є бажання тренера, реакції учасників і програма тренінгу. Програма залежить від самого тренера, його

поведінка - від поведінки учасників, в той же час програма повинна бути досить гнучкою, щоб відповідати даній конкретній групі.

Як стверджує Віктор Каган тренінг- це абсолютно особлива форма навчання, що спирається на реальне знання і дає можливість пережити на власному досвіді те, про що лекція говорить взагалі. Саме «досвід» є спільним і ключовим для розуміння психологічного тренінгу. Можна сказати, що психологічний тренінг є методом навмисних змін людини, спрямованих на його особистісний та професійний розвиток через придбання, аналіз і переоцінку їм власного життєвого досвіду в процесі групової взаємодії.

Отже, для успішного навчання в методі СПТ учасникам тренінгу важливо бути мотивованими на досягнення конкретної власної мети (яка часто актуалізується вже в процесі тренінгу) і виявляти готовність до роботи. Саме це дає можливість тренеру ефективно організувати навчальний простір для досягнення бажаного результату.

Література:

1. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники / И.В. Вачков. – М.: Издательство «Ось-89», 2001. – 224 с.
2. Макшанов С. И. Психология тренинга в профессиональной деятельности: Дис. д-ра психол наук. / С.И. Макшанов //М.: РГБ, 2002. – 238 с.
3. Петровская Л. А. Теоретические и методические вопросы социально- психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М., 1982. – 208 с.
4. Реньш М.А., Садовникова Н.О., Лопес Е.Г. Социальнопсихологический тренинг: Практикум. / М. А. Реньш // Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – 190 с.
5. Черкашина Л. Э. Отличительные черты современных и традиционных психологических тренингов / Л.Э.Черкашина // Научный журнал КубГАУ. Краснодар: КубГАУ, 2006. № 04(20) – 392 с.

Полянська П.О.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Взаємозв'язок музичних вподобань та життєво-ціннісних орієнтацій студентів

Сьогодні, коли музика стала невід'ємною частиною життя будь-якої людської спільноти, ми відчуваємо її вплив на емоційну та психічну сферу людини. Немає ніякого іншого виду мистецтва, крім музики, яка могла так звертатися до почуттів людини, до її внутрішнього світу і розвивати його. Інакше кажучи, ми «живемо у світі музики» і здатні відчувати її величезну фізіологічну і психологічну дію.

На формування цінностей впливають багато факторів. Одні з них залежать від зовнішніх умов, рівня розвитку культури, природних факторів, а інші – від самої людини, її бажань, уподобань, мотивів та інтересів. Не менш значимими для особистості є цінності краси природи і мистецтва, творчості, продуктивного життя.

Про вплив музики на людину написано багато книг, ця тема давно хвилює російських і зарубіжних дослідників. Психології сприйняття та впливу музики присвячено значна кількість робіт, багато з яких пов'язані з музикою як областю

реальної або потенційної діяльності. Прикладом може служити класична робота Б. М. Теплова, присвячена проблемі музичних здібностей [1].

Питанню особливостей музичних вподобань присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних дослідників С.М. Бєляєвої-Екземплярської, А.Л. Готсдінер, Г.Н. Кечхуашвілі, Е.В. Назайкинского, В.Д. Остроменського та ін.

Під музичними вподобаннями ми розуміємо вибір людиною музичного твору, що відповідає очікуванням слухача. Конкретними проявами вподобань слугує повторне звертання до музичного твору або жанру, більш висока оцінка обраного. Така вибірковість щодо музичних творів може бути пов'язана з суто естетичними потребами особистості та залежати від ситуації.

Для вивчення та дослідження музичних вподобань використовують такі підході, як:

1) Когнітивний , який розглядає сприймання музики в залежності від психічних процесів, структури інтелекту особистості, розумової здатності, здібностей та обдарованості.

Варто зазначити, що взаємозв'язок між музикою та вербальним інтелектом знайшов своє відображення в роботі А.Перетца , який засвідчив, що слухання музики активізує структури мозку, робота яких поліпшує показники вербального інтелекту [4].

2) Біологічний, який враховує біологічні та фізіологічні змінні, як фактори, які пливають на музичні вподобання.

3) Афективний, що пов'язує особливості психоемоційних процесів особистості (емоціональну сферу, почуття, прагнення й бажання) з перевагами в музиці [2;3].

Музичні вподобання підлітків та юнаків можуть виступати, як своєрідний відмінний знак. Показуючи свій знак, підлітки ідентифікують себе як належні до певних груп однолітків або бажаючі належати до них, і таким чином вони можуть віддавати перевагу соціальним групам молоді зі схожим музичним смаком. Окрім того, вплив однолітків вважається посередником між музикою і зовнішньою поведінкою. За допомогою музики підлітків залучають в певні групи, що відрізняються зовнішнім виглядом або поведінкою, яка може впливати на них позитивно або негативно. Зокрема, очікується, що прослуховування музики такого типу, як рок, міська або танцювальна музика, призведе до того, що підлітки будуть товаришувати з тими, хто розділяє їх смак.

Нами було проведено дослідження, вибірку якого склали 30 студентів: 7 хлопців та 8 дівчат 1 курсу, 5 хлопців та 10 дівчат 3 курсу. Всі досліджувані є студентами факультету психології, ХНУ ім В.Н.Каразіна. Досліджувались саме такі вікові групи, адже в підлітковому та юнацькому періодах починається період переходу від дитинства до дорослого життя. Саме в цьому віці проходить переоцінка своїх життєвих цінностей та формуються власні системи ціннісних орієнтацій та установок, змінюється соціальна активність, прийняття себе.

Для проведення дослідження було використано такі методики:

1) «Анкета музично-стильових вподобань» О.С. Борисової

2) Самоактуалізаційний тест САТ (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загіка и М. В. Кроз)

3) Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча

4) Кореляція за Пірсоном

Результати анкетування показали, що студенти 1 та 3 курсів схильні до таких музичних вподобань, як «музика з кінофільмів» , що являється домінуючими формами дозвілля. Частіше за все студенти слухають хіп-хоп, реп, рок, клубну тому що дані напрямки популяризуються через Інтернет, телебачення та інші масові заходи. Студенти рідко слухають класичну музику, в тому числі в сучасній обробці; рідше - панк музику і майже не слухають джаз, етніку, шансон, бардівську пісню та інші.

Серед ціннісних орієнтацій для досліджуваних виявились бажання відчувати себе дорослим, та отримати признання з боку інших. Реалізовувати свої здібності та можливості у різних сферах життя також є важливим для досліджуваних. Варто зазначити, що значимим для студентів стало також активне діяльнісне життя, де підлітки та юнаки дійсно можуть проявити свої особистісні якості. Важливими в інструментальних цінностях для досліджуваних стали відповідальність, терплячість та раціональність.

Кореляційний аналіз показав, що зв'язок між музичними вподобаннями та життєво-ціннісними орієнтаціями існує. Про це засвідчує факт, що досліджувані, для яких є важлива думка інших, які намагаються рухатися по життю, спираючись на свій життєвий досвід, схильні частіше прослуховувати «музику з кінофільмів». Це може свідчити про розвиток професіоналізму, де чуйність, увага та розуміння інших є одним із пріоритетних факторів. Студенти-психологи, для яких має значення освіченість та інтелектуальний розвиток, які цінують себе, свої гідності та менше звертають увагу на свої недоліки, схильні до вибору «хіп-хопу». Такий зв'язок можна пояснити віковими особливостями, коли проходить етап прийняття себе як самоактуалізованої особистості. Досліджувані, які поважають та цінують себе, орієнтовані на максимальну реалізацію своїх здібностей та можливостей, але в той же час схильні контролювати свої почуття та дії, віддають перевагу «Репу». Це також можна пояснити особливостями вікового періоду, коли значущим являється прояв своїх інтелектуальних здібностей та професійного напрямку – для майбутніх психологів важливо вміти контролювати і володіти своїми емоціями та почуттями. В результаті можна сказати, що саме ціннісні орієнтації впливають на музичні вподобання студентів. Адже саме вони виступають своєрідним критерієм прийняття важливих рішень та орієнтують особистість на те, що є важливим для неї, в тому числі і на вибір музики.

Література:

1. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Теплов Б.М. М.Л.: АПН РСФСР, 1947. - 355 с.

2. Abeles, H. F., & Chung, J. W. (1996). Responses to music. In D. A. Hodges (Ed.), Handbook of music psychology (2nd ed., pp. 285-342). San Antonio

3. Patel A. Using Music to study the evolution of cognitive mechanisms relevant to language, Psychonomic Bulletin & Review, 24(1), pp 177–180
4. Rentfrow & Gosling (2003). The do re mi's of everyday life: the structure and personality correlates of music preferences. Journal of Personality and Social Psychology, 84 (6), 1236-1256.

Прокопеня Е. Е.
Белорусский государственный университет

Гендерные особенности качества жизни у лиц, страдающих туберкулезом

Уровень и качество жизни являются одними из важнейших социально-экономических категорий, которые характеризуют благосостояние населения страны.

Реальное повышение этих показателей – главный критерий социально-экономического пресса. Поэтому особую актуальность в отечественной экономике на современном этапе приобретают вопросы повышения качества и уровня жизни населения, то есть благосостояния, которое является не только результатом, но и абсолютно необходимой предпосылкой экономического роста [].

Здоровье человека во многом зависит от образа жизни, который ему свойственно выбирать самостоятельно в зависимости от собственных психофизиологических, индивидуальных особенностей, в согласовании со своими убеждениями, привычками.

В свою очередь, необходимо отметить, что качество жизни влияет на многие аспекты нашей жизни, в том числе и на здоровье. Актуальной проблемой на сегодня является такое заболевание, как туберкулез.

Современность темы туберкулеза в том, что данная болезнь интерпретируется не только медицинским вопросом, а так же социальным, так как факторами развития туберкулеза являются возрастно-половые, медико-биологические, гигиенические, социально-профессиональные и социально-эпидемиологические.

Туберкулез – опасное инфекционное заболевание, в результате заражения которым поражаются зачастую органы дыхания. Ранее туберкулез считался болезнью социально не благополучных слоев общества, но с течением времени ситуация изменилась. Сегодня туберкулезом может заболеть любой, не зависимо от пола, возраста и финансового положения.

Нами было организовано и проведено исследование на базе ГУ «РНПЦ пульмонологии и фтизиатрии» г. Минска. В основе исследования лежат гендерные особенности влияющие на качество жизни пациентов.

Цель нашего исследования: выявление гендерных особенностей у лиц, страдающих туберкулезом.

Объектом исследования является качество жизни пациентов, находящихся на лечении в стационаре. Предмет исследования – гендерные особенности качества жизни лиц, страдающих туберкулезом.

Гипотеза: существуют качественные различия в показателях качества жизни мужчин и женщин, страдающих туберкулезом.

В исследовании приняли участие 70 человек в возрасте от 35 до 45 лет. В первую группу вошли 35 мужчин, а во вторую вошли 35 женщин. На основании проведенного анализа группы были поделены по гендерному признаку на 2 группы.

В качестве основного метода было выбрано тестирование, методика оценки качества жизни, сопровождающееся беседой с пациентом лечебного учреждения.

Ход исследования: испытуемым была предложена методика оценки качества жизни (NAIF) (New Assessment and Information form to Measure Quality of Life. P.Y.Hugenholtz and R.A.M. Erdman, 1995). Методика предназначена для определения качества жизни.

На первом этапе исследования нами были получены данные по показателям качества жизни лиц, страдающих туберкулезом.

Расчет средних показателей, каждой из шести составляющих качества жизни (физическая мобильность, эмоциональное состояние, сексуальная функция, социальный статус, познавательная функция, экономическое состояние).

По результатам исследования было установлено что, «физическая подвижность» у 1 группы составляет 25,2, а у 2 группы 25 разница составляет 0,2.Это свидетельствует о том, что у 1 группы физическая подвижность страдает в меньшей степени, чем у 2 группы.

По показателю «эмоциональное состояние» у 1 группы результаты составляют 18,1, а у 2 группы 23,1 разница составляет 5. Это свидетельствует о том, что в период болезни у 2 группы данный показатель является более значимым, чем у первой группы.

Анализируя показатель «социальные функции» у 1 группы он составляет 21,1, а у 2 группы 27,7 разница составляет 6,6. Исходя из этого социальная функция более значима для 1 группы.

Показатель «познавательная функция» у 1 группы составляет 23,3, а у 2 группы 30,3 – разница составляет 7. По результатам более значимым он является для 1 группы. Анализ показателя «сексуальная функция» у 1 группы составляет 8,3, а 2 второй группы 10,3 – разница составляет 2, соответственно для 1 группы данный показатель является более важным, чем для 2 группы.

По показателю «экономическое положение» показатели 1 группы составляют 4,7, а у второй группы 4 разница составляет 0,7. Соответственно данный показатель в большей степени оказывает влияние на участников 2 группы.

Заключительным этапом исследования стала статистическая обработка полученных данных.

Исследование потребовало использования u-критерия Манна-Уитни, целью которого является оценка различий между двумя независимыми выборками по каждой составляющей качества жизни, измеренной количественно.

Обработка статистических данных была проведена при помощи программы STATISTICA.

Рассчитанные нами значения u-критерия Мана-Уитни по шкалам оценки качества жизни составляют: «эмоциональное состояние» -405,5, «Социальные функции» -326,5, «Познавательные функции» - 267,5, «Сексуальная функция» - 369,5 что свидетельствующие о том, что различия в шкалах оценки качества жизни в сравниваемых группах статистически значимы ($p<0,05$).

По шкале «Физическая подвижность» «Экономическое положение», U-критерий Манна-Уитни составляет 584; 0; 479,5 что говорит о том, что между двумя группами испытуемых нет достоверно значимых различий ($p>0,05$).

Таким образом, независимо от половой принадлежности при заболевании туберкулезом существенно страдает качество жизни пациента.

Но следует отметить, что мужчины все же имеют более выраженное нарушение качества жизни.

Согласно исследованию по двум показателям у женщин имеются более высокие показатели, говорящие о высокой значимости данных показателей, влияющих на их жизнь, а именно физическая подвижность и экономическое положение, в то время, как остальные показатели являются более существенными для мужчин.

По результатам исследования было установлено что: у мужчин физическая подвижность и экономическое благосостояние страдает в меньшей степени и для них более значимыми являются: социальная, познавательная, сексуальная функция, а для женщин – эмоциональное состояние.

Литература:

1. Волков, В.Т., Стредис, А.К. и др. Личность пациента и болезнь / В.Т. Волков. Томск: Класс, 2000. – 328 с.

2. Григорьева Е.А., Копылова И.Ф. Исходы лечения впервые выявленных больных инфильтративным туберкулезом легких, прогнозирование степени риска рецидива. туб. и бол. легких 2009. – с.16–19.

Рабчёнок В.О.

Белорусский государственный университет

Негативные последствия развода для детей

В современном обществе развод рассматривается как неоднозначное явление. Если раньше он интерпретировался сугубо отрицательно, то теперь рассматривается в качестве неотъемлемого компонента семейной системы, который необходим для ее реорганизации в ситуации, когда сохранить семью в прежнем составе и структуре оказывается невозможным.

Причин развода множество: преждевременное необдуманное вступление в брак, измена одного из партнеров, несовместимость характеров, бытовые проблемы, вмешательство родственников в семью, зависимость одного из партнеров. И это только малая доля причин.

Как и любое явление, развод оставляет за собой множество последствий как для бездетных семей, так и для семей с детьми. В последнее время увеличилось число детей, которые воспитываются в разведенных семьях.

Неполная семья, которая сформировалась после развода, является фактором риска для развития гармоничной личности ребенка. При отсутствии отца в семье у ребенка может сформироваться искаженная Я-концепция, низкая самооценка, низкий либо завышенный уровень притязаний, повышенный уровень тревожности, неадекватная полоролевая идентификация. Также это может вызвать трудности в создании собственной семьи [2, с. 76].

Ребенок длительное время не может смириться с разводом родителей и предпринимает меры, чтобы хоть как-то изменить ситуацию, а это значит, что он меняет свое поведение. Обычно дети используют одну из представленных тактик:

- первая тактика - «ребенок-серая мышь», т.е. он ведет незаметный образ жизни, чтобы не надоедать и не докучать родителям. Такая позиция устраивает родителей, ведь ребенок им не мешает и во всем слушается.
- вторая тактика - «ребенок-герой», т.е. ребенок держит в себе все свои переживания, не показывая их никому, смиряется с эмоциональной недоступностью родителей;
- третья тактика - «эмоционально отстраненный ребенок», что означает, что он выглядит безучастным и равнодушным в данной ситуации, однако, это всего лишь психологическая защита;
- четвертая тактика - «проблемный ребенок», когда ребенок ведет себя неадекватно дома и в детском коллективе.

В результате развода дети получают психическую травму, что сказывается на их физическом и эмоциональном состояниях. При этом дети разных возрастов реагируют на развод по-разному. Например, дошкольники чувствуют страх и неуверенность в себе, дети старшего возраста становятся более агрессивными и у них появляется недоверие к миру.

Чаще всего дети остаются с матерями. Такие семьи получили название «материнские». Родитель, который вышел из состава «родители + ребенок», называется «приходящий отец». Ребенок не по своей воле поставлен в неоднозначные условия, ведь ему параллельно нужно строить отношения и с матерью, и с отцом [3, с. 125].

Отношения с матерью являются неоднозначными. Хоть она и пытается заменить ребенку двоих родителей, но обычно из этого ничего не выходит. Главная задача матери в этот период - это ответственность за адекватное личностное развитие ребенка.

Чтобы уменьшить негативное воздействие развода на ребенка, родителям следует создать условия для общения с ними наравне.

Особое внимание уделяется мальчикам, чьи отцы ушли из семьи. В связи с отсутствием в неполной семье мужского эталона идентификации, одинокая мать пытается компенсировать сыну этот недостаток изменением своей родительской роли. Однако женщина не в состоянии совмещать материнскую функцию любви, терпимости и теплоты с отцовской, основанной на мужской строгости, требовательности и авторитарности. В результате мальчик лишается не только отца, но и частично матери. На основании этого можно прийти к следующим

неутешительным выводам: эмоциональное состояние мальчиков в неполной семье хуже, чем у девочек, так как связано с ощущением личностной изоляции. Мальчики в неполной семье чаще испытывают чувство одиночества и трудности в общении, чем девочки или дети из полных семей [4, с. 51].

Девочки, выросшие без папы, страдают комплексом неполноценности, замкнуты, депрессивны. Им не с кем сравнивать своего избранника, и потому они часто доверяют первому встречному по принципу «хоть кому-то я должна быть нужна». Девочка обязательно должна испытать на себе любовь отца в детстве, чтобы потом быть способной построить свою счастливую семью. Психологи отмечают, что недостаток отцовской любви толкает девочек на ранние сексуальные отношения, потому как они стремятся испытать эти неизведанные чувства к противоположному полу как можно раньше, чтобы компенсировать их недостаток в детстве. Такие девочки отличаются более ранним физиологическим взрослением, пытаются выглядеть взрослыми, стремятся полюбить и быть любимыми, но им крайне сложно построить благополучные отношения.

Мать, воспитывающая дочь, ни в коем случае не должна препятствовать общению девочки с папой. По возможности, если папа не общается с дочерью по тем или иным причинам, мужская роль в воспитании должна компенсироваться другими мужчинами (дедушкой, братом, дядей) [5, с. 48].

Довольно часто дети из разведенных семей оказываются объектами нравственно-психологического давления со стороны детей из благополучных, полных семей, что ведет к формированию у них чувства неуверенности, а нередко и озлобленности, агрессивности.

Исходя из всего вышесказанного, позиция отца и матери, их умение сотрудничать после развода в значительной степени определяют благополучие развития ребенка в неполной семье. Родителю, проживающему отдельно, необходимо предоставить возможность равноправного участия в воспитании и полноценного общения, и сотрудничества с ребенком. Ограничениями для такого общения могут быть лишь асоциальное поведение родителя, склонность к алкоголизму, высокая конфликтность, действия, представляющие угрозу физической, личностной и психологической безопасности ребенка.

Литература:

1. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов / Л.Б.Шнейдер. - Изд. 2-е. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006.

2. Сысенко, В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия / В.А. Сысенко. - М.: Мысль, 2001.

3. Буянов, М.И. Беседы о детской психиатрии / М.И. Буянов. - М.: Просвещение, 2015.

4. Аккерман, Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей // Семейная психотерапия / Н. Аккерман. – СПб.: Издательство «Питер», 2000

Рязанцева А.Ю.
Харківський Національний Університет імені В.Н. Каразіна

Особливості сексуальних атитюдів підлітків із повних та неповних сімей

Актуальність дослідження. Сексуальність підлітків проявляється та варіюються між тенденціями невинності та чистоти, до практик «нескінченного оргазму», унісексуального звільнення, кіберсексу і психоделічних пошуків інших сексуальних реальностей. Сьогодні уявлення про «правильну» та «неправильну» сексуальну поведінку та про характер сексуальних атитюдів, як певних небачених гіпотетичних конструктів поведінки, у підлітковому віці є набагато складнішим, а межі між зразковою поведінкою стриманої дівчинки і розгульною та вільною поведінкою хлопчика майже стерті, різниця між ними зовсім не виразна. Дівчата і хлопці зовсім не схильні до раннього заміжжя і одруження , в той час як їх статева зрілість настає раніше, відповідно до явища акселерації.

Водночас, слід розуміти, що соціалізація підлітків відбувається у різних умовах. Зокрема, родина як первинне середовище соціалізації може визначати особливості сексуальних уявлень підлітків. Повні або неповні сім'ї, які відповідно до думки Є. О. Лічко мають певні психологічні особливості, можуть впливати також на сексуальні аттитюди підлітків. Таким чином, дослідження сексуальних атитюдів підлітків з неповних сімей є актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства.

Мета дослідження : визначення особливостей сексуальних атитюдів у підлітків з неповних сімей.

Аналіз науково – методичної літератури щодо особливостей сексуальних атитюдів у підлітків з повних та неповних сімей показав, що сексуальний атитюд визначається як психічний феномен оцінки сексуального об'єкта в формі позитивного чи негативного ставлення до нього, представлений в людській свідомості в формі емоційних утворень, суджень, патернів поведінки, який певним чином впливає на почуття, мислення і поведінку індивіда. Також було визначення поняття неповної сім'ї як групи найближчих родичів, що складається з одного батька з одним або декількома неповнолітніми дітьми. Основні причини виникнення неповних сімей: народження дитини поза шлюбом, смертю одного з батьків, розірвання шлюбу або роздільне проживання батьків. Причина виникнення неповної сім'ї у наш час, що найчастіше зустрічається, - розлучення. Визначено. що основним підґрунтям для формування особистості дитини як соціального представника є саме сім'я. Неповна сім'я є важливим чинником психічного розвитку у підлітковому віці.

Вибірку склали 60 досліджуваних, які були рівномірно розподілені на 2 групи. До першої, основної групи (30 осіб) увійшли підлітки, віком від 14 до 17 років, які мають неповну родину. Сім'я складається лише із матері та дитини. До другої групи досліджуваних увійшли підлітки 14-17 років, які мають повні

родини. Усі досліджувані підлітки – фізично та психологічно здорові діти.

Виявлені основні тенденції до сексуальної поведінки у підлітків з повних та неповних сімей. Виділено 3 основні інтерпретативні репертуари, за допомогою дискурс–аналізу, серед яких «секс як задоволення», «секс як відносини» та «індиферентність до сексу». Виявлено, що в випадку обох груп характерна індиферентність до сексу, основною причину таких результатів є небажання розмовляти на дану тему. Для підлітків з неповних сімей характерно сприймати секс як частину високих відносин та придавати сексуальним відносинам велику цінність, на відміну від підлітків з повних сімей, для яких характерно сприймати секс лише я задоволення фізіологічних потреб.

В результаті порівняльного аналіз сексуальних атитюдів підлітків з повних та неповних сімей, виявлені статистично значущі відмінності у показниках Дозволеності, Реалізованості, Знеособленого сексу , Порнографії, Відрази до сексу та Фізичного сексу, як складові опитувальника установок до сексу Г.Айзенка, а також Користі ,Вибірковості, Ніжності, Жертовності , Фімінності та Недопустимості службових романів, як складові методики оцінки сексуального профілю О. Ф. Потьомкіної.

Виявлено, що у не повних сім'ях найбільшу дисперсію змінних визначає перший фактор «Суперечливих сексуальних приписів», в якому високі навантаження мають як сором'язливість, любов і ніжність, так і реалізованість, порнографія, рішучість. Другий фактор відображає високу ступінь напруженості теми сексуальності в цій підгрупі і може бути позначений як фактор сексуальної невротичности. Третій фактор має відношення до агресивних проявів сексуальності. У повних сім'ях структура аттітюдов підлітків є зрозумілою та визначеною та описується трьома факторами: відповідальність, гіперсексуальність і цнотливість, при чому фактор гіперсексуальності конфліктує із двома іншими. Отже, загалом підлітки сексуальні аттитюди підлітків з неповних сімей менш структуровані, стабілізовані, підліткам доводиться витримувати більшу невизначеність у цій темі. Таке положення може пояснюватися тим, що підлітки з неповних сімей мають менші можливості для спостереження за поведінковими моделями чоловіка та жінки, які пов'язані з сексуальними стосунками.

Література:

1. Аномальна сексуальна поведінка / Под ред. А.А. Ткаченко і Г.Є. Введенського. - СПб: Изд-во «Юридичний центр Пресс», 2003. - 657 с.
2. Зімбардо Ф., Ляйппе М. Соціальний вплив. СПб .: 2001.
3. Кащенко О.А. Сексуальна культура. - М .: Едіторіал УРСС, 2003. - 272 с.
4. Келлі Г. Основи сучасної сексології / Пер. з англ. - СПб: Изд. «Пітер», 2000. - 896 с.

Савич П. П.
Белорусский государственный университет

Взаимосвязь психологического типа родителя и его отношения к болезни ребенка-инвалида

Традиционно семья считается главным институтом воспитания ребенка. Именно в семье ребенок проводит большую часть времени, именно близкие взрослые имеют на него наибольшую степень влияния, и закладывают основы формирования личности ребенка.

На формирование личности ребенка влияют адекватное отношение со стороны родителей к его болезни, которое можно рассматривать, как умение находить правильный подход к воспитанию ребенка, а также принятие болезни ребенка-инвалида [3, с. 217].

Влияние семейного воспитания может быть, как положительным, так и отрицательным для эмоционально-волевой сферы ребенка. Немалую роль в этом играет психологический тип родителя. Не каждый родитель способен принять недуг ребенка и адекватно решать его проблемы, которые постоянно возникают в процессе жизни [2, с. 5].

У родителей, воспитывающих ребенка-инвалида, обычно наблюдаются эмоциональные нарушения, перекладывание ответственности на других людей, гиперопека ребенка, завышенный контроль над активностью ребенка. Эти психологические особенности обусловлены сосредоточенностью родителей на реабилитации ребенка [1, с. 6].

Именно личностные характеристики родителей во многом предопределяют степень его социализации и адаптации в жизни, то есть его будущее. Характерологические особенности родителей позволяют определить, насколько они могут обладать стрессоустойчивыми качествами, необходимыми для поддержания ребенка, его воспитания и социального сопровождения в течение всей его жизни. [2, с. 6].

Основной проблемой, имеющей важнейшее значение для воспитания ребенка-инвалида, является отношение родителей к его дефекту. В соответствии с уровнем знаний, культуры, личностных особенностей, психологического типа родителей и ряда других факторов возникают различные типы реагирования, а соответственно и поведения в связи с появлением в семье ребенка-инвалида.

Целью нашего исследования являлось выявление взаимосвязи психологического типа родителя и его отношения к болезни ребенка-инвалида.

В исследовании участвовали 35 испытуемых – родители, воспитывающие ребенка-инвалида. В качестве основных методик были использованы «Методика диагностики отношения к болезни ребенка» (Добр; В. Е. Каган, И. П. Журавлева) и анкета «Психологический тип родителя» В. В. Ткачева.

Для диагностики показателей отношения родителя к болезни ребенка была

использована *«Методика диагностики отношения к болезни ребенка»* (Добр; В. Е. Каган, И. П. Журавлева).

Анализируя полученные результаты по диагностике отношения к болезни, можно отметить, что по шкале «Интернальность» наблюдается преобладание низкого уровня (18 респондентов – 51,4%), что свидетельствует об интернальном контроле, при котором родители воспринимают себя как ответственных за болезнь ребенка; по шкале «Тревога» наблюдается преобладание низкого уровня тревоги (22 респондента – 62,8%), что свидетельствует о том, что тревога выражена слабо, к болезни ребенка родители относятся нейтрально. Анализируя шкалу «Нозогнозия», можно сделать вывод, что у большинства испытуемых наблюдается преобладание низкого уровня нозогнозии (28 респондентов – 80%), что свидетельствует об преуменьшении родителями тяжести болезни ребенка (гипонозогнозия и анозогнозия). По шкале «Контроль активности» можно наблюдать, что у большинства испытуемых преобладает низкий уровень контроля активности (21 респондент – 60%). Следовательно, это свидетельствует о тенденции недооценки соблюдения необходимых ограничений активности.

Необходимо отметить, что 17 респондентов (48,5%) имеют средне-напряженное отношение к болезни ребенка, что говорит о том, что испытуемые реально смотрят на проблему, не пытаются избегать ее. Напряженное отношение выражено у 9 респондентов (25,7%) и спокойное отношение – 9 респондентов (25,7%).

Охарактеризуем полученные данные по выявлению психологического типа у родителей, воспитывающих детей-инвалидов, используя *анкету «Психологический тип родителя» В. В. Ткачева.*

У большинства испытуемых преобладает психосоматический тип (22 респондента – 63%), что свидетельствует о том, что им свойственны более частые смены эмоциональных состояний: то радость, то депрессия; невротичный тип выражен у 10 респондентов (28,5%). У них не формируется тенденция к преодолению возникших проблем, и они не верят в возможность улучшения состояния здоровья своего ребенка. Авторитарный тип выражен у 3 респондентов (8,5%). Эти родители характеризуются активной жизненной позицией, они во всем стремятся руководствоваться своими собственными убеждениями.

Статистический анализ при помощи использования корреляционного метода позволил определить наличие связи между психологическим типом родителя и его отношения к болезни ребенка-инвалида.

В ходе исследования была выявлена достоверная прямая взаимосвязь между интернальностью и психосоматическим типом родителей, воспитывающих ребенка-инвалида ($Rs=0,33$, $p<0,05$): чем выше интернальность, тем выше психосоматический тип, и наоборот. Это обусловлено тем, что когда у родителей преобладает экстернальный родительский контроль, то они посвящают свою жизнь и свое здоровье ребенку, тем самым максимально напрягая и изнуряя себя. Взаимосвязи между другими типами личности родителей и отношением к болезни

ребенку-инвалиду не было установлено.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психологический тип родителя взаимосвязан с его отношением к болезни ребенка-инвалида.

Литература:

1. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М. – 2004. – 35 с.

2. Ткачева, В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – Москва: Психология, 2006. – 320 с.

3. Тратинко, Т. В. Социальная работа с несовершеннолетними группы риска : пособие / Т. В. Тратинко, Н. Н. Красовская. – Минск : Институт бизнеса БГУ, 2018. – 263 с.

Санина М.В.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Влияние чувства вины на склонность к девиантному поведению и бомжеванию

Вина – это эмоция, благодаря которой в личности проявляется совесть путем недовольства собой, своими поступками, мыслями и иными фактами, имеющими для неё существенное значение.

Чувства вины испытывает каждый человек на протяжении всей своей жизни. Она может приносить как пользу для личности, направляя ее на путь саморазвития, так и может иметь деструктивное воздействие на человека путем длительного ее переживания.

Совершая те либо иные поступки, человек получает от окружающей социальной среды различные оценочные суждения, имеющие не всегда положительную окраску. А принимая, во внимание тот, факт, что человек зависим от социума, то оценки его действий ему важны. Совершив «негативный» поступок, личность начинает испытывать чувство вины, тем самым уже оценивая себя и самостоятельно. Бывает и так, что при совершении незначительного поступка личность сама себя больше «наказывает», чем это заслуживает само совершенное деяние.

Афоризм М.К. Ганди гласит: «Человек и его поступки — вещи разные. В то время как хороший поступок заслуживает одобрения, а дурной — осуждения, человек, независимо от того, хороший или дурной поступок он совершил, всегда достоин либо уважения, либо сострадания» [1].

Не всегда социум при оценке поведения отдельной личности учитывает, что отрицательное и не принятое им обстоятельство, имеет отношение только к конкретному факту, а не к самой личности в целом. Это понимание большинством дало бы возможность отдельной личности на исправление и получение нужного для нее одобрения.

Каждая личность по своему внутреннему убеждению стремиться к социальному одобрению. Когда ее внутреннее (мысли и эмоции) соответствуют действиям и поступкам, то личность развивается в позитивном русле. Но в случае, противоречия

внутреннего и внешнего, происходит внутренний дисбаланс между реальным и желаемым. И перед личностью встает выбор: либо быть самой собой и возможно не принятой социальной группой, либо подстраиваться под окружающую действительность, забывая про свои истинные потребности в самореализации.

Так Ж. Годфруа, описывает, что в каждом из нас существует сильная потребность в самоуважении, заставляющая нас домогаться положительного отношения к самим себе или к тому, что мы делаем. При этом, если другие, которые одобряют наши эмоции, чувства, мысли и поведение лишь при том условии, что они соответствуют их собственным, то очень вероятно, что личность будет скрывать свои истинные мысли и чувства, демонстрируя вместо этого, те которые получают одобрение окружающих. В результате личность будет все меньше оставаться собой, это приведет к разладу между реальным «Я», формируемым средой, и той частью психики, от которой мы вынуждены отказаться, что станет источником тревоги. Напротив, если личность почувствует, что ее принимают, то она будет склонна раскрывать свои подлинные эмоции, чувства и мысли. Таким образом, личность уравновешена тем лучше, чем у нее больше согласия, или конгруэнтности, между реальным «Я» человека и его чувствами, мыслями и поведением, что позволит личности приблизится к своему идеальному «Я», а именно в этом суть актуализации [2].

При получении внешних стимулов в поддержке и понимании, личность сможет развиваться по пути индивидуализации. Это позволит личности раскрыть свои творческие способности, умственные возможности. Но, индивид всегда отличается от массы и у него больше шансов на получение неодобрения в свой адрес. Таким образом, в личности повышается уровень тревоги и страха, так как его внутренний мир с его потребностями и желания, необходимо скрывать и не показывать для большинства из страха быть не понятым и не принятым. Этот дисбаланс между внутренним и внешним приведет к разногласию между «Я реальным» и «Я идеальным».

В случае появления разногласия между «Я реальным» и «Я идеальным» в бессознательном возникнет чувство вины, так как, по мнению З. Фрейда, возникновение совести тесно связано с Эдиповым комплексом, который принадлежит бессознательному. Повышение этого бессознательного чувства вины может сделать человека преступником [3].

Чувство вины при отсутствии возможности у личности снизить его либо избавиться от него вовсе, вина будет накапливаться и будет являться побуждением для совершения поступков, осуждаемых социальной средой. Личность бессознательно будет стремиться снизить внутреннее напряжение, вызываемое чувством вины, путем совершения асоциальных проступков.

На разном этапе своего развития личность приобретает новые социальные роли. А социальная роль, по мнению Я.Л. Коломинского, — это выработанная

обществом программа действий человека в определенных обстоятельствах [4]. Социальные роли могут как способствовать развитию личности, так могут и препятствовать ее развитию. В зависимости от своих внутренних волевых качеств, убеждений, установок, личность либо способна справиться, с предъявленными к ней требованиями со стороны общества, сохраняя свою индивидуальность, либо не имеет способности к сохранению своей индивидуальности. Потребность в социальном общении будет способствовать саморазвитию личности. Это будет всего лишь средство с помощью, которого личность может стать лучше для общества, и станет необходимой другим людям.

Но в личности может и отсутствовать нравственная составляющая, необходимая для ее самосовершенствования, и в лучшем варианте это будет изменение для себя, либо во вред другим людям и социуму в целом. Личностью может быть по своему внутреннему волевому решению выбран путь деструктивного развития и асоциального поведения.

Это поведение личности будет выходить за рамки социальных норм. И в зависимости от чрезмерной выраженности черт характера и их сочетаний можно говорить об акцентуации личности, граничащей в крайних вариантах с психопатиями. Но если личность не способна по своим индивидуальным качествам стать на путь саморазвития, то она направиться на путь «самоспасения» путем разрушения окружающей ее действительности.

П.С. Гуревич, считает, что деструктивность — это отклик человека на разрушение нормальных человеческих условий бытия [5]. Для каждой личности согласно ее внутреннего мировоззрения существует свое видение желаемого для него социального мира. И если это внутреннее желательное мироощущение не совпадает с внешними обстоятельствами, то личность может пойти и по пути деструктивного своего развития. Это девиантное поведение не будет соответствовать социальным нормам и будет являться асоциальным отклонением.

К девиантному поведению также относится и социальный паразитизм. Это образ жизни личности, выбранный им по своему внутреннему убеждению и собственному волеизъявлению. Социальный паразитизм подразумевает под собой факт проживания личности в асоциальных условиях, путем извлечения нетрудовых доходов, уклонения от общественно полезного труда, тунеядства, бродяжничества, попрошайничеста и т.д. Социальное явление как паразитизм в основном является следствием низкой духовной культуры социума и отдельных его групп.

Личности, ведущий асоциальный образ жизни, присущ примитивизм интересов, низких уровень духовности, аморальное поведение, низкий культурный уровень, склонность к совершению правонарушений и преступлений. Это образ жизни личности за счет общества.

Ситуация бездомности служит моделью инволюции важнейших структур личности — мотивационно-смысловой и социально-ролевой. Под инволюцией (от лат. involution – свертывание) понимается редукция или утрата отдельных качеств,

упрощение их строения и функций, обратное, регрессивное развитие. Данная область в психологии малоизученна в исследовании процесса инволюции основных сфер внутреннего мира человека: мотивационно-смысловой и социально-ролевой, до сегодняшнего момента основные исследования были направлены на изучение развития данных сфер.

Причинами, по которым личном оказывается на «социальном дне», являются как ее личные неудачи, так и социальная несправедливость с присущим ей безразличием социума к личности. Виновата не только сама личность со своими характерологическими особенностями, но и общество в целом.

Таким образом, можно сделать вывод, что наличие чувства вины имеет непосредственное влияние на склонность к девиантному поведению и бомжеванию под влиянием неблагоприятных социальных условий.

Литература

1 Комарова, И. И. Лучшие афоризмы для умных и веселых от великих / И. И. Комарова, А. П. Кондрашов. — М.: РИПОЛ классик, 2009. — 736 с.

2 Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т. 2: Пер. с франц. / Ж. Годфруа. — Москва: Мир, 1992. — С. 39, 40

3 Фрейд, З. «Я» и «ОНО» / З. Фрейд. – М.: ООО «Издательство «Э», 2018. – С. 51, 52.

4 Коломинский, Я.Л. Человек: психология / Я.Л. Коломинский: Кн. для учащихся ст. классов. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

5 Гуревич, П.С. Психология : учебник для бакалавров / П. С. Гуревич. — М. : Издательство Юрайт, 2013. — 608 с.

Славська В.А.

Дніпровський гуманітарний університет

Психологічні особливості впливу барокової музики

Історичний період XVI-XVII століть знаменувався великими науковими відкриттями в галузі математики, астрономії, природознавства і психофізіології. Зміни характеру державної влади в Європі сприяли виникненню нової людини, що володіє новим світоглядом, новою ідеологією, новою мораллю [1].

Ці соціально-психологічні процеси не могли не знайти відображення в мистецтві. Культура бароко (в тому числі і музична) пройшла довгий шлях розвитку (до середини XVIII століття), нерідко поєднуючи в собі багато в чому протилежні естетичні погляди.

Л. Виготський вважав, що «картина світу в епоху бароко поставала як хритсиянський космос; світ-макрокосм був театром, на сцені якого виступала людина-мікрокосм, обживаючи цей безмежний світ, повторюючи його будову» [2, с.50]. Серед яскравих представників музичного мистецтва епохи бароко виділяють К. Монтеверді, Г. Персела, А. Кореллі, А. Вівальді. Саме ця епоха відкрила двох геніїв музичного мистецтва: Й.С. Баха та Г.Ф. Генделя.

У сучасній соціальній психології культури мистецька спадщина епохи бароко

посідає одне з важливих місць не випадково, тому що багато з музики цієї епохи стало основою подальших етапів розвитку музичного мистецтва, велика кількість музичних термінів і понять, що з'явилися в епоху бароко, використовуються і сьогодні. Нерідко інтерпретація музики цієї епохи стає невиразною, тому що виконавець не враховує психологічні особливості стиля, виконавські традиції епохи, її музично-теоретичні та естетичні погляди, а також особливий характер звуковидобування.

Рівень виконавської майстерності нерозривно пов'язаний з рівнем музичної культури. Для того, щоб бути компетентним виконавцем давньої музики, необхідна професійна підготовка. За кордоном, зокрема в Німеччині, Австрії, Італії, Франції вибудувана ціла соціально-психологічна система навчання інструменталістів виконанню старовинної музики. За останні роки в Україні серед інструменталістів з'явився інтерес до методу реконструкції. («автентичного виконання»). Знання музичної мови епохи бароко збагачує арсенал виразних засобів виконавця і видкриває нові можливості для інтерпретації та імпровізації. Звідси, дана тема викликає необхідність науково-теоретичного обґрунтування, осмислення та аналізу.

Наприклад, О. Єрошенко [4] розглядає загальноестетичні принципи і соціально-психологічні проблеми музичної культури західноєвропейського бароко. Окремі психологічні аспекти автентичного виконавства розглянуті в роботах М. Друскіна [3], В. Шестакова [5]. Традиціям барокового виконавського мистецтва присвятили свої праці З. Жаркова, Е. Круглова, К. Мазурік, Л. Ярославцева. У фундаментальних роботах П. Донінгтона і К. Паліскі представлені розшифровка і редагування музичних трактатів XVII-XVIII століть [2]. Дисертаціне дослідження

Л. Булатова [1] присвячено особливостям виконання скрипкової музики бароко.

Метою дослідження є виявлення соціально-психологічних особливостей музичної культури епохи бароко.

Завдання дослідження:

1. Надати загальну соціально-психологічну характеристику епохи бароко, включаючи поняття і стиль епохи, а також її музичну культуру.

2. Схарактеризувати соціально-психологічні особливості становлення музики епохи бароко.

Об'єкт дослідження – музична культура епохи бароко, предмет – соціально-психологічні особливості її трактування.

Відомо, що у мистецтві як такому найглибшим чином розкриваються унікальність і неповторність людської особистості; завдяки мистецтву досягається розуміння людиною себе та інших. Загальновизнаною тут є особлива роль емоційної складової, яка представлена й у самому творі (насамперед, у його образному змісті), й у психологічному впливі на реципієнта. Однією з надзвичайних ознак мистецтва вважається його унікальна здатність до складного перетворення почуттів. Найкраще, на нашу думку, про це сказав Л.С. Виготський:

«Чудо мистецтва скоріше нагадує інше євангельське чудо – перетворення води у вино, й справжня природа мистецтва завжди несе в собі щось перетворююче, переборююче звичайні почуття, й той самий страх, і той самий біль, і теж саме хвилювання, коли вони викликані мистецтвом, утримують в собі ще щось крім того, що в них міститься. І це щось переборює ці почуття, просвітлює їх, перетворює їх воду в вино, і таким чином здійснюється найважливіше призначення мистецтва. Мистецтво відноситься до життя, як вино до винограду… вказуючи цим самим на те, що мистецтво бере свій матеріал з життя, але дає понад цього матеріалу щось таке, що у властивостях самого матеріалу не міститься» [2, с. 306]. Таїна художності мистецький творів криється у їх зверненні до людських почуттів. Слухач (глядач, читач) емоційно залучається до світу художнього вимислу, що забезпечує інтерес до мистецького твору та разом з цим надає насолоди.

Теоретичного обґрунтування вчення про афекти набуло в працях засновника французької раціоналістичної філософії Р. Декарта (1596-1650). Це вчення стало філософською основою музичної естетики XVII ст., мало безпосередній вплив на тогочасну музичну теорію. Учення про афекти було викладено Декартом у трактаті «Пристрасті душі» (1649), де філософ стверджує визначну роль емоцій та почуттів у житті кожної людини. Перша спроба застосувати теорію афектів до царини музичної теорії міститься в одному з ранніх творів Р. Декарта, де основним змістом виявляються міркування про звук, інтервали й тони з математичної точки зору. Та окрім вивчення фізико-математичних закономірностей у музичному мистецтві, філософа цікавить музика як явище психофізіологічного роду. Призначення музики та основна її здатність, на думку вченого, полягають у тому, щоб викликати багатоманітні почуття в душі людини. Мета музики – завдавати нам насолоди й збуджувати в нас різноманітні афекти. Афекти гніву, жалю, кохання, як і властивості, які притаманні великодушності, справедливості, безневинності і самітності, барокова музика зображує в їх неприкритій наготі, захоплюючи своєю потаємною силою всі уми до цих почуттів і немов би змушуючи серця до будь-якої пристрасті, подібно до неспалимого каменю, що займається за допомогою вправно відшліфованого дзеркала. Така фундаментальна концепція як вчення про афекти, що було теоретичним підґрунтям музичного західноєвропейського мистецтва XVII-XVIII століть, стала яскравим віддзеркаленнням роздумів про характер емоційно-психологічних властивостей музики, їх етичної та естетичної ролі. Протягом двох століть раціоналістичне учення про афекти в музичному мистецтві зазнавало суттєвих змін, відводячи від традиційного, метафізичного підходу до музики і прямуючи до нових естетичних і художніх вимог часу. Надалі вчення про афекти було переосмислене і взяте для обґрунтування нових філософсько-естетичних ідей (теорія мімезісу, теорія вираження).

Постановка проблеми емоційної складової виконавського музичного мистецтва виходить з самої його природи, пов’язаної саме з емоційною сферою

людини. Роздуми та міркування видатних учених, композиторів, музикантів доби бароко з приводу проблематики емоційної складової музичного мистецтва знайшли своє відбиття в різних музично-естетичних концепціях, що грунтувалися на центральній філософсько-естетичній доктрині – теорії афектів. Отже, становлення емоційно-семантичного поля виконавського мистецтва епохи бароко відбувалося через його кристалізацію насамперед у фундаментальному вченні про афекти та похідних від нього музично-естетичних теоріях того часу. Проблематика музично-естетичного аспекту емоційної складової музичного виконавства виявляється досить цікавою для подальшого вивчення. Знання історичного розвитку музично-естетичної думки щодо емоцій в музиці допоможуть у визначенні їх провідної ролі у музичному мистецтві та нададуть глибокого розуміння самому феномену барокової музики.

Література:

1.Булатов Л.П. Скрипичные сонаты Г.Ф. Генделя: автореф. дис. … канд. искусствоведения. Ленинград: Ленингр. консерватирия им. Н.А. Римского-Корсакова. 1990. 24 с.

2.Выготский Л.С. Психология искусства. 3-е изд. Москва: Искусство, 1986. 573 с.

3.Друскин М. Йоганн Себастьян Бах. Москва: Музыка, 1982. 381 с.

4.Єрошенко О.В. Вокальне виконавство доби бароко в світлі теорії афектів. *Вісник Харківської державної академії культури*. №1. 2018. С.49–56.

5.Шестаков В. От этоса к аффекту. История музыкальной эстетики от античности до XVIII века. Москва: Музыка, 2015. 351 с.

Лівандовська І.А., Соломаха Б.Р.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Проблеми сім'ї в XXI столітті в контексті прикладної психології

Постановка проблеми. На сьогоднішній час до практичного психолога все частіше звертаються люди з проблемами взаємовідносин між подружжям, дітьми та іншими членами родини. Через не достатність знань про специфіку сімейних відносин, без критичного мислення та адекватної оцінки партнера, зазвичай людина не може передбачити чи підходить той партнер до спільного проживання, емпатійності та підтримки у майбутньому. Причиною цьому може стати підвищення емоційного фону, неадекватні очкування, закоханість у свого партнера, що затуманює всі його негативні риси та недоліки що призводить до розлучень.

За статистикою, в Україні відбувається 61% розлучень сімей. Тобто, розпадається більш як половина пар! Це найвищий показник у Європі, за даними Євростату.

Також є інші проблеми з якими люди звертаються до практичного психолога, такі як: проблеми у взаємовідносинах, суперечки, невміння вирішувати конфліктні ситуації, розбіжність життєвих цінностей та цілей партнерів, невизначеність у питаннях виховання дітей, зрада, сексуальні проблеми, притуплення або відсутність почуттів до партнера тощо.

Значний вклад у дослідження проблем, що пов'язані з соціально-психологічними проблемами в сім'ї зробили такі вчені, як Марценюк М.О, Корнієнко І.О, М.М. Обозов, Т.М. Трапезнікова, П.М. Якобсон, Ю.Е. Альошина, Л.Я. Гозман, Л.І. Мороз, Г.М. Дубчак, Т.В. Говорун, Н.І. Ажгіхіна, А. Маслоу, Р. Мей, Е. Фромм, З. Фрейд, К. Хорні, Е. Берн та інші.

Метою нашого теоретичного дослідження є визначення причин та передумов виникнення психологічних проблем у сім'ї XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Сім'я та її успішне функціонування завжди було основою соціального устрою будь якої держави. В XXI столітті сім'я також є значимим для соціально-економічного розвитку нашого суспільства, тому дослідження в сфері сімейної психології є актуальними.

Сьогодні багато людей виступають за сім'ю, але в той же час інститут сім'ї на нашу думку фактично обезцінений.

Основне питання до людини, яка бажає одружитися чи вийти заміж, – те, чи вона готова нести відповідальність за майбутній союз. Потрібно щоб шлюб та сім'я були тією єдиною формою, в якому вона має жити.

Сучасний молодіжний шлюб більш функціональний, тому що у людей більше сил для того, щоб навчитися адаптуватись один до одного. Правда, тут є проблема обману очікувань та почуттів.

Шлюб людей тридцяти – тридцяти п'яти років зараз навіть поширеніший, він міцніший, їм характерні наступні проблеми. Роки, прожиті поза шлюбом, починають працювати проти чоловіка та дружини, тому що всі свої психологічні проблеми та установки вони тягнуть в цей шлюб.

Не варто закривати очі та не переоцінювати свої сили, а відразу вирішувати, що ви будете витримувати, з чим будете миритися, а з чим, можливо, і не станете. І можливо подальших планів будувати не варто. [3]

Пік розлучень, як засвідчують соціологи та психологи, припадає на перші роки подружнього життя - від 3-х місяців до 3 років.

Ось який вигляд має п'ятірка причин, які штовхають на розрив стосунків. На першому місці стоїть залежність - із цієї причини розпадається кожна п'ята родина. У 15% випадків розлучаються на грунті матеріальних труднощів, у 12% - через зраду та ревнощі. 5% сімей розпадаються через незадоволення сексуальними стосунками і стільки ж - через несприятиві житлові умови. А близько 4% розлучень стається з причини неможливості мати дітей. За статистикою, 62% розлучень припадає на молоді сім'ї – пік припадає на період від 3-х місяців до 1,5 року сімейного життя. За спостереженнями, головна причина розпаду сімей – неготовність людей будувати стосунки. Річ у тім, що протягом першого року подружнього життя молодята переживають першу сімейну кризу. А з народженням дитини виникає друга криза, що також парадоксально - здавалося б, дитина має зміцнити сім'ю, а часто буває якраз навпаки. Перерозподіл ролей, зменшення

сексуальної активності, поява ще одного члена родини - таке витримують не всі. Це називають «синдромом невиправданих сподівань». Період після двох -трьох років спільного життя набагато спокійніший – люди починають розуміти, що партнера треба приймати таким, який він є. [2]

Сімейне консультування ставить своєю метою спільне з консультантом вивчення запиту (проблеми) члена (членів) сім'ї для зміни рольової взаємодії в родині і забезпечення можливостей особистісного росту (Ейдеміллер, 1996).

Сімейна психотерапія спрямована на наступні завдання: закріплення нових способів спілкування в родині; руйнування сімейних стереотипів; усвідомлення членами сім'ї ролей, які вони грають, їх закріплення або заміна; розуміння сім'єю своєї єдності, взаємозалежності; можливість сім'ї висловлювати гаму почуттів, емоційно абстрагувати їх.

В сучасному світі чоловік та жінка розглядаються як рівноправні члени сім’ї, як партнери, які вміють заробляти кошти на рівних і тоді розподіляються сімейні обов’язки між собою на рівних — як і відповідальність за дитину.

Якщо в сім’ї все гаразд, тоді людина на 100% віддається на роботі, якщо ж ні, то на роботі виникають проблеми, вона не може себе реалізувати. Усе взаємопов’язано. Економічна стабільність у країні повною мірою пов’язана з тим, що відбувається в сім’ї — як почуваються батьки, чи є садочок, аби відвести туди дитину.

Сьогодні, нажаль, на першому місці молоді — не сім’я та економічна стабільність заради неї, а матеріальна цінність для задоволення власних потреб. Нині багато молоді відкладають створення сім’ї, щоб поїздити світом, придюати гарну машину, квартиру, або хочуть ще повчитися. Дуже багато подружжів, які на початку сімейного життя планували що в них буде 2—3 дітей, а через деякий час — що тільки одна дитина. [1]

Література

1. https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/u-simyi-golovni-vsi
2.https://expres.online/archive/main/2015/08/23/148726-ukrayina-pershomu-misci-yevropi-kilkistyu-rozluchen
3. https://xn--80aaxgce1a0e.com/problemi-molodoyi-sim-yi-i-yih-podolannya/

Сулейманова Є.О.
Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

Особливості стресостійкості у професійних спортсменів

Спортивна діяльність є областю досягнень людських можливостей, яка характеризується високим рівнем вимог до психіки і фізіології спортсменів. Необхідність систематичної адаптації до регулярного підвищення спортивних навантажень, зростання результатів і спортивної майстерності, висока конкуренція характеризують сучасний спорт. Для здійснення цілей спортивної діяльності, вирішення поставлених завдань спортсменам доводиться випробовувати навантаження, які характеризуються високою стрессогенністю, і долати широкий

спектр стрес-факторів, що впливають, як зовнішньої, так і внутрішньої природи. Збереження актуальності проблеми стресостійкості спортсменів, вплив стрес-факторів на їх досягнення свідчать про її невирішеності.

Вибірку склали 60 респондентів студентів 1 - 4 курсів академії фізкультури, період заняття спортом варіюється від 2 до 18 років.

На основі обробки результатів тесту життєстійкості Мадді (в адаптації Д.О. Леонтьєва) можна зробити висновок, що в групі професійних спортсменів переважають високі показники компонентів життєстійкості, натомість низьких значень взагалі не було виявлено. Більшість спортсменів професіоналів готові діяти у відсутність надійних гарантій успіху, а більше ніж у половини розвинений компонент самоконтролю. Натомість більшість спортсменів-початківців не бажають йти на ризиковані вчинки, не знаючи про можливий успіх, також було встановлено, що спортсмени-початківці не вміють ефективно протистояти напрузі у стресовій ситуації.

На основі результатів дослідження за опитувальником «Стратегії подолання стресових ситуацій» С .Хобфолл (в адаптация Н.Е. Водоп'янової, Е.С. Старченкової), можна зробити висновок , що незалежно від стажу спортсмена і спортсменам-початківцям і професійним спортсменам притаманна така копінг-стратегія, як «пошук соціального контакту», яка спонукає їх до командної роботи, що передбачає ефективне вирішення проблемної ситуації через спільну діяльність завдяки компромісу і співпраці. Разом з тим професійні спортсмени мають більше конструктивних стратегії, а саме «асертивну» та «стратегію обережної дії», що свідчить про здатність до протистояння зовнішньому тиску, а також ретельне зважування усіх можливих варіантів рішення, уникаючи при цьому даремного ризику на відміну від спортсменів-початківців, для яких притаманна «імпульсивна» стратегія, що вказує на характерні для них необережні,незважені рішення і марний ризик.

Дослідження вольової саморегуляції за допомогою опитувальника А.В. Звєрькова і Є.В. Ейдмана дозволяє зробити наступний висновок. Встановлено, що компонент наполегливості і самовладання у професійних спортсменів значно вищий, за спортсменів-початківців. Це пов’язано зі стажем спортсмена, та спортивним стилем життя тощо, свідчить про те, що професійні спортсмени активно прагнуть до виконання наміченого, не відволікаючись та підтримуючи постійний самоконтроль, натомість спортсмени-початківці більш лабільні та імпульсивні, що призводить до непослідовності у діях та здійсненню помилок.

Згідно отриманих статистичних даних, отриманих за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова вибірка професійних спортсменів відрізняється від своїх опонентів вищим рівнем активності при виконанні наміченого, внутрішнім спокоєм, оскільки вони більш впевнені в собі, що звільняє їх від страху перед невідомістю та підвищує готовність до сприйняття нового. А також встановлено,

що професійні спортсмени краще рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують виникли наміри та здатні ефективніше розподіляти зусилля і контролювати свої вчинки (p=0,001).

Професійні спортсмени характеризуються кращою здатністю витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності, ніж початківці (p=0,001). Також респонденти з 1-ї групи в більшій мірі вважають, що залученість в те, що відбувається дає максимальний шанс знайти щось гідне і цікаве для особистості, ніж досліджувані з 2-ї (p=0,001). професіонали впевнені, що вони здатні контролювати своє життя та йти на ризик для досягнення цілі на противагу спортсменам початківцям (p=0,001).

Професійні спортсмени в ситуаціях надмірної напруги частіше обирають тактику тривалого обмірковування і ретельного зважування всіх можливих варіантів рішень (p=0,001). Натомість схильність діяти по першому спонуканню, під впливом зовнішніх обставин або емоцій без попереднього обдумування для них досить не характерне, порівняно з початківцями (p=0,012). Крім того, професійні спортсмени на противагу початківцям частіше обирають активні і просоціальні копінги (p=0,003).

Отже, в ході емпіричного дослідження встановлено, що професійні спортсмени відрізняються від спортсменів початківців кращим розвитком емоційних, мотиваційно-вольових, когнітивних та поведінкових конструктів стресостійкості, що дозволяє професіоналам швидше актуалізуватися для адаптації до стресогенних життєвих ситуацій.

Література:

1. Абабков В.А. Совладание со стрессом: теория и психодіагностика / В.А. Абабков . -М.: «Речь», 2010.-192 с.

2. Вяткин, Б.А. Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях / Б.А. Вяткин // Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научных статей / Сост. Ю.Л. Ханин / [Электронный ресурс] / URL: http://goo.gl/znUkpZ (дата обращения 27.10.2016)

3. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – Спб.: Питер,2010. – 352с.

Тимощук Ю.С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Теоретико-методологічні підходи до проблеми порушення поведінки у дітей

Соціальні процеси та зміни на сучасному етапі розвитку суспільства мають певний негативний вплив на психологію людей, розвиток негативних психічних процесів як тривожність, жорстокість, насильство, байдужість та напруженість. Відповідно до цього можна помітити зріст кількості представників молоді з девіантною, аморальною поведінкою, яка знаходить прояв у негативних аморальних суспільних діях. Підлітки проявляють байдужість, низький рівень моральних цінностей, надлишкову сором'язливість та ранимість, гіперактивність і агресію.

Серед всього особливо виділяється питання дитячої агресії. Вітчизняні педагоги А.Д. Кошелева, О.М. Гаспарова, Т.Г. Румянцева приділяли в своїх

дослідженнях велику увагу проблемі агресії дітей, причинам її виникнення, поширення та шляхам її корекції з раннього та підліткового віку.

Проблемою сором'язливості займалися й вітчизняні, й іноземні незалежні вчені: Д.М. Болдуїн, А.А. Захаров, Ф. Зімбардо, Д. Ізард, Ю.М. Орлов, Т.А. Смолева, Д.Б. Вотсон, У. Штерн. Тривогу розглядали К.Є. Ізард, Н.Ю. Синягина, А.І. Захаров, Прихожан А.М.

Метою дослідження є визначення специфіки проявів порушень поведінки в дітей віком старшого дошкільного віку і її можливості їх коригування і психопрофілактики. Об'єкт дослідження: поведінка дітей 5-7-літнього віку.

Предмет дослідження: особливості порушень поведінки в дітей і її їх корекція (з прикладу агресивної поведінки). Завданнями дослідження є провести теоретичний аналіз проблеми порушень поведінки, розкрити специфіку профілактики порушень поведінки у дитячому віці, дослідити основні види порушень поведінки у дітей цього віку.

Проблема порушення поведінки у дітей і підлітків – тема, на жаль, дуже актуальна і дуже сучасна, оскільки сьогодні порушення поведінки різного характеру в даній віковій категорії є однією з найпоширеніших причин звернення до дитячих і підліткових психіатрів у всьому світі в цілому і в нашій країні зокрема.

В сучасному суспільстві проблема девіантної поведінки у дітей є дуже актуальною, адже наразі порушення поведінки у дітей та підлітків є широко поширеним явищем і причиною звернення до дитячих психологів по всьому світі.

У дітей дуже висока поширеність порушень поведінки різної генези. Її загальні показники в цілому світі сягають від 12% до 25% від загального дитячого населення. Така різниця відсоткових показників спричинена різноманітністю методів вияву та діагностики, які використовують спеціалісти, а також гендерними особливостями. Наприклад, у дівчаток порушення поведінки виявляють рідше, ніж у хлопчиків (15% та 85%).

Під поведінкою, як такою, ми розуміємо психологічну і фізичну манеру поводитися з урахуванням стандартів, встановлених в соціальній групі, до якої належить людина [2, с.26].

У відповідності до сучасних уявлень щодо девіантної поведінки у дітей, порушення поведінки діляться на дві групи:

- порушення поведінки, причинами яких є психологічні і соціальні проблеми;
- порушення поведінки, причинами яких є психічні і психофізіологічні розлади (захворювання).

В поведінці і розвитку дітей дошкільного віку часто зустрічаються порушення поведінки (агресивність, запальність, пасивність, гіперактивність), відставання в розвитку і різні форми дитячої нервовості (невропатія, неврози, страхи).

Ускладнення психічного і особового розвитку дитини обумовлені, як правило, двома чинниками: 1) помилками виховання або 2) певною незрілістю,

мінімальними поразками нервової системи. Дуже важливо уміти виявити істинні причини поведінки дитини, що турбує батьків і вихователів, і намітити відповідні шляхи коректувальної роботи з ним. Для цього необхідно ясно уявляти собі симптоматику вказаних вище порушень психічного розвитку дітей, знання якої дозволить педагогу спільно з психологом не тільки правильно побудувати роботу з дитиною, але і визначити, чи не переходять ті або інші ускладнення в хворобливі форми, що вимагають кваліфікованої медичної допомоги [4, с.82].

В психологічній літературі поки немає єдиного визначення поняття «порушення поведінки» у дітей. Всі спроби класифікацій порушень носять умовних характер, оскільки поведінка дошкільника частіше за все поєднує в собі риси декількох поведінкових порушень. Проте, узагальнюючи все вищезазначене, умовно можна виділити 3 найбільш виражені групи так званих важких дітей, що мають поведінкові проблеми:

1. Агресивні діти - виділяючи дану групу, важливо оцінити ступінь прояву агресивної реакції, тривалість дії і характер можливих причин, деколи неявних, викликали дане порушення поведінка.

2. Гіперактивні діти – всі ті діти, що відносяться до цього типу, реагують дуже бурхливо: якщо вони виражають захоплення або страждають, то їх експресивна поведінка буде обов'язкова дуже гучною.

3. Дуже сором’язливі, ранимі, образливі, боязкі, тривожні діти - це діти, що соромляться виражати свої емоції, які тихо переживають свої проблеми, боячись звернути на себе увагу.

Щоб коректувальна робота мала найбільш ефективні та успішні результати, починати її треба якомога раніше.

Багатьом дітям властива агресивність, яка може мати як фізичний вияв та і у вигляді вербальної агресії. Байдужість дорослих до переживання і розчарування дитини, які тривожать її, опираючись на незрілість нервової системи, може призвести до фізичної реакції. [3, с.29].

Виділяються дві найчастіші причини агресії у дітей.

- боязнь бути травмованим, скривдженим, піддатися нападу, одержати пошкодження;
- пережита образа, або душевна травма, або сам напад. Дуже часто страх породжується порушеними соціальними відносинами дитини і оточуючих його дорослих.

Фізична агресія може виражатися як в бійках, так і у формі руйнівного відношення до речей. Діти рвуть книги, розкидають і рушать іграшки, ламають потрібні речі, підпалюють. Іноді агресивність і руйнівність співпадають, і тоді дитина кидає іграшки в інших дітей або дорослих. Така поведінка у будь-якому випадку мотивована потребою в увазі, якимись драматичними подіями [1, с.76].

Агресивність може виявлятися у формі так званої вербальної агресії (образи, роздратування, лайки), за якою часто стоїть незадоволена потреба відчути себе

сильним або відігратися за власні образи. Іноді діти лаються абсолютно безневинно, не розуміючи значення слів. В інших випадках дитина, не розуміючи значення лайливого слова, використовує його, бажаючи засмутити дорослих або досадити кому-небудь. Буває і так, що лайка є засобом виразу емоцій в несподіваних неприємних ситуаціях: дитина впала, розбилася, його дразнили або зачепили. В цьому випадку дитині корисно дати альтернативу лайці - слова, які можна з відчуттям вимовити як розрядка («ялинки-палиці», «пропади пропадом»).

Необхідно підкреслити, що робота по подоланню дитячих поведінкових порушень може мати позитивний результат лише в тому випадку, якщо будуть з'єднані зусилля психологів, соціальних педагогів, вчителів і, природно, батьків. Проведення коректувальної роботи, що будується тільки на безпосередній взаємодії з дитиною, явно недостатнє, для подолання складної проблеми девіантної поведінки [5, с.183].

Література:

1. Божович Л.И. Психология формирования личности / Л.И.Божович. М., 1995.
2. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. М., 1991. с.88
3. Ватова Л. Как снизить агрессивность детей / Л.Ватова// Дошкольное воспитание. 2010. №6. с. 55-58.
4. Выготский Л.С. Собр. соч. / Л.С. Выготский. В 6 т. М., 1982. Т.5.
5. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция/ И.А. Фурманов. Мн.: Ильин, 2009.

Omirbekova Zh. M.

Korkyt Ata Kyzylorda state University

The Influence Of Advertising

Social and economic development of each society creates a lively competition in the dynamic development of the market in this society. There gets the main role of advertising. Prior to the market economy in our country much attention is paid to advertising. And now it has become one of the images of our daily life. Advertising is a special field of psychology,which is now being studied. During production, the study of advertising should consider the social, socio - psychological, national and ethnic peculiarities of perception (tradition, art, and religious ceremonies), economic conditions. Advertising, which we use, is based on the work of Russian specialists, is low efficiency, as advertising products are made without taking into account the psychological characteristics of perception.

The mental effects of advertising include situations such as attracting attention, passion, awakening wishes, a positive impact on intelligence and emotions. The main components that explain the impact of advertising on a person as a set of socio-psychological internal training, include cognitive, behavioral and emotional components.

In General, advertising is not information, but psychological programming of people, despite the fact that at first it looks like this.

This situation is very dangerous, sooner or later it controls us not only in the economic, but also in the field of art, as a result of which there is a product it is necessary not only to know, but also to buy it. By examining advertising, you can also determine the state of society.

Advertising is one of the forms of public consciousness. Knowledge of the psychology of the consumer allows the advertising specialist to find a specific audience, focus on the factors of psychological impact.

In matters of advertising are particularly present science of psychology, sociology and journalism. Advertising is also an art, but only partially. The remaining half is scientifically sound-the concept is to teach questions such as how consumers accept new advertising, what results are given to the requesting firm.

The wrong understanding of the psychological effectiveness of advertising impact harms the methodological development of this area. Effectiveness understands the direct relationship between advertising and the sale of goods, that is, evaluates only the ability of advertising to influence the wishes of the consumer. Most importantly,advertising should be understandable to the consumer, should be done in such a way as to attract attention, creating pleasant emotions that are easy to remember. The problems of psychological theory in this direction include the psychological structure of the perception of advertising and the corresponding psychological aspects of advertising.

In this regard, developing new areas such as the psychology of advertising, experimental psychology of advertising, psychological methods in advertising, political advertising, training for advertising business, analysis of advertising activities, the perception of colors in advertising ethno-cultural groups.

Advertising is an important and delicate market tool. Advertising often interferes with a person's life, controlling the conscious and unconscious level. Advertising is, first of all, a philosophy of communication. It strengthens the bonds between people, and thus assesses its role.

Advertising-three important features of the activity.

In a positive assessment, the distribution of the object of human advertising, the goods is equal to the number of compliance within the meaning. In addition, it is necessary to pay attention to it and create a fashion.

To do this, the identification of the object with a good sample existing on the market.

For this purpose, images of the object can be used, reflecting its reputation for the purpose of better displaying the advertised object and attracting interest to it.

The main objectives of advertising include the following:

- translate user's attention;
- indication to the consumer of efficiency of use of goods;

- formation of the user's specific level of knowledge about the activity or about the product itself;

- creating a positive image of the seller or manufacturer of products;

- formation of demand for goods;

- formation of a positive attitude to the company;

Currently, advertising does not raise doubts about the active use of children. It is more profitable to look at a young audience that easily perceives everything new, taste and habit has not yet stabilized, life style has not yet formed.

According to a survey conducted by KOMKON-Media in 2003, more than half of the audience consists of children (52.4) who trust the advertiser. The larger the child, the less he sees advertising. According to the findings, if children 9 years 44,8 see telechoice to the end, at the age of 19-only a 15.9. On average, up to 12 years old children prefer up to 25,000 ads per year. On the day of children aged 2 to 7 years in front of the TV sits 2 hours. Psychologists believe that young children primarily attracts the meaning of advertising information, and Katya's open on the screen. They perceive semantic information unconsciously. This is due to the physiological characteristics of perception

In conclusion, no one has studied the psychology of advertising in Kazakhstan. Only recently Kazakhstan has been actively developing its advertising activities. In the production and research of advertising it is necessary to take into account social, socio - psychological, national ethnic characteristics of perception, economic conditions.

The advertising we use is based on the work of Russian specialists. Promotional products are low efficiency, as it is made without taking into account the psychological characteristics of perception. To achieve its goal advertising advertising text, images, colors, features of the human psyche eseru in the choice. The mental effects of advertising include situations such as attracting attention, passion, awakening wishes, a positive impact on intelligence and emotions. The main components that explain the impact of advertising on a person as a set of socio-psychological internal training, include cognitive, behavioral and emotional components. People's dependence on advertising depends on their age characteristics, as well as on the well-known advertising. However, it should take into account national, ethnic, age and mentality.

References

1.General provisions Eisenberg M. M. P. Advertising management.- M. 1991.

2.Artemenko V. G. Astana Advertising in trade.- Novosibirsk. 1996.

3.PR. Badalova S., Kismereshkin V. G. Astana Regulation of advertising activity.-Moscow: Advertising Council of Russia, 2000.

4.Bazhenov Yu. Organization of advertising in the store-M.: ICC “Marketing», 1998.

6.Batra R., Myers J. D. Aaker Advertising management./ Per.S. English.5-e Izd.- M., SPb., K. Publishing house «Williams», 1999.

Фільчакова А.С.
Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна

Зв'язок захворюваності дихальної системи дітей та сімейної системи

Питання фізичного та психологічного здоров'я завжди мало велике значення в аспекті розвитку людини. Оскільки стабільність емоційного стану, ступінь розвитку психічних пізнавальних процесів, вдосконалення отриманих навичок, вміння налагоджувати та підтримувати контакти, працездатність людини тощо залежать від стану її здоров'я. Тобто у сукупності від здоров'я кожної людини залежить глобальний розвиток людства. Стан здоров'я людини цілком та особливо дитини пов'язаний з багатьма зовнішніми та внутрішніми факторами, у тому числі психологічними. До таких факторів відносяться загальний фон відносин в сім'ї, емоційні стосунки серед її членів, ступінь конфліктності подружжя батьків, а також стиль виховання дитини. Тобто від психологічних факторів в сім'ї залежить фізичне здоров'я дитини. Сім'я виступає як повноцінна система, в якій кожен член родини має вплив на інших її членів.

Питання психосоматичних аспектів нині знаходиться в актуальному стані в практичній діяльності. Загалом цю проблему вивчали: З.Фрейд, Е.Г.Ейдеміллер, І.Г.Малкіна-Пих, Т.Б.Хомуленко, Е.Віттковер, О.І.Захаров, І.П.Брязгунов, В.Бройтигам та П.Крістіан, А.Є.Лічко та К.Леонгард, Б.Карвасарський та інші. Науковці, які були перераховані вище в період своєї роботи дослідили, що на соматичні хвороби впливають певні міжособистісні конфлікти, емоційний фон сімейних відносин, життєві цінності, втрата значущого об'єкта, виражене зайве поведінкове реагування, загальні негативні емоції, які носять переважний характер тощо. Багато психологів та медиків, які вважають, що захворювання різних систем органів у дітей пов'язані з сімейними взаємовідносинами, проте ця тема досить мало емпірично досліджена. Психосоматичні захворювання, зазвичай, досліджувались та спостерігались в психотерапевтичній та клінічній практиці при роботі з пацієнтами, та не мали статистичного аспекту. При психотерапевтичній роботі були зазначені певні закономірності, проте вони не мали широких досліджень на достатній вибірці. Саме тому ця робота направлена на дослідження зв'язку захворювань різних систем органів у дітей з сімейною системою задля статистичного підтвердження отриманих даних з практичної діяльності.

Дослідження проводилося з метою визначити закономірності зв'язку сімейної системи та захворювань дихальної системи органів у дітей до 6 років.

Вибірка складається з 30 сімей. Дослідження було проведено за участю обох батьків в повних сім'ях, у неповних – матері. Дослідженими є діти з цих сімей віком від народження до 6 років. Оскільки, як зазначали у своїх роботах З.Фрейд, Е.Фромм та К.Хорні, висока інтенсивність симбіотичного зв'язка матері з дитиною триває від народження дитини до її молодшого шкільного віку. Адже, зі вступом до школи

дитина сепарується від значущого дорослого – матері. І.П.Брязгунов навіть висловлював свою думку, щодо симбіотичної залежності дитини від матері в цей період її життя.

У дослідженні були використані наступні методи:

1)Анкета частоти захворюваності певних систем органів дитини

2)Опитувальник емоційних стосунків в сім'ї Е.І.Захарової

3)Аналіз родинних взаємин Е.Г.Ейдеміллера

4)Методика «Взаємодія подружжя в конфліктній ситуації» Ю.Е.Альошиної, Л.Я.Гозмана, Е.М.Дубовської

За результатами проведеного нами дослідження було виявлено, що захворюваність дихальної системи дітей до 6 років має зв'язок з різними аспектами сімейної системи, а саме:

1) Діти часто хворіють на трахеїт у сім'ях, в яких переважає емоційний фон, де батьки надають зайву емоційну підтримку дітям, у тих сім'ях, де між батьками є часті конфліктні ситуації, пов'язані з тематикою щодо виховання їхньої дитини;

2) На ангіну хворіють діти, коли отримують занадто велику кількість емоційної підтримки від батьків;

3) На аденоїди діти хворіють в тих сім'ях, де батьки не проявляють співпереживання по відношенню до них, негативно відносяться до себе, як до батьків, занадто емоційні в своїх поведінкових проявах та, коли один з подружжя активно намагається проявити свою автономію від сім'ї;

4) Зазвичай на пневмонію хворіють діти, які отримують багато безумовного прийняття себе зі сторони батьків;

5) На ларингіт діти хворіють, коли батьки сваряться між собою на тему відношення до їхніх родичів, друзів та різного відношення до сімейних фінансів, коли один з подружжя активно намагається проявити свою автономію від сім'ї;

6) Часто на риніт хворіють діти у тих сім'ях, де батьки прагнуть їм надавати занадто багато емоційної підтримки;

7) Діти хворіють на бронхіт у тих випадках, коли один з подружжя активно намагається проявити свою автономію та коли батьки мають конфліктні ситуації під ґрунтом різного відношення до грошей.

Таким чином, ми бачимо збіг тих переважаючих особливостей сімейної системи в досліджуваних сім'ях з найчастішими причинами захворювань дихальної системи дітей, а саме: достатньо сильні емоційні прояви в родині, надлишкове безумовне прийняття своєї дитини, недостатність вимог та обов'язків по відношенню до неї, що проявляється гіперпротекцією, яка в свою чергу відповідає невмінню вибудовувати психологічні кордони серед членами сім'ї, особливо до дітей. На фоні цього і виникають подружні сварки щодо намірів віддалитися одному з членів сім'ї.

Література:

1. Брязгунов И. П. Психосоматика у детей / И. П. Брязгунов. – М: Психотерапия, 2009. – 480 с. – (Из практики педиатра).

2. Зімовіна Т. Є. Взаємоз'язок між захворюваністю дитини та стосунками у сім'ї / Т. Є. Зімовіна, А. С. Фільчакова. // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. // Кам'янець-Подільський : Аксіома. – 2018. – №40. – С. 128–13

3. Карвасаркий Б. Д. Клиническая психология: учеб. для вузов / Б. Д. Карвасаркий. – СПб: Питер, 2004. – 1122 с. – (4-е издание).

4. Хомуленко Т. Б. Основи психосоматики: навч.-метод. посіб. / Т. Б. Хомуленко. – Вінниця: Нова Книга, 2009. – 120 с.

Цигічко К. Д.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Психологія творчості: метод розвитку обдарованості дитини

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це, насамперед, пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень психологічної підготовки педагогів по роботі з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей.

Обдарованість трактується як генетично обумовлений компонент здібностей, що розвивається у відповідній діяльності або деградує при її відсутності. Виділяють обдарованість технічну, наукову, музичну, поетичну, художню, артистичну та ін. Вищими рівнями обдарованості є талант і геніальність [4].

Кожна людина від природи наділена здатністю до творчості, тому що творчість лежить в основі як загального розвитку природи, еволюції, так і в розвитку кожної окремої особистості, в її самореалізації [2].

На сьогодні існують різноманітні способи виявлення обдарованих дітей. Однак проблема діагностики й розвитку високообдарованих і талановитих дітей на всіх етапах навчання і проблема розуміння дітьми своєї обдарованості потребує більш деталізованого висвітлення. Тези спрямовані на важливість використання методів арт-терапії в розвитку обдарованої дитини.

Арт-терапія — один із видів психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості [5]. Арт-терапія у своєму арсеналі має низку технік, вправ і методик. Серед них вирізнюють мандалотерапію – робота з рисунком у колі, музичну терапію, телесно-орієнтовну терапію – робота з тілом людини тощо. Особливо позитивно на розвиток обдарованості дитини впливає використання малюнкової терапії (ізотерапії), лікування казкою (казкотерапії), пісочної терапії, а також, робота

з матеріалами художньо – прикладного характеру – дрібною пластикою, глиною, різноманітними вітражами, тканинами, папером та фольгою.

Сучасна педагогиня у газузі арт-терапії О.В. Тараріна пропонує таку техніку як «Я і мій талант», що буде корисна для формування досвіду самопізнання дитини. Завдяки роботі з матеріалом (фольга) буде відбуватися розкриття нового погляду на внутрішній світ та усвідомлення унікальності можливостей обдарованої особистості. Також важлива роль педагога чи психолога, який під час терапевтичної бесіди може визначити рівень обдарованості особистості, допомогти розпізнанню та розкриттю здібностей і талантів дитини. Терапевтична бесіда може будуватися на таких питаннях: «Яку назву має ваша робота?», «Що ви створили?», «Які складнощі та перешкоди існують на шляху удосконалення таланту?», «Наскільки ваш талант є реалізованим у житті?» тощо.

Дана техніка спрямована на розвиток емоційного інтелекту, розширення діапазону соціального і професійного вибору й отримання досвіду створення власного «творчого продукту» [3].

Отже, одним із важливих принципів, що забезпечують умови розвитку обдарованості, є арт-терапевтичний підхід щодо вивчення творчості та здібностей дитини. Потребують свого розкриття зв'язок між неусвідомлюваною та усвідомлюваною інформацією про власне «Я», специфіка мотивів творчості на різних вікових етапах. Гармонія здібностей і діяльності дитини досягається за умови, по-перше, свободи вибору діяльностей, по-друге,, вибору діяльності за покликанням. У інтелектуально обдарованих школярів пізнавальна потреба спрямована на досягнення результату, а у творчо обдарованих власне на сам процес пізнання. Саме тому арт-терапія неодмінно буде сприяти ранньому виявленню, навчанню і вихованню талановитих дітей, а також повноцінному розвитку обдарованої особистості.

Література:

1. Валуйська А. Історія і види арт-терапії. Заняття з педагогами / Алевтина Валуйська // Психолог. – 2012. – № 13-14. – С. 66-67

2. Пелех Н. В. Обдарована дитина: заняття з розвитку творчих здібностей дошкільників старшого віку / Н. В. Пелех // Дошкільний навчальний заклад. – 2015. – №9. – С.7-14.

3. Тарарина Е.В. Практикум по арт-терапии: шкатулка мастера науч.-метод. пособие. – К.:АСТАМИР-В, 2016. – 112-114 с.

4. Щорс В.В. Як не помилитися у виявленні ранньої обдарованості дитини / В.В. Щорс // Обдарована дитина. – 2007. – №3. – С.53-62.

Режим електронного доступу:

5. http://art-therapy.org.ua/index.php?page=art-terap-ya-v-robot-praktichnogo-psihologa-art-terapevtichn-tehnolog-v-osv-t

Цимбалова Е.В.
Белорусский государственный университет

Психологические аспекты профессиональной деформации медицинских сестер

Профессиональная деформация свойственна представителям многих профессий: врачам, учителям, военным, спортсменам. Р. Д. Каверин отмечает, что профессии люди выбирают во многом сами и «по плечу», и «по душе», поэтому, не исключено, что не профессия порождает образ мыслей и мировоззрение человека, а он находит, в конце концов, то, что соответствует складу его души и образу мыслей [2].

Медицинских работников относили к специалистам, потенциально подверженным «выгоранию», объясняемым специфическими особенностями «помогающих профессий» [1].

Высокая психологическая и физическая нагрузка медицинских сестер, круглосуточный режим работы с обязательными дежурствами, специфический характер деятельности в рамках разнопрофильных отделений, прогнозируемые осложнения в состоянии больных требуют высокой функциональной активности организма и могут быть квалифицированы как ведущие патогенные профессиональные факторы [3].

Таким образом, цель нашего исследования: изучение уровней эмоционального выгорания и работоспособности у медицинских сестер разнопрофильных отделений.

Исследование проводилось на базе хирургического и терапевтического отделений. В исследовании приняли участие медицинские сестры в количестве 40 человек. В экспериментальную группу были включены 20 медицинских сестер хирургического отделения, возраст респондентов – от 26 до 33 лет, стаж работы – от 6 до 13 лет. Контрольную группу составили 20 медицинских сестер терапевтического отделения, возраст респондентов – от 26 до 33 лет, стаж работы – от 5 до 13 лет.

Выбор указанных отделений областной больницы для формирования групп респондентов был обусловлен выраженными отличиями профессиональных функций медицинских сестер. В хирургическом отделении медицинские сестры подготавливают людей к операциям, к различным исследованиям (фгдс, колоноскопии, узи и т.д.), собирают материал для лабораторных анализов, делают внутримышечные и внутривенные инъекции, ставят капельницы, делают перевязки, осуществляют наблюдение за послеоперационными больными и пациентами, оказывают экстренную медицинскую помощь поступившим пациентам по скорой помощи, ведут необходимую документацию. Медицинские сестры терапевтического отделения ведут документацию, раздают препараты, делают инъекции, готовят больных к исследованиям. Таким образом, сложность и напряженность деятельности, равно как и уровень ответственности за жизнь и

здоровье пациентов, выше у медицинских сестер хирургического отделения.

Психодиагностический комплекс исследования состоял из 2 стандартизированных методик, отбор которых проводился в соответствии поставленным целям: Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности (ДОРС) А. Леонова, С. Величковская и Методика «Эмоциональное выгорание» В. Бойко.

По результатам исследования было выявлено, что по всем симптомам в группе 1 (утомление – 25,05, монотония – 23, пресыщение – 28,75, стресс – 25,4) показатели выше, чем в группе 2 (утомление – 13,75, монотония – 16,8, пресыщение – 13,15, стресс – 16,9). Так же видна значительная разница между группами в симптоме «пресыщение» (15,6 единиц) это указывает на то, что непринятия слишком простой и субъективно неинтересной или малоосмысленной деятельности в группе 1 выше, чем в группе 2.

Наибольший показатель в группе 1 – «пресыщение» (28,75), это свидетельствует о проявлении у испытуемых группы 1 неосознанного варьирования способов исполнения действий, потере интереса к работе (вплоть до полного отказа от нее), чувстве отвращения, желании переменить обстановку.

В группе 1 преобладает умеренная степень выраженности симптомов работоспособности. Показатели составили: высокая степень – 13 (16,25%), выраженная степень – 27 (33,75%), умеренная степень – 39 (48,75%), низкая степень – 1 (1,25%). В группе 2 преобладает низкая степень выраженности симптомов работоспособности, показатели составили: высокая степень – 0 (0%), выраженная степень – 0 (0%), умеренная степень – 34 (42,5%), низкая степень – 46 (57,5%). По результатам исследования видно что, в группе 1 степень выраженности симптомов сниженной работоспособности выше, чем в группе 2, что говорит о том, что у медицинских сестер в группе 1 уровень работоспособности ниже, чем у медицинских сестер в группе 2.

В ходе обратотки данных по «Методике диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко было установлено, что в группе 1 средний показатель по фазам составил: фаза напряжения – 64, фаза резистенции – 90,05, фаза истощения – 84,95. А во второй группе средний показатель по фазам составил: фаза напряжения – 15,25, фаза резистенции – 15,6, фаза истощения – 14,05. Из этого следует, что у медицинских сестер группы 1 в отличие от медицинских сестер группы 2 в большей степени проявляется фаза резистенции, разница составляет 74,45. Это говорит о наличии у данных работников развитых психологических защит, механизмов сопротивления.

Так же выявлены значительные различия в фазе напряжения (48,75) и в фазе истощения (70,9) это говорит о том, что медицинские сестры из группы 1 испытывают в процессе трудовой деятельности психоэмоциональное напряжение и стресс, которые провоцируют развитие симптомов эмоционального выгорания.

Заключительным этапом исследования стала статистическая обработка полученных данных. С помощью u-критерия Манна – Уитни было установлено, что по фазам «напряжения», «резистенции» и «истощения» составляют 15, 2 и 1 соответственно, что свидетельствующие о том, что различия в фазах в сравниваемых группах статистически значимы ($p<0,05$). по шкалам эмоционального выгорания составляют: «переживание обстоятельств» – 19,5, «неудовлетворенность собой» – 12, «загнанность в клетку» – 49, «неадекватное реагирование» – 5, «эмоциональная дезориентация» - 28,5, «расширение сферы экономии эмоций» – 27, «редукция проф. обязанностей» – 10, «эмоциональный дефицит» – 17, «эмоциональная отстраненность» – 0, «личностная отстраненность» – 2, «психосоматические нарушения» – 21,5 что свидетельствующие о том, что различия в шкалах эмоционального выгорания в сравниваемых группах статистически значимы ($p<0,05$).

По шкале «тревога и депрессия» u-критерий Манна - Уитни составляет 162, что говорит о том, что между двумя группами испытуемых нет достоверно значимых различий($p>0,05$). По шкалам «утомление», «монотония», «пресыщение» и «стресс» составляют 11, 26,5, 0,5, и 12,5 соответственно, что свидетельствующие о том, что различия в фазах в сравниваемых группах статистически значимы ($p<0,05$).

Таким образом, в ходе проведенного исследования, нами было установлено, что:

- практически все сотрудники в ходе своей профессиональной деятельности подвержены физическим и психологическим нагрузкам. Однако сотрудники хирургических отделений имеют более выраженные показатели по всем фазам эмоционального выгорания и по всем симптомам сниженной работоспособности;

- существуют статистически значимые различия по показателям, характеризующим уровни симптомов снижения работоспособности и «эмоционального выгорания» у сотрудников хирургических и терапевтических отделений, осуществляющих свою деятельность на профессиональном уровне

Предотвратить возникновение и развитие синдрома эмоционального сгорания легче, чем бороться с его последствиями. Своевременно заметив симптомы, можно справиться с болезнью самостоятельно. А не обращая должного внимания на скверные признаки, человек рискует дойти до последний ступени развития этого опасного состояния, и для возвращения в норму ему потребуется квалифицированное лечение и долгий период восстановления.

Литература

1. Бабанов, С. А. Образ жизни медицинских работников // Врач. – 2007. – №5. – С. 38-50.
2. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Оценка профессионального выгорания у медицинских работников: метод. рекомендации / В.И. Евдокимов, И.Э. Есауленко, А.И. Губин, В.И. Попов ; Воронеж. гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко Росздрава, Всерос. центр экстрен. и радиац. медицины им. А.М. Никифорова МЧС России. – Воронеж ; СПб. : Политехника-сервис, 2009. – 82 с.

Чернов А. А.
Полтавський дошкільний навчальний заклад № 63 «Казка» (м. Полтава)

Специфіка булінгу в дошкільному навчальному закладі

Вступ. Актуальним викликом сучасної педагогічної спільноти є проблема розповсюдження булінгу в закладах освіти. Традиційно, багато уваги сучасні вчені та практичні психологи приділяють середній та вищій освіті. Наш стисли нарис має на меті привернути увагу до проблем дошкільної освіти, яка є першою ланкою загального освітнього процесу в Україні. Загальною специфікою дошкільної освіти вважається, що побудова навчально-виховного процесу з дітьми неможлива без тісної співпраці з батьками, встановлення з ними партнерських стосунків, та організація педагогічної роботи на основі особистісно-зоорієнтованому підході. До психологічної специфіки освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі ми відносимо те, що це другий після сім'ї інститут соціалізації дитини де вихованець, власне кажучи, набуває перший досвід взаємодії з суспільством, в наслідок чого в нього формується особистість. Як і вище згадувані заклади освіти, дитячий садочок знаходиться під впливом соціальних процесів, які діють в суспільстві. Вони відображаються на його внутрішньому житті. Так як і в кожній установі, яка виховує майбутнє покоління, в ньому спливають, а часом і гостро стоять, всі ті проблеми які притаманні сучасній школі. Але враховуючи вікові особливості вихованців про їх проблеми зазвичай говорять дорослі.

Виклад основного матеріалу. Проблему боулінгу на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки розглядають: О. Бєляєва, М. Валій, Ж. Венгер, Н. Гончарук, А. Губко, О. Кулешова, Д. Куриця, Л. Міхеєва, В. Сорока. Вище згадувані автори, аналізують боулінг в освітньому середовище, але не виділяють булінг в закладах дошкільної освіти. Сучасний садочок також переймається проблемами організації інклюзивного середовища [1]

Булінг – діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронної комунікації, що вчиняють стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи, або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу. Внаслідок чого, могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [4]. Учасники освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі є батьки. вихователі та діти. Вище названі учасники, об'єднуються між собою в малі соціальні групи як формального характеру (профспілка) так і неформального характеру (батьки 3-ї групи) це залежить від того з ким особистість себе само ідентифікує на ту спільність вона і спирається шукаючи в неї підтримки під час вирішення конфліктних ситуації. Основною специфічною рисою боулінгу в закладах дошкільної освіти є та, що активним учасником цього процесу завжди виступає доросла людина. У вже відомих ролях булер, жертва та

спостерігачі, можуть виступати всі учасники освітнього процесу. Наступною специфічною рисою боулінгу в дитячому садочку є та, що при його здійсненні, як процесу, завжди прямо чи опосередковано страждають діти, оскільки вони в силу своїх вікових особливостей чутливі до напруги та ще не здатні критично розібратися в ситуації. Так, найпоширеніший вид конфліктів, який починається з особистостей, часто до нього долучаються вище названі спільноти [3] - це конфлікт між педагогом та сім'єю. Наслідком, цього стає або цькування педагога, або цькування сім'ї. Під опікую середнього-статистичного українського вихователя в середньому, знаходиться приблизно 30 дітей, що в свою чергу мають, як мінімум, одного з батьків. Підтримання стосунків з сім'єю входить до повсякденних обов'язків вихователя. Зрозуміло, що така кількість міжособистісної взаємодії є гарним підґрунтям для конфліктної ситуації. Кожен з батьків дітей має власні погляди на виховання дитини та вважає її унікальною та найкращою. Будь-яке зауваження в бік сімейного виховання може бути сприйняте, як напад на власне уявлення: «Я хороша мати» та давати значну протидію з опорою на батьківський комітет. У вище описаній ситуації, булер (батьки), жертва (вихователь), спостерігачі (діти). Звичайно, підрив авторитету вихователя та активна протидія йому, насправді, найбільше шкодить дитині. Цю тезу підтверджує теорія морального розвитку (Ж. Піаже, Л. Кольберг,) Категорія дітей є чутливою до емоційної атмосфери в колективі садочку. Всі негаразди які в ньому відбуваються, шкідливо позначаються на дитячому розвитку. Така чутливість зумовлена перш за все тим, що першим типом спілкування (емоційно ціннісний) та об'єктом уваги дитини є дорослий його емоційні стани та почуття. Додамо до вище написаного, ще той факт, що і батьки і вихователі в сучасному світі є активними користувачами мережі. Тому, кожна сторона може написати наклеп, який і в свою чергу послужить каталізатором агресивних дій. Ця ситуації вирішується за допомогою просвіти [2]

Як згадувалося вище конфлікти які починають дорослі, позначаються на дітях. Але є ситуації, коли діти стають активними учасниками булінгу. Наведемо приклад ситуації з нашої практики. В кожній дитячий групі (в основному починаючи з середнього дошкільного віку) є порушник дисципліні (хуліган), якого час від часу вербально повчає вихователь в присутності інших дітей. Якщо для вихователя ситуація вичерпується в той момент коли порушник його вислухав, то для дітей вона має продовження. Ряд психологічних механізмів, такі як наслідування (А. Бандура), опора на авторитетного дорослого (С. Макаренко), прив'язаність до дорослого (Дж. Баолбі) формують в свідомості дітей хибний образ дитини, як постійного та безнадійного хулігана. Виходячи з праць Т.А. Репиной, Т.В. Антоновой та ряду інших психологів, що переймалися проблематикою дитячого колективу, йому притаманні всі явища (комфортність, конфліктність, лідерство, ізоляція), дорослого колективу. Таку думку ми приймаємо, але зауважуємо на тому, що як конструктивні так і деструктивні форми поведінки в групі дошкільників ініціює дорослий. Так, «виховуючи» дитину перед

колективом, дорослий сам того не розуміючи ініціює процес цькування цієї дитини, дошкільника в майбутньому, його однолітками. Але дошкільники проявляють пряму агресію лише ситуативно (коли вважають її застосування виправданим власними уявлення про справедливість). Не пряме переслідування полягає в тому. що на дитину постійно доносять педагогу (навіть у випадках коли вона нічого не зробила). Діти повідомляють про «поганого» хлопчика батьків, виключають її із спільних ігор. В деяких випадках ситуація може мати продовження вже з активним підключенням батьків, які прагнуть «відгородити» свою дитину від «шкідливого впливу». В цьому випадку ми вже має справу з між груповим конфліктом.

Висновки. Основна причина булінгу в дошкільному середовище це - конфлікт між учасниками освітнього процесу. На відміну від шкільного середовища, булінг в дитячому садочку має свою специфіку. Розпочатий дорослими конфлікт завжди відбивається прямо чи опосередковано на дітях. Діти долучаються до цькування лише маючи шаблон такої поведінки перед очима.

Література

1. Заіка В. Особливості застосування інформаційних технологій в дошкільній освіті при навчанні та вихованні дітей з особливими потребами / В. Заіка, А. Чернов // Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А.В. Гета, В.М. Заіка, В.В. Коваленко та ін.] ; за заг. ред. Ю.Г. Носенко. – Полтава : ПУЕТ, 2018. – С. 61 – 70.

2. Заіка В. Роль працівника психологічної служби закладів дошкільної освіти в забезпеченні просвіти дорослих учасників навчально-виховного процесу / В. Заіка, А. Чернов // Неперервна освіта в соціокультурних вимірах: колективна монографія / Н. Г. Ничкало (голова) ; за наук. ред. д.п.н. В. М. Слабка / Мін-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; кафедра освіти дорослих. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2018. – С. 60 – 75.

3. Кулешова О. Булінг в освітньому середовищі: аналіз, шляхи подолання./ Кулешова О., Міхеєва Л. // Науковий вісник Херсонського державного університету № 1. Херсон. – 2019 с. 154-158.

4. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню). Наказ: Верховна Рада України від. 18.12.2018р. № 2657-VIII: [електронний ресурс] zakon.rada.gov.ua. – Режим доступу до документа https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19

Чуешкова В.С.

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины

Модели эмоционального интеллекта

Понимание концепции эмоционального интеллекта требует рассмотрения двух составляющих этого термина: интеллекта я эмоций.

Начиная с XVIII в. в психологии общепризнанным стало деление психики на три области, относительно независимых друг от друга. Это мышление, эмоции и воля.

Познание позволяет организму учиться у окружающей среды и решать проблемы в новых ситуациях. Эмоции принадлежат второй, так называемой эмоциональной сфере психического функционирования, которая включает непосредственно эмоции, настроения, оценки и другие чувственные состояния, к ней

же относятся усталость или энергичность. Множество исследований посвящены тому, как мотивации взаимодействуют с эмоциями и как эмоции взаимодействуют с познанием. Например, мотивы влияют на эмоции, когда неудовлетворенные потребности приводят к усилению гнева и агрессии. И эмоции влияют на познание, когда хорошее настроение побуждает человека думать положительно.

Модель эмоционального интеллекта как совокупность способностей дает представления о внутренней структуре интеллекта и его значении для жизни человека [2, с. 8].

Интегративный подход К. Изарда заключается в соединение нескольких специфических способностей в интегративный показатель эмоционального интеллекта. В частности, тест эмоциинальных знаний К. Изарда предлагает испытуемым связать эмоции с ситуациями (например, печаль – «твой лучший друг уезжает») и идентифицировать эмоции в мимике.

Согласно модели, Д. Гоулмана, структура эмоционального интеллекта включает пять составляющих:

1) идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием;

2) управление эмоциональными состояниями – контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными;

3) способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха;

4) способность читать эмоции других людей, быть чувствительным к ним и управлять эмоциями других;

5) способность вступать в удовлетворяющие межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их.

Структура эмоционального интеллекта Д. Гоулмана иерархична. Позже Д. Гоулман доработал структуру эмоционального интеллекта. В настоящее время она включает четыре компонента: самосознание, самоконтроль, социальное понимание и управление взаимоотношениями, причём применительно к различным категориям людей эта структура несколько различается.

Более широкая трактовка эмоционального интеллекта содержится в модели Р. Бар-Она. Он определяет эмоциональный интеллект как все некогнитивные способности, знания и компетентность, которые дают человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями и выделяет пять сфер компетентности, которые можно отождествить с пятью компонентами эмоционального интеллекта. Каждая из пяти составляющих эмоционального интеллекта состоит из нескольких субкомпонентов:

1) познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость;

2) навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность;

3) способность к адаптации: решение проблем, связ с реальностью, гибкость;

4) управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью;

5) преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Близкими к модели Д. Гоулмана оказываются представления об эмоциональном интеллекте Р. Купера. В структуре эмоционального интеллекта Р. Купера можно выделить следующие компоненты:

1) текущее окружение: давление на жизнь, удовлетворённость жизнью;

2) эмоциональное самосознание: осознание собственных эмоций и эмоций других людей, выражение эмоций, в том числе их вербализация;

3) EQ компетентность: умышленность, творчество, гибкость, межличностные взаимоотношения, конструктивное недовольство и другие фундаментальные умения и модели поведения;

4) EQ ценности и позиции: точка зрения, сострадание, интуиция, радиус доверия, личная сила, самоцелостность;

5) EQ результаты: общее здоровье, качество жизни, коэффициент взаимоотношений, оптимальное представление.

Эмоциональный интеллект понимается Д.В. Люсиным как способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими. Так как и способность к пониманию эмоций, и способность к управлению эмоциями может быть направлена на собственные эмоции и эмоции других людей, то можно говорить о внутриличностном и межличностном эмоциональном интеллекте, которые хотя и предполагают актуализацию различных когнитивных процессов, но должны быть взаимосвязаны.

Эмоциональный интеллект, по мнению М.А. Манойловой, – это «способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого». Автор модели выделяет в структуре эмоционального интеллекта два «аспекта»: внутриличностный и межличностный, или социальный (способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми). Первый «аспект» включает: осознание своих чувств, самооценку, уверенность в себе, ответственность, терпимость, самоконтроль, активность, гибкость, заинтересованность, открытость новому опыту, мотивацию достижения, оптимизм. Во второй «аспект» входят: коммуникативность, открытость, эмпатия, способность учитывать и развивать интересы другого человека, уважение к людям, способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения, умение работать в команде. В качестве основных характеристик эмоционального интеллекта выделяются эмпатия, толерантность, ассертивность и самооценка [1, с. 56].

Литература

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Сергеенко Е. А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0): Руководство / Е. А. Сергеенко, И. И. Ветрова. – М.: Изд-во «Инст. псих. РАН», 2010. – 176с.

Швець К. І.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

Феноменологія кризи юнацького віку

Для опису феноменології кризи юності необхідно вказати вихідні умови її розвитку. При переході до самостійного життя перед молодими людьми відкривається широкий простір докладання зусиль і здібностей. Суб'єктивно – весь світ перед ними і вони увійдуть в нього тим шляхом, який кожен намітив для себе. У своєму виборі юнаки і дівчата збудували перспективу свого життя. Вихід в самостійне життя починається з реалізації особистих життєвих планів.

Найбільш очевидний прояв кризи юності, переходу до самостійного життя зустрічається у юнаків і дівчат, які не вступили до вузів або коледжів. Тим молодим людям, які не потрапили до вищого закладу освіти здається, що сталася непоправна катастрофа: всі їх життєві плани рухнули, поставлені цілі недосяжні. Крах надій переживається дуже важко – необхідно знову починати роботу щодо самовизначення. Частина юнаків і дівчат наполягають на своєму виборі і відкладають вступ до вузів на наступний рік. Інші обирають навчальні заклади, де менший конкурс, змінюють свій первісний вибір. Однак цей шлях таїть в собі небезпеку подальшого розчарування.

Свої небезпеки і труднощі підстерігають юнаків і дівчат, які потрапили до навчального закладу і підтвердили тим самим свої життєві плани. Досягнення первісної мети приносить задоволення. Але у тих, хто обрав професію не цілком продумано, в подальшому часто виникають труднощі: один не справляється з навчанням, інший розчаровується в спеціальності, третій сумнівається в правильності вибору вузу. Процес адаптації першокурсників до вузу зазвичай супроводжують негативні переживання, пов'язані з виходом вчорашніх учнів зі шкільного колективу з його взаємною допомогою і моральною підтримкою; непідготовленістю до навчання у вузі; невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної поведінки і діяльності, що згубно відсутністю звичного, повсякденного контролю педагогів; пошуком оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах; налагодженням побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов в гуртожиток і т. п. Через недостатність життєвого досвіду молоді люди плутають ідеали з ілюзіями, романтику з екзотикою і т.п. У поведінці юнаків і дівчат виявляється внутрішня невпевненість в собі, що супроводжується іноді зовнішньою агресивністю, розбещеністю або

відчуттям незрозумілості і навіть уявленням про власну неповноцінність. У студентському віці часті розчарування в професійному і життєвому виборі, невідповідність очікувань і уявлень про професії і реальності її освоєння.

У кризі юності молоді люди вперше стикаються з екзистенційною кризою – кризою сенсу життя. Основний пафос цього періоду – самовизначення, пошук свого місця в житті. В стадії кризи юності актуальні питання про сенс життя взагалі і сенс свого життя, про призначення людини, про власне Я; питання, які у філософії відносять до екзистенційних. Звідси – інтерес до морально-етичних проблем, психології самопізнання і самовиховання.

«Переймаючись питанням про сенс життя, – пише І.С. Кон, – юнак думає одночасно і про напрямки суспільного розвитку взагалі, і про конкретну мету власного життя. Він хоче не тільки усвідомити об'єктивне, суспільне значення можливих напрямків діяльності, але і знайти її особистісний сенс, зрозуміти, що може дати ця діяльність йому самому, наскільки відповідає вона його індивідуальності: яке саме моє місце в цьому світі, в який саме діяльності найбільшою ступеня розкриються мої індивідуальні здібності?».

Відсутність внутрішніх засобів розв'язання кризи призводить до таких негативних варіантів розвитку, як наркоманія, алкоголізм. Крайня форма нездатності впоратися з кризою призводить до суїциду. З цього періоду починається статистика самогубств. Самогубства фіксуються і в більш ранньому віці, але причини їх інші: сварка з батьками, нещасна любов, страх наслідків необдуманих дій і т.п. З протесту проти масовості і знеособленості відносин дорослому житті виростають об'єднання і рухи рокерів, панків і т.п.

Взагалі юність – це період стабілізації особистості. У цей час складається система стійких поглядів на світ і своє місце в ньому – світогляд.

Література:

1. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 2004. – 151 с.

2. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризи сов / К.Н. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.

3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризи / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 2006. – 208 с.

Kononenko V., Stepanova L.
Belarussian State University

Self-perception and perception of interpersonal interaction in the family of females with eating disorders

Nowadays, research in the field of eating disorders is as relevant as ever. The research made in 2017 showed that females, who suffer from anorexia nervosa 56 times more likely to commit suicide than those who do not suffer from such illnesses [6]. The research also showed that forty percent of girls at the age of 10 perceive themselves as being "too fat", twelve percent out of them confessed that they are trying hard to lose weight [5]. Sixty percent of people who suffer from eating disorders and get medical help will eventually be able to recover, but twenty percent of those, who suffer from anorexia nervosa, will die [4].

In the modern world, self-concept of women usually formed based on the standards of physical appearance. In the modern society, it is represented well enough that such perception usually leads to depreciation of natural shape and form of the body [3]. G. Arina and S. Martinov emphasized, that individuals who are unsatisfied with their appearance usually experience the deficiency of self-confidence and self-respect [1]. For that reason, we found it very important to include self-concept in our research as a factor that influences eating disorders. Another important factor that plays role in the development of eating disorders is interpersonal interaction in family. The research shows that particular qualities of interpersonal interaction in family and personal qualities of parents play major role in the development of eating disorders [2, 3].

In presented research, we have considered the particular qualities of self-concept and the perception of interpersonal interaction in families of females with eating disorders. The aim of the study was to reveal the particular qualities of self-concept and interpersonal interaction in families of females with eating disorders. There were 98 female participants in the study, 49 of them suffered from eating disorders and 49 do not have such maladies. The age of participants was from 16 to 25 years old. To reveal the particular qualities and compare two groups of participants the Interpersonal Communication Test (Leary T.), Family Adaptability and Cohesion Scales (Olson D.) and Self-concept Test (Panteleev S.) have been used.

The results from the Olson test showed that separated type of cohesion and structured type of adaptability are predominant in the families of participants with eating disorder. This means that family members are autonomous and distanced from each other but also have the tendency to be rigid to stress.

Using Interpersonal Communication Test, we revealed participants' actual and ideal ideas about their mothers and fathers. It have been found that mothers of participants with eating disorders got high scores on the scales of *authoritarianism* and *selfishness*. Such results show that daughters with eating disorders perceive mothers mostly as overbearing, competitive, narcissistic and detached. Fathers of participants with eating

disorders got high scores on the scales: *selfishness, suspiciousness, aggression* and *authoritarianism,* but at the same time got low scores on the scales *friendliness* and *altruism.* These results demonstrate that participants with eating disorders perceive their fathers as selfish, criticizing, uncommunicative, disappointed, demanding, strict, sharp and dominant, but at the same time responsible and open for cooperation.

The differences in interpersonal interaction in families of participants with eating disorders and without eating disorders have been studied using two tests: Interpersonal Communication Test (Leary T.) and Family Adaptability and Cohesion Scales (Olson D.). It have been found that indicators of actual and ideal adaptability and cohesion in the families of participants with eating disorders are much lower than in the families of participants without eating disorders. The level of family interaction contentment is lower in participants with eating disorders. Participants with eating disorders show higher level of actual authoritarianism, suspiciousness and selfishness, but lower level of friendliness in relationships with mothers, than participants without eating disorders. At the same time, ideal level of authoritarianism, suspiciousness and selfishness is higher, but ideal level of aggression is lower in the answers of participants with eating disorders, than in the answers of participants without eating disorders.

Regarding relationships with fathers, participants with eating disorders demonstrate higher level of actual selfishness, suspiciousness, aggression and authoritarianism, than participants without eating disorders do. The level of actual friendliness, dependence, obedience and altruism is lower in notions of participants with eating disorders. The level of contentment with both mothers and fathers is much lower in participants with eating disorders.

The self-concept of participants have been studied using Self-concept Test (Panteleev S.). The results showed that participants who suffer from eating disorders tend to rate themselves according to the level of adoptability to situation they feel. These participants also have a pronounced protective behavior of themselves and eagerness to conform to the norms. Participants with eating disorders tend to see themselves superficially, show lack of self-confidence and do not expect external support. These participants also prone to blame themselves and experience severe negative emotions towards themselves. Therefore, this group of participants have general negative background of self-perception and are inclined to excessive self-criticism. Self-sympathy tend to be on a low level and appear sporadically. The tendency to obey to external force, lack of self-respect and deep doubts about uniqueness of themselves also have been found during our research.

Comparative analysis of differences in self-concept among participants with eating disorders showed that there are certain differences with how females with eating disorders perceive themselves in comparison with how females without eating disorders perceive themselves. Participants with eating disorders have higher scores on closeness and self-accusation scales. However, these participants showed lower scores on scales of self-

esteem, self-acceptance, self-leadership, self-confidence and self-worth.

Therefore, we have revealed that there is a general tendency in the formation of self-relation, self-satisfaction and in the perception of interpersonal relationships in the family in females with eating disorders. The obtained results are able to deepen the understanding of how females with eating disorders perceive themselves in their families. This perception is very different from that which can be observed in people who do not suffer from eating disorders. The results can be used to further investigate the problem being presented, which can contribute to the deepening of this topic, as well as to highlight the problem of self-concept and perception of interpersonal interactions in the family as the most important factors in the development of eating disorders. The results of the study can be used by psychologists and psychotherapists in providing psychological assistance to families of females with eating disorders. In addition, the results of this study can contribute to a better understanding of the problem and the emergence of new approaches in the treatment and prevention of these disorders.

References

1. *Арина, Г. А., Мартынов С. Е.* Средства массовой информации как фактор возникновения озабоченности собственной внешностью в юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. 2009. № 4.
2. Ильчик, О. А. Трансгенерационный подход к анализу нарушений пищевого поведения / О. А. Ильчик // Журнал практического психолога. – 2011. – № 6. – С. 69–78
3. Колышко, А. М. Психология самоотношения / А.М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
4. Arcelus, V.M. Mortality rates in patients with anorexia nervosa and other eating disorder. A meta-analysis of 36 studies / V.M. Arcelus, D. Mitchell, G.J. Wales // Arch Gen Psychiatry. – 2011.-№ 11.-P. 15-41.
5. Dare, C. Redefining the psychosomatic family: family process of 26 eating disorder families / C. Dare, D. Grange, I. Eisler, J. Rutherford. // Eating Disorders. – 1994. №16. –P. 211-226.
6. Eating Disorder Hope [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.eatingdisorderhope.com/ – Дата доступа: 06.12.2017

Секція
«Психологічні міждисциплінарні зв'язки»

Байструк О. В.
Харківський національний університет міського господарства ім. О.М. Бекетова

Соціально-психологічний клімат сучасних мегаполісів та його вплив на городянина

Не слід заперечувати вплив на інтерпретацію і оцінку індивідом відбуваються навколо подій як мікросоціального оточення, так і його макроскладова. Той соціально-психологічний статус, яким сучасне місто «нагороджує» свого жителя, багато в чому зумовлює ту соціальну доля, яка прийде на нього як активного члена сучасного соціуму. Ми знаємо, що вторинна соціалізація спонукає людину сформувати стереотипи поведінки в більш-менш передбачуваних ситуаціях. Так при формуванні стереотипів відбувається безсумнівна оцінка цих стереотипів індивідом і виявлення їх придатності до здійснення в життєвій перспективі в конкретно взятій реальності сучасного міста.

При певних умовах (замкнутість, однорідність етнічного складу населення, що є в даній країні національною меншиною, і т. Д.) Роль відокремленого поселення може грати також «окремо взятий» район або округ великого міста (такі, наприклад, Гарлем або Брайтон-Біч у Нью-Йорку). Звісно ж, що саме тут загальні тенденції розвитку соціуму отримують своє специфічне відображення в розвитку реальних малих груп, локалізованих в просторі і в часі.

Будь-яке поселення характеризується «просторової обмеженістю і територіальної спільністю структурних елементів - сукупностей житла та інших матеріальних форм прикладання праці, об'єктів виробництв, інфраструктури, рекреаційних зон і т. Д.» [1, С. 35]. Таким чином, соціальне життя сучасного городянина визначають ті соціальні можливості, які дає йому його місце проживання. У цьому сенсі картина мегаполісу, в будь-якому розумінні цього виразу являє собою мозаїку, на якій темними секторами можна виділити райони з різним ступенем соціально-психологічної агресивності, властивої сучасному городянину. Соціальне середовище в даний момент характеризується досить високим ступенем агресивності. Соціально-психологічна адаптація виступає як засіб захисту особистості, за допомогою якого послаблюються і усуваються внутрішнє психічне напруження, занепокоєння, дестабілізаційні стани, що виникають у людини при взаємодії з іншими людьми, з суспільством в цілому [2].

Захисні механізми психіки при цьому виступають як способи психологічної адаптації людини. В цілому, коли особистість опановує механізмами психологічного захисту, це підвищує її адаптивний потенціал, сприяє успішності соціально-психологічної адаптації.

Статистика стверджує, що більшість вбивств у нас відбуваються в стані спонтанної агресивності. Це так звані побутові вбивства, за якими не стоять користь, злий умисел і т. Д. Подружжя в п'яному угарі сваряться і вбивають один одного, то ж роблять сусіди і товариші по чарці. Взагалі статистика свідчить про

те, що у нас в кожній четвертій родині відбувається побутове насильство. Одна з причин - дуже низька побутова культура. Насильство відбувається переважно в малозабезпечених сім'ях з низьким рівнем освіти, культури і непробудним пияцтвом подружжя. Взагалі, життя в індустріальних районах промислових мегаполісів багато в чому, якщо не в усьому, зумовлює оцінку індивіда на, швидше за негативну оцінку формується навколо макросоціальної реальності.

При цьому слово «агресивний» часто має у нас позитивний сенс. «Агресивна реклама» - це хороша реклама, «агресивний дизайн автомобіля» - знову-таки хороший дизайн. Моду на агресивність формують і різні субкультури, наприклад, футбольні вболівальники, націоналістичні організації. Наша влада і ЗМІ теж вносять свій внесок. Так, політичні телепередачі формують досить агресивне ставлення до деяких країн, створюють образ навколишнього нашу країну світу як ворожого і небезпечного, а характерний для радянської ідеології образ ворога не списаних у тираж. Невдоволення владою теж породжує агресію. Причому оскільки рядовим громадянам влада «не дістати», роздратування нею вони нерідко перемикають один

Це впритул підводить нас до того, що без формування позитивної соціально-психологічної обстановки в великих промислових мегаполісах стає жити все складніше і складніше. Це, природно, відбивається на можливостях і технологіях просування товарів і послуг цього населення. Пессимистичность сучасного існування жителя великого мегаполісу, на наш погляд, відображає реальну потребу в реалізації хоча б примітивних соціальних потреб.

Існують три основних психологічних передумови агресії це: невдоволення людини собою і своїм життям, негативне ставлення до інших людей або соціальних груп, переконаність в тому, що вони винні в його невдачах і перешкоджають досягненню його цілей. Зміна всіх трьох негативних елементів цієї схеми на позитивні - головні психологічні умови зниження агресивності. У нас же поки, на жаль, в основному все робиться навпаки, в тому числі і за допомогою таких найпотужніших інформаційних (і дезинформаційних) ресурсів, як телебачення.

Це дає певні можливості для просування товарів і послуг. Мотиви насильства все ще сильні в вітчизняних ЗМІ, в рекламі, яка транслюється цими ЗМІ, і навіть деякі канали телебачення займають своє ефірний час в основному, демонстрацією небезпек, насильства і агресії в сучасному суспільстві. Беручи до уваги, що рівень агресії в суспільстві не має поки схильності знижуватися, бо соціальне середовище в багатьох місцях планети залишається напруженою, або по внутрішнім, суб'єктивних причин, або за зовнішніми, слід зазначити, що первинна соціалізація в такий соціально-психологічній атмосфері тягне за собою і відповідні особливості у вторинній.

Література:

1. Радіонова Л. О. – «Місто, як соціальна система». Конспект лекцій для студентів всіх форм навчання, направлення підготовки (бакалавр, для всіх спеціальностей). Харківський національний університет міського господарства ім. О.М. Бекетова – Харків; ХНУМГ ім. О.М. Бекетова, 2015.- 130 с.
2. Гжесяк Матеуш - комунікаційний форум: World Communication Forum Davos Kyiv, 2016. [Електронний ресурс] / Режим доступу : https://www.obozrevatel.com/society/sostavlenyi-pyat-tipichnyih-portretov-ukraintsev.htm

Говоруха К. В.

Харківський національний університет міського господарства ім. О. М. Бекетова

Сприйняття міського середовища жителем сучасного мегаполісу

Сучасне місто – це об'єкт, що знаходиться в постійному розвитку, що змінюється під впливом модних тенденцій, потреб людей в новому житлі, амбіцій керівних структур. Від ставлення городян до свого міста залежить їх психологічний настрій, надії на майбутнє, самопочуття, самоідентичність і самосприйняття. Імідж або образ міста формується в свідомості людей протягом усього життя і найчастіше емоційно залежний.

У психології існує таке поняття як ментальні карти, які розглядав Стенлі Мілграм. Він визначає ментальну карту як образ міста, який живе в свідомості людини: вулиці, квартали, площі мають для нього важливість, що зв'язують їх стійкі маршрути пересування і асоціативні ланцюжки, емоційна навантаженість кожного з елементів міського середовища [1].

Мілграм помічає, що, наприклад, літнім людям складно включати в свою уявну карту нові елементи міського середовища, оскільки для них важливіше зберегти звичний вигляд місця своєї юності. Найчастіше городяни сприймають місто не як щось цілісне, а як елементи кліпу, окремими яскравими плямами, виділяючи і пригадуючи улюблені куточки рідного міста.

У той же час міське середовище рясніє великою кількістю стресових, дратівливих чинників. Зовнішність сучасного міста змінюється дуже швидко, збільшується висота будівель і їх кількість, додаються нові транспортні розв'язки. Одним з найважливіших аспектів вивчення є ментальний образ міста, що склався у свідомості жителів частково завдяки установкам.

Сприйняття міста також залежить від багатьох особистісних факторів: успішність життя, специфіка професії, район проживання, доступність благ сучасного життя. Великий вплив робить також занадто велика щільність забудови, яка створює відчуття замкнутості, безвиході, непрохідності. При описі міського стресу Д. Голд вказує на те, що сучасна людина, на жаль, не володіє надійними методами і засобами для адекватного реагування на численні агресивні подразники середовища великого мегаполісу, так як біологічно й історично він пристосований до спокійного ритму далеко від інших населених пунктів. А так як міський простір почав формуватися пізніше, то у сучасних людей еволюційно ще не сформувалося

досить коштів для пристосування. Чи не звідси мрія сучасного городянина «про будиночок в селі»?

Міський житель постійно знаходиться в штучному середовищі, пристосовуючись до якого він неминуче переживає стрес, так як відчуває багато негативних відчуттів як психологічних, так і фізіологічних. Йому необхідно напрацювати свій, адекватний набір захисних механізмів у відповідь на реакції різноманітних подразників. Кожен день мозок городянина атакується мільйонами інформаційних повідомлень, прискорений ритм міського життя сприймається як щось звичне і неминуче, проте накопичується і почуття страху, і дратівливість, і втома не від роботи, а від дискомфорту.

Місто в сприйнятті жителів – це не просто формальний простір, а особиста територія, яка найчастіше звужена рамками свого району і найбільш значущими, улюбленими куточками міста, емоційно закріплена особливими спогадами.

Спираючись на теорію К. Ліна, який одним з перших зайнявся питанням представлення міста в свідомості його жителів, С. Мілграма, що розглядав можливі психологічні чинники, що впливають на формування ментальних карт, проаналізувавши ставлення студентів до «первинних складових» міської архітектури – до конкретних видів і типів будівель – були отримані наступні результати: найбільш привабливими є старі особняки, вони подобаються більше половині опитаних; нове елітне житло викликає позитивні емоції більш ніж у двох третин студентів; своє негативне ставлення до «хрущовок» висловили більше третини студентів [2].

Харків є великим промисловим центром, наповненим заводами, фабриками і іншими промисловими об'єктами. Переважна частина жителів міста різного віку не задоволені зовнішнім виглядом будівель. Тенденції сучасної архітектури пов'язані з ростом міста по «вертикалі», хоча в Україні проблема «вертикального» міста ще не виникла, але півсвіту вже вивчає вплив хмарочосів на життя людини. В якості красивих місць було названо парки. Харків приваблює наявністю ВНЗ і можливістю роботи. Виходить, що місто – це шанс вижити і забезпечити своє існування, встати на ноги, проявити себе, зробити кар'єру з усіма наслідками, що випливають звідси, тобто самореалізуватися і самоактуалізіроватися. Заради цього людина може терпіти багато недоліків життя великого міста.

Цікаве дослідження, проведене студентами нашого університету в рамках курсу, що вивчається, – «Місто як соціальна система». Місто в свідомості окремого студента – це особистісний простір, що звужується до невеликої ділянки, тому часто жителі придумують свої назви для деяких будівель – топоніми, які часто використовують в житті: Дзеркальний струмінь, амфітеатр за ХАТОБом, «Стекляшка» на ст. м. Університет, «Градусник» на Історичному, «Париж» на Пушкінській, Сад Шевченка.

Згідно дослідження, більшість студентів звертає увагу на торгово-

розважальні центри, на культурні об'єкти міста. Сучасний житель мегаполісу ділить місто на дві частини – особисту, в якій знаходяться місця, наповнені особистісним змістом, і громадську частину, яка представлена будівлями і пам'ятниками, що відіграють роль формальних міських символів. Позитивне ставлення до різних типів будови пов'язано не тільки з архітектурою громадських будівель, але з тим значенням, яке пов'язане з ними у городян.

Литература:

1. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. / С. Милграм – СПб. : Питер, 2000. — 336 с.

2. Радионова Л. А. Городская повседневность как интерсубъективные отношения / Л. А. Радионова // Місто. Культура. Цивілізація: матеріали VII міжнар. наук.-теорет. Інтернет-конф., Харків, квітень 2017 р. / [редкол. : М. К. Сухонос (відпов. ред.) та ін.]; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова, 2017. – С.108-119.

Горбатюк Т. В.

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Психічне здоров'я людини в реаліях мережевого соціуму

Сучасний планетарний соціум – це багатогранне та динамічне явище, в якому відбуваються складні процеси розвитку. Основою такого роду процесів постає наука та технологічні здобутки, спровоковані нею.

Один з найвизначніших здобутків сучасної цивілізації є створення глобальної мережі. В своїх дослідженнях я неодноразово торкався ролі Інтернету для в трансформаційних процесах сучасного соціуму, а також прагнув дослідити та показати позитивні та негативні впливи даного кластеру технологій на індивіда та людство загалом [17, 18].

Життя сучасного людства знаходиться під постійним пресингом глобальної мережі, яка несе незліченну кількість викликів психіці та психологічному і психічному здоров'ю сучасної людини.

Основою розвитку особистості є її психологічне здоров'я. Сучасна наукова спільнота розмежовує поняття психологічне та психічне здоров'я. Науковці вважають, що психологічні трансформації людини є тими якостями особистості, що піддаються корекції. У разі їх своєчасної діагностики та професійної допомоги людина здатна до самостійного вирішення внутрішніх проблем та вироблення засобів самоорганізації.

Зважаючи на вкрай динамічне життя сучасної людини, на весь пресинг новітніх технологій та на все нові й нові відкриття і досягнення в абсолютно різних сферах планетарного соціуму – індивід, особистість, людина знаходяться в постійній стресовій ситуації. Тому вкрай важливим є вироблення і утвердження орієнтирів, які б сприяли збереженню психологічної та психічної рівноваги

особистості, а також її психологічного та психічного здоров'я. Особливу увагу в даному випадку слід приділяти ще не повністю сформованим особистостям, людям підліткового віку з їх особливим максималізмом та вразливістю.

Яскравим та вкрай негативним прикладом впливу на психологічне та психічне здоров'я підлітків в результаті сучасних технологій комунікації в соціальних мережах та месенджерах є виникнення та розповсюдження такого феномену як суїцидальні ігри: «Синій кит», «Червона сова» та інші.

Одними з перших, хто підняв проблему появи суїцидальних ігор на території пострадянського інформаційного простору, були журналісти «Нової газети». У своїй публікації вони звернули увагу на одну з найгостріших проблем суспільства – підлітковий суїцид, а також взаємозв'язок цього феномену з так званими суїцидальними іграми. Дана публікація мала ефект інформаційної бомби, що вибухнула. Журналісти стверджували, що за період із листопада 2015 року до квітня 2016 року у Російській Федерації відбулося більш ніж 130 випадків самогубств учасників суїцидальних ігор [11]. Неоднозначність даної проблеми, а також можливе журналістське прагнення сенсації спричинило, з одного боку, паніку серед населення Російської Федерації, а, з іншого, підняття та розгляд даного явища на перших шпальтах не тільки пострадянських ЗМІ, а й появу публікацій на цю тему у Західній Європі (Велика Британія, Німеччина, Іспанія).

Даний контент вийшов за межі кордонів Російської Федерації, він поширився в зоні популярності соціальної мережі ВКонтакте на всьому пострадянському просторі. За даними ЗМІ, випадки підліткового суїциду, спровокованого «Синім китом» чи іншими його аналогами, з'явилися в Білорусі, Казахстані, Киргизстані, Молдові, Україні та інших країнах. Піднята істерія в ЗМІ і відповідно паніка в соціумі сприяла поширення вивчення даного феномену, а також виробленню засобів контролю та боротьби з відповідним контентом. По-перше, це робота адміністрацій соціальних мереж, зокрема ВКонтакте, щодо блокування та видалення такого роду груп та їхніх сторінок. По-друге, це активна робота державних органів контролю в Інтернет-середовищі. Але ні в якому разі не можна забувати, що соціальна мережа та групи в ній, побудовані за горизонтальним принципом, тобто у разі видалення однієї такої групи можна спровокувати виникнення декількох на її місці. У даному випадку втрачається елемент структурного центру, оскільки групи можуть існувати паралельно, будучи об'єднані загальною ідеєю, принципами, можливо, й ідеологією. По-третє, поява нового типу користувачів, так званих «антикитів» або ж «дельфінів» – підлітків, які намагаються відговорити від гіпотетичного самогубства потенційних гравців за допомогою особистих повідомлень. По-четверте, як в Україні, так і в інших країнах, введення кримінальної відповідальності за доведення до самогубства в Інтернет-середовищі [].

Є ще один шлях, хоча він і занадто радикальний, але в контексті гібридної

війни Україна скористалась ним, – це повне блокування соціальної мережі Вконтакте, що дало змогу одним кроком заблокувати весь можливий контент, пов'язаний із «групами смерті». Схожим шляхом пішла влада Індії для недопуску небажаного контенту в своє інтернет-середовище.

І, на останок, можливо, один з найголовніших засобів у боротьбі з популярністю негативного контенту і, зокрема, із групами смерті є, перш за все, діалог дорослих і підлітків. Діти завжди проявляють інтерес до того, що є актуальним (на слуху) в суспільстві, а тим більше до того, що забороняють дорослі, можливо, що саме такий аспект є тим чинником, який і формує популярність такого роду контенту. Батьки в даному випадку повинні стати для дитини свого роду провідником, моральним авторитетом, найкращим другом та досвідченим радником у безкінечному океані інформації.

Підліткова категорія населення взагалі є доволі складним та неврівноваженим явищем, яке можна охарактеризувати відсутністю стресостійкості. Підлітки з їх вразливістю постають групою ризику в українському соціумі, тому суспільство повинно вибудовувати свого роду систему контролю, систему важелів, які здатні будуть впливати на контент в українському інтернет-просторі. З одного боку, це можуть бути спеціальні служби силового блоку, а з іншого, це кропітка роз'яснювальна робота з підлітками – починаючи з батьків, потім педагогів, психологів та засобів масової інформації.

Активний пресинг інформаційного простору Інтернету на психічно-депресивну складову сучасного соціуму може призвести до непередбачуваних наслідків як для українського суспільства, так і для планетарного соціуму загалом. Прогнозування, передбачення та запобігання такого роду ризикам постає «наріжним каменем» для свідомого суспільства. З одного боку, це робота фахівців у системі охорони здоров'я, психологів, філософів, демографів, фахівців із планування розвитку соціуму, футуристів та інших. Комплексність проблеми потребує синергетичного підходу в розробці методів вирішення викликів, які постають перед майбутнім соціуму.

Так, ми можемо стверджувати, що даного роду робота ведеться: це розвинута мережа центрів соціально-психологічної допомоги, фахівці яких здатні виявити на ранніх стадіях можливі проблемні ситуації у спектрі психічного здоров'я; формування в адміністраціях соціальних мереж спеціальних підрозділів модераторів, які б займалися, так би мовити, цензуруванням контенту, тобто видаляти можливі трансляції самогубств та вбивств; а також чітко вибудувана система державної політики щодо виявлення, блокування, розслідування появи негативного контенту в національних сегментах всесвітньої мережі.

Проблеми, пов'язані із психічним та психологічним здоров'ям сучасного планетарного соціуму, нерозривно зв'язані з активним пресингом інформаційного світу на свідомість людини. Найбільш яскраво такого роду пресинг проявляється в

системі соціальних мереж, які масово поширені у глобальній всесвітній мережі. Хоча й адміністрації деяких із соціальних мереж (Facebook) на даний час ведуть активну роботу щодо недопущення негативного контенту, який здатен впливати на психічне здоров'я людини, але все ж таки такий контент може бути присутній і в інших соціальних мережах, тому дана робота потребує системного характеру.

Література:

1. Горбатюк Т. В. Психічне здоров'я людини в мережевому суспільстві. Науковий вісник НУБіП України. Серія «Гуманітарні студії». № 295. С. 198-206.

2. Горбатюк Т. В. Розвиток інтернет-середовища в ретроспективі та перспективі. Науковий вісник НУБіП України. Серія «Гуманітарні студії». № 274. С. 44-51.

3. Горбатюк Т. В. Роль мережі Інтернет у розвитку глобалізованого суспільства. Філософія та політологія в контексті сучасної культури. 2013. № 6(II), С. 155-158.

4. Групы смерти (18+). URL: https://www.novayagazeta.ru/articles/2016/05/16/ 68604-gruppy-smerti-18 (дата звернення: 29.03.2019).

Деревенчук О. В.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Діагностика суїцидальної поведінки серед молоді

Життя – це безцінний дар,
що дається людині
при народженні, і те, як людина
розпорядиться ним,
залежить від неї самої.
Сократ

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, щороку майже 900 тис. людей у світі накладають на себе руки. Це означає, що самогубства у світі трапляються кожні 40 секунд, а спроб суїциду налічують 10-20 млн. на рік. Близько 30% всіх самогубств у світі трапляється в Китаї. Там самогубства становлять 3,6% від загальної кількості смертей. Офіційна статистика суїциду значно відрізняється від реальної (за різними оцінками у 2-4 рази), оскільки в неї потрапляють лише випадки зі смертельним результатом. Чимало дослідників вважає наведені вище цифри заниженими. Унаслідок негативного ставлення нашого суспільства до самогубства родичі і друзі самогубців часто не хочуть відкрито визнавати, що ті, кого вони любили, наклали на себе руки.

Вченими досліджувалися причини, мотиви та засоби скоєння злочину. Проблеми суїциду активно вивчали Т. В. Вашека, Е. Дюркгейм, О. Ф. Коні, О. Г. Лосієвська, О. Б. Попова, В. В. Рибалка, Н. Сабат, Л. Сокирська, С. Є. Фесун та ін. Разом з тим, питання діагностики суїцидальної поведінки молоді вивчене ще недостатньо. Це стало метою нашого дослідження – проаналізувати зміст

діагностики суїцидальної поведінки сучасної молоді.

Суїцид (англ. suicide – самогубство) – акт самогубства, який чинять люди в стані сильного душевного розладу або під впливом психічного захворювання.

Діагностика суїцидальної поведінки – збір, узагальнення та аналіз інформації про схильність засуджених та осіб, узятих під варту, до самогубства. Види діагностики суїцидальної поведінки: первинна діагностика новоприбулих осіб; поточна діагностика; планова діагностика.

Діагностика

1. Виявлення осіб, у яких є труднощі в навчанні, проблеми поведінкового характеру й ознаки емоційних розладів (бесіди з педагогами; спостереження у групах; опитування, соціометричні дослідження, аналіз анкет студентів; бесіди й консультування батьків, у чиїх дітей спостерігаються труднощі в навчанні, міжособистісні конфлікти, поведінкові проблеми й ознаки емоційних розладів).

2. Визначення причин труднощів із «базової групи ризику»:

- індивідуальні обстеження «базової групи ризику» – анкетування, бесіди, інтерв'ю;
- функціональний аналіз проблем дитини, визначення головних причин, що викликають ці труднощі;
- визначення типу «групи ризику» і стану, в якому перебуває юнак.

3. Виявлення «ядерної групи ризику» – потенційно схильних до суїцидальної поведінки юнаків із такими індивідуальними особливостями: інтровертованість; певний тип акцентуації характеру (збудливий, сенситивний, астено-невротичний, демонстративний); високий рівень самотності; високий рівень депресивності; високий рівень тривожності.

4. Соціально-педагогічний патронаж осіб, які ввійшли в «ядерну групу ризику» з метою проведення подальшого спостереження за їхнім станом, поведінкою; облік стресогенних життєвих ситуацій у кожного члена «ядерної групи ризику» з метою нейтралізації стресів.

5. Створення програми надання психолого-педагогічної підтримки юнакам із функціонально-неспроможних родин.

Цільовою аудиторією дослідження були студенти І та ІІІ курсу закладу вищої освіти, спеціальностей «Соціальне забезпечення» та «Психологія», віком 17 та 19 років. У ході дослідження було проведено 5 методик: Модифікований тест тривожності М. Горської, проективна методика «Незакінчені речення», методика «Депресія» (Е. Бек), тест на виявлення суїцидальних намірів (Н. Шявровська, О. Гончаренко, І. Мельникова), опитувальник «Рівень суїцидальності».

При діагностиці суїцидальної поведінки підлітків можна застосовувати комплекс методик, адаптованих М. Горською (1994), на основі опитувальника «Самооцінка психічних станів особистості» Айзенка, проективної методики «Метод незакінчених речень». Модифікований тест тривожності М. Горської є ефективним для вивчення суїцидальної поведінки загалом і суїцидальної поведінки в підлітковому і юнацькому віці. Група фахівців під керівництвом М. Горської,

розробила пакет діагностичних методик для виявлення індивідуальних схильностей до суїцидальної поведінки.

В основі дослідження – методика Айзенка «Самооцінка психічних станів особистості». Дана методика дозволяє виміряти показники таких емоційних станів: тривожність, фрустрацію, агресивність, ригідність.

За результатами дослідження – 75% протестованих студентів-першокурсників мають – нормальний рівень тривожності, 25% – високий рівень тривожності.

Отримано такі результати дослідження модифікованого тесту тривожності М. Горської. Серед третьокурсників – 89% студентів мають середній рівень тривожності, 11% – високий рівень.

На другому етапі роботи нами було застосовано методику «Незакінчені речення», яка дозволяє спрямовано з'ясувати ставлення досліджуваного до інших і певні особистісні установки. Згідно результатів цієї методики, всі досліджувані мають позитивну налаштованість на майбутнє. Переважаючими були плани закінчити університет, створити сім'ю та поїхати за кордон.

Наступною була застосована методика «Депресія». 13% досліджуваних студентів І курсу мають легкий рівень депресії, 87% – високий рівень. Це спричинено тим, що нещодавно їм довелося змінити обстановку, переїхати в нове місто, почати самостійне життя. Це потребує готовності та відповідальності. Рівень соціалізації залежить від багатьох факторів, але основним залишається – внутрішній. Не кожен може швидко пристосовуватися. Серед третьокурсників високий рівень депресії зустрічається у 22% опитаних, у 67% депресія на середньому рівні і в 11% досліджуваних депресія відсутня. Такі результати – наслідок того, що вони вже досить самостійні, адаптовані та загартовані. Прийняття рішень та відповідальність за них не є чимось новим для них.

На четвертому етапі було запропоновано досліджуваним пройти тест на виявлення суїцидальних намірів (Н. Шявровської, О. Гончаренко, І. Мельникова). За даними дослідження серед першокурсників, основними причинами скоєння акту самогубства, могли б стати алкоголь та наркотики, нещаслива любов, сімейний безлад, утрата сенсу життя і проблеми у стосунках з дорослими. Серед третьокурсників, основними були виявлені такі проблеми, як нещаслива любов, протиправні дії, добровільний вихід з життя, сімейний безлад, почуття неповноцінності та потворності і проблеми вибору життєвого шляху.

Останнім був застосований опитувальник «Рівень суїцидальності». За даними дослідження, студенти першого курсу не мають суїцидальних тенденцій. 30% студентів мають в оточенні знайомих, що мали спробу вчинення самогубства. 80% третьокурсників не мають суїцидальних намірів, інші 20% мають антивітальні переживання щодо марності, непотрібності свого життя. Аутоагресивна спрямованість відсутня. Щодо даних про наявність в оточенні людей із суїцидальною спробою, то 60% студентів ІІІ курсу мають таких знайомих.

Отже, діагностика суїцидальної поведінки серед молоді передбачає: виявлення осіб, у яких є труднощі в навчанні, проблеми поведінкового характеру й ознаки емоційних розладів; визначення причин труднощів «базової групи ризику»; виявлення «ядерної групи ризику»; соціальний патронаж осіб, які ввійшли до категорії «ядерної групи ризику»; створення програм надання психолого-педагогічної підтримки юнакам з функціонально-неспроможних родин. За результатами дослідження, значна кількість студентів мають бажання жити, продовжувати навчання та подорожувати. Це означає, що більшість студентів вірять у краще майбутнє і мають сенс подальшого життя.

Література:

1. Абульханова К. А. Суициды как крайняя форма отклоняющегося поведения // Психология и педагогика: Учеб. Пособие / К. А. Абульхановая, Н. В. Васина, Л.Г.Лаптев, В.А.Сластенин. – М., 1998.– С.283-294.
2. Вашека Т. В. Практичні рекомендації для проведення психокорекційної роботи з підлітками за наявності суїцидальних ідеацій / Т. В. Вашека // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 7. – С. 68-72.
3. Коханенко Л. Проблема самогубства: погляди І. Сікорського та сучасні досліди / Л. Коханенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 49-51.
4. Майвійчук О. С. Роль психологічної діагностики в системі проектування соціального розвитку особистості учня / О. С. Матвійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 8. – С. 5-8.

Довнар Е. М.
Белорусский государственный университет

Гендерные проявления агрессивности у подростков

Сложившаяся в настоящее время в обществе неустойчивая социальная ситуация приводит к возникновению различных отклонений в личностном развитии и поведении детей и подростков. Среди них особую тревогу вызывают не только повышенная тревожность, духовная опустошенность подрастающего поколения, но и проявления цинизма, жестокости, агрессивности [1].

Проблема агрессии и насилия в последние десятилетия стала интенсивно обсуждаться в обществе и СМИ, так как наблюдается беспрецедентный рост и того и другого (терроризм, убийства, грабежи, насилие). Очевидным становится факт все большей агрессивности и жестокости людей. Проблема агрессии всеобъемлющая, касающаяся различных сторон жизни и поведения человека. На протяжении длительного времени агрессия является и до сих пор остается одной из актуальных проблем педагогики, социологии, философии. Особое место проблема агрессивности занимает в современной психологии [3].

Стимулирующим фактором развития агрессивности личности является социальная среда, в которой формируется современный человек: всплески преступности, социальная вражда, порождаемая имущественным расслоением общества, этническими и межнациональными конфликтами. Нарастающий поток информации, продуцируемой СМИ, медиа-ресурсами, компьютерными

технологиями и содержащей насильственные акты, агрессивные проявления, оказывает разрушительное воздействие на человека.

Термин «пол» описывает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями. Термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые связаны с полом и сексуальностью, но возникают во взаимодействии с другими людьми. То есть гендер – это своего рода социальный пол.

Подростковый возраст – это время развития самосознания человека, и самоотношение себя к гендерной идентификации. Принятие определенной гендерной роли «включает» процесс саморегуляции (в том числе, формирование мотивации и психологических черт) и мониторинг своего поведения и поведения других в соответствии с матрицей гендерной роли. Каждая гендерная роль сопровождается определенным набором качеств, которые являются отражением существующих стереотипов мужественности и женственности.

Новые возможности для исследования и коррекции агрессивности открывает гендерный подход, предполагающий такой способ познания действительности, в котором отсутствует «бесполый взгляд» на психические явления, и в то же время нет поляризации и иерархии «мужского» и «женского». Учет гендерного фактора при анализе человеческой агрессивности представляется важнейшим принципом для совершенствования данной проблемы.

В агрессивном поведении подростков ярко проявляются гендерные различия, которые обуславливаются половозрастными и социально-культурными особенностями: разностью социальных ролей, спецификой требований к поведению мальчиков и девочек в различных ситуациях, а также существующими в обществе стереотипами мужественности и женственности [2].

Целью проведенного нами исследования являлось выявление взаимосвязи гендерной роли и особенностей проявления агрессивности у подростков. В исследовании принимали 70 учащихся 13-15 лет, воспитывающихся в полных благополучных семьях, из них 50% – девочки, 50% – мальчики. В исследовании были использованы: методика «Маскулинность-феминность» С. Бем; методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А.К. Осницкого). Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В ходе корреляционного анализа взаимосвязи гендерной роли и агрессивности подростков были выявлены следующие виды взаимосвязей:

- прямая взаимосвязь средней силы между маскулинностью и агрессивностью подростков (при $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выраженнее у подростков маскулинность, тем выраженнее агрессивность, и наоборот, чем менее выражена маскулинность, тем менее выражена агрессивность у подростков;

- прямая сильная взаимосвязь между маскулинностью и физической агрессий у подростков (при $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выраженнее у подростков маскулинность, тем выраженнее физическая агрессия, и наоборот, чем менее выражена маскулинность, тем менее выражена физическая агрессия у подростков;

- обратная взаимосвязь средней силы между femininностью и агрессивностью подростков (при $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выраженнее у подростков femininность, тем менее выражена агрессивность, и наоборот, чем менее выражена маскулинность, тем менее выражена агрессивность у подростков;

- обратная взаимосвязь средней силы между femininностью и физической агрессией подростков (при $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выраженнее у подростков femininность, тем менее выражена физическая агрессия, и наоборот, чем менее выражена femininность, тем более выражена физическая агрессия у подростков;

- прямая сильная взаимосвязь между femininностью и обидчивостью у подростков (при $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выраженнее у подростков femininность, тем выраженнее обидчивость, и наоборот, чем менее выражена femininность, тем менее выражена обидчивость у подростков.

Таким образом, маскулинные подростки независимо от биологического пола отличаются высокой степенью выраженности агрессивности, проявляющейся в чрезмерном развитии агрессивности, затрудняющем сотрудничестве, а также провоцирующей конфликтности; высокой степенью выраженности физической агрессии, которая характеризуется использованием физической силы против другого лица. Андрогинные подростки отличаются высокой степенью выраженности вербальной агрессии, которая проявляется в выражении негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг и т. п.), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань и т. п.). Femininные подростки независимо от биологического пола отличаются нормальной степенью агрессивности, а также физической агрессии. Femininность подростков характеризуется обидчивостью, проявляющейся в повышенной чувствительности к действительной или мнимой несправедливости, к критике и замечаниям со стороны окружающих, к недостаточному вниманию и признанию личных заслуг и достижений.

Полученные результаты исследования, отражающие взаимосвязь гендерной роли и агрессивности у подростков, могут быть использованы при построении психолого-педагогических программ коррекции и профилактики подростковой агрессивности с учетом гендерного подхода. Учет гендерного фактора при анализе подростковой агрессивности представляется важнейшим принципом для дальнейшего совершенствования профилактической и коррекционной работы с агрессивными подростками.

Литература:

1. Демков, Е.В. Педагогическая профилактика и коррекция агрессивности детей / Е.В. Демков, В.А. Петьков // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 27–33.

2. Копейко, Я.Ю. Гендерные аспекты агрессивности: учебное пособие / Я.Ю. Копейко. – СПб.: Алетейя, 2005. – С. 14 .

3. Шагако, Д.С. К вопросу о происхождении человеческой агрессивности (Биогенетический подход) / Д.С. Шагако, Л.Я. Курочкина // Вестник Воронежского государственного технического ун-та. – 2009. – Вып. 9. – С.182–185.

Дробышевская Д.А.

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Проблема профилактики употребления психоактивных веществ среди подростков

Употребление психоактивных веществ в целом и наркотиков в частности среди подростков в последнее десятилетие стало настоящим бичом современного общества. С каждым днем увеличивается количество синтетических наркотиков, вред которых еще не доказан и соответственно уголовной ответственности за их употребление, распространение и сбыт нет. То же касается и распространения алкогольных и табачных изделий. Запрет на реализацию такой продукции лицам моложе 18 лет уже не является 100% преградой.

Можно констатировать тот факт, что все попытки трансляции пропаганды ЗОЖ, ужесточение «карательных мер» государством, связанных с продажей алкоголя, табака, запретом на рекламу спиртосодержащих напитков в СМИ, не позволяют оградить подростков от употребления пива, «энергетиков», курительных смесей, психотропных и токсических веществ. Вполне оправдано, что лишь грамотно организованная и комплексная профилактика в борьбе против приобщения подростков к психоактивным веществам, посредством планомерного создания социально-педагогических и психолого-педагогических условий для целенаправленного формирования мотивов отказа от проб и приема психоактивных веществ, позволит минимизировать проблематику данного феномена.

В связи с этим актуальность проведения профилактики употребления психоактивных веществ среди подростков является доказанной, а ее проведение - неоспоримой необходимостью.

На данный момент профилактика в Республике Беларусь ведется на всех уровнях становления личности: от семейного воспитания до Государственного управления. Сегодня, проведением различных мероприятий, предотвращающих употребление психоактивных веществ, активно занимаются школы и высшие учебные заведения. Так же имеется ряд общественных организаций, которые проводят профилактику. Необходимо отметить большой вклад в данную проблематику СМИ (банеры, социальная реклама, газетные статьи и многое другое) и руководства страны (нормативно-правовые акты, запрещающие

распространение, сбыт и употребление наркотических и психотропных веществ, регулирующие сбыт алкогольной и табачной продукции).

На сегодняшний день, перед психологами и педагогами стала новая проблема. В связи с быстрым развитием нашего миром, в котором не стоят на месте ни один участник этого движения, был обнаружен тот факт, что устоявшие методы проведения профилактики употребления психоактивных веществ, а именно фильмы и видео ролики, лекции и выступления представителей правоохранительных органов, организация различных тематических мероприятий уже не приносят необходимого уровня информированности подрастающего поколения. Уровень восприятия мероприятий, проводимых в рамках школы, специалистами, работающими с ними из года в год, становится меньше. Сейчас подростки не так ярко реагируют на зрелищные фильмы, лекции, статистические данные и фото материалы, которые еще 5-10 лет назад приводили в ужас учащихся школ и отбивали желание не только пробовать, но и употреблять психоактивные вещества.

В 2016 году Представительством детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Республике Беларусь Министерства здравоохранения Республики Беларусь было проведено исследование по употреблению психоактивных веществ подростками и молодежью в Республике Беларусь. Согласно этому исследованию в 2016 году информированность в области наркопотребления у молодого поколения была следующей.

Всего 43,1% молодых людей знают, что зависимость от наркотиков может развиться у человека уже после первого приема; 31% считают, что такое может случиться после нескольких приемов; 5,4% - после длительного употребления; 20,5% затруднились в ответе на данный вопрос.

63,8% молодых людей не согласны с тем, что человек, употребляющий наркотики, может прекратить их прием в любое время, когда только захочет. При этом 11,6% согласны с этим утверждением, а 24,6% затрудняются в ответе на данный вопрос. Только 54,5% молодых людей знают, что наркомания не является полностью излечимым заболеванием. Также стоит обратить внимание, что 12,5% считают, что если человек попробовал наркотик только один раз, то вредных последствий от этого не бывает. 19,5% участников исследования считают, что употребление наркотиков без шприца (курительные смеси, «травка», таблетки, растворы) менее опасно для здоровья, чем употребление наркотика с помощью шприца.

Исходя из результатов исследование можно сказать, что уровень знаний участников исследования по вопросам наркопотребления и сопутствующим ему рискам и опасностям в 2016 году не являлся высоким. Особое внимание здесь следует обратить на то, что достаточно большая доля молодых людей не осознает опасности однократной/эпизодической пробы наркотика и опасности употребления неинъекционных наркотиков.

В рамках написания магистерской диссертации было проведено исследование об информированности подростков склонных к аддиктивному поведению в области наркопотребления. По его результатам 4 из 10 школьников не

считают, что однократное употребление наркотических веществ может принести вред их здоровью. 7 из 10 подростков не считают, что человек может прекратить прием наркотиков в любой момент при желании. Так же 3 из 10 считают, что употребление наркотических веществ без применения шприца (курительные смеси, «травка», таблетки, растворы) безопаснее. Только 5 из 10 знают, что наркомания является неизлечимым заболеванием.

Мы видим, что профилактические мероприятия, проводимые на всех уровнях государства, приносят свой положительный результат, однако информированность подростков о вреде и последствиях употребления наркотических веществ все еще не высока.

Необходимо разрабатывать новые методы профилактики, которые будут доносить информацию на новом уровне. Этим сейчас активно занимаются все участники профилактического процесса.

Одним из наиболее эффективных средств для проведения профилактики на сегодняшний день можно считать социальные сети. Большую часть своего свободного времени подростки проводят, просматривая посты в различных приложениях. Сеть Интернет является наиболее удачным способом образования, информирования и формирования представлений о жизни у молодежи. Проводить профилактику можно посредством создания блога, в котором будут размещаться забавные видео-ролики, фотографии и текстовые материалы, информация в которых будет преподноситься доступным для нового поколения языком и в смешном или связанном с новыми веяниями музыки, литературы, мемов формате. Информация, преподнесенная в таком виде, будет оседать в памяти подростков и транслироваться на их социальное окружение, что и является основной целью данного формата проведения профилактики.

Еще одним способом проведения профилактики, доказавшим свою эффективность, является проведение тренинговых занятий на выбранную тематику. По средством использования различных тренинговых методов преподнесения информации можно посвятить подростков в такие темы как:

1. Социальные и духовные аспекты наркопотребления.
2. Уголовная и административная ответственность, связанная с наркопотреблением.
3. Причины употребления психоактивных веществ.
4. Механизмы формирования зависимости.
5. Последствия наркопотребления.
6. Навыки отказа и принятия решений.

Перечисленные выше темы не только формируют представления о причинах формирования зависимости и последствиях для здоровья и социальной жизни, но также формируют навыки отказа от принятия наркотических веществ и помогают научиться принимать правильные решения самостоятельно.

Таким образом, сегодня в Республике Беларусь к проблеме употребления

психоактивных веществ подрастающим поколением относятся очень серьезно. Профилактика проводится на всех уровнях жизнедеятельности человека начиная с момента становления его как личности. Однако развитие техники, технологий и мира в целом вызывает ряд проблем, которые можно решать, используя новые методы и представления информации.

Литература

1. Исследование по употреблению психоактивных веществ подростками и молодежью в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.unicef.by/uploads/models/2018/04/short-summary-issledovanie-psihoakt-vv.pdf .

2. Казин, Э. М. Социально-педагогические подходы к профилактике подростковой наркомании / Э. М. Казин, И. В. Карнаева, Т. И. Шерер // Здоровьесберегающее образование. – 2010. - № 5. – С.109-114.

3. Казин Э. М. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учебное пособие / Э.М. Казин. - Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2009. - 347 с.

Євдокімова Р. В.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Психологія тероризму

В двадцять першому столітті людина має усвідомлювати небезпеку різноманітних явищ, серед яких на першому плані загроза тероризму. Для України проблема тероризму останнім часом стає все гострішою, так само, як і для усього світу. В умовах трансформацій, зумовлених глобалізацією у економічній та суспільно-політичній сферах, він перетворюється на реальну планетарну загрозу.

Насамперед, терор – це політика залякування. Існує три основні види тероризму: політичний, релігійний та кримінальний. У всіх цих випадках використовується для досягнення певних цілей страх, як потужний момент маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю. Дослідженням цього феномену займалися Л. Дмитрієв, М. Решетніков, С. Цицарєв, Г. Шнайдер. Тероризм має за мету створити атмосферу страху серед населення, використовуючи для цього таке психологічне явище, як маніпулювання людською свідомістю, що є неусвідомленою: хоча людина здатна відчувати її, однак не здатна зрозуміти та усвідомити.

Як зазначено вище, страх – чинник маніпуляції, є методом «перевіреним» часом: США і СРСР довгі роки використовували для маніпулювання своїми громадянами страх ядерного вибуху.

Існують різноманітні шляхи та принципи маніпулювання свідомістю людини. Маніпуляція здійснюється через інформацію, яку надають людям за допомогою слів, жестів, ЗМІ, образів. Існує ефект 25 кадру, який використовується не тільки у відео-, а й аудіоряді. Особливо гостро ця проблема стосується дітей-телеглядачів.

Один з відомих прийомів маніпуляції – подвійний вплив: маніпулятор спрямовує процес уявлення у потрібне для нього русло, повідомляючи інформацію

відкрито з одночасним посиланням «закодованого сигналу», щоб ним вплинути на людину і викликати такі емоції, як образу. Цього можна досягти руйнуючи певні образи і уявлення, замінюючи їх іншими. Крім того, не змінюючи переконань і оцінок людини, можна змінити об'єкт оцінки, об'єкт судження.

Одже, особливістю маніпуляції як механізму впливу на психіку людини, є не тільки потреба зруйнувати сталі уявлення й ідеї, але й сформувати нові ідеї, цілі, викликавши паніку у думках і сумніви у правильності життєвих позицій.

Ще одна особливість маніпуляції стосується мови суспільства. Людина старовини через мову, що складалася із слів, відчувала опору у світі, бо могла передати те, що відчуває, бачить, тощо. Сучасна людина цієї опори позбавляється через слова, які вона чує в багатьох випадках з мікрофону, а отже, не самостійно відчуває, і які не надають їй чуттєвої опори.

Таким чином, основним чинником психологічного тероризму можна вважати вплив на емоційну сферу людини, а механізм психологічного тероризму виявляється у площині інформаційної теорії емоцій. Психологічний тероризм можна вважати одним із аспектів маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю.

Перераховані види маніпуляцій використовують терористи всіх областей. Крім того «і політичні, і релігійні, і кримінальні терористи прагнуть створити паніку в суспільстві, дезорієнтувати і дезорганізувати роботу державних органів» [2] за допомогою таких методів впливу на заручників:

1) психологічні методи посилення занепокоєння з метою доведення окремих осіб до істеричного стану (сортування заручників; депривація сну та дезорієнтація в часі; використання дітей для досягнення своєї мети; обіцянки відпустити частину заручників або відпускання частини заручників; розповсюдження специфічних запахів у приміщення; мовчазно-агресивна та відверто-ворожа поведінка злочинців; демонстрація своєї переваги над заручниками; відсутність їжі та питної води у заручників; обмеження можливості справляти свої природні потреби.

2) елементи залякування через демонстрацію своєї сили та великої кількості озброєння (постійна погроза вибухом,, постійні погрози зброєю, застосування зброї, застосування зброї на ураження, розміщення серед заручників осіб, обвішаних вибухівкою («шахідів»); катування заручників);

3) повна інформаційна ізоляція та дезінформація заручників (відбирання мобільних телефонів, заборона дивитися телевізор, слухати радіо; голосові повідомлення з фальшивою інформацією або залякуваннями, трансляція національних мотивів; вимушені дзвінки, які доводилось робити заручникам своїм близьким по телефону).

Отже, тероризм є психологічним явищем. І так, як метод маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю є впливом на психологічний стан людей, так і перераховані методи застосовуються терористами різних народів для впливу на психіку людей.

Література:

1. Ольшанский ДВ. Психология терроризма / Д.В. Ольшанский. – СПб. Питер. 2001. – 288 с.

2. Ильясов Ф.Н. Терроризм – от социальных оснований до поведения жертв/ Ф.Н. Ильясов// Социологичнские исследования. – 2007. - №6. – с. 78-86.

3. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер Ком, 1999. – с. 272.

Журавльов О. А.

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Особливості фізичної та розумової працездатності у студентів з різним хронотипом

Сьогодення ставить перед особистістю надзвичайно високі вимоги щодо динамічності психофізіологічних процесів та готовності до адекватного і швидкого реагування на виклики оточуючого середовища. Зростання обсягу та інтенсивності подачі матеріалу, потреба у постійному набутті і вдосконаленні навичок, збільшення кількості стресогенних чинників, екологічні проблеми та ряд інших факторів викликають значні порушення системи регуляції фізіологічних функцій організму та знижують рівень працездатності активного населення.

В ході експерименту проводився аналіз показників розумової і фізичної працездатності, а також короткочасної зорової і слухової пам’яті й уваги у студентів І-ІІІ курсів різних факультетів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Усього в дослідженні взяло участь 58 осіб, них 26 – чоловічої статі та 28 жіночої. Усі вони були здорові за даними соматичного і психоневрологічного обстеження (медична картка 026/у). На момент експерименту обстежувані не мали скарг на стан здоров’я і самопочуття. Всі вони дали добровільну згоду на участь у дослідженнях й отримали чіткі інструкції щодо їх дій під час проведення експерименту.

Одержані за допомогою різних методик дані оброблялися методами варіаційної статистики та обчислювалися безпосередньо в MS Excel 2007. Для парного порівняння груп використовувався критерій достовірності Стьюдента (t). Показники вважались статистично достовірними при $p \leq 0{,}05$. Для визначення рівня зв’язку між досліджуваними параметрами використовували коефіцієнт кореляції Пірсона (r).

Метою дослідження було проаналізувати особливості фізичної і розумової працездатності у досліджуваних залежно від хронотипу в різний час доби, тож кожен піддослідний проходив обстеження тричі в різний період часу (І – 7.30-8.00, ІІ – 12.30-13.00, ІІІ – 23.30-24.00). Кожне наступне дослідження проводилося з інтервалом у тиждень.

В ході експерименту було виявлено, що співвідношення досліджуваних за хронотипом з урахуванням їх статі продемонструвало достовірну різницю у групах: у досліджуваних чоловічої статі переважали особи з вечірнім типом активності (42 %), тоді як більшість жінок відносилися до аритмічного типу добового профілю.

Найвищі значення показників фізичної працездатності за субмаксимальним

тестом PWC_{170} відмічені в оптимальний для кожного хронотипу час дослідження. Дещо відмінними в цьому аспекті є значення фізичної працездатності у досліджуваних чоловічої статі із аритмічним типом добового профілю: у них відмічені високі значення фізичної працездатності не залежно від часу доби.

Показники розумової працездатності характеризуються найкращими значеннями у групі з аритмічним хронотипом за кількісними показниками (кількості переглянутих літер і темп виконання завдання), а якісні показники (кількість помилок) виявилися найвищими в групі з ранковим хронотипом.

Вибірковість уваги студентів, які були залучені до експерименту, відповідає високому рівню за оптимальних для них умов діяльності. Найвищим рівнем вибірковості уваги за оптимальних умов володіють особи з біоритмом – «голуби». В усіх досліджуваних не залежно від часу дослідження виявляється від'ємна кореляція між часом, витраченим на виконання завдання та кількістю допущених помилок.

У досліджуваних з вираженим ранковим хронотипом більш виражена сила процесів збудження, що відображається у підвищеній стійкості уваги.

Аналіз обсягу запам'ятовування показав, що у «сов» спостерігається вищі значення показника у вечірні години, ніж у «жайворонків» у ранкові.

Література:

1. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психо-фізіологічний аспект забезпечення діяльності: Монографія / О. М. Кокун. – К.: Міленіум, 2004. – 265 с.

2. Коцан І.Я. Біоритмологія: Лабораторний практикум. / І.Я. Коцан, О.А. Журавльов – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – 40 с.

3. Швайко С.Є. Вплив хронотипу на сприйняття часових проміжків обстежуваних осіб у різний період доби / С. Є. Швайко, О. Р. Дмитроца, О. А. Журавльов // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Біологічні науки. – 2015. – Т. 2. – С. 234-238 (DOI: https://doi.org/10.29038/2617-4723-2015-302-234-238)

Запаненок А.А.

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Социальные сети как средство формирования представлений о финансово-денежной сфере у молодежи

В настоящее время нашу жизнь сложно представить без интернета – сервиса нового поколения. Интернет является не только площадкой безбарьерного обмена информацией и удобным инструментом коммуникации, но и все более обычным способом создания своей личности и поиска путей ее самосовершенствования. Огромные новостные ресурсы, различные социальные сети, тематические блоги, видео и аудио хостинги, позволяют получать самую свежую и актуальную информацию, которая формирует наши представления и, соответственно, влияет на наше поведение и личность. В целом интернет для современного человека является помощником в работе, общении и отдыхе, а главное – средством для

самореализации и самосовершенствования.

Наиболее активными пользователями Интернета, а также социальных сетей является молодежь. По результатам различного рода исследований, большую часть своего свободного времени молодежь проводит именно в социальных сетях. Так, площадка интернет пространства является одним из популярным сервисом, что позволяет использовать социальные сети в образовательных и научных целях.

Основные достоинства «социальных сетей»:

– бесплатность;

– широкий охват пользователь;

– неограниченное пространство;

– экономия времени;

– комфортная и привычная среда для молодежи;

– доступность;

– возможность активного общения.

Сегодня в глобальной сети Интернет находятся технологии, которые можно активно использовать в процессе обучения, а также в качестве эффективного средства формирования представлений. Одной из наиболее доступных и распространенных является создание образовательных блогов.

Молодежь использует социальные сети не только в развлекательных целях, но и в качестве образовательного пространства. Подтверждением тому является наличие на просторах сети различных тематических блоков, освещающие аспекты той или иной стороны жизни. Например, кулинарные блоги, блоги по здоровому питанию, странички, на которых можно отслеживать все новости культурной жизни города или следить за веяниями современного искусства, и другая информация, которая, формирует у нас определенные представления о том или ином явлении. Это позволяет нам использовать данный ресурс в образовательных и просветительских целях.

Все большее внимание в настоящее время уделяется финансовой грамотности молодежи. В современном быстро меняющемся мире финансовая культура стала жизненно необходимым элементом в системе навыков, правил поведения и социализации. В социальной психологии социализация является одной из центральных проблем, а в условиях формирования рыночной экономики в современном обществе эта проблема в плоскости экономической психологии преломляется в не менее актуальную проблему экономической социализации. Экономическая социализация – это процесс вхождения индивида в экономическую сферу общества, формирование у него экономического мышления, процесс интериоризации экономической реальности включает познания экономической действительности, усвоение экономических знаний, формирования экономических представлений, знание экономических категорий, усвоения и реализации ролей и навыков экономического поведения.

Экономические представления – это представления, имеющие специфическое содержание – организация, состояние и структура хозяйственной

жизни. Представления включают в себя когнитивный, поведенческий и эмоционально-ценностный компоненты. Когнитивный компонент экономических представлений характеризует «информационную сенситивность» личности по отношению к экономике, которая проявляется в готовности и стремлении получать, искать и перерабатывать информацию об экономических реалиях. Поведенческий компонент характеризует готовность и стремление к практическому взаимодействию с экономическими объектами. Эмоционально-ценностный компонент характеризует оценку значимости для индивида экономических реалий.

Финансовая грамотность населения Беларуси находится на крайне низком уровне. Большинство граждан не разбираются в финансовых инструментах и связанных с ними рисках, не доверяют финансовой системе после многочисленных случаев потерь. Результаты исследования свидетельствуют о том, что Беларусь характеризуется относительно низкой степенью распространенности финансовых продуктов и услуг. По результатам опроса выяснилось, что из 50 респондентов лишь один имеет такой источник дохода как «проценты по банковским вкладам или другим депозитам». Большинство респондентов из выборки либо имеют скудное представление о финансах и их инструментах, либо вообще финансово безграмотны, а 8,5% всех респондентов вовсе не считают себя финансово-грамотным человеком. Все это является результатом несформированности или недостаточной сформированности экономических представлений.

Использование социальные сетей как средства формирования представлений о финансово-денежной сфере и повышения уровня финансовой грамотности является эффективным способом решения данной проблемы. С помощью социальных сетей и тематических блогов, которые выступают в качестве информационного и образовательного портала, мы получаем современный способ формирования представлений о финансово-денежной сфере, который способствует повышению уровеня знаний молодежи о финансовых продуктах и их грамотном использовании.

В последнее время на просторах сети Интернет все чаще появляются научные и образовательные сети. Это обусловлено тем, что Интернет-пространство и молодежь в современном мире неразделимы. Однако ценность использования социальных сетей, как эффективного способа формирования представлений, недостаточно оценена на сегодняшний день. Многие скептически воспринимают возможность использования данного способа как эффективного средства формирования истинных представлений, а также в качестве средства обучения.

Процесс формирования представлений о финансово-денежной сфере у молодежи является одним из важнейших компонентов успешной экономической социализации, целью которой является выработка адекватных и гармоничных представлений об экономике, знание экономических категорий, развитие навыков экономического поведения. Стоит отметить, что цели и задачи экономической социализации во многом совпадают с целями и задачами экономического

воспитания, поскольку последнее является целенаправленной формой экономической социализации. Таким образом, мы можем говорить о социальных сетях как уникальном современном и доступном способе экономического воспитания молодежи.

Психологическая готовность молодежи к экономическим отношениям является сложным интегральным образованием, не сводимым к совокупности отдельных установок, настроений или состояний. Психологическая готовность молодежи к экономическим отношениям способствует обеспечению адекватных условий для успешной экономической адаптации и социализации личности к современным условиям социально-экономической среды.

Социальные сети находятся на пике популярности, поэтому формирование представлений о финансово-денежной сфере у молодежи через социальные сети является одним из доступным и продуктивным психологическим методом. Использование социальных сетей как средства формирования представлений обеспечивает не только эффективный обмен информацией, формирующей экономические знания, но и стимулирует познавательный процесс, формирование экономического мышления и развитие творческих способностей.

Литература

1. Аксюхин, А.А., Вицен, А.А., Мекшенева, Ж.В. Информационные технологии в образовании и науке / А.А. Аксюхин // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – №11. – С. 50-52.

2. Аснович, Н.Г. Использование социальных сетей в образовательном процессе / Н.Г. Аснович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/27254/Ispolzovanie_socialnyh_setej_v_obrazovatelnom_processe.pdf?sequence=1&isAllowed=y . – Дата доступа: 15.04.2019.

3. Единый интернет-портал финансовой грамотности населения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fingramota.by/ . – Дата доступа: 20.04.2019.

4. Социальные сети: психология, социология, бизнес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://compress.ru/article.aspx?id=23890 . – Дата доступа: 22.04.2019.

Карачевцев Я.Н.

Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды

Актуальные вопросы взыскания морального вреда (на примере гражданского дела № 638/13501/18 истца Исмайлова В.Ш.)

В последнее время судам уделяется ключевая роль в деле защиты прав человека, прослеживается тенденция отмены административного контроля (признания действий незаконными вышестоящими органами). В то же самое время участились случаи отказов внести сведения в Единый реестр досудебных расследований (ЕРДР) правоохранительными органами (полицией, прокуратурой, СБУ, НАБУ). А в случае внесения таких сведений, - уголовное расследование по ним ведется не надлежащим образом (расследование затягивается, не предпринимаются все меры к истребованию всех доказательств, оценка

выявленным фактам либо доказательствам дается не полная, преждевременная, без исследования их в совокупности и отдельно). С одной стороны, это можно объяснить как неумеренным отсутствием административного контроля и дисциплинарных взысканий за допущенные нарушения, а с другой стороны тем, что за данный вид нарушения предусмотрена гражданско-правовая ответственность. А именно, присуждение моральной компенсации, которая применяется только по иску потерпевшего лица в судах общей юрисдикции к ответчику – государству в лице правоохранительного органа, государственной казначейской службы и третьего лица – должностного лица правоохранительного органа, допустившего нарушение закона.

В то же самое время, ввиду противоречивой практики: одни суды констатируют наличие права на возмещение морального вреда в связи с отказом внести сведения в ЕРДР и / или отменой постановления о закрытии уголовного дела и / или отменой постановления об отказе в удовлетворении ходатайства по уголовному делу; иные суды обосновывают отсутствие права на взыскание морального вреда по вышеуказанным эпизодам, утверждая, что факт отмены процессуального решения не свидетельствует о его незаконности). А также ввиду незначительной ответственности: от 2000 до 5000 грн., присуждаемых судом в качестве моральной компенсации, длительности судебного разбирательства (в среднем, 1 – 2 года), многостадийностью (вплоть до Верховного Суда Украины), длительным процессом получения денежных средств (который зависит от закона о финансировании государственного долга по оплате исков к государству Украина, - такая компенсация является ничтожной, неразумной, не обеспечивающей минимальные расходы на ведение такой судебной тяжбы, и не является действенным механизмом, который бы побуждал правоохранительные органы к принятию законных, обоснованных и своевременных процессуальных решений.

Приведем примеры из судебной практики. 15.01.2018 Исмайлов В.Ш. обратился в Прокуратуру Харьковской области с заявлением об уголовном правонарушении, которое было совершено следователем Хомич В.В. и процессуальным прокурором Мороз А.О. в отношении потерпевшего Исмайлова В.Ш. Однако сведения по этому заявлению не были внесены в ЕРДР. В связи с неправомерными действиями ответчика, Исмайлов Вячеслав Ширезович был вынужден обратиться в порядке УПК с жалобой в суд. 13.02.2018 следственный судья Дзержинского районного суда Подус Г.С. (дело № 638/15474/15) принял определение, которым отменил указанное постановление о закрытии уголовного дела и признал незаконным бездеятельность уполномоченных лиц Харьковской местной прокуратуры № 1 по не внесению сведений по заявлению Исмайлова Вячеслава Ширезовича в ЕРДР. Сведения в ЕРДР были внесены только 22.02.2018 Таким образом, неправомерные действия ответчика длились с 15.01.2018 по 22.02.2018, а всего 39 дней.

17.05.2018 старший следователь первого следственного отдела следственного управления прокуратуры Харьковской области младший советник юстиции Шевченко А.В. принял постановление о закрытии уголовного дела № 42018221090000059. В связи с неправомерными действиями ответчика, Исмайлов Вячеслав Ширезович был вынужден обратиться в порядке УПК с жалобой в суд. 13.09.2018 следственный судья Червонозаводского районного суда г. Харькова Янцовская Т.М. (дело № 646/3695/18), приняла определение, которым установила, что досудебное расследование было проведено без всестороннего, полного и объективного исследования доказательств, постановление о закрытии уголовного производства не мотивировано, в нем не указано, какие именно следственные действия были проведены, какие доказательства были получены, не дана им оценка. Кроме того, следственный судья пришел к выводу о формальном отношении следователя к проверке доводов, указанных в заявлении Исмайлова В.Ш. В связи с многочисленными нарушениями закона со стороны следователя, по нашему мнению, является возможным применение повышающего коэффициента к моральному вреду с=2, который учитывает обстоятельства дела. Неправомерные действия ответчика длились с 15.01.2018 по 13.09.2018, а всего 7 мес. 30 дней.

В моей научной статье «Определение размера презюмируемого морального вреда в свете адаптации методики А.М. Эрделевского к законодательству Украины» [1], опубликованной в рубрике «статья номера», размер презюмируемого морального вреда за 1 день моральных страданий в связи с противоправным поведением в отношении истца соответствует 0,0005 условным единицам (далее сокращенно - у.е.) компенсации морального вреда по методики А.М. Эрделевского или 0,5 прожиточного минимума Украины (далее сокращенно - ПМ) в период времени до 3 мес. после психотравмирующего события. За период времени после 3 мес. до 1 года - 1 день моральных страданий соответствует моральной компенсации 0,15 ПМ, а после истечения 1 года - 0,05 ПМ.

ПМ в по состоянию на 1 января 2013 г. составлял в среднем на одно лицо 1108 гривен. Далее ПМ не индексировался с учетом инфляции. Поэтому расчеты проведены самостоятельно. Индекс цен в 2013 г. составлял 1,005, в 2014 г. – 1,249, в 2015 г. – 1,433, в 2016 г. – 1,124, в 2017 г. – 1,137. И в целом за 2013-2017 гг.: 2,2988. Таким образом, ПМ в ценах на 1 января 2018 г. составляет – 2 547 грн.

Следовательно, по эпизоду № 1 за неправомерные действия ответчика с 15.01.2018 по 22.02.2018, а всего за 39 дней (не внесение сведений в ЕРДР) презюмируемая моральная компенсация составляет: 39 дн. * 0,5 ПМ * 2 547 грн. = 49 667 грн. в ценах на 01.01.2018. По эпизоду № 2 за неправомерные действия с 15.01.2018 по 13.09.2018, а всего за 7 мес. 30 дней (имитация расследования, незаконное закрытие уголовного дела, ненадлежащее проведение следственных действий и пр.) презюмируемая моральная компенсация составляет: 2 * (90 дн. * 0,5 ПМ + 150 дн. * 0,15) * 2 547 грн. = 343 845 грн. в ценах на 01.01.2018.

Формула для расчета размера моральных страданий (по методике А.М.

Эрделевского) [2]: D = d * fv * i * c * (1 - fs), где d – размер презюмируемого морального вреда, fv – коэффициент, учитывающий вину лица, причинившего вред, i – коэффициент учета индивидуальных особенностей потерпевшего, c – коэффициент, учитывающий обстоятельства дела, fs - коэффициент, учитывающий вину потерпевшего лица.

Для уточнения личностных особенностей эмоциональных переживаний Исмайлова В.Ш. были проведены тесты «Характеристика эмоциональности», по результатам которого i1 = 1,673, по методике субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л.Ханина (тест на тревожность Спилбергера Ханина) мы посчитали возможным применить повышающий коэффициент i2 = 1,2, по «Госпитальной Шкале Тревоги и Депрессии (HADS)» [1, 3] для Исмайлова В.Ш. был применен коэффициент i3 = 1,2. Были проведены и другие дополнительные тесты, результаты которых мы здесь не приводим из-за ограниченности статьи по объему.

Учет обстоятельств дела. Исмайлов В.Ш. является ветераном МВД, полковником полиции, т.е. занимает высокий социальный статус в связи с чем c1 = 2; Исмайлов В.Ш. является «Заслуженным участковым Украины», c2 = 1,2; неправомерные действия совершались сотрудниками прокуратуры Харьковской области, c3=2. Потерпевший является инвалидом 2 грп., c4 = 2,86, ветераном труда c5 = 1,2, пенсионером по возрасту c6 = 1,2 (последние два коэффициента редуцированы из-за высокого значения c4). Таким образом, суммарный результирующий моральный вред D = d * fv * i1 * i2 * i3 * c1 * c2 * c3 * c4 * c5 * c6 * (1 - fs) = (49 667 грн. + + 343 845 грн.)* 1,673 * 1,2 * 1,2 * 2 * 1,2 * 2 * 2,86 * 1,2 * 1,2 ~ 18,74 млн. грн. В связи с тем, что для гражданско-правовой ответственности, начиная с суммы 97 140 грн. (для 01.01.2018) имеет место нелинейная зависимость – квадратный корень от (18 740 000 / 97 140) = 13,89, указанный выше моральный вред может быть разделен на этот коэффициент и составлять 1,35 млн. грн. В настоящее время данное дело № 638/13501/18 – в процессе рассмотрения [4].

Литература:

1. Карачевцев, Я. Н. Определение размера презюмируемого морального вреда в свете адаптации методики А.М. Эрделевского к законодательству Украины / Я.Н. Карачевцев // Право и безопасность, 2017. - № 2 (65). – Харьковский национальный университет внутренних дел. – С. 6-12.

2. Эрделевский, А. М. Компенсация морального вреда / А. М. Эрделевский. — Изд. 3-е. — М.: Волтерс Клувер, 2004. — 304 с.

3. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. - Москва [и др.] : Питер, 2002. - 749 с. : ил. - (Мастера психологии).

4. Ухвала [Электронный ресурс] // Единый реестр судебных решений. Режим доступа: http://www.reyestr.court.gov.ua/Review/77356844

Кніккєр А. Л.
Українська інженерно-педагогічна академія

Створення та апробація опитувальника для дослідження диференціювання креативного контенту у відеорекламі

«Закритий диференційований опитувальник» за авторством А. Кніккєра («ЗДОК») призначений для налаштування оголошень відеореклами за принципами наявності креативного контенту шляхом порівняльної оцінки переваг за критерієм наявності креативності у рекламній відеопродукції за чотирма шкалами: Актори, Відеоряд, Сюжет, Загальна атмосфера. Опитувальник не має чіткого спрямування на вік випробуваних, тому може бути використаний для будь-якої аудиторії. Особливості його конструкції на відміну від поширених семантичних шкал оцінки за типом семантичного диференціала полягала в тому, що випробуваним висувалась процедура попарного порівняння при перегляді відеокліпів. Популярні кліпи тематично ділилися на 3 групи 2 кліпу «загального інтересу», що задіють харчову потребу з 2 типами реклами крабових паличок; 2 кліпу особливого інтересу, що задіють потребу в захисті, теплі з двома типами реклами обладнання для теплового обігріву, - радіаторами опалення, і ще 2 кліпи спеціального інтересу, що задіють естетичну потребу, реклама парфумів та туалетної води. Кожен відеокліп мав тривалість від 0.15 до 3.38 хвилин і міг бути відомий заздалегідь випробуваним. Тестуванню передуло відбір кліпів 5 експертами. Після перегляду кожного з відеокліпів пропонувався бланк оцінки, що складається з наступних 3 пунктів питань і 10-бальної оцінки по кожному пункту: пропонувалося оцінити, що саме з кліпу: «сподобалося» (об'єктивний, поведінковий аспект оцінки), «чому було цікаво дивитися» (когнітивний аспект оцінки), що було «симпатичне» (суб'єктивний, емоційний аспект оцінки). По кожному з питань передбачалося 4 варіанти відповіді: «сюжет», «відеоряд», «актори», «загальна атмосфера)», які, в свою чергу і пропонувалося оцінити за 10-бальною шкалою.

У рамках даного дослідження було продіагностовано старшокласників ХЗОШ І-ІІІ №72 ст. в кількості 50 чоловік У ньому взяли участь старшокласники віком від 15 до 17 років, з яких: 28 учнів 10-го класу; 22 учня 11-го класу. Досліджуваним були надані аркуші паперу з реєстраційними бланками відповідей. За для проведення процедури стандартизація ЗДОК у якості еталонного тесту був вибрана методика особистісної креативності О.Тунік (яка, в свою чергу є стандартизацією тесту емоційної дивергентності Ф.Уільямса з батерії методик, що досліджують креативність). Таким чином, щоб дослідити критеріальну валідність ЗДОК. Критеріями за методикою О.Тунік є такі конструкти, як, «Уява», «Схильність до ризику», «Допитливість», «Схильність до ускладнення». Особливу увагу при стандартизації ЗДОК ми приділили конструкту «Уява», виходячи з положення Л.С.Виготського о значної ролі уяви у формування особистості при

переході від підліткового до юнацького віку [1]. Було зафіксовано нормальний розподіл даних за шкалами ЗДОК та незначну асиметрію у розподілі даних за методикою О.Тунік у бік збільшення дивергентності за усіма шкалами. Для оцінки значущості різниці між порівняльними оцінками пар відоклипів 10 та 11-класниками, ми застосували критерій Манна-Уітні. Було знайдено завищення учнями власної самооцінки за усіма шкалами тесту корелює зворотнім чином зі порівнянням кліпів за шкалою «Сюжет», коли креативність учнів полягаю у включенні усіх ресурсів креативності (уяви, допитливості, схильності до складності та ризику), щоб так би мовити «домалювати» не привабливий сюжет, при значному зростанні «сюжету-пар» над «сюжетом-непар» (креативним). Тобто виходить, що при стандартизації тесту ЗДОК з еталонним тестом Тунік, порівняння креативних та не креативних кліпів вимикає різні «ресурси» креативності при зверненні до різних категорій оцінки. Якщо при перегляді кліпів учень порівнює креативні та некреативні кліпи за критерієм (шкалою) «актори», то емоційне забарвлене дивергентне мислення умикає диференціювання та «гасить» оцінку (особливо оцінку старшокласників 11 класу). Натомість, при порівнянні кліпів за критерієм «Сюжет», увага, яка прикута к некреативному, нецікавому за сюжетом кліпу, «вмикає» усі чотири афективних фактору дивергентного мислення учнів. Тобто, можна казати, що афективна сфера дивергентного мислення працює не за принципів «все або ніщо». Навпаки, воно вмикається за «зверненням» реклами: якщо кліп за відеорядом вельми цікавий, учень є схильним до включення афективного креативного мислення. Більш того, якщо його зацікавлять креативні актори, він навіть є схильним до прояву креативного ризику. Й навпаки, коли реклама бліда та нікчемна, учень є змушеним «вмикати» усі ресурси креативності, без особливого розбору і підтвердження саме цього факту є розрізнення в оцінках шкал ЗДОК між 10-класниками та 11-класниками.

Можна зробити висновок, що методика ЗДОК за крітеріальною валідністю може стати зручним засобом психодіагностики та дослідження рівня розвинення творчих здібностей.

Література:

1. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр.соч.: В 6 т. Лев Семёнович Выготский. – Москва: Педагогика, 1984. - Т. 4. - С. 217-219.

Крівошлик Д. В.
Харківський національний університет міського господарства ім. О. М. Бекетова

Особливості соціальних віртуальних комунікації індивіда в сучасному місті

Формування і збереження соціокультурного простору сучасного міста є одним з найбільш значущих завдань суспільства. Бурхливий розвиток інформаційно–комунікаційних технологій, активно формує інформаційне суспільство істотно змінює і ускладнює соціальну організацію міського середовища. З плином часу віртуальність кіберпростору все більше і більше поглинає реальність і буттєвість міського соціуму, як такого. Люди, не помічаючи змін в навколишній дійсності, поглинаються віртуальністю, інтерактивністю і інформаційними «містами майбутнього». Дослідження цієї нової ступені розвитку міського соціуму сьогодні особливо актуально як в теоретичному, так і практичному плані.

Інтернет об'єднує міське товариство глобалізіруя його. При цьому місто, як би персоніфікується і підпорядковує людину і його буття раціональності, тим самим частково виключаючи елементи поезії, мистецтва, міфу і релігії. З іншого боку, будь–яка міська система має на увазі під собою існування якогось інформаційного простору, який характеризується своїми соціальними параметрами [1]. Відповідно, зміни людини як соціального індивіда дають можливість говорити про зміну соціально–комунікативного середовища яке він населяє.

Сьогодні «віртуальне місто» не тільки виштовхує розвиток соціуму на новий рівень, на новий виток, але відразу і відкидає нас до примітивності, первісності розвитку, викликаючи цим певну деградацію людини, як представника міської соціальної «громади».

Проаналізувавши науковий і статистичний матеріал, можна виділити позитивні і негативні аспекти впливу Інтернету на міське середовище. До позитивних аспектів ми відносимо такі: розмивання меж в спілкуванні, створення «мегасуспільства»; зрівняння прав і статусів «городян» в «віртуальному місті»; конструювання нової віртуальної особистості; Інтернет як «нервова система» мегаполісу, як «глобальний мозок» людства; новий засіб комунікації; підтримка позитивного «Я» за рахунок позитивної соціальної ідентичності; формування мислення високого рівня; посилення невербальних засобів спілкування; удосконалення мови спілкування. Символічні скорочення цілих фраз і навіть пропозицій – акроніми;

Негативними результатами проникнення інформаційних технологій в усі сфери життя городянина можна вважати наступні: конфлікти людей, що належать до різних типів сприйняття навколишньої реальності; збій тимчасового сприйняття; заміна реального життя віртуальної; втрата особистості, унікальності, особливості; Інтернет простір затягує людину, залишаючи в її реальному житті лише самотність; ілюзія товариських відносин; наявність множинної неправдивої

інформації; втрачається значимість невербального засобу спілкування; афективна розкутість, ненормативність і деяка безвідповідальність учасників спілкування; відмирання культурного спілкування і літературної мови; віртуальне хамство; деградація людини, як представника міської соціальної «громади» [2].

Таким чином «віртуальне місто» створить специфічне простір, яке буде спеціалізуватися на переході всього і вся в віртуальний стан. А також буде створений перехід до «антисоціального» суспільства, що зробить зайвою необхідність неформального спілкування людей. А в міру скорочення міжособистісних контактів буде втрачено найважливіший компонент взаєморозуміння – невербальний аспект, – що становить приблизно 70% всієї комунікації між людьми, і вони виявляться ізольованими.

Литература:

1. Радіонова Л.О. Знак і символ в комунікації культур: критико-рефлексивні можливості / Л. О. Радіонова , О.М. Радіонова // Синергія в культурному просторі сучасності: зб.матеріалів Міжн. наук.–практич. конф., м.Київ, 29 – 30 березня 2018 р. – Київ : КНУКіМ, 2018. – с.166–169.

2. Радионова Л.Коммуникационные технологии в деловом и социальном менеджменте города как тенденция к дематериализации повседневности (стр.240–243) / Л. Радионова, О. Радионова // Журналістыка –2018: стан, праблемы і перспектывы : матэры– ялы 20–й Міжнар. навук.–практ. канф., Мінск, 15–16 ліст. 2018 г. / рэдкал.: В. М. Самусевіч (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДУ, 2018. – 599 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/208906/1/%D0%96%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8B%D0%BA%D0%B0–2018.pdf

Мележик А. В.

Харківський міський університет міського господарства ім.О.М. Бекетова

Місто і психологія: переживання ідеального і реального

Переживання (англ. Feeling, experience, livingthrough) – один з складніших психологічних конструктів. Найчастіше в розумінні переживання підкреслюється його емоційна забарвленість, безпосередня представленість у свідомості суб'єкта і пов'язаність з подіями в особистому житті.

В. Дільтей надавав переживанню настільки важливого значення, що замінив традиційну тріаду «осягнення – мислення – дія» новою – «переживання – вираження (експресія) – розуміння» і заклав, таким чином, основу розуміння психології. За А. Н. Леонтьєвим, емоційні переживання виступають внутрішніми сигналами, за допомогою яких усвідомлюються особистісні смисли подій.

Природа в буквальному перекладі з грецького означає «виникнути, бути народженим». Тому слово «природа» означає як сутність, ядро речі, так і сукупність всіх речей. Природа одухотворяла в усі часи. Семантика (тобто смислове значення) ландшафту пов'язана з його впливом на свідомість людини, що формувалася протягом існування людства. Міське середовище, як правило, нівелює і приховує особливості

ландшафту, тоді як вони генетично близькі природі людини. В умовах ландшафту людина усвідомлює себе органічною частиною світу. Виникнення близького людській природі ландшафтного фрагмента в урбанізованому середовищі стимулює «визнання» і самого середовища. Людина розуміє місто як «своє» через систему знаків, в яких пізнається знайоме. Архетипічні структури, що живуть в підсвідомості людини, спливають при емоційному переживанні. Таке переживання викликає ландшафт в місті: вид пагорба або річки, стрімкого спуску або підйому вулиці, вид підпірної стіни, що підкреслює схил і ін.

Місто існує в просторі і часі, воно має «стійкість». Воно не миттєве, і своєю «тривалістю» перевершує людей, які живуть в ньому. Місто дає нам привід для переживань, так як в ньому постійно щось відбувається. Ці переживання знаходять своє відображення в мистецтві і архітектурі і можуть бути співвіднесені з ними [1].

Предметом переживань може бути як реальне місто, так і неіснуюче в дійсності. Ідеальне місто так само напружено переживається людиною. Різновидами ідеального міста є: місто спогадів, місто-мрія, місто, створене уявою, або витворене письменником чи художником і ін. Міст-мрія може бути спочатку вигаданим, але це не звільняє читача від млосного відчуття туги, що виникає при порівнянні такого ідеалізованого образу міста і повсякденності, в якій ми живемо. Місто може бути реальним, але вже в минулому епосі, а значить туди також неможливо потрапити, що надає йому величі. Це стосується тих міст, внесок яких до світової культурної спадщини дуже великий. Наприклад, давнє місто, що було назване на честь богині мудрості і справедливої війни – Афіни – місто, про яке ми знали ще в дитинстві з міфів. Сьогодні Афіни – величезне сучасне галасливе місто, переповнене туристами, що бажають подивитися на те, що залишилося від великої цивілізації. Нам також відомі легендарні міста інків і майя: Мачу-Пікчу, Паленке і Тікал і ін. Людині важлива не тільки архітектура і структура міста, а й його наповнення: фрагменти ландшафту, обіграні архітектурою, події, колорит, повсякденність саме в даному місті, населення , особливості релігії та інші аспекти. Ось чому виникає якась ностальгія при думці про те, що місто зі своїм внутрішнім світом кануло в лету.

Місто спогадів зазвичай ідеалізується людиною. Найчастіше це місто дитинства, місто, в якому пройшла юність, і воно пов'язане зі щасливими і світлими спогадами, коли людині все вдавалося, і все життя було попереду. Таке місто, звичайно ж, не відповідає об'єктивності і існує лише в світлих спогадах людини.

В образі ідеального міста відображаються, в першу чергу, особливості особистості самого мрійника. Такий образ будується на домислюваннях вже існуючого міста, в якому живе людина. Вони доповнюють знайоме йому місто, загострює деякі його риси, і в результаті будується досконалий, ідеальний образ. Таке місто-мрія є еталоном, з яким підсвідомо порівнюється і не витримує порівняння будь-яке існуюче місто. Людина сама малює символ максимально нереального міста і іншого життя, оскільки в доступній йому географічній реальності світ закінчувався там же, де і фінансові можливості.

Реальне місто переживається по-різному, в залежності від того, живе в ньому людина, або відвідала його на якийсь час. Місто, в якому людина потрапляє на певний час, відрізняється від повсякденного міста свіжістю почуттів і новими відчуттями, переживаннями. Сама поява людини в іншому місті стає актуальною подією, що гарантує нові враження. Людина відзначає такі аспекти міської реальності, на які повсякденний житель не звертає уваги. Ступінь «актуальності» такої події, як потрапляння в інше місто залежить від схожості або несхожості на ту модель ідеального міста, що є практично у кожної людини [2, с. 240-243].

Від усіх попередніх міст місто повсякденності відрізняється посередністю і буденністю, навіть якщо це незвичайне місто. У ньому ми не помічаємо те, що відразу ж відзначимо в іншому місті, тому перебування в своєму місті подією не є. Повсякденне місто дещо набридло і приїлося. Але тут також величезну роль відіграє і інший фактор. Повсякденне місто відрізняється інтимністю переживань. Людина переживає його як свою другу натуру. У неї тут є свої улюблені маршрути, місця, з якими пов'язані якісь значущі події в житті. Доросла людина розуміє, що це не найкращий місто і знає його недоліки, але все одно сприймає його як частину себе. У підлітковому і юнацькому віці значимі місця використовуються як спосіб прояву свого внутрішнього світу і як невербальне спілкування. Підліток з радістю показує близьким людям (які, на його думку «свої») улюблені місця, що схожі на людину, і тим самим висловлює свій естетичний внутрішній світ. Місто цінне, як набір якихось констант, які пов'язані з життям багатьох городян. Ці місця підтверджують, що ти жив, і у цій історії є твоє місце, і воно пов'язане з конкретними точками в місті. Наприклад, в Харкові це можуть бути: Дзеркальний струмінь, амфітеатр за ХАТОБом, «Стекляшка» на ст. м. Університет, «Градусник» на Історичному, «Париж» на Пушкінській, Сад Шевченка та ін. У кожного покоління свій набір таких «точок», але вони є універсальними. Місто завжди створює унікальні артефакти.

Міста також створюють свої ритуали. Для киян одним з таких ритуалів було «піти на каву». У гастрономах стояли кавоварки, ви брали «другу половинку» і в теплу пору року виходили на вулицю. Столиків зазвичай не було, каву пили стоячи і вели світську розмову.

Людина по-різному відчуває міста з різними «культурними шарами». У місті з величезною історією, що несе на собі відбитки різних культур і подій, архітектурне середовище зливається з первинної природою, доповнює її. І вже неможливо уявити собі це місто без тієї багатовікової історії. Кожна вуличка Києва просякнута атмосферою княжих часів, християнськими звичаями і ученнями. І навіть вся оця велич створювалася на більш архаїчній культурі, на язичницьких засадах. Київ зберігає в собі праобраз тієї епохи, нашу історію. Місто як щось більш природне, ніж рукотворне, само собою виросло з навколишнього ландшафту. Це місто викликає глибоку прихильність у безлічі людей. Прихильність ця може мати не тільки культурно-історичне, а й особисте утримання, так як образ міста легко «читається» і

відмінно оглядається, і це зриме оточення стає інтегральною частиною повсякденного життя киян.

Переживання міста складні і суб'єктивні: місто одночасно і лякає, і притягує. Такі переживання породжуються ставленням до міста як до «свого» або до «чужого». Можна не жити постійно в місті і вважати його «своїм», або ж жити в середовищі, яка протилежна внутрішньому світу людини і ставитися до такого міста як до «чужого». Належність до міста формують смисли, зафіксовані в міському ландшафті і культурі. Можна побудувати будинки, провести комунікації, побудувати інфраструктуру, наставити всюди дитячих садків, магазинів, шкіл і поліклінік, але результатом не буде містом. Це буде просто набір будівель, заселених людьми. Місто – це природний процес росту і змін, які викликають його природою. Місто не можна побудувати, його можна посадити, як дерево і, можливо, воно виросте.

Література:

1. 1.Радіонова Л.О. Знак і символ в комунікації культур: критико–рефлексивні можливості / Л. О. Радіонова , О.М. Радіонова // Синергія в культурному просторі сучасності: зб.матеріалів Міжн. наук.–практич. конф., м.Київ, 29 – 30 березня 2018 р. – Київ : КНУКіМ, 2018. – с.166–169.

2. Радионова Л.Коммуникационные технологии в деловом и социальном менеджменте города как тенденция к дематериализации повседневности (стр.240–243) / Людмила Радионова, Ольга Радионова // Журналістыка –2018: стан, праблемы і перспектывы : матэры– ялы 20–й Міжнар. навук.–практ. канф., Мінск, 15–16 ліст. 2018 г. / рэдкал.: В. М. Самусевіч (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДУ, 2018. – 599 с. [Электронный ресурс] – Режим доступу : http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/208906/1/%D0%96%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8B%D0%BA%D0%B0–2018.pdf

Нікольська А.Д.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Соціально-психологічні підходи до вивчення рекламного тексту

Сучасний соціально-економічний розвиток країни, попри існування низки об’єктивних проблем, закономірним чином впливає на пожвавлення підприємницької діяльності. У зрозумілому прагненні того, щоб продукт був найпопулярнішим серед споживачів, компанії та підприємці змушені використовувати послуги фахових рекламістів.

Окремою сферою роботи в галузі психології реклами є створення ефективних текстів, які є основою будь-якого рекламного повідомлення. Проте, на жаль, не кожен інструмент, який пропонується для використання, позитивно впливає на підприємця та на споживача. Так, науковці одностайні в думці, що сучасна людина зазнає великого інформаційного перенасичення, через що психіка не завжди може справитися з основними завданнями життєдіяльності. В результаті реклама сприймається споживачем з негативного боку, що в свою чергу, негативно відображається і на успішності підприємницької діяльності.

На даний час у психологічній науці існують такі дослідження: сприйняття реклами Бутенка Н.Ю., Оленіной Е.Ю, Песоцького В.Ф., Федорова Л.Н.; субєктивної інтерпретації рекламного продукту (Шляхова О.В., Болотін Ю.Є.); дослідженням

питання соціальної перцепції у сприйнятті рекламного продукту займалися Орлова А.В., Довжик В.М., Смірнова Є.В., Кузін Т.С. У дослідженні Верещагіної А.А. розкрито питання розуміння ділового тексту споживачем. Також розглянуто особливості слухового сприйняття інформаційного повідомлення у роботах Альберт К.В., Овчіннікова П.О., Крилової А.В., слухового та зорового – Лещук Н.С, зорового – Слинько А.В., Каліманова М.О., емпіричні дослідження в галузі реклами - Лебедєва О.Н., Краско Т. І. та Гольмана І. А. Проте, не дивлячись на широке коло праць стосовно сприйняття рекламного тексту реципієнтами реклами, існує дуже мало порівняльних досліджень, які б охоплювали одночасно різні соціальні верстви населення та давали відповідь на питання про те, який вплив є найефективнішим для кожної категорії реципієнтів.

Проблемою дослідження рекламного тексту як соціокультурного явища займалися науковці з різних галузей: лінгвістики, маркетингу, соціології та психології. На нашу думку, найповніше визначення запропоновано Л.Г.Фещенко, так, рекламний текст – це «…комунікативна одиниця, призначена для неособистого сплаченого інформування з метою просування товару, послуги, особи або суб'єкта, ідеї, соціальної цінності, що має в структурі формальні ознаки - сигналізування про характер інформації, обов'язкове згідно із законом про рекламу (презентацію), один або кілька компонентів бренду і / або рекламні реквізити і відрізняється рівною значимістю вербально і невербально вираженого сенсу». [5]

Розглядаючи взаємодію споживача та рекламного тексту, варто брати до уваги сучасний стан використання цього рекламного інструменту. До вже вивчених аспектів рекламного тексту за останнє десятиріччя додався ще один, нині найрозповсюдженіший тип РТ у мережі інтернет – SEO-оптимізований текст. Його особливість полягає у тому, що автор обмежений суворими вимогами, що висувають до текстів пошукові системи:

- частота вживання «ключових слів» на одиницю тексту;
- висока оригінальність, що зазвичай є лише псевдооригінальністю через використання програм-синонімайзерів;
- перенасиченість тексту гіперпосиланнями, мотивацією до покупок;

Не зважаючи на широке коло праць стосовно впливу друкованої реклами на споживача, питання впливу SEO-оптимізованого тексту на споживача є дуже малорозробленим та зустрічається лише у роботах Ніколаєва Ф.О. та Кононової І.В..

З точки зору соціальної психології, рекламний текст вважається комунікативним за своєю природою. Він поєднує вербальну та невербальну складові. Такий текст носить назву креолізованого та полісеміотичного.

На нашу думку, особливої уваги потребує той факт, що поняття «рекламний текст» як один з основних елементів комунікації, є недостатньо чітко регламентованим. Наразі йому не вистачає єдиного розуміння того, що є предметом аналізу, тому що часто у поняття «рекламний текст» вкладають значення «слоган» або мають на увазі весь вербальний компонент.

Багато дослідників, зокрема, І.Р. Гальперін, О. І. Моськальська, Є.І. Шендельс, вважають, що текст є мікросистемою, яка функціонує в суспільстві в якості основної мовної одиниці, яка має смислову комунікативну завершеність в спілкуванні.

Коваленко Є. зазначає, що рекламний текст «належить до текстів масового впливу, які розв'язують комунікативно-прагматичне завдання, спрямоване на забезпечення надійності, тривалості та ефективності процесу комунікації»[2]

Таким чином, соціальна психологія, як наука, що займається вивченням специфіки соціальних груп, має на меті дослідження впливу рекламного тексту на різні верстви населення.

Література

1. Гэлбрейт Дж. Экономические теории и цели общества. М.: Прогресс, 1979, - 362 с.
2. Коваленко Є. Рекламний текст як основна одиниця рекламної комунікації: особливості лінгвістичного аналізу [Електронний ресурс] / Є. Коваленко. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/.../ reklamnuu%20tekst.pdf
3. Леонтьев А.А. Психология воздействия в массовой коммуникации // Язык средств массовой информации: учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. С. 97-107.
4. Фещенко Л.Г. Рекламный текст: разграничение понятий // Вестник СПбГУ. Серия 2. История. 2003. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/reklamnyy-tekst-razgranichenie-ponyatiy (дата обращения: 22.04.2019).

Петрова Н. В.
Харківський національний університет міського господарства ім. О. М. Бекетова

Архетипова основа міський ментальності

Сучасне місто – це не тільки унікальне архітектурне утворення, що має своє історичне минуле, теперішнє і майбутнє, це ще й культурно–психологічна система, яка обумовлює особливі закономірності життєдіяльності. На противагу традиціоналізму, замкнутості та ієрархічності колективістської сільської культури, міської культури властива велика сприйнятливість до інновацій (особливо в сфері економіки, мистецтва і мовних форм); відкритість впливу культурних традицій різних народів і епох; соціальна мобільність між різними соціальними групами; індивідуалізованність, роль якої зростає, коли соціальні зв'язки виявляються ослабленими, а людині самій доводиться вибирати культурні орієнтири; анонімність соціальних відносин створює ефект самотності в натовпі.

Пізнання культурно-психологічних реалій міського життя тісно пов'язане з філософським осмисленням масової культури, позначеної у першій половині XX століття в працях Шпенглера, Ортеги-і-Гассета, Адорно. З 1950–х рр. дослідження масової культури отримало розвиток в роботах Фромма, Рісмена, Маркузе та ін.). С. Московічі у своїй книзі «Століття натовпів» писав: «Перш за все, це крах під наполегливим тиском капіталу і революцій старого докапіталістичного режиму. Дав тріщини і почав розвалюватися стійкий світ сімей, сусідських відносин, сіл. У

своєму падінні він потягнув за собою й традиційні релігійні та політичні підвалини, і так само духовні цінності. Вирвані з рідних місць, зі свого ґрунту люди, зібрані в нестабільні міські конгломерати, ставали масою. З переходом від традиції до модернізму на ринок викидається безліч анонімних індивідів, соціальних атомів, позбавлених зв'язків між собою» [1, с. 23].

Зарубіжні вчені показали взаємозв'язок масової культури з очікуваннями і запитами цінностями масових споживачів, зі специфікою міської повсякденності (Парсонс і ін.). При цьому невід'ємною властивістю масової культури була позначена її орієнтованість на підсвідомість, яка спричиняє використання елементарної символіки, архаїчних сюжетних конструктів.

І дійсно, міська культура, що отримала великий розвиток в епоху масового суспільства, крім свого матеріального, речового виміру в груповій свідомості власних мешканців породжує систему ментальних образів, з яких складаються уявлення мешканців про своє місто, формується особливий тип поведінки і сприйняття навколишньої дійсності.

Міська ментальність має архетипічні підстави й існує незалежно від свідомості кожного мешканця міста. Сам термін «ментальність» був обраний французькими істориками школи «Анналів», які надавали перевагу йому ніж таким поняттям, як колективні уявлення, колективне несвідоме, маючи на увазі під ним систему взаємопов'язаних уявлень членів соціальної групи [2]. Згідно Ж. Дюби, ментальність – це «система образів ... які ... лежать в основі людських уявлень про світ і про своє місце в цьому світі, й, отже, визначають вчинки та поведінку людей» [3. С. 52]. Отже, ментальність – вельми насичене змістом поняття, що відображає загальну духовну налаштованість, образ мислення, світосприйняття окремої людини або соціальної групи, неотрефлексоване або недостатньо усвідомлене.

Міська ментальність відображає той пласт колективній та індивідуальній психіки, в якому існує специфічна систематизація, рефлексія і саморефлексія, а поведінка зумовлена несвідомо і автоматично сприйнятими установками, общини для тієї чи іншої епохи і соціальної групи, які імпліцитно містяться в свідомості цінностями, мотивами і моделями поведінки.

Якщо ментальність залежить від соціокультурного контексту з властивими йому соціальними етнокультурними характеристиками, то архетип має загальний характер. Місто, з одного боку, постає як універсальний архетип, а з іншого, місто є місцем виробництва смислів, створення і функціонування символів. Етимологічне значення слова «місто» – огорожа, межа, перешкода, захист, укриття. Місто протистоїть відкритому місцю, тобто безмежного і неструктурованого, нелюдського простору – символу хаосу і смерті. Позначення кордонів, меж, будівництво огороджувальних (прикордонних) ліній пов'язано, перш за все, з прагненням людиною жити у священному просторі, є засобом позначення (а тому і організації, і впорядкування) свого світу. Місто – священне простір не стільки

фізичний, скільки простір сенсу, символічний простір. У місті перетинаються два простору: фізичний (місце, ландшафт) і семантичний, символічний простір свідомості (місто-текст, місто-символ, мова міста, знаки міста) [4]. Архетип виступає як структуроутворююча одиниця міського життя, що служить психічним вектором соціокультурного розвитку міста, а міська ментальність реалізує себе як формотворча одиниця, що надає архетиповому змісту якісну характеристику.

Таким чином, ментальність висловлює своє архетипічний зміст за допомогою культури. Архетипічні підстави міської ментальності пов'язані з тим, що місто відтворює модель світу певної національної культури, поєднує в собі небо, землю і підземний світ.

Якщо місто будується на пагорбах (Рим, Київ), то образ світової гори задає вертикаль, що реалізує зв'язок небесної і земної стихії. Коли місто розташоване на рівнині, цю символічну функцію виконують гори рукотворні: вежі, храми, собори. Структура міста як архетипове утворення висловлює структуру священного простору, в якому завжди задається сакральний Центр (храм).

Осмислення міської ментальності в соціонормативній сфері культури виходить зі спрямованості її соціокультурного впливу на впровадження у свідомість людей норм соціальної адекватності життя в даному колективі і припустимих (легітимних) засобів здійснення тих чи інших практичних або символічних дій, що відображають соціальний досвід даної міської спільноти, її історично сформованій організаційно-регулятивній формі. Тим самим, архетипічні підстави міської ментальності сприяють забезпеченню організованості в суспільних відносинах на основі колективного досвіду адаптації людей до конкретних умов життєдіяльності протягом тривалого історичного періоду. Міська ментальність, таким чином, виступає одним із засобів процесу культурної трансмісії, завдяки якій культура передається від попередніх поколінь до наступних.

Література:

1. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс / Московичи С. – М. : Академический проект, 2011. – 396 с.

2. Лурье С. В. Историческая етнологія / С. Лурье . – М. : Аспект Пресс, 1997. – 448 с.

3. Дюби Ж. Развитие исторических исследований во Франции после 1950 года / Ж. Дюби // Одиссей. Человек в истории. 1991. М.: Наука, 1991. – С. 48–60.

4. Радионова Л. А. Знаково–символический аппарат коммуникации современного города / Л. А. Радионова // Коммуникативные стратегии информационного общества: Труды V Междунар. науч.–теор. конф. СПб. : Изд–во Политехн. ун–та, 2012. – 164–168 с.

Постникова Н.В.
Алтайский государственный педагогический университет

Психологические особенности обучения естественнонаучным дисциплинам студентов с гуманитарным стилем мышления

Студенчество является динамичной социальной группой, объединенной институтом высшего образования и организованной деятельностью по подготовке к выполнению профессиональных и социальных функций в обществе. Студенчество имеет свои характерные черты и особенности, доминирующие ценностные установки, которые сопряжены с обучением в вузе и с приобретением будущей профессии. Этот период отличается повышением образовательного и культурного уровня, усилением познавательной мотивации, гармонизацией интеллектуальной и социальной зрелости. Вузовское обучение является одним из важнейших периодов личностного и профессионального становления будущего специалиста, первостепенное значение приобретает потребность в личном самоопределении на социальном и профессиональном уровне.

Специфика освоения гуманитариями содержания естественнонаучного образования требует учета особенностей гуманитарного мышления. Мышление является обобщенной и опосредованной формой психического отражения человеком окружающей действительности. Специфика обучения естественнонаучным дисциплинам студентов-гуманитариев определяется наличием у данной группы обучающихся особенностей восприятия и переработки информации. Для мышления гуманитариев характерно медленное обобщение, поэтому каждая решаемая задача понимается как совершенно новая. Для гуманитариев также характерно мышление не свернутыми умозаключениями и слабая склонность к рациональности. Проблема понимания и осмысления у студентов-гуманитариев, выделяется более выпукло, что обычно проявляется в формальном запоминании определений и формул без осознания их смысла и узнавания только знакомой информации. У гуманитариев часто имеются затруднения, связанные с использованием абстрактного материала и точными научными понятиями. Специфика гуманитарного мышления заключается в его ассоциативном характере и существенной роли субъективного, эмоционального, выражении интереса к человеку и его роли в мире. Вместе с этим специфика гуманитарного стиля мышления также связана с приоритетностью творческого, художественного начала, объяснения происхождения объектов, явлений исходя из целого, в которое включены эти объекты, или исходя из эстетической необходимости. Для гуманитариев в большей степени свойственны образность и живость мышления, эмоциональное отношение к событиям.

В качестве отличительных особенностей гуманитариев, И.М. Осмоловская, выделяет образное мышление, владение искусством слова, способность точно и ярко формулировать мысли и передавать чувства. Естественнонаучное познание в

противовес гуманитарному стилю мышления характеризуется доминированием научного абстрактно-логического мышления и объективным характером познания. Для него характерны логическая последовательность построения и рассмотрения объектов и понятий, объяснение происхождения объекта или явления на основе индукции в направлении его рассмотрения от частного к общему. Образовательная практика показывает, что у студентов, выбравших специальности гуманитарных направлений и профилей, преобладает гуманитарный тип мышления, сформированный условиями профильного обучения в средней школе и продолжающий развиваться на этапе получения высшего образования. Для гуманитарного типа мышления ассоциируется характерна диалогичность, вариативность, креативность, самостоятельность в освоении новых знаний, способность к интеллектуальным изобретениям и экспериментам с неизвестными и неочевидными результатами, к рефлексии критическому анализу результатов деятельности. Для гуманитариев наиболее характерно ассоциативное, образное мышление, у них преобладает эмоциональное восприятие информации над абстрактным, идеализированным и имеет место отторжение формализованных, доказательных способов рассуждений.

Для эффективного освоения гуманитариями содержания естественнонаучных дисциплин требуется постановка и достижение разумно определенных целей, уважение особенностей мышления, восприятия и психологии обучающихся. В исследовании Н.Х. Розова подчеркивается, что сегодня востребовано образование, учитывающее специфику интересов обучаемого. В образовательном процессе необходимо максимально использовать психологические особенности мышления гуманитариев, средний уровень естественнонаучной подготовки. Учебный материал должен излагаться после того как будет сформулирована социо-гуманитарная проблема, для решения которой необходимо знание этого материала. Целесообразное включение социогуманитарных проблем и основных аспектов будущей профессиональной деятельности в содержание обучения детерминирует наполнение учебно-познавательной деятельности обучающихся личностным смыслом. В организации самостоятельной работы с тестами учебников и учебных пособий необходимо обеспечение условий для перехода от репродуктивного уровня освоения учебного материала к продуктивному уровню. При такой организации работы с текстами формируются не только умения продуктивного освоения учебной или научной информации, но и развиваются навыки анализа, синтеза, обобщения, являющиеся важными компонентами общекультурных компетенций. Формирование опыта деятельности находится в непосредственной связи с изменением позиции обучающегося в учебном процессе, перехода от получения готовых знаний, транслируемых преподавателем к активной аудиторной и внеаудиторной деятельности по приобретению знаний и опыта учебно-познавательной деятельности.

Оптимизация самостоятельной деятельности студентов в процессе аудиторных предполагает более широкое использование технологий деятельностного типа и интерактивных методов обучения. Оптимизация внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов требует специальной работы преподавателя по организации самостоятельной работы посредством постановки задач, планирования и осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Организация учебной деятельности студентов, осуществляемая в соответствии с культурологической теорией содержания и структуры образования, предполагает освоение не только знаний, стандартных умений, но опыта деятельности в нестандартных условиях и формирование эмоционально-ценностного опыта и позитивного отношения к естественнонаучным знаниям. Установленное учебным планом количество аудиторных занятий на практике позволяет осуществлять формирование минимальной системы знаний и опыта деятельности по применению этих знаний в стандартных ситуациях. Освоение опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного опыта становится возможным только в процессе внеаудиторной самостоятельной учебной деятельности студентов. Поэтому необходимым условием повышения эффективности образовательного процесса является организация самостоятельной учебной деятельности студентов. В организации самостоятельной работы с тестами учебников и учебных пособий требуется обеспечение условий для перехода от репродуктивного уровня освоения учебного материала к продуктивному материалу. При такой организации работы с текстами формируются не только умения продуктивного освоения учебной или научной информации, но и развиваются навыки анализа, синтеза, обобщения, являющиеся важными компонентами общекультурных компетенций.

Предъявление учебной информации на основе обращения ко всем трем сенсорным каналам позволяет повысить эффективность учебно-познавательной деятельности. Компетентностный подход к определению результатов обучения, пришедший на смену знаниевому и, в отличие от него, выдвигает в качестве первоочередного требования не информированность обучающегося, а формирование способности к освоению приемов решения и практических и профессиональных задач.

В технологии оценки результатов обучения также требуется сочетание методов и средств, принятых для естественнонаучного образования с гуманитарно-ориентированными. В качестве таковых предлагается проведение коллоквиумов, тестирования с преимущественным использованием тестовых заданий открытого вида, оценка реферативных работ (кейс-стади), профессионально-ориентированных заданий, проектов научных картин мира, творческих работ и т.д.

Важнейшими условиями повышения эффективности в освоении содержания

естественнонаучных дисциплин студентами-гуманитариями являются учет возможностей и познавательных интересов студентов, использование резервов учебной информации, интерактивных методов обучения.

Литература:

1. Афонина Р.Н. Построение гуманитарно-ориентированной среды естественнонаучного образования в логике конвергентного подхода //Теория и практика общественного развития. 2011. №8, 160–161.

2. Кузнецова В.А. О соотношении гуманитарной и естественнонаучной составляющих в профессиональной подготовке выпускника вуза [Электронный ресурс] – Режим доступа : http: //www.obras-ruo.ucoz.ru/ (дата обращения: 11.09.2018).

3. Осмоловская И.М. Как организовать дифференцированное обучение – Мск: сентябрь, 2002 -160с.

4. Розов Н.Х. Гуманитарная математика // Математика в высшем образовании. 2003. № 1. С. 53–62.

Соколова О.М.

Національний університет біоресурсів і природокористування України

До проблеми морально-етичних засад соціального пізнання

Важливим елементом соціального пізнання є, як відомо, чинник споглядання соціальної дійсності висвітлення співвідношення якого із логічним мисленням було важливою історико-філософською проблемою. Соціальне пізнання закорінене в особливостях бачення, сприймання соціальних явищ і процесів характеру подій та міжлюдських відносин за конкретних, історично й національно-культурних умов. Бачення, сприймання соціальних явищ і процесів – це екзистенційно визначений і постійно підсилюваний, як внутрішнє зосередження суб'єкта, пізнавальний погляд і, отже, як виокремлення цих явищ та процесів з-поміж інших. І, якщо "пізнання з теорії не починається", але має бути спрямоване на виявлення та пізнання "необхідності" як зв'язку між явищами, то сама необхідність не є і не може бути даністю, але зініційовує відповідні пізнавальні зусилля людини у її проявах як максимально здатної його здійснювати людської цілісності. Для людини як цілісної індивідуальної особистості у соціальній дійсності максимально відкриті й приступні випадковості, ретельне вивчення яких необхідне в процесах освоєння соціальної діяльності, але отже, також закономірно реалізується завдання "відокремлення необхідного від випадкового, зведення випадкового до необхідного, що є змістом і метою емпіричного пізнання, яке має власну логіку" [5, с.79]. Суб'єкт соціального пізнання, реалізуючи поставлені цілі та завдання, і здійснюючи вибір об'єкта, і формуючи нові знання про нього, разом з тим, стверджує при цьому свої інтереси, своє бачення соціальних подій і тенденцій. Соціально-філософські знання і теорії відбивають також оцінку соціального об'єкта з боку соціального суб'єкта.

Творча особистість – максимально відкрита до подій і процесів соціальної дійсності, до особливо злободенних потреб та завдань людського життя. Творча особистість не здатна залишатися байдужою до, за виразом М. Вороного, "Життя з

його скаженим шалом, // З погонею за ідеалом, // З його стражданням і болінням // І не вгамованим сумлінням …” [4, с.207]. Відповідальною є особистість, спроможна не просто перебувати “на висоті” розуміння доленосного значення для майбутнього й окремої людини, і спільноти протистояння “генія-визволителя” “велетню-гнобителю”. І.Я. Франко у присвяченій М. Вороному поезії “Лісова ідилія” називає його “непоправним ідеалістом”, по за його вимоги до поетів творити: “Без тенденційної прикмети, // Без усесвітнього страждання, // Без нарікання над юрбою, // Без гучних покликів до бою, // Без сворів мудреців і дурнів, // Без горожанських тих котурнів!” [6, с.431-432]. Однак, сучасна надскладна суперечлива соціальна дійсність, необхідність пошуку реальних шляхів та способів вирішення національних та соціальних проблем для соціально відповідальної, національно свідомої особистості не сприяє появі “пісень свобідних і безпечних” як своєрідного “прихистку” від життєвих негараздів для сучасника, “Де б той сучасник, горем битий, // Душею хвильку міг спочити” [6, с.432]. Але ж подібні орієнтації творчості засвідчують лише про життєву невиправданість позиції творця, про непослідовність у підходах до соціальної дійсності, про, зрештою, безвідповідальність перед і сучасниками, і майбутніми поколіннями. Створена завдяки витонченій поетичній фантазії, по суті, далека від реальності дійсність повинна сприйматися лише як спосіб відволікання від цієї дійсності – апелювання до позбавлених життєвості висловів, вочевидь, не виліковує від хвороб. Тому І.Я. Франко й наголошує: “Та не гадай, як фраза згине, // Що вже сучасник тут спочине …”, бо ж нині “не та година! // Сучасна пісня – не перина …” [6, с.432]. Скажімо, “Дж. Ст. Міль вважав що людина різниться від тварини насамперед не як носій розуму чи винахідник знарядь та методів, а як істота, спроможна робити вибір, яка найбільше виявляє себе, коли вибирає вона, а не коли вибирають її; шукач мети, а не просто засіб, мети, якої кожен прагне по-своєму: з тим висновком, що чим розмаїтіші ці способи, тим багатшим стає життя людей” [2, с.237]. “Бути відповідальним”, за великим рахунком, є зманіфестуванням буття, присутності в часопросторі існування, і тому феномен буттійності є лише інший вираз існування та проявів як окремої особи, так і соціуму. “… саме поняття свободи в її “позитивному” розумінні можуть в основі вимог національного чи соціального самокерування, які надихають більшість потужних і морально справедливих громадських рухів нашої доби, і … не визнавати цього означає помилятися щодо найістотніших фактів та ідеалів нашої доби” [1, с.228].

Осмислення соціально-філософської проблематики та обґрунтування відповідних результатів і висновків можуть мати очікуваний смисл лише як закорінені в умовах свободи – особистого та суспільного буття. При цьому надзвичайно важливе врахування самого *принципу* свободи започаткування та реалізації пошуку вирішення проблематики, коли вже мінімальний відхід від даного принципу спрямовує усі подальші кроки у позбавленому, зрештою, умов свобідного розвитку напрямку. На це, зокрема, звертає увагу І. Берлін, коли демонструє обмеженість і помилковість наміру

дотримуватися віри в можливості у першу чергу не вибору, а вироблення "єдиної формули гармонійного здійснення "розмаїття цілей", адже за їх наявності цілком природна й невідповідність між ними та "ймовірність конфліктів і трагедій", якими супроводжуються життя людини й суспільний розвиток. Дійсна вартість свободи – у її життєвому, практичному ствердженні "як мети самої по собі, а не як тимчасової потреби, що постає з наших сплутаних понять й ірраціональних та безладних життів, зі скрутного становища, яке одного дня можна виправити за допомогою панацеї" [1, с.228]. "Особиста свобода" і "особисті обмеження" – поняття, що можуть і повинні віднаходити відповідну виправданість на засадах перспектив свобідного існування людини та суспільного розвитку, обґрунтованого тлумачення "добра і зла", а також пов'язані із нашою концепцією людини й основних потреб її натури" [1, с.228]. Інтенції відповідальності закорінені в обстоюваному при цьому розумінні природи людини, її – як потреб, інтересів, запитів, ідеалів гідного життєздійснення та несприйняття, заперечення цього обмежувального, як недостойного, вільні вияви людської індивідуальності. Причому, як свобідним епіцентром взаємодії суспільного та індивідуального буття при цьому актуалізується природо- та людино-життєбуттійнісне утвердження якої повинно розглядатися як безальтернативне будь-яким спробам штучного і тому абсолютно безвідповідального її "кондиціонування" чи спроб її "покращення" завдяки "методам навіювання" [Див.: 3]. Адже кожен новий ракурс демонструє: "що ширше поле взаємодії між індивідами, то ймовірніша поява нового й несподіваного; що чисельніші можливості для зміни свого власного характеру в новому чи недослідженому напрямку, то більше шляхів відкривається перед кожним індивідом і то ширшою буде свобода його дій та думок" [2, с.237].

Відповідальна соціальна творчість – життєбуттійнісно закорінена, як зманіфестування величі "особистої свободи" із одночасним "засудженням прагнення обмежити або знищити її" [2, с.237]. Свободи як вибору життєвих цілей, так і достойної людини самооцінки, оцінки свого життєвого вибору та свого щастя, адже: "Кожна людина є найкращим суддею свого щастя". "Погрішність, право на помилку як наслідок здатності до самовдосконалення; несприйняття симетрії та остаточності як ворогів свободи – ось принципи, що від них Міль ніколи не відмовлявся". Дж. Ст. Міль "гостро відчуває багатогранність правди й непереборної складності життя, які виключають саму ймовірність будь-якого простого розв'язання або ідею остаточного пояснення будь-якої конкретної проблеми" [2, с.251]. І в кожному новому ракурсі, що при цьому можуть "об'єднуватися", відкриваються й нові, несподівані перспективи розвитку людини, можливості проявів індивідуальної людської природи та, отже, й поглиблення смислу життя.

Література:

1. Берлін І. Дві концепції свободи // Берлін І. Чотири есе про свободу. – К.: “Основи”, 1994. – С. 177 – 231.
2. Берлін І. Джон Стюарт Мілль і мета життя // Берлін І. Чотири есе про свободу. – С. 232 – 265.
3. Бойченко І.В. Концепція соціального пізнання у “Феноменології духу” Гегеля // Філос. думка. – 1974. - № 3. – С.83 – 90.
4. Вороний М. Іванові Франкові. Відповідь на його Посланіє // Хрестоматія української літератури ХХ століття. – Т.1. – К.: “Твін інтер”, 1998. – С. 207 – 210.
5. Кушаков Ю.В. Марксова критика гегелівського застосування діалектики // Філос. думка. – 1974. - № 3. – С. 76 – 82.
6. Франко І. Лісова ідилія // Франко І. Твори. – У 2-х т. – Т.1. – К.: “Дніпро”, 1981. – С. 431 – 433.

Харитонович К. Д.

Белорусский государственный университет

Содержание страхов у детей младшего школьного возраста в полных и неполных семьях

Страх не несет в себе исключительно отрицательные воздействия, в разумных пределах он обеспечивает выживание человека, защищая его от настоящих угроз и излишнего риска.

Детские страхи, как правило, носят временный характер и в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями. Однако, болезненно заостренные и сохраняющиеся длительное время страхи служат признаком эмоционального неблагополучия, негативно влияют на психическое здоровье и развитие ребенка [1].

Особенно важно рассматривать адекватность переживания страха детьми, в частности в переходные возрастные периоды. Открытость и восприимчивость ребенка в период младшего школьного возраста позволяет легко влиять на его психику. Именно в этом возрасте может происходить фиксация ребенка на определенных страхах, что негативно сказывается на успешности процесса обучения и развития личности ребенка [2]. Изменение окружающих условий (изменение состава семьи, культурные и политические изменения, технический прогресс) ведет к появлению новых видов страхов [5].

Многие факторы влияют на формирование страхов у ребенка, однако семья занимает особую роль. Рост многих опасений ребенка может быть поддержан или вызван родителями либо сознательно, либо бессознательно. Детерминантами страхов в семье являются гиперопека и гипоопека, неудовлетворенные потребности в понимание, конфликтные отношения в семье, тревожность самих родителей и др [4]. Несмотря на многочисленные исследования проблемы страха, в том числе и у детей, настоящая тема до сих пор остается предметом для изучения по причине своей многоаспектности и вариативности.

В проведенном нами исследовании обращается внимание на то, как изменились детские страхи в связи с изменением социальной ситуации развития

детей. Также нами рассматривалась тревожность наряду со страхами, как один из факторов, невротизирующих личность.

В исследовании участвовали 101 человек – учащиеся третьих классов ГУО «Средняя школа №9» и ГУО «Средняя школа №18» г. Пинска. В зависимости от состава семьи были сформированы две группы: 1. Дети из полной семьи (51 человек) и 2. Дети из неполной семьи (50 человек).

Для сбора данных использовались методика диагностики детских страхов «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой; методика диагностики детских страхов «Метод незавершенных предложений», «Шкала явной тревожности CMAS» (адаптация А.М. Прихожан).

Результаты проведенного исследования показали, что 50 % испытуемых имеют повышенную тревожность. Более высокая тревожность характерна для детей из семей с неполным составом. Девочки имеют более высокий уровень тревожности, чем мальчики вне зависимости от состава семьи. Наблюдается тенденция, что при большем количестве страхов у ребенка, выше его уровень тревожности.

Самые распространенные страхи среди младших школьников следующие: 99% (100 детей) боятся того, что умрут их родители, 83% (84 ребенка) боятся собственной смерти, 76% (77 человек) боятся пожара и войны, 65% (66 человек) боятся нападения, бандитов.

По результатам методики «Незавершенные предложения» следует: наибольшее количество упоминаний относится к группе «Страхи животных и насекомых» - 102 упоминания; далее располагается группа «Страхи причинения физического ущерба, транспорта, огня, нападения, войны» - 94 упоминания; третью позицию занимает группа «Страхи перед школой и обучением» - 81 упоминание. Ведущие страхи по количеству упоминаний темноты (73 упоминания), пауков (43), высоты, (37), огня (32) и смерти родных (26). Среди страхов вымышленных персонажей ведущую позицию занимает страх персонажа из фильма «Оно».

Статистический анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что количество страхов не сильно меняется в зависимости от состава семьи. Однако есть тенденция, что девочки в среднем испытывают большее количество страхов, чем мальчики в обеих группах семей. В содержании страхов у детей из неполных семей наблюдается большее упоминание страхов одиночества и темноты, чем у их сверстников из полных семей. Это может быть связано с их неуверенностью и опасениями перед неожиданными ситуациями, а также страхом потерять второго родителя.

Особое внимание мы хотим обратить на то, что большинство детей отметило страх перед огнем и пожаром. В свете недавних событий и ужасных трагедий, связанных с пожаром, освещенных в СМИ, мы можем наблюдать непосредственное влияние текущих событий на содержание и тематику страхов, а также их рост. Поэтому работа со страхами должна рассматривать все актуальные факторы,

оказывающие влияние на их формирование, а также учитывать их индивидуальное содержание и переживание.

Литература

1. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г.М. Бреслав — М.: Издательство «Просвещение», 1990. – 144с.
2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – М.: Издательство «Юрайт», 2016. – 199 с.
3. Дружинин, В. Н. Психология семьи /В. Н. Дружинин. – СПБ.: Издательство «Питер», 2006. – 176 с.
4. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПБ.: Издательство «Речь», 2010. – 313с.
5. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2 / А. С. Спиваковская – М.: Издательство «Эксмо-Пресс», 2000. – 430 с.

Цимбал С.В.
Національний університет біоресурсів і природокористування України

Лінгвопсихологічний тренінг як засіб інтенсивного навчання іншомовному мовленню

Інтенсивне навчання можна коротко позначити як таке навчання, яке за мінімальний проміжок часу забезпечує максимально ефективні результати, при цьому учень не лише не відчуває перевантажень при навчанні, але, навпаки, проходить його досить легко і із задоволенням. Особлива ж необхідність у подібному навчанні відчувалася викладачами іноземних мов, до яких зверталися люди, що виїжджають за кордон: цим людям терміново потрібно було навчитися говорити по-англійськи, по-французьки, або по-німецьки. Створення інтенсивних методів навчання диктувалося практичними цілями і самим життям. Проте попередником інтенсивного навчання стало навчання прискорене. Нині існують декілька термінів, що означають швидке навчання іноземним мовам: короткострокове навчання, прискорене, або «акселероване» (accelerated) навчання і інтенсивне навчання.

Короткострокове навчання, як правило, є традиційним навчанням, лише формально скороченим за часом. Прискорене або «акселероване» навчання (від англ. acceleration – «прискорення») належить вже до нетрадиційних методів і припускає підвищення ефективності знань, отриманих у стислі терміни (термін «акселероване» навчання звичний у США, де він, власне, і з'явився). Іноді «акселероване» навчання стає синонімом «інтенсивного» навчання, сенс якого полягає у тому, щоб знайти правильні і надійні механізми, які допомагають людям найрезультативніше, у найкоротші терміни і без напруги опановувати іноземними мовами. Але, на наш погляд, у термінах «акселероване» та «інтенсивне» навчання різниця усе-таки існує. У самому понятті «акселерація», якщо подивитися на нього з точки зору біології, закладено, в основному, зовнішнє і фізіологічне зростання.

Так і прискорене навчання: при зовнішній видимості прискорення та ефекту воно іноді буває не цілком повноцінним із точки зору результату, оскільки не завжди задіює внутрішні механізми, які дозволяють людині досягти максимального прогресу в опануванні іноземної мови, тобто механізми «інтенсифікації» навчання.

Одним з перших до ідеї створення прискорених, або точніше, «акселерованих» курсів іноземних мов звернувся Максиміліан Д. Берліц. Його курси пропонували швидке навчання, передусім, іншомовному розмовному мовленню. Це навчання тривало 2-6 тижнів і вимагало 8-годинних занять щодня.

Метод М.Д. Берліца, названий за кордоном «прямим», а у нашій країні «натуральним», полягав у тому, що люди навчалися іноземним мовам у викладачів, для яких ця мова була рідною, тобто – у «носіїв мови». Заняття проходили, в основному, у формі бесіди викладача з учнями, причому, не дозволялося використовувати ніякої іншої мови, окрім тієї, що вивчається. Ця методика, в якій немає практично ніяких інших механізмів інтенсифікації навчання, за винятком прямого «занурення» (immersion) у середовище, не змінилася у своїй основі і за наступні 125 років її застосування послідовниками М.Д. Берліца. Проте, навіть єдиний – «оточуючий» – принцип навчання, застосований нині як стрижневий елемент майже в усіх інтенсивних методах, виявився набагато ефективніше «граматико–перекладного», особливо, коли вимагалося практичне володіння мовою.

Л. Леше вважав, що для більшої навчальної ефективності необхідно «будувати методику викладання так, щоб з самого початку навчання і до самого його кінця друга мова якомога менше «стикалася» з системою рідної у психіці учня» [1, с. 173]. Він виходив з того, що «в апараті мозку, його вербальній пам'яті можуть автономно співіснувати різномовні системи, які не інтерферують і не заважають одна інший» [1, с. 173].

Особливий вклад до розробки «акселерованих» методів навчання іноземним мовам вніс Шарль Баллі. На самому початку XX століття Ш. Баллі викладав у Женевському університеті та організував короткострокові – «канікулярні» курси іноземних мов для іноземців, які можна описати так: «У Швейцарії, у Женеві, кожне літо були шеститижневі курси французької мови для іноземців, викладачів французької мови у своїй країні. Ті, хто поступають на курси, як правило, пасивно знають французьку мову, але вимовляють погано, говорять неправильно, писати самостійно не вміють… Особливістю курсів був диференційований підхід до кожної національності, прекрасне знання особливостей фонетики, структури слова, їхнє сполучення у мовах, які потрібно долати представникові тієї або іншої національності, щоб опанувати французьку мову. Добре розроблені були методи подолання цих труднощів» [2, с. 116].

Ш. Баллі не був суворим прибічником «прямого» методу, його навчання органічно поєднувало «людський підхід» і пізнання усіх тонкощів лінгвістики, якій він приділяв найпильнішу увагу. Він бачив можливість навчати людей іноземним

мовам за короткі терміни, спираючись на розвиток здібностей людини і її пізнавальних, у першу чергу, розумових, процесів під час навчання. Проте одним з важелів розвитку він вважав досягнення лінгвістичних нюансів, включаючи фонетику, граматику та особливо стилістику мови, що вивчається. З одного боку, він визнавав психічну сторону мови. Мова постає «у вигляді великої мережі мнемонічних асоціацій, схожих між собою в усіх суб'єктів, що говорять, – асоціацій, які поширюються на усі розділи мови» [3, с. 30-31]. «Наша думка фактично невпинно асимілює, асоціює, порівнює і протиставляє елементи мовного матеріалу, і як би не були ці елементи різні між собою, вони не просто протиставляються у пам'яті, а взаємодіють один з одним», що «приводить, врешті-решт, до створення свого роду єдності» [4, с. 159]. З іншого боку, будучи не лише сучасником, але і колегою Ф. де Сосюра Ш.Баллі поділяв точку зору останнього на те, що «єдиним та істинним об'єктом лінгвістики є мова, що розглядається у самій собі і для себе» [5, с. 7]. З одного боку, він робив наголос на суб'єкті «що говорить», тобто самої людини, а з іншого – не поділяв поняття мови як лінгвістичної науки і поняття мови як навчального предмета.

Сучасна освіта безперервно шукає шляхи своєї модернізації і, відповідно, нові методи навчання. Для цих цілей вона звертається до різних галузей науки і на їхній основі будує ті пояснювальні моделі, які дозволять зрозуміти, як можна зробити процес навчання максимально ефективним. Одним з таких методів є метод так званого «мозкового» або нейронавчання (brain-based learning and teaching), який будує свою пояснювальну модель на основі нейрофізіології. Цей метод навчання виник усередині 80-х років XX століття у США і отримав там велику популярність. Основоположником в його розробці і пропаганді вважається Е.Дженсен. У цьому методі за основу береться фізіологія людини, а точніше її мозок, налаштуванням на будову якого і пояснюється підвищення ефективності навчання, тобто його акселерація і інтенсифікація. На основі цього налаштування створюється, відповідно, уся техніка і прийоми навчання. Передусім, учні детально вивчають, як влаштований мозок і як функціонують складові його компоненти. Потім учням пояснюють, що треба робити для того, щоб «добре вчилася» кожна частина мозку, наприклад, обидві його півкулі, ствол і мозочок, кора, або підкірка. У цьому методі міститься багато здорового глузду, проте присутня і певна однобічність цього методу. Навіть навчальні інструкції і тлумачення побудовано у ньому таким чином, що здається, ніби навчається не сама людина, а лише її мозок. Причому, робиться це якимсь рекламно-декларативним чином. У цьому методі медичний склад мозку як би «притягнутий» до достатньо тривіальних психологічних рекомендацій. Причому, робляться вони не на рівні технологій, а на рівні найзагальніших педагогічних принципів і порад.

Підвищення ефективності навчання досягається у нейрометоді, швидше, шляхом лозановської сугестії: після детальних пояснень із множиною наукових

термінів, що таке мозок, людина переймається пошаною до наукового підходу цього методу і вірить у те, що її мозку саме таке навчання, дійсно, і потрібне. ІЛПТ також враховує нейрофізіологію людини, проте включає її до комплексного психофізіологічного, психотерапевтичного і психокорекційного підходу до людини та її навчання.

Література:

1. Горелов И.Н. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 1997. 224 с.

2. Бахмутская А.В. Место ситуаций в методической системе Шарля Балли. Методика и психология интенсивного обучения. М., 1981. С.115-123.

3. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностр. л-ры, 1955.– 416 с.

4. Алпатов В.М. История лингвистических учений. М.: Юристь, 2001. 368 с.

5. Соссюр Ф. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 695с.

Щупак Ф. Ф.

Белорусский государственный университет

Эмоциональный интеллект и толерантность у старшеклассников

В настоящее время особенно актуальной стала проблема терпимого отношения к людям иной национальности, культуры. Не секрет, что сегодня всё большее распространение среди молодёжи получили недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации проникают в семью, школу. Поэтому необходимо активизировать процесс поиска эффективных механизмов воспитания в духе толерантности. Поскольку эмоциональный интеллект позволяет осознать собственные эмоции и понять внутренние переживания другого человека, то его развитие может быть эффективно для проявления толерантности к другим.

Эмоциональный интеллект – способность эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни: понимать эмоции и эмоциональную подоплёку отношений, использовать свои эмоции для решения задач, связанных с отношениями и мотивацией. Понятие введено в научный обиход П. Саловеем и Дж. Майером. Первые концепции эмоционального интеллекта возникли в 1990 году.

Содержательной характеристикой эмоционального интеллекта, которая является совокупность способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, пониманию и управлению эмоциями других людей.

В то же время, К.Д. Ушинский, подчеркивая социальный смысл эмоций, отмечал, что общество, заботящееся об образовании ума, совершает большой промах, ибо человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает [2].

Согласно Декларации принципов толерантности, утвержденных ЮНЕСКО - толерантность - это добродетель, которая делает возможным достижения мира и способствует замене культуры войны культурой мира. Это утверждение и

признание многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности. В педагогической литературе - это решение проблемы развития культуры межнациональных отношений [1].

Понятие толерантности, хотя и отождествляется большинством источников с понятием терпения, имеет более яркую активную направленность. Толерантность – не пассивное, не естественное покорение мнению, взглядам и действию других; не покорное терпение, а активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного действия с людьми иной культуры, национальный, религиозной или социальной среды.

Эмоциональный интеллект и толерантность могут быть использованы в качестве параметров прогнозирования учебных достижений старшеклассников. В целом, подросток с высоким уровнем эмоционального интеллекта более глубоко осознаёт эмоции, использует их в процессе мышления, понимает их значения и управляет эмоциями более эффективно, чем другие сверстники. Такой индивид имеет в некоторой мере преимущество в вербальном, социальном и других видах интеллекта, особенно в том случае если у него высокие показатели понимания эмоций. Человек с высоким уровнем эмоционального интеллекта склонен быть более открытым и доброжелательным, чем другие. Склонность к социальному взаимодействию, такому как обучение, у него более выражена.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и толерантностью. В качестве основных методик были использованы: «Тест эмоционального интеллекта Н. Холла» и экспресс-опросник «Индекс толерантности Г. У. Солдатова». Респондентами данного исследования стали старшеклассники, являющемся учащимися ГУО «Средней школы № 91 г. Минска» в количестве 40 человек.

Анализируя данные по индексу толерантности, можно сказать, что высокий уровень толерантности был выявлено только у 4 старшеклассников (10%), что говорит о склонность к социальному взаимодействию и открытость к новому. Средний уровень толерантности (61-99 балла) был выявлен у 34 старшеклассников (85%). Эти показатели говорят о том, что большинство испытуемых более подозрительны к новому опыту и новым знакомствам. Низкий уровень (22-60 баллов) отмечается у 2 старшеклассников (5%). Это показывает о ригидности испытуемых и не принятие чего нового.

Анализируя данные по методике эмоционального интеллекта, можем сказать, что высокий уровень эмоциональной осведомленности был выявлен у 4 старшеклассников (10%), управление своими эмоциями 11 старшеклассников (27,5%), самомотивация у 7 старшеклассников (17,5%), эмпатия у 12 старшеклассников (30%), распознавание эмоций у 6 старшеклассников (15%), и высокий уровень по интегративному показателю у 2 старшеклассников (5%). Средний уровень эмоциональной

осведомлённости был выявлен у 12 старшеклассников (30%), управление своими эмоциями у 11 старшеклассников (27,5%), самомотивация у 12 старшеклассников (30%), эмпатия у 8 старшеклассников (20%), распознавание эмоций у 9 старшеклассников (22,5%), и средний уровень по интегративному показателю у 10 старшеклассников (25%). Низкий уровень эмоциональной осведомленности был выявлен у 24 старшеклассников (60%), управление своими эмоциями 18 старшеклассников (45%), самомотивация у 21 старшеклассника (52,5%), эмпатия у 20 старшеклассников (50%), распознавание эмоций 25 старшеклассников (62,5%), и низкий уровень по интегративному показателю у 28 старшеклассников (70%).

Исходя из полученных данных по методике эмоционального интеллекта можно увидеть, что большинство испытуемых имеют трудности в осознании и интерпретации собственных эмоций, что говорит об проблеме компетентности в понимании и выражении эмоций.

Для выявления взаимосвязи был использован коэффицент ранговой корреляции Спирмена. Выявлено 3 прямые статистически значимые взаимосвязи между толерантностью и такими шкалами эмоционального интеллекта как «Распознавание эмоций» ($Rs=0,483$ при $p\leq0,01$); «Эмоциональная осведомленность» ($Rs=0,372$ при $p\leq0,05$); и «Эмпатия» ($Rs=0,390$ при $p\leq0,05$).

Таким образом, чем лучше человек распознает свои и чужие эмоции, чем более осведомлен о своем внутреннем состоянии, чем больше человек испытывает сопереживание к другому, тем его уровень толерантности к другим людям будет возрастать.

Литература:

1. Декларация принципов толерантности // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – 2001. – № *1*-2. С. 8-18.

2. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.

Pylypenko M. A.
V.N Karazin National University

Struggle with managers 'professional stress

The work of HR managers is associated with daily stresses. Professional stress is an integral part of the life of a specialist who is actively involved in the management of the social environment of the organization. To date, specialists of various scientific areas have paid special attention to the problem of professional stress. This is due in the first place to the fact that stress is able to exert a negative influence on the professional activity of a person and his mental state. Half occupational stress, in turn, leads to the emergence of a syndrome of emotional burnout.

Personnel managers, as representatives of a particular professional community, experience stress, the sources of which are in the very content of professional activity. It is known that high-responsibility individuals are highly inclined to develop professional stress and emotional burnout syndrome. Psychologists have even introduced a special concept of "stress management", which differs from the stress of an ordinary performer. [1,3]

In order to meet the modern requirements of life, the manager must demonstrate a high degree of efficiency in management, first of all, and then the personnel of the organization. He must demonstrate a high degree of resistance to stress every day.

At the same time, researchers note that the response to stress depends on the individual psychological characteristics of the individual. Some people in stressful situations show a greater degree of stress resistance than others. Therefore, a more profound study of the problem of professional stress is possible in the study of value and motivation settings related to the context of a particular work activity, as well as study of the social environment.

The urgency is that stress in the workplace has become an integral part of professional activity. According to the World Health Organization, stress in the workplace is a disease of the 21st century. One of the reasons why paying attention to professional stress is to increase the interest in employee health. Stress affects the health of the worker, and, consequently, worsens his performance. As a result, the organization suffers great financial and moral losses.

The analysis of scientific research devoted to the study of stress in the professional work of man, shows that in recent years this problem is most urgent in world psychological science and management. [1]

The purpose of this article is to identify factors that affect the emergence of occupational stress in the workplace and describe the methods of correction of stress states in the activities of personnel managers.

To achieve the goal set the following objectives:

1. To analyze scientific representations and basic research approaches to the problem of stress Identify the essence of the concepts of "stress" and "professional stress";

2. Identify the main causes and stressors in the work of the HR manager;

3. To determine the consequences of occupational stress for the health and activity of the personnel managers;

4. To study group and individual methods of stress management at work;

5. To investigate the factors of professional stress in the activities of personnel managers, their classification and characteristics;

6. Determine the essence of the concept of "syndrome of emotional burnout" .Determine the level and characteristics of emotional burnout from HR managers;

To the emergence of professional stress managers are more influenced by internal organizational factors, and in the smaller - internal and non-organizational.

The emotional burnout syndrome of HR managers manifests itself in a greater extent in emotional exhaustion, and in the smaller one - in the reduction of personal achievements and depersonalization.

The practical significance lies in the fact that the methods presented in this paper can be used in the study of professional stress and stress resistance in representatives of different professions and the development of methods for preventing distress.

The analysis of the data of the conducted experimental study makes it possible to make the following summary conclusion.

The purpose of this study was achieved. In the course of the study, factors that exacerbated stress in the activity of human resources managers were identified and recommendations were given for the correction of stress states. The research objectives were solved.

References

1. Bazarov T.Yu., Eryomina B.L. Human Resource Management: a textbook for universities. - M .: Unity - Dana, 2012. - 563 p.

2. Burov V.P., Timoshkina N.A., Tokareva E.M. Time management: a tutorial. – M.: MATI, 2010. - 205 p.

3. Vodopyanova N.YE.Psychodiagnostics of stress. - SPb.: Peter, 2009. - 336 p.

Секція
«Педагогіка»

Асанова Ж.С.
Кызылординский Государственный Университет имени Коркыт Ата

Методы и технологии развития креативных способностей студентов

Новая стратегия развития общества на основе знаний и высокоэффективных технологий определяет современные приоритеты развития высшего образования. Это потребовало внесения значительных корректив в педагогическую теорию и практику, активизировало поиск новых моделей образования, направленных на повышение уровня квалификации и профессионализм работников, на удовлетоворение потребности общества в молодых специалистах, способных к успешной адаптации и самореализации в быстро меняющейся социальной среде.

Модернизация образования связана с разработкой новых оснований организации педагогического процесса – развитием креативности. Креативность как порождающая способность, характерная черта творческой личности, проявляющаяся в изменении опыта индивида, сферы культурных значений и смыслов, представляет собой одну из основных характеристик учебной деятельности.

Креативность, являясь неотъемлемым качеством личности каждого человека, в совокупности с накопленным в период обучения в учреждениях высшего образования человеческим капиталом, выступает движущей силой экономического развития и прогресса общества. Опережающая роль системы образования заключается в стимулировании и развитии креативности, которая перестала быть роскошью в профессиональной и повседневной деятельности.

В педагогике и психологии понятие «креативность» переводится как «творческость» или «творческостность» и рассматривается как способность, отрожающая свойство индивида создать новые понятия и формировать новые навыки, то есть способбность к творчеству.

Креативность – способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и в новых продуктах. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

Выделяют следующие аспекты креативности:

1) Креативный процесс;
2) Креативный продукт;
3) Креативная личность;
4) Креативная среда (сфера, структура, социальный контекст, формирующий требования к продукту творчества).

Основные условия, необходимые для стимуляции креативности, – психологическая безопасность, принятие, эмпатическое понимание и свобода от оценок, а также климат психологической свободы, атмосферы, дозволенности, открытости, игры и спонтанности. Важно не заглушать креативность критикой, оценкой, осуждением.

Креативная среда – среда, в которой креативность проявляется через личностные ощущения, размышления, знания, чувствования, действия. Креативность проявляется как поведение в относительном отсутсвии угрозы и принуждения от окружения.

Креативные продукты – новое решение проблемы в математике, открытие химического процесса, создание музыки, картины или поэмы, инновации, свежее решение проблем и другие. Это технические инновации, новые идеи, новые стили искусстве, новые парадигмы в науке и др.

Креативный процесс – специфичный для различных областей знаний, но обладает общими характеристиками: он имеет временные рамки и определенные этапы.

Сегодня накоплен большой багаж средств и методов, предполагающих творческую самореализацию личности в качестве основной образовательной деятельности. Такой подход часто называют эвристическим, т.е. преследующим цели обучения учащихся поиску их созданию нового в их знаниях, умениях, способах деятельности, личностных качествах, материализованных продуктах образования.

Креативная технология – это система способов, способствующая развивать творческую активность как осознанный, целенаправленный, управляемый и эффективный процесс мыследеятельности во всех сферах жизни человека в контексте оперативных, тактических и стратегических целей, с вероятностным прогнозом креативного продукта.

В настоящее время предлагаются разнообразные пути повышения качества образования. Как показывают психолого-педагогические и дидактические исследования, необходимым потенциалом в этом соотношении обладают методики обучения на основе ИКТ, так как именно они способны обеспечить индивидуализацию обучения, адаптацию к творческим способностям, возможностям и интересам каждого с использованием компьютерного моделирования изучаемых процессов и объектов. Реализация ИКТ может осуществляться в рамках спроектированной новой креативной образовательной среды.

Задача формирования креативности студентов решается с помощью методов, в основе которых лежит идея моделирования проблемных ситуаций, решение конструктивных задач в ходе дискуссий, игр и т.д. Целью этих методов является формирование у студентов продуктивного мышления. Для такого обучения характерно то, что предметом анализа для студентов выступает практическая ситуация, а сам студент становится в позицию исследователя, задача которого отыскать средства преобразования данной ситуации, определение критериев и показателей ее оценки, конструктивных схем и способов действия.

Интерактивные технологии включают в себя групповые и коллективные формы работы, совместную деятельность в форме сотрудничества. В этих условиях студенты чувствуют большую ответственность за усвоение учебного курса. Наибольшую известность получили следующие методы активизации развития креативности:

«мозговогой штурм», «эвристические вопросы», «свободных ассоциаций», «синектика», «эмпатия», «ТРИЗ», «рационалистический метод Декарта», «вопросы А.Осборна», «вопросы Т.Эйлоарта», «метод фокальных объектов», «гирлянд случайности и ассоциаций Буша», «морфологический анализ Ф.Цвикки».

Используя описанные выше интерактивные методы и технологии обучения в комплексе или по отдельности, преподаватели высших педагогических образовательных учреждений имеют возможность развивать креативность студентов с учетом их индивидуальных особенностей и способностей. Интерактивные методы и технологии обучения помогают создать творческую педагогическую среду. С их помощью студенты усваивают теоретические знания и практический опыт, у них формируется критическое мышление и объективная оценка педагогических знаний и явлений. В результате студенты могут реализовать индивидуальные творческие способности. Интерактивные учебные ситуации следует организовать таким образом, чтобы студенты наряду с усвоением новых знаний получали конкретные представления о педагогических технологиях, помогающих решать возникающие проблемы. В процессе работы в условиях сотрудничества у студентов формируются собственные идеи и подходы к решению педагогических задач. Интерактивное обучение в высших учебных педагогических заведениях имеет важной значение для активизации интересов, творческого мышления студентов.

Креативный урок – это организационная форма работы, направленная на развитие творческих способностей учащегося путем включения его в активную творческую деятельность, сотворчества с педагогом, совместный труд педагога и ученика, успех которого определяется их взаимоотношениями; урок направленный на формирование творческого мышления.

В связи с этом выявлены требования креативного урока (относительно учащегося): самостоятельная постоновка задачи и проведение самостоятельного поиска необходимых для решения задач знаний; положительный эмоциональный фон; свобода мыслеизъявлений на уроке; готовность к восприятию нового, к переменам, непрерывная интеллектуальная активность, способность к самоуправлению через рефлексию; обратная связь с преподаватем.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы создать благоприятные условия для реализации студентами своих креативных способностей, предоставив необходимую информацию, средства и способы поиска знаний о предмете потребности. Наиболее подходящей для активизации креативности является среда, содержащая образцы креативного поведения и его результаты с высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью, где неопределенность способствует поиску собственных ориентиров, а не принятию готовых; а многовариантность открывает возможности их нахождения.

Максимальная реализация креативного потенциала студентов происходит

лишь в тех случаях, когда они получают от нее удовольствие и удовлетворение, испытывают неподдельный интерес, когда им бросают вызов.

Литература:

1. В.Г. Рындак Педагогика креативности: монография. М.: 2012. -284 стр
2. В.В. Мороз Развитие креативности студентов: монография. ОГУ,2011.-183 стр
3. Н.А.Степаненко Технология развития креативного потенциала будущего учителя учебно-профессианальной деятельности. Учебно-методическое пособие. ОГУ, 2014. -155 стр.

Астапенко А.О.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Формування конструктивних умінь учнів основної школи на уроках трудового навчання

Розвиток у підростаючого покоління здатності до неординарного, креативного мислення, підготовка його до активного вступу в життя є необхідною умовою соціально-економічного розвитку України. Складовою частиною цього процесу є формування в учнів конструктивних умінь, які є одночасно результатом навчального процесу й умовою успішного засвоєння знань, подальшого зростання пізнавальних можливостей. Конструктивні вміння входять у структуру як загальнонавчальних, так і предметних умінь. Тому базою для їх формування мають бути всі навчальні предмети, у тому числі й трудове навчання.

Як показали результати нашого дослідження, аналіз психолого-педагогічних праць [1, 2], трудове навчання порівняно з іншими предметами має свою специфіку (75% занять мають практичну спрямованість) у навчально-виховному процесі школи, і формування загальнонавчальних умінь проходить комплексно, на рівні міжпредметних зв'язків. Це допомагає учням класифікувати отримані під час навчання вміння за рангом важливості для організації відповідної діяльності. У той же час вивчення практики показало, що формуванню конструктивних умінь у процесі трудового навчання приділяється недостатньо уваги.

Аналіз методичної літератури [3], спостереження за навчально-трудовою діяльністю на уроках трудового навчання, вивчення досвіду вчителів та власна експериментальна робота показали, що конструктивні вміння починають формуватися в проектно-технологічній системі трудового навчання, що характеризується творчою діяльністю, кінцевим результатом якої є розробка й виготовлення творчого проекту. Під час виконання проекту учень учиться активно й незалежно мислити, творчо підходити до завдання, шукати нові варіанти вирішення різних виробничих ситуацій, доводити свої думки до інших, і зможе в подальшому працювати на високому рівні, що відповідає запитам сучасного суспільства.

Таким чином, формування конструктивних умінь школярів на уроках трудового навчання є багатоплановим та складним процесом, який вимагає систематичної та копіткої роботи, а його ефективність визначається педагогічною компетентністю та майстерністю вчителя.

У ході дослідження було виявлено, що в психолого-педагогічній літературі відсутнє єдине визначення поняття «конструктивні вміння». Нами це утворення розглядається як уміння прогнозувати й планувати свою діяльність, проектувати результати роботи, бачити хід реалізації думки. Матеріали констатуючого експерименту дозволили уточнити зміст структурних складових конструктивних умінь, до яких відносяться: аналітичні (логічні), прогностичні, проективні вміння.

За результатами дослідження розроблено алгоритм діагностики сформованості конструктивних умінь учнів основної школи, що передбачає систему критеріїв (зміст, ситуація прояву, критерії оцінки, рівень сформованості аналітичних, прогностичних, проективних умінь).

Під час роботи над дослідженням в учнів виявлено безпосередню залежність між сформованістю конструктивних умінь та рівнем розвитку аналітичних, прогностичних і проективних умінь. Також визначено, що аналізу підлягають: характеристики відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча; якість знань, правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність; ступінь сформованості аналітичних, прогностичних і проективних умінь; рівень оволодіння розумовими операціями: уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо; досвід творчої діяльності (уміння виявляти проблеми, формулювати гіпотезу, розв’язувати проблеми); самостійність оцінних суджень; робота в малих групах.

На основі цих орієнтирів виділено три рівні сформованості конструктивних умінь учнів 5-9 класів на уроках трудового навчання (високий, середній, низький), які відбивають якісні та кількісні характеристики. Критерії прояву сформованості вмінь пов’язані з виконанням проекту (завдання, виробу), оцінюванням захисту проекту (завдання, виробу) та роботою в малій групі.

Під певним рівнем сформованості конструктивних умінь розуміємо здатність учня здійснювати більш-менш самостійні аналітичні, прогностичні та проективні дії: визначати мету роботи, аналізувати, порівнювати явища, які спостерігає, виділяти істотне, виявляти причинно-наслідкові зв’язки, робити висновки, презентувати продукт діяльності, працювати в малій групі тощо [3].

Експериментальна перевірка показала, що рівень сформованості конструктивних умінь учнів основної школи визначається впливом комплексу факторів: організаційні форми й методи, педагогічна компетентність і майстерність учителя, зміст трудового навчання, компетентність учня, засоби навчання. Ці складові мають бути взаємопов’язані між собою та реалізовуватися в процесі

трудового навчання, тобто створювати цілісну систему [3]. Цілеспрямоване впровадження вищезазначених факторів забезпечує їх трансформацію у відповідний комплекс організаційно-методичних умов.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної й методичної літератури та результатів експериментального дослідження нами розроблено й обґрунтовано методику формування конструктивних умінь учнів 5-9 класів на уроках трудового навчання.

Механізм формування конструктивних умінь підлітків на уроках трудового навчання забезпечується шляхом нового змістового наповнення таких традиційних елементів системи, як мета, завдання, цінності, зміст трудового навчання (навчальні плани, програми, посібники, факультативи, спецкурси), процесуальний блок (організаційні форми, методи та засоби навчання) [4]. У ході дослідження було виявлено, що установка на розвиток конструктивного мислення вимагає організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників процесу навчання, яке повністю відповідає особистісно орієнтованому навчанню.

Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що розроблений комплекс інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання буде ефективним, якщо формування конструктивних умінь підлітків у процесі трудового навчання здійснюватиметься через самостійний аналіз учнем одержаної інформації; планування власної діяльності; виявлення проблеми в різних галузях знань, у навколишній дійсності (міжпредметні зв'язки); висування обґрунтованої гіпотези та її рішення; генерування нових ідей, можливих шляхів пошуку рішень, оформлення результатів, презентування продукту власної діяльності тощо.

Результати проведеного нами експерименту засвідчили, що запропонована методика формування конструктивних умінь учнів 5-9 класів у процесі трудового навчання буде ефективною за наступних умов:

- наявності комплексу інноваційно-організаційних форм (робота в малих групах, командно-ігрова діяльність, робота в співпраці, дослідницька робота);
- застосування інтерактивних методів навчання (мозкова атака, метод семикратного пошуку Буша, дидактичні ігри, дискусії, дебати, презентація творчих проектів та інші);
- урахування міжпредметних зв'язків і комплексу факторів, що впливають на формування конструктивних умінь учнів;
- дієвого механізму діагностики і своєчасної корекції результатів навчально-виховного процесу.

Результати динаміки сформованості конструктивних умінь у процесі трудового навчання показали, що на початку експерименту показники в експериментальних і контрольних класах були майже однакові, то на кінець експерименту високий рівень сформованості цих умінь в експериментальних класах був значно вищий. Це відбулося завдяки педагогічному впливу та

врахуванню факторів; розробленою й впровадженою структурно-функціональною моделлю, комплексу інноваційно-організаційних форм та інтерактивних методів навчання, які трансформувалися в організаційно-методичні умови формування конструктивних умінь учнів 5-9 класів на уроках трудового навчання.

Література:

1. Тхоржевський Д.О. Всебічний розвиток особистості як педагогічна і методична проблема // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 42-46.

2. Трудовая подготовка школьников / П.Р. Атутов, В.А. Кальней, С.У.Калюга, И.Д. Чечель; Под ред. П.Р. Атутова. – К.: Рад. шк., 1987. – 224 с.

3. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 7).

4. Слюсаренко Н.В. Використання ігрової діяльності на уроках праці: Методичні рекомендації для вчителів обслуговуючої праці. Вид. ІІІ. – Херсон: Айлант, 2005. – 52 с.

Бірюкова В.В.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Мультимедійні технології в освіті дітей дошкільного віку

В даний час система дошкільної освіти постійно оновлюється, використовуючи нові інформаційні технології та нові сучасні форми роботи в ДЗО, що забезпечує відповідність швидкої зміни суспільства та технологій.

Завдяки появі комп'ютера в педагогічній системі діти не тільки навчаються основам інформатики та обчислювальної техніки, а й з'являються нові засоби розвитку дошкільника, оновлюються форми і методи роботи з дітьми, відповідно ж перетворюється предметно-розвиваюче середовище, в якій знаходиться дитина.

Так, застосування розвиваючих ігор та ігрових посібників, конструкторів, лабораторних наборів для практичних робіт по знайомству з навколишнім світом, наборів для дитячої творчості, магнітних плакатів і слайд-альбомів, навчальних телепрограм, відео- і фотоматеріалів з елементами анімації, мультимедійні презентації для дошкільнят особливо значимі в їх художньо-естетичному розвитку. Використання комп'ютерних ігор і мультимедійних презентацій забезпечує єдність пізнання, творчості і гри, сприяє освоєнню різної інформації, розвитку пізнавальних процесів і логічних операцій, ігровий і дослідницької діяльності, творчих здібностей дітей.

Педагоги дошкільних освітніх установ активно включають в освітній процес сучасні технології. Поєднання звуку, зображення і тексту обумовлює дидактичні можливості мультимедійних технологій в освіті, що дозволяє підвищувати ефективність процесу навчання й розвитку дитини, відкриває нові можливості освіти.

Слід зазначити педагогічні умови, необхідні для успішного творчого розвитку дитини: використання презентацій, створення мультимедійної ігрового середовища та емоційно позитивного тону, підбір і обробка мультимедійних

засобів навчання, комп'ютерних програм.

Система занять із застосуванням мультимедійних технологій будується на: роботі з мультимедійними технологіями, формуванні елементарних навичок комп'ютерної грамотності дітей, вивченні змісту, функцій клавіш, відпрацювання навичок роботи з комп'ютерною мишею. Зміст занять поступово ускладнюється, відпрацьовуються навички спочатку в більш простій формі з використанням наочних схем, моделей, а в подальшому – в більш складній, усній формі. Таким чином, комплексно розвиваються компоненти системного мислення дитини, а також враховується єдність комп'ютерних занять з іншими заняттями в ДЗО.

Так, на музичних заняттях можна пояснити дітям те, про що розповідає музика. Впровадження сучасних технологій в процесі слухання музики сприяє ефективному засвоєнню матеріалу (наочність активізує сприйняття; рух, звук, мультиплікація комп'ютерних презентацій привертає увагу дітей, підвищує у них інтерес до досліджуваного музичного матеріалу; висока динаміка заняття сприяє розвитку пам'яті, уяви та творчості). Розвинути музичне сприйняття – це навчити слухача переживати почуття й настрій, що виражаються за допомогою звуків, значить включити слухача в процес активної співтворчості.

Для прояву емоційного відгуку, переживань у дітей при первинному прослуховуванні твору використовується синтез мистецтв: живопис і музика, а презентація допомагає інструментальну музику стати зрозумілою для дітей. Прослухавши музичний твір одночасно з показом презентацією, діти 5-6 років навчаються розповідати про свої враження від прослуханого, передавати характер музики за допомогою руки (пластичні імпровізації). Для ефективного розвитку у дітей музичного сприйняття необхідно прилучати їх до творчості та активної діяльності, направляючи словом так, щоб самовираження дошкільників було співзвучно музиці, відповідало змінам характеру твору, виражалося через рух, слово, тембр тощо. Основним показником формування культури сприйняття дитини, є його емоційна чуйність, співпереживання, бажання виразити себе в інших видах діяльності.

В більшості випадків, заняття перевантажуються надмірною і невиправданою кількістю слайдів, не враховуючи психофізіологічні особливості дошкільнят (швидка стомлюваність, недостатня довільне увагу, підвищена збудливість), тому великий обсяг інформації й емоційна забарвленість збільшують напругу, прискорюють темп роботи. В результаті зростає навантаження на зоровий і слуховий аналізатори дитини.

Отже, використання мультимедійних технологій на заняттях з дошкільниками створюють більш сприятливі умови для засвоєння навчального матеріалу, формують інтерес і мотивацію до роботи, пробуджують уяву дітей і прагнення до активної діяльності.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: Дов « Вінниця», 2008. 278с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. М.: Академия, 2003. 188 с.
4. Козловський А. В. Комп'ютерна техніка та інформаційні технології : навч. посібник. К. : Знання, 2011. 463 с.

Ваків Х.А.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Діяльність молодіжної громадської організації «СТАН» як виховний потенціал для сучасної молоді

У наш час соціально-економічних перетворень актуальною стає проблема виховання підростаючого покоління, формування ціннісних орієнтацій молоді, яка прагне до саморозвитку, має власну точку зору, самостійна та відповідальна. Значну роль у цьому відіграє діяльність різноманітних молодіжних організацій, наприклад, молодіжної організації «СТАН».

Основною метою діяльності ГО «Молодіжна організація «СТАН» є розвиток креативного відкритого громадянського суспільства через організацію та підтримку культурних, освітніх, соціальних та правозахисних ініціатив у громадах [1].

Команда СТАНу мріє побачити демократичну Україну з різноманітним, процвітаючим й стійким громадянським суспільством, яке підтримує свої власні ініціативи у сфері культури, освіти, соціальній сфері та захищає права людини. Для досягнення місії вони готові активно працювати та бачать у 2020 році ГО «СТАН», як основу цінностей прав людини серед молоді та груп, до яких є упереджене ставлення. Наша цільова аудиторія знає та поділяє цінності прав людини, вміє їх відстоювати.

Стратегічні цілі МГО «СТАН-2020»:

1. Створити мережу нових, свідомих, дієвих молодих активіст(ів/ок), які працюють зі змінами в більшості регіонів Україні, тримають зв'язок зі СТАНом та між собою.
2. Стати провайдером міжкультурного діалогу та руйнування стереотипів у суспільстві, який формує цінності різноманіття та відкритого світу на локальних рівнях, мультиплікуючи найкращі практики.
3. Стати новатором у залученні активіст(ів/ок) до партисипативних досліджень та аналізу на локальних рівнях для отримання фактичних даних, на яких базувати подальшу діяльність.

СТАН працює в таких напрямах:

– розвиток міжкультурного діалогу;

– підтримка сучасного соціально орієнтованого мистецтва;

– просування загальноєвропейських цінностей та прав людини;

– розвиток місцевої демократії та посилення ролі громадськості у прийнятті політичних рішень;

– виховання культури протесту та захист свободи вираження поглядів та свободи мирних зібрань;

– протидія авторитаризму, тоталітаризму, ксенофобії та расизму;

– сприяти розробці та обговоренню проектів державної молодіжної та культурної політики, а також проектів співпраці між державою та громадськістю в умовах існуючого законодавства;

– створенню умов для покращення комунікації в громадах, активізація участі громадян у процесах державного життя України;

– розвиток культурного життя в міських та сільських громадах;

– сприяння самореалізації наукового, творчого, організаційного потенціалу людей;

– створення умов для співпраці регіонів України між собою та з іншими державами;

– налагодження контактів між громадянами різних країн для вільного обміну ідеями, знаннями та культурними здобутками та вивчення позитивного досвіду;

– сприяння розробці та впровадженню інноваційних проектів, спрямованих на вивчення та використання сучасних прогресивних методів розвитку культурного сектору та громадянського суспільства в цілому;

– моніторинг та дослідження стану Прав Людини в Україні, привернення уваги органів державної влади, місцевого самоврядування, недержавних структур до порушення Прав Людини;

– донесення інформації про стан Прав Людини та основоположних свобод в Україні до відома своїх членів, українських державних та недержавних організацій, міжнародних органів та організацій, а також широкого кола громадськості;

– сприяння взаємодії між недержавними організаціями та суспільством, налагодження культурних, професійних, інформаційних та інших зв'язків з державними, громадськими та іншими установами, підприємствами, організаціями (у тому числі закордонними та міжнародними), а також приватними особами для здійснення статутної діяльності;

– проведення різноманітних заходів, що торкаються громадського життя молоді;

– сприяння налагодженню контактів своїх членів з митцями та молоддю різних країн світу для вільного обміну ідеями та вивчення позитивного досвіду;

– встановлення контактів між громадськими організаціями, активна співпраця з усіма громадськими, культурними та молодіжними організаціями, спілками, об'єднаннями, налагодження контактів, обміну інформації і координації дій організацій та реалізація їх спільних інтересів у суспільстві;

– підвищення інтелектуального, культурного та духовного рівня людини;

– захист прав та інтересів своїх членів.

ГО «Молодіжна організація «СТАН» видала значну кількість книг для виховання молодого покоління, наприклад:

- «Від дискримінації до гендерної справедливості. Ваш дороговказ» (автори – Оксана Потапова, Яна Салахова);
- «Твої права: те, що ти маєш знати»;
- «Анатомія цінностей»;
- «Чи бачили ви Буратіно?»;
- «Посилення ролі молодого покоління у процесах прийняття політичних рішень», та ін.

ГО «Молодіжна організація «СТАН» бере участь у багатьох соціальних проектах, наприклад:

- Active Citizens;
- Luhansk's Art & Facts;
- Захисни(ці/ки) демократії;
- Культурне картування;
- Майстерня НеДитячої Демократії;
- Міжконтинентальний проект "Міст";
- Міжкультурна лабораторія;
- ПОЛіС;
- Сприяння діалогу та примирення.

Отже, діяльність молодіжної громадської організації «СТАН» спрямована на вирішення актуальних проблем сучасного молодого покоління. Організація підтримує свої власні ініціативи у сфері культури, освіти, соціальній сфері та захищає права людини. Молодіжна громадська організація «СТАН» здійснює також власну видавничу діяльність, приймає участь у різноманітних соціальних проектах. Тому діяльність цієї організації може служити певним ціннісним орієнтиром для сучасної молоді та має значний виховний потенціал.

Література:

1. ГО «Молодіжна організація «СТАН» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://stan.org.ua/. – Назва з екрану.

Власова А. А.

Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Психологічна готовність майбутніх працівників соціальної сфери до подружнього життя

Юність – це період прийняття відповідальних рішень, що визначають усе подальше життя людини: вибору професії і свого місця в житті, сенсу життя, вироблення світогляду і життєвої позиції, супутника життя, створення своєї сім'ї. Саме в юнацькому віці сім’я відіграє значну роль, а створення власної сім’ї для багатьох є актуальним. Проблема готовності молодого покоління до сім’ї та шлюбу сьогодні стоїть дуже гостро,

адже є одним із основних чинників створення міцної та стабільної сім'ї.

Психологічні аспекти проблеми готовності молоді до подружнього життя досліджувалось у працях Б. Г. Ананьєва, Ю. І. Васильєва, М. Л. Дяченко Е. С. Калмикової, Л. А. Кандибович, С. В. Ковальова, Б. Ф. Райського, Р. С. Сафіна, Л. Б. Шнейдера та ін. Разом з тим, досить актуальним стає визначення готовності майбутніх працівників соціальної сфери до подружнього життя, оскільки саме вони повинні сприяти у вирішенні сімейних проблем та допомагати сім'ям у складних життєвих обставинах. Це стало метою нашого дослідження – вивчити психологічну готовність майбутніх фахівців соціальної сфери до подружнього життя.

За визначенням А. Карасевич, готовність до шлюбу та сімейного життя – розуміння молодими людьми, які створюють сім'ю, її соціальної сутності, суспільної значущості своїх дій, відповідальності за сім'ю і дітей, добровільне прийняття на себе сімейних турбот, певне обмеження особистої свободи[2]. За Л. Б. Шнейдером, готовність до вступу в шлюб – система сформованих стійких якостей особистості, необхідних для створення та успішного функціонування сім'ї [1].

С. В. Ковальов виділяє такі види готовності до вступу в шлюб: соціальна, правова, педагогічна сексуальна, господарсько-економічна та власне морально-психологічна, що передбачає наявність у людини знань про характер, темперамент, особливості спілкування, інтереси та нахили, про рівень самооцінки майбутнього партнера по шлюбу, вміння налагоджувати та підтримувати здоровий психологічний клімат в сім'ї, вирішувати конфліктні ситуації конструктивно [3].

Учені виділяли загальну готовність (довготривалу) і психологічний настрій. Низка класифікацій розрізняє психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну готовність (Р. С. Сафін); завчасну і ситуативну (М. Л. Дяченко, Л. А. Кандибович); психологічну і практичну (Ю. І. Васильєв, Б. Ф. Райський); загальну і спеціальну (Б. Г. Ананьєв) та ін.

На думку В. М. Поліщука, психологічна готовність до шлюбу ґрунтується на психологічній сумісності партнерів та включає в себе питання формування статевої ідентифікації особистості, її розвиток, оволодіння стеретипами чоловічої і жіночої поведінки тощо [1].

За визначенням А. Карасевич, психологічна готовність до шлюбу – спроможність турбуватися про іншу людину; співчувати, співпереживати; спілкуватися на основі співпраці з партнером; бути толерантним, сприймати близьку людину з її індивідуальними особливостями, звичками, вміти пристосовуватися до них [2].

Є. С. Калмикова виділяє комплекс аспектів, які складають психологічну готовність до шлюбу [3, с. 83-89]: формування певного морального комплексу; готовність особистості прийняти на себе нову систему обов'язків по відношенню до свого шлюбного партнера, майбутнім дітям; підготовленість до міжособистісного спілкування і співпраці; здатність до самовідданості щодо

партнера; здатність до співпереживання; висока естетична культура почуттів і поведінки особистості; вміння вирішувати конфлікти конструктивним способом, здатність до саморегуляції.

З метою вивчення психологічної готовності до шлюбу майбутніх фахівців соціальної сфери ми використали методику О. Волкової і Г. Трапезникової «Рольові очікування і домагання у шлюбі». У дослідженні прийняли участь 50 студентів 1-4 курсів. Опитувальник містив 36 запитань та опрацьовувався за такими шкалами:

1) Інтимно-сексуальна. Високий рівень за цією шкалою мають 18% опитаних (9 осіб), які вважають, що інтимні стосунки у подружжі є важливою умовою сімейного щастя. 10% (5 осіб) мають низький рівень, що свідчить про те, що вони недооцінюють інтимні стосунки у шлюбі. Досить велика частка досліджуваних – 72% (36 осіб) має середній рівень.

2) Особистісна ідентифікація зі шлюбним партнером: 66% респондентів (33 особи) виявили високі очікування спільності інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, способів проведення дозвілля. Припускають установку на особисту автономію 2% учасників (1 особа), що говорить про низький рівень очікувань за даною шкалою. Середній рівень мають 32% (16 осіб).

3) Господарсько-побутова шкала поділяється на очікування та домагання. Високі рольові очікування за даною шкалою мають 40% респондентів (20 осіб), що передбачає високі вимоги до участі партнера в організації побуту. Для них велике значення мають господарсько-побутові вміння і навички чоловіка (дружини). Тоді як 6% молодих людей (3 особи) значно менше чекають від шлюбного партнера активного виконання побутових обов'язків. 54% (27 осіб) – мають середній рівень очікувань. 26% учасників (13 осіб) мають високі установки щодо себе як активного учасника ведення домашнього господарства. 4% (2 особи), навпаки, не бачать себе в ролі господаря (господині). Для 70% (35 осіб) властивий середній рівень домагань.

4) Батьківсько-виховна – шкала, яка визначає ставлення чоловіка (дружини) до батьківських обов'язків. Високі оцінки за цим критерієм мають 70% опитаних (35 осіб), вони покладають великі надії на активну батьківську позицію шлюбного партнера. Низький рівень очікувань властивий 4% (2 особи). 26% досліджуваних (13 осіб) знаходяться на середньому рівні очікувань. Високі рольові домагання спостерігаються у 38% опитаних (19 осіб), що повною мірою зорієнтовані на власні обов'язки щодо виховання дітей. Низький рівень домагань, був помічений у 12% студентів (6 осіб), що, в свою чергу, відображає не готовність брати на себе ці обов'язки. 50% (35 осіб) мають середній рівень домагань.

5) Соціальна активність. Високий рівень рольових очікувань спостерігається у 48% студентів (24 осіб), що свідчить про те, що ці молоді люди зорієнтовані на те, що у майбутнього чоловіка (дружини) мають бути великі професійні інтереси. Навпаки вважають 4% учасників опитування (2 особи), що в даному питанні мають

низький рівень домагань. Середній рівень домагань, наразі мають 48% (24 особи). 70% майбутніх фахівців (35 осіб) прагнуть самі відігравати активну суспільну роль, розвивати свої професійні якості, посісти гідне місце в житті. На противагу цьому 2% (1 особа) не вважає за потрібне рухатись в даному напрямі і знаходиться на низькому рівні домагань. 48% (24 особи) – на середньому рівні домагань.

6) Емоційно-психотерапевтична. У 88% досліджуваних (44 особи) спостерігається високий рівень очікування. Вони вважають, що партнер має взяти на себе роль емоційного лідера сім'ї в питаннях створення психологічного клімату, надання моральної й емоційної підтримки. 12% (6 осіб) мають середній рівень рольових очікувань за даною шкалою. Високий рівень рольових домагань, мають 28% респондентів (14 осіб), які готові бути сімейним «психотерапевтом». 8% (4 особи), навпаки, не бачать себе в такій ролі. 64% (32 особи) займають посередню позицію.

7) Зовнішня привабливість. Високі очікування мають 72% молоді (36 осіб), які бажають мати поруч зовнішньо привабливого партнера. Лише 2% (1 особа) має низькі очікування та вважає цю характеристику менш важливою. Середній показник властивий для 26% респондентів (13 осіб). Разом з тим, 44% студентів (22 особи) самі прагнуть виглядати привабливо, красиво та модно одягатись. Тоді як 8% (4 особи) приділяють власному вигляду значно менше уваги, про що свідчить їх низький рівень домагань. 48% (24 особи) мають середній рівень домагань за цією шкалою.

Отже, психологічна готовність до шлюбу – спроможність турбуватися про іншу людину; співчувати, співпереживати; спілкуватися на основі співпраці з партнером; бути толерантним, сприймати близьку людину з її індивідуальними особливостями, вміти пристосовуватися до них. Для більшості майбутніх фахівців соціальної сфери характерний високий рівень особистісної ідентифікації зі шлюбним партнером, батьківсько-виховної шкали очікувань, домагань соціальної активності, очікування емоційно-терапевтичної підтримки від партнера та його зовнішньої привабливості.

Література:

1. Психологія сім'ї : навчальний посібник / В. М. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2008. – С. 230–231.

2. Карасевич А. Педагогічні теорії формування готовності студентської молоді до створення сім'ї в сучасних умовах / А. Карасевич // Рідна школа. – 2008. – № 12. – С. 22–25.

3. Пителин С. М. Формирование готовности студентов к созданию семьи: Дис. канд. пед. наук: 13. 00. 08. / С. М. Пителин. – М. : РГБ, 2005. – 158 с.

Ворсюк В. А.
Київський університет імені Бориса Грінченка

Мотивація особистості студента, теоретичний аспект

На сучасному етапі розвитку державності в Україні, вища освіта є однією з найважливіших соціальних інститутів суспільства та важливим чинником стимулювання економічного розвитку нашої країни. Позитивне ставлення студентів до процесу навчання у закладах вищої освіти забезпечується через розвиток мотивів, які в свою чергу забезпечують їх саморозвиток, самовиховання та самореалізацію. Мотивація є не лише одним з основних компонентів структурної організації освітнього процесу, але і суттєвою характеристикою самого суб'єкта цієї діяльності. Надзвичайна складність і багатогранність структурного утворення мотиваційної сфери особистості обумовлена тим, що на сьогоднішній день у науці відсутнє її однозначне трактування та визначення.

Дослідження мотиваційної сфери особистості виступає об’єктом підвищеної уваги як вітчизняних, так і зарубіжних учених (К. Абульханова-Славська, В. Асєєв, Д. Аткінсон, Я. Божович, В. Вілюнас, В. Давидов, В. Семиченко, В. Климчук, В. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, М. Магомед-Емінов, Д. МакКлеланд, А. Маркова, А. Маслоу, Є. Павлютенков, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та ін.) [3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що мотивацію потрібно розглядати як складну багаторівневу систему. На сьогодні дослідники по-різному визначають термін «мотивація»: як ієрархічно організовану систему спонукань; сукупність мотивів, що спонукають до діяльності; як утворення окремих мотивів, цілей, потреб, намірів, ідеалів, інтересів та цінностей.

Поняття «мотив» визначається через розуміння особистістю внутрішньої потреби, мети, інтересу чи цілі, конкретної дії. Відокремлюючи мотиви від цілей (Є. Ільїн, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Підласий) зазначають усвідомлення потреби особистістю та наповнення мотиву певним змістом, ідентифікацією його з об’єктами та явищами об’єктивного й суб’єктивного світу, що зумовлює прийняття тієї чи іншої цілі, тобто визначення напряму, в якому слід діяти, щоб задовольнити потребу.

Мотивацію також розглядають як прагнення до мети (Е. Торндайк), як цінність (Е. Шпрангер), як динамічна єдність зовнішнього та внутрішнього. З урахуванням вивчення спонукань, бажань, усвідомлення поведінки, мотиви розглядаються в системі суб'єкт – суб'єктних відносин. Зокрема, мотиваційна сфера особистості розглядається залежно від переживання почуттів бути улюблено, бажаною, захищеною від небезпеки ворожого світу.

Відтак вченими сутність мотивації розкривається з позицій раціональності прийняття рішень, свідомості й волі, соціальних потреб, регуляції поведінки особистості. Формування мотиваційної сфери залежить від особливостей цілеспрямованої діяльності особистості, здатності до самопізнання та самовдосконалення.

Поняття мотиву і мотивації використовуються вченими для пояснення спонукальних моментів у поведінці особистості. Мотив визначають як спонукання до діяльності, що пов'язується із задоволенням потреб суб'єкта. Мотивація розкриває цілеспрямовані дії, організованість та стійку діяльність, що спрямована на досягнення визначеної мети. Продуктивність діяльності, процес і результат визначаються спрямованістю мотивів і змістом, силою, активністю мотивів. На відміну від мотивації, мотив – це те, що належить особистості як суб`єктові діяльності, що з середини спонукає та є його стійкою властивістю. Мотив – це реальне спонукання, яке за певних життєвих умов змушує людину діяти. Проблема навчальної мотивації є однією з найбільш актуальних, оскільки питання розвитку мотиваційної сфери тісно пов'язане з питанням розвитку особистості в цілому. Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка" пояснюється тим, що на нього діє одночасно комплекс мотивів, які не лише доповнюють один одного, але й можуть вступати у суперечності між собою. Виявлення та всебічне вивчення механізмів, які спонукають людину до здійснення вчинків, дій, що детермінують, спрямовують та регулюють її поведінку у процесі навчальної діяльності, дозволить позитивно впливати на підвищення якості освіти сучасної молоді [2].

А. К. Маркова зазначає, що навчально-пізнавальні мотиви формуються у процесі самої навчальної діяльності, тому важливо, як ця діяльність здійснюється. На її думку, основними чинниками, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, є: зміст навчального матеріалу; організація навчальної діяльності; колективні форми навчальної діяльності; оцінка навчальної діяльності; стиль педагогічної діяльності.

А. Гебос виділяє умови, що сприяють формуванню у студентів позитивного мотиву до навчання, серед яких: усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання; усвідомлення теоретичної та практичної значущості засвоюваних знань; емоційна форма викладання навчального матеріалу; професійна спрямованість навчальної діяльності; наявність допитливості в навчальній групі. На основі загальної мотивації навчальної діядьності (професійної, пізнавальної, прагматичної, соціально-суспільної, особистісно-престижної) у студентів з'являєтья певне ставлення до різних навчальних предметів, яке зумовлюється: важливістю предмету [1].

Отже, умовою успішної навчальної діяльності студентів є сформованість у них мотиваційної сфери. До мотиваційної навчальної діяльності належать потреби, інтереси, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, тощо.

Література

1.Ільїн Е. П. Мотивація і мотиви / Є. П. Ільїн. - СПб. : Пітер, 2008. - 512 с.

2.Маркова А. К., Формування мотивації навчання: книга для вчителя / А. К. Маркова, Т. А. Матіс, А. Б. Орлов. - М .: Просвітництво, 1990. - 192 с.

3.Тернопільська В.І, Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів / В.І Тернопільська // Вісник Національного університету оборони України 5 (30) /2012

Герасименко І.К.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Виховання позитивного ставлення до праці учнів 5-7 класів ЗОШ під час позаурочної діяльності

Трудова діяльність виступає одним з найважніших факторів виховання особистості. Включаючись в трудовий процес дитина кардинальним чином змінює своє уявлення про себе та про оточуючий світ. Докорінно змінюється самооцінка підлітка. Вона змінюється під впливом успіхів в трудовій діяльності, що, в свою чергу, змінює авторитет школяра в колективі. Вчитель повинен підтримувати та направляти інтерес учнів не лише на свій предмет, але й на інші області пізнання в позаурочній діяльності.

Як писав видатний педагог Костянтин Ушинський: «Саме виховання, якщо воно бажає щастя людини, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя» [1; с.107].

Аналіз педагогічних та психологічних наукових джерел дозволяє визначити поняття «позитивне ставлення до праці» як мотиваційно-емоційної установки особистості, яка характеризує її внутрішню позицію стосовно різних аспектів праці і спрямована на усвідомлення її суспільної необхідності та особистісної значущості, виявляється в активній участі у різних видах трудової діяльності.

Спираючись на аналіз наукової літератури [2] й виходячи з власного педагогічного досвіду, нами виявлено, що позитивне ставлення підлітків до праці проявляється в інтересах, мотивах, потребах, знаннях, поведінці та оцінках. Таким чином, позитивне ставлення до праці охоплює:

- сукупність позитивних емоцій та мотивів школярів (бажання працювати; почуття задоволення і радості від праці; прагнення покращити власні трудові уміння і навички), що обумовлюють потребу в праці як в життєвій необхідності;
- наявність моральних якостей особистості (ініціативність, дисциплінованість, працелюбність, відповідальне ставлення до участі в трудовій діяльності, самостійність, організованість, наполегливість, почуття самовідповідальності, розуміння необхідності самому піклуватися про себе);
- усвідомлення суспільної значущості та власної необхідності праці;
- знання про роль трудової діяльності в житті людини; необхідності і обов’язку до праці;
- володіння загально трудовими уміннями і навичками (уміння планувати, уміння виконувати певні трудові дії, регулювати та контролювати власну трудову діяльність).

На підставі розроблених критеріїв нами було визначено наступні рівні сформованості ставлення до праці: активно-позитивне, позитивне, ситуативне, негативне, активно-негативне), кожний із яких характеризується певними

показниками або їх відсутністю.

Констатуючий етап нашого дослідження виявив значний відсоток учнів ЗОШ із ситуативним ставленням до праці (26,6%), негативним ставленням до 14,7%, та виявлено 12,3% підлітків із вираженим активно-негативним ставленням до трудової діяльності. Цілеспрямоване вивчення стану організації трудової діяльності учнів 5-7 класів в практиці загальноосвітніх шкіл, виявило наступні причини:

– незадовільна організація суспільно корисної, продуктивної праці учнів, яка значно знижує виховні можливості праці;
– недооцінка ролі праці в самообслуговуванні;
– недбале ставлення підлітків до державної й колективної власності;
– споживацький підхід до життя;
– незадовільна організація суспільно корисної та продуктивної праці учнів в школі.

Аналіз діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл виявив, що більшість із них не володіють:

– достатніми знаннями з методики виховання позитивного ставлення до праці;
– можливості позаурочної виховної діяльності використовуються недостатньо;
– робота вчителів в цьому напрямі має переважно формальний, епізодичний характер, її проведення не завжди передбачає досягнення конкретної мети;
– епізодично використовують у позаурочній діяльності трудові традиції українського народу.

Аналіз і узагальнення результатів констатуючого етапу експерименту засвідчив необхідність посилення уваги до питань виховання позитивного ставлення до праці в учнів 5-7 класів шкіл у позаурочній діяльності, визначення організаційно-педагогічних умов, які б сприяли підвищенню її ефективності, розробки спеціальної методики для реалізації цих завдань.

В результаті аналізу літератури [3, 4] та даних нашого експерименту нами було виявлено наступні організаційно-педагогічні умови виховання позитивного ставлення до праці в учнів 5-7 класів:

– раціональна організація різних видів трудової діяльності;
– застосування відповідних форм і методів трудового виховання;
– побудова співробітництва педагогів і учнів на принципах особистісно орієнтованого виховання;
– широке використання трудових традицій українського народу.

Визначення організаційно-педагогічних умов дозволило виокремити головні складові організації позаурочної виховної діяльності з виховання позитивного ставлення до праці:

– надання пріоритету моральному змісту праці, її суспільній значущості, систематичному залученню всіх без винятку учнів до різних видів трудової діяльності;

–забезпечення достатньо широкого діапазону об'єктів праці, доступних і привабливих для дітей даного віку, вільний вибір видів трудової діяльності, можливість її зміни;

- організація діючого самоврядування, створення системи постійних та тимчасових трудових доручень для всіх учнів;

–організація роботи трудових гуртків, клубів, насичення їх роботи народознавчою тематикою, побудова їх роботи на діяльності самоврядування вихованців;

–організація групової роботи школярів, що дозволило створити умови, необхідні для самореалізації особистості, вироблення вмінь групової взаємодії, співпраці, самостійної орієнтації в тій чи іншій ситуації;

– організація індивідуальної роботи з учнями 5-7 класів у формі трудових доручень, яка відповідала їхнім потребам, була насичена реальними, цікавими справами, які позитивно впливали на дитину.

У такому разі підлітки будуть зацікавлені у своєчасності та якості виконання трудових завдань, у них формуватиметься ініціативність, самостійність і відповідальність.

В процесі трудового виховання школярів нами використовувались різноманітні методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки, методи стимулювання поведінки і діяльності.

Крім відомих методів в процесі трудового виховання набувають поширення й інші активні форми і методи роботи: рольові та імітаційні ігри, драматизації та ін. Вибір їх залежить від характеру навчальної діяльності.

Таким чином можна побачити, що досягнення ефективності виховання позитивного ставлення до праці школярів відбувається завдяки вмілому використанню різноманітних методів і форм трудового виховання, в процесі якого відбувається накопичення досвіду колективної трудової діяльності.

Результати експерименту підтверджено кількісним і якісним аналізом проведеної роботи, дотриманням запропонованих організаційно-педагогічних умов.

Порівняння експериментальних даних засвідчило, що в результаті реалізації програми дослідження, в експериментальних групах відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості позитивного ставлення до праці, адже значно зменшився відсоток школярів з негативним та активно-негативним ставленням до праці.

Аналіз проблеми виховання позитивного ставлення школярів до праці в позаурочній діяльності свідчить про необхідність дослідження в перспективі інших аспектів цього питання, зокрема, психолого-педагогічних умов виховання позитивного ставлення до праці вихованців з урахуванням вікових особливостей учнів (молодші школярі, старші підлітки, учні старших класів), здійснення спеціальної підготовки вчителів та підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів з цієї проблеми.

Література:

1. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні // Вибр. пед. тв. : В 2-х т. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1983. – С.104-121.

2. Бех І.Д. Праця – головний вихователь школярів: Психологічний аспект трудового виховання молодших школярів. – К., 1983. – 32с. – (Серія УІІ «Педагогіка» – Т-во «Знання УРСР», №9. – 32с.

3. Гильбух Ю.З., Верещак Е.П. Психология трудового воспитания школьников. – К.: Рад. школа, 1987. – 255с.

4. Пашков А.Г. Труд как средство воспитания // Педагогика. – 1992. - №3-4. – С.3-10.

Грабова І.Г.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Традиційні засади виховання дітей в Київській Русі

Український народ має глибокі національні традиції виховання. Вони сягають глибини віків. Актуальним вважаємо звернення до традиційних засад виховання дітей у Київській Русі. Чому саме у Київській Русі? Тут пояснення просте, адже традиції національного виховання зароджувалися одночасно із формуванням слов'янської народності саме у період IX – XIV ст. Цікавими з цього приводу також є дослідження вітчизняних мислителів щодо способу життя слов'ян. Характер виховання, його зміст, форми і методи були зумовлені географічним положенням, природними та соціальними умовами становлення української народності. За допомогою соціально-економічних умов визначили тип виховання, що міг реалізовуватися на кожному етапі розвитку і життя [1]

Загальновідомо, що існували два періоди у вихованні дітей досліджуваного періоду: період матріархату і період патріархату. Період матріархату передбачав організацію виховання у такий спосіб: діти до п'яти-шести років виховувалися матір'ю, пізніше хлопчиків передавали до спільних чоловічих помешкань, дівчатка – до жіночих, де ними опікувалися брати і сестри матері. Відповідно у період патріархату – він прийшов на зміну матріархату і передував класовому суспільству відбувся перехід від безладних статевих зв'язків до одношлюбної сім'ї – моногамії.

Так уже повелось упродовж століть: щоб вижити, вистояти, треба було, як зіницю ока, берегти родину. Дух непокори, вічне прагнення до волі, незалежності, виняткова працьовитість, витривалість, мужність, винахідливість, кришталева чесність, щирість, патріотизм, щедрість, привітливість і кмітливість – саме такі риси, генетично властиві нашому народові, плекалися упродовж усієї його історії у родинному колі. Тому заглиблення у історію української родини допоможе нам повніше збагнути народний педагогічний ідеал і велику мудрість етнопедагогіки, проникнути в національний характер свого народу, глибоко з'ясувати його життєве кредо, яке дуже влучно висловив славетний козацький полковник та наш земляк Іван Богун: „Скидаю шапку лише перед Богом, та й то за власною охотою".

Не менш важливим було і те, що виникли так звані «будинки молоді», куди батьки за традицією відправляли дітей на виховання. Відповідно до кількості

осіб – у сім'ях було різні напрями і цілі виховання підростаючого покоління. У великій патріархальній сім'ї: виховання дітей ґрунтувалося на принципі разового колективізму. У невеликій сім'ї класового феодального суспільства виникають нові оцінні категорії, що сприяють соціалізації підростаючого покоління (крім того з'являється відповідальність батьків за виховання дітей, їх авторитет, достоїнство сім'ї, дитяче побратимство і посестринство, спілки ровесників, молодіжні товариства). [2]

Також тогочасна народна педагогіка чітко визначила послідовність етапів раннього виховання дітей:

- період баяння (від народження до 1,5-2 років) – спілкування матері з дитиною, основним засобом якого була колискова пісня;

- період пестування (2-5 років) – дітей виховували пестуни і пестунки, залучаючи їх до різноманітних ігор;

- період набуття трудових навичок та оволодіння нормами моральної поведінки (5-10 років). Провідним засобом виховання дітей цього віку стала праця: випасання худоби, участь в оранці, збирання ягід, плодів. [3]

Цілком закономірним уважаємо визначення мети виховання. Так метою виховання дітей у період Київської Русі була підготовка до праці чоловіка-землероба, мисливця, мужнього воїна-захисника рідного краю, а жінки – здатної не лише прясти й ткати, а й за потреби дати відсіч ворогові, і в той же час – вмілої господарки, продовжувачки роду.

Існуючий штамп про бідність і примітивізм язичництва до цього часу накладає відбиток на уявлення про минуле наших предків.

Інший ідеологічні засади виховання ґрунтувалися на язичницькій релігії. Діти разом з дорослими брали участь у культових обрядах. Але якщо звернутися до порівняльних характеристик язичництва та християнства, то варто сказати, що в язичництві існували такі положення: загробне життя розглядалося як продовження життя земного і благополуччя у тому світі; вважалося, що краще смерть, аніж рабство; жерці-волхви відігравали значну роль у житті древніх. А в християнстві, навпаки, вважалося, що людину чекає поліпшення становища у потойбічному світі порівняно із земним життям; існувала обіцянка всім гнобленим благ потойбічного світу за їх покору; поширювалася ідеологія, що сприяла посиленню централізованої держави [4].

З прийняттям християнства освіта й шкільництво набули подальшого розвитку, завдяки чому Русь прилучилася до античної культури і науки, зблизилася з багатьма країнами Європи. Основу моральних стосунків становила общинна власність на засоби виробництва. Спільна праця, колективне користування знаряддями і результатами праці породжували почуття взаємодопомоги. Вищим ідеалом добра вважали силу, хоробрість, витримку, самовладання. Людина мала бути загартованою, із сильним тілом та стійкою психікою.

Також з розвитком феодальних відносин з'явилися нові моральні норми, спрямовані на захист приватної власності («Чужа нажива – не пожива»). Найвищим досягненням раннього феодалізму було створення буквено-звукової графіки письма, глаголиці – азбуки, в якій звуки слов'янської мови передавалися грецькими буквами. У 855 р. Кирило модернізував глаголицю, пристосувавши її до звукової системи східнослов'янської мови. Нова азбука дістала назву «кирилиця». Це і було поштовхом для відкриття перших шкіл. Так, князь Володимир відкрив у Києві при Десятинній церкві школу «книжного вчення», в якій навчалося 300 дітей.

Крім того, формою домашнього виховання феодальної знаті було кормильство. Князі підбирали для малолітніх княжичів (віком 5-7 років) наставників із воєвод і знатних бояр. Діти простих людей виховувалася у сім'ях, їх навчали сільськогосподарської праці та іншої домашньої роботи, зрідка віддавали майстрові для опанування ремеслом, де вони могли вивчати також грамоту та хоровий спів.

Отже, у нашій роботі згадані найважливіші засади виховання дітей у Київській Русі, які дають чітко зрозуміти, наскільки важливим для наших сучасників є те формування фундаменту, тобто основ виховання, що дійшли до наших часів. Ми також можемо простежити основні засадничі ідеї та зміну парадигми виховання, окреслити його роль та значення на різних етапах суспільного розвитку.

Література

1. https://infopedia.su/2x4313.html
2. https://studfiles.net/preview/2412626/page:45/]
3. https://studopedia.org/10-59435.html
4. http://infolibrary.com/content/800_Lekciya_Istoriya_ykrainskoi_shkoli_i_pedagogiki.html

Дмитришин О. І.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Технології соціально-педагогічної діяльності волонтерських груп

Волонтерська діяльність є основою побудови та розвитку громадянського суспільства. Вона втілює в себе найшляхетніші прагнення людства – прагнення миру, свободи, безпеки та справедливості для всіх людей.

Система соціального захисту в Україні в сучасних умовах постійно потребує до себе уваги з боку держави та суспільства. Зміни в Україні в останні роки призвели до сильного погіршення життя населення, тому потреба в ефективній роботі системи соціального захисту постає перед нами як ніколи. Одна з умов забезпечення соціально-педагогічної діяльності – це достатня кількість людських ресурсів для вирішення різних соціальних проблем. На жаль, кадрове забезпечення закладів соціальної сфери не відповідає вимогам сьогодення, не вистачає

професійно підготовлених фахівців для реалізації їх напрямів в педагогічній діяльності. Саме тому останнім часом в Україні активно розвивається волонтерський рух та стимулюється благодійна діяльність. Наразі волонтери є повноправними суб'єктами соціально-педагогічної діяльності.

Окремі аспекти діяльності волонтерів розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах Н. Заверико, І. Звєрєвої, Г. Лактіонової, Ю. Поліщука, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Капської, В. Петровича розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Вітчизняні науковці З. Бондаренко, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук розглядають волонтерство як фактор професійного становлення майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Волонтерство – це добровільна безкорисна суспільно корисна діяльність, що може здійснюватись і окремими людьми, і організаціями. А волонтерська група – це невелика зі чисельністю спільнота людей, яка діє на добровільних засадах, об'єднана певною благодійною діяльністю, утворена при державній чи неурядовій організації, або ж функціонує як неформальна ініціативна група [1].

Волонтерська діяльність в Україні, хоча і не стала масовою, проте є такою, що дозволяє говорити про неї як про суспільне явище та як про важливу складову діяльності недержавних соціальних служб. Взагалі ж, волонтерство, як можна бачити, є запорукою успішного процвітання нашої країни. А волонтери – першопрохідці, які вказують шлях до просування.

А.Й. Капська вказує, що волонтерська діяльність включає різноманітні види соціально-педагогічної діяльності [2]:

– надання соціально-педагогічної допомоги, підтримки, послуг;

– реалізація планів, проектів та програм;

– створення, розвиток і координація соціальної мережі (волонтерських організацій, громадських формувань соціально значущої спрямованості, груп самодопомоги тощо);

– організація виховних та благодійних заходів й акцій за різним спрямуванням, тематичними напрямами.

Волонтери беруть участь у реалізації волонтерських ініціатив у межах державних та обласних програм, спрямованих на охорону здоров'я, профілактику соціальних проблем серед населення, дитячої бездоглядності та безпритульності. Беруть участь у проведенні рейдів щодо виявлення дітей, які не відвідують школи, займаються жебрацтвом, живуть у неблагополучних сім'ях. Проводять серед дітей тестування, анкетування, вікторини для виявлення їхніх соціальних проблем, у позааудиторний час допомагають в організації виховних соціально-спрямованих заходів.

Т.О. Рудякевич зазначає, що серед різноманітних напрямів діяльності, яку

здійснюють волонтери, є професійна орієнтація дітей як чинник їхньої соціалізації, у зв'язку з чим вони активно здійснюють волонтерську роботу у профорієнтаційній сфері. У роботі з різними групами людей волонтери застосовують техніки, які використовуються у тренінгових програмах: роботу в колі; відкритий простір; контракт-правила; обговорення; рольові ігри; індивідуальну роботу; роботу в малих групах; застосування вправ, ігор, спрямованих на покращення психологічної атмосфери в групі, отримання досвіду і просування вперед; активне слухання тощо [3].

Нами було проведено методику В. В. Бойко на «Визначення рівня емпатії» з учнями 9 класу з метою визначення в них здатності робити добро, допомагати людям, тобто, здійснювати волонтерську діяльність.

За результатами дослідження було виявлено, що 4% досліджуваних мають високий рівень емпатії, 36% опитаних – середній рівень, а для 10% учнів властивий занижений рівень і тільки 4% респондентів мали дуже низький рівень емпатії.

За отриманими даними, серед дітей є малий відсоток, які готові допомагати іншим людям. Можливо проблема в тому, що категорія підлітків знаходиться у такому віці, що всю увагу зосереджують лише на собі, є дещо егоцентричними.

Таким чином, здійснюючи волонтерську роботу, важливо пам’ятати, що не кожна людина готова долучитися до неї. Комусь не вистачає знань, співчуття, хтось відчуває, що це не його сфера, а іншим власний егоїзм та гордість не дають можливість послужити іншим. Бути волонтером не означає позбутися внутрішнього дискомфорту. Це означає, йти вперед, удосконалювати свої вміння та навички, пам’ятаючи, що це все заради «високих» цілей.

Наступним видом соціально-педагогічної діяльності стала арт-терапія [2]. Арт-терапія – це засіб вільного самовираження і самопізнання. Художня творчість допомагає зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил і спосіб спілкування із собою.

У якості волонтера нами було проведено майстер-клас по техніці «Естамп-малюнок картоплею» для дітей із сімей переселенців у Кам’янець-Подільському міському Центрі соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді. Захід було заплановано з метою пришвидшення їхньої соціалізації, адже вони опинилися у стресовій ситуації, а також формування психологічної стійкості дітей, спроможності до пристосування в складному світі.

Проведення техніки відкрило можливість побачити внутрішній світ дітей, їхні емоції, переживання, уяву, а також ставлення до життя. А нам дало можливість удосконалювати свої волонтерські навички з різними групами дітей.

Отже, основною галуззю діяльності волонтерів є соціальна сфера, у якій участь держави визнається недостатньо ефективною.

Література:

1. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху / Т. Л. Лях, О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Звєрева, Н. В. Зимовець – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. – 304 с.
2. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи: посіб. / А. Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2000. – 195 с.
3. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах: Діагностичний інструментарій. Методичні розробки / укл. Т. О. Рудякевич. – Житомир : ЖДУ, 2004. – 370 с.
4. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / Л. Д. Звєрєв, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко. – К. : Науковий світ, 2003. – 233 с.

Звіряка О.Ю.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Сімейне виховання в контексті зарубіжних учених

Сім'я – це найкращий, найважливіший інститут виховання дитини який був, є і буде. Сьогодні в наукових працях, підручниках, посібниках з педагогіки, історії педагогіки, соціальної педагогіки і психології наголошується на тому, що сім'я – найважливіший інститут розвитку, формування і соціалізації особистості. Родина залишається тією цінністю, що створює для людини відносно незалежне від соціальних катаклізмів середовище, атмосферу психологічної захищеності. Вона допомагає долати життєві випробування, дає реальну підтримку, вселяє віру у власні сили і краще майбутнє.

На проблемах сімейного виховання упродовж багатьох століть акцентують увагу такі зарубіжні вчені як Сократ, Аристотель, Й.Ф. Гербарт, Дж. Локк, М.Ф. Квінтіліан, Й.Г. Песталоцці, П.Ф. Лесгафт та ін.

Сократ визначав мету виховання, як не просто вивчення природи речей, а пізнання самого себе, удосконалення моральності. Певну позицію щодо сімейного виховання знаходимо у філософських основах його педагогічних поглядів як на виховання загалом, так і на роль сім'ї у вихованні дитини. Однією з вимог ефективного виховання вважав виховання через позитивний приклад.

Давньогрецький філософ і педагог Аристотель визначав, що дитина до 7 років виховується в сім'ї, де батьки повинні її загартовувати, виховувати засобами гри, казки, музики, моральних бесід [3, 21].

Значний вплив на становлення теорії і практики сімейного виховання мали педагогічні ідеї німецького педагога Й.Ф. Гербарта (1776-1841). Педагогічні ідеї вченого були обгрунтовані в працях "Загальна педагогіка, виведена із мети виховання" (1806), "Підручник психології" (1816), "Листи про додаток психології до педагогіки" (1831), "Нарис лекцій з педагогіки" (1835). Процес виховання Гербарт ділить на три складові: управління, навчання і моральне виховання. Кожна складова була адресована як вихователям, так і батькам. Особливу увагу до взаємодії школи і сім'ї у вихованні дітей приділяв у такому розділі як моральне виховання. Наголошував, що школа має підтримувати батьків, які забезпечують

дітям правильний порядок життя. Гербарт вимагав установлення безперечного авторитету вихователя, вважав, що цей авторитет завжди замінює вихованцю загальну думку, а тому суттєво необхідно, щоб він мав винятковий авторитет, поруч з яким вихованець не цінував би жодної іншої думки [1].

Слід зазначити, що видатний англійський педагог і філософ Дж. Локк виразив свої педагогічні погляди в книзі "Думки про виховання", надаючи великого значення сімейному вихованню. Локк уважав провідним завданням сімейного виховання – виховання джентельмена, а не просто людини – джентльмена, який уміє "вести свої справи з розумом і передбачливістю". При цьому Д. Локк наголошував, що джентльмен повинен отримати фізичне, моральне й розумове виховання не в школі, а дома, на його думку, "навіть недоліки домашнього виховання значно корисніші від набутих у школі знань і умінь" Локк на основі існуючої практики виховання дітей в аристократичних сім'ях рекомендував залучати до домашнього виховання джентльмена добре підготовленого вихователя.

М.Ф. Квінтіліан у праці "Про виховання оратора" виклав своє бачення виховання і навчання дитини як у школі, так і вдома. Надаючи великого значення розвитку мови з раннього віку, він, зокрема, рекомендував залучати до домашнього виховання дітей людей, які мають гарну, виразну мову. Радив опікуватися тим, з ким граються діти, як граються, хто їх оточує. При цьому вважав, що вивчення музики, співу сприяє становленню правильної вимови, покращує стиль мовлення, робить його виразнішим [2].

Значну увагу розвиткові ідеї про сімейне виховання приділив Й.Г. Песталоцці. Він зазначав, що всебічний і гармонійний розвиток задатків, які необхідні дитині для забезпечення самостійності моральних суджень і прищеплення певних моральних навичок, а отже для розвитку честі і гідності – суттєве завдання сімейного виховання [4, 94-163]. Також він уперше висунув ідею про використання дитячого товариства як провідного чинника морального розвитку. Первинним таким товариством він вважав сім'ю, а матір – «природною вихователькою». Любов до матері педагог уважав стержнем виховання. Через це виробляється і усвідомлюється особливість морального ставлення до родичів, учителів у школі.

Видатний представник російської педагогіки кінця XIX – поч. XX ст. П.Ф. Лесгафт у праці «Сімейне виховання дитини та його значення» зазначив, що сім'я є одним із найголовніших чинників у вихованні дитини [3, 237]. Ця праця є актуальною і в наш час, коли сімейне середовище визнане одним із головних факторів формування особистості дитини.

Отже, оцінивши надзвичайно багату спадщину зарубіжної педагогіки українським педагогам слід використовувати теоретичні положення й узагальнений досвід теорії та практики сімейного виховання зарубіжних учених з метою поліпшення якості сімейного виховання, виховної діяльності батьків, вирішення проблем соціальної дезадаптації молодого покоління та співробітництва батьки-вчителі.

Література
1. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. – Т.1.– М., 1940.
2. Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений. Ч.1-2. Спб., 1834.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 360с.
4. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. В.А. Ротенберг, В.М.Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – Т.1. – С.94-163

Ларшіна К. І.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Зв'язок особливостей освітнього середовища та готовності до самостійного прийняття рішення у підлітків

Одним із напрямків сучасної психології є педагогічна психологія, яка займається проблемами розвитку дитини і організації виховного та навчального процесу. Актуальність теми дослідження полягає в тому, що погляди на стилі організації освітнього процесу досить сильно різняться навіть в рамках української культури. На сьогоднішній день в Україні відбувається реформа шкільної освіти, завдяки якій освітнє середовище має стати більш демократичним і особистісно-орієнтованим. Але ставлення до таких змін батьків школярів, і, навіть, вчителів - дуже різне, в основному - насторожене. На наш погляд, освітній процес має бути організований таким чином, щоб вихованець на момент закінчення школи - являв собою особистість, яка готова до дорослого життя, готова самостійно приймати важливі рішення і нести за них відповідальність. Це дослідження дозволяє проаналізувати, яке саме освітнє середовище - більше за все підходить під вимоги українського суспільства.

Об'єктом нашого дослідження є освітнє середовище в уявленні підлітків.

Предметом дослідження є процес прийняття рішень підлітками.

У дослідженні були використані такі методи і методики: демографічна анкета з питаннями про вік, стать, і номер школи, в якому навчається досліджуваний, методика векторного моделювання освітнього середовища Я. Корчака, і методика Іл'їна Е. П "Вимірювання раціональності". Також були використані коефіцієнт кореляції Спірмена та непараметричний U критерій Манна-Уітні.

Вибірка респондентів складається із школярів, учнів десятих класів трьох різних шкіл, віком від 15 до 17 років. Загальний об'єм вибірки - 82 досліджуваних. В дослідженні приймали участь учні трьох шкіл міста Харкова. Серед них: ХСШ №133 "Ліцей мистецтв", спеціальна школа-інтернат "Обдарованість", і школа Бойко. Учні всіх трьох шкіл - переважно із благополучних сімей.

У дослідженні були використані такі методи і методики: демографічна анкета з питаннями про вік, стать, і номер школи, в якому навчається досліджуваний, методика векторного моделювання освітнього середовища Я. Корчака, і методика Іл'їна Е. П "Вимірювання раціональності". Для обробки статистичних даних були використані коефіцієнт кореляції Спірмена та непараметричний U критерій Манна-Уітні.

На першому етапі дослідження ми дослідили особливості освітнього середовища школярів. На другому етапі дослідження - ми виміряли раціональність рішень, які приймають підлітки, завдяки чому ми дійшли до таких висновків:

1. Учні спеціалізованої школи-інтернату сприймають освітнє середовище, в якому навчаються як вільне і активне. Тобто, як творче. Учні школи Бойко сприймають освітнє середовище своєї школи як активне і залежне від особистості вчителя. Тобто, вони сприймають середовище школи як кар'єрне. Учні ХСШ №133 "Ліцей мистецтв" теж сприймають своє освітнє середовище як кар'єрне, але більш виражене.

2. Підлітки, які навчаються в кар'єрному освітньому середовищі - більше готові до самостійного прийняття життєвих рішень, ніж ті, що навчаються в творчому освітньому середовищі.

3. За непараметричним критерієм U Манна-Уітні - були виявленні статистично значуща різниця між двома вибірками за такими критеріями як: свобода, залежність, обережність в прийнятті рішень, і самостійність в прийнятті рішень.

4. Кореляційний аналіз Спірмена показав, що в творчому освітньому середовищі, яке характеризується свободою учнів від фігури вчителя - учні схильні до нестійкості в реалізації прийнятих рішень, а в кар'єрному середовищі, яке характеризується залежністю учнів від фігури вчителя - учні схильні до прагматичності під час прийняття рішень.

5. За результатом кореляційного аналізу Спірмена були виявленні взаємозв'язки, характерні для учнів творчого освітнього середовища між такими якостями як: прагматичність і самостійність. Зворотній кореляційний зв'язок спостерігається між такими якостям як: самостійність і мрійливість.

Література:

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск 2000. С. 376-378
2. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. М., 1990. С. 19—174.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Ясвин В.А.. // М.: Смысл. – 2001.

Лебедик Л. В.

Вищий навчальний заклад Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»

Вимірники педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи

Підготовка магістрів у закладах вищої освіти України до викладацької діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Серед них – проблема вимірювання рівнів педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи. Ця проблема набуває більшої актуальності, поза як відчувається недостатність навчальних дисциплін для повноцінної педагогічної підготовки магістрів у закладах вищої освіти.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав, що дослідження проблеми вимірювання рівнів педагогічного професіоналізму

магістрів педагогіки вищої школи має ґрунтуватися на вітчизняних традиціях вивчення професіоналізму фахівця в межах педагогічних, психологічних, економічних, соціологічних та інших наук. Зокрема, на теоретико-методологічних працях Ю. Бабанського, І. Беха, Г. Васяновича, Б. Гершунського, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя та ін.; працях з дидактики професійної освіти Р. Гуревича, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, В. Стрельнікова [1–5] та ін.; працях з педагогічної психології Г. Балла, Г. Костюка, Н. Побірченко, В. Семиченко та ін.

Разом з тим, аналіз наукових праць українських авторів показав, що поза увагою дослідників залишилися питання теоретичних та методичних засад вимірювання педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи у закладах вищої освіти.

Визначаючи критерії сформованості педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи ми виходили із сутнісних характеристик професіоналізму і положень критеріального підходу: критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про характер діяльності, про мотиви і ставлення до її виконання. Розглядаючи структуру професіоналізму магістра педагогіки вищої школи як єдність його компонентів, ми оцінюємо його за компонентами, які є також основними критеріями: когнітивним (засвоєння знань педагогічних і суміжних з ними предметів, аргументоване обґрунтування власних думок щодо вирішення професійних ситуацій), діяльнісним (рівень сформованості умінь викладача, ініціація навчання, активна і продуктивна участь у спільному навчанні; адекватна самооцінка значущості своєї участі у спільній роботі; корекція власної поведінки) і особистісним (ступінь сформованості професійно важливих якостей особистості) [5].

Зміст критеріїв рівнів педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи розкривається у відповідних показниках. Розглянемо параметри запропонованих критеріїв.

Основними показниками когнітивного критерію є дві валентні групи теоретичних знань: 1) педагогіки, суміжних з нею дисциплін, методики; 2) спеціальні знання (зі своєї спеціальності, знання методики й інформатики, інших суміжних дисциплін тощо). Нами досліджувалися також додаткові показники цього критерію: чітке формулювання мети навчання, постановка завдання й усвідомлення необхідності його реалізації; вибір найбільш раціональних видів навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння новою навчальною інформацією; переробка інформації до використання; різноманітність способів і прийомів організації своєї навчально-пізнавальної діяльності.

Основними чотирма показниками діяльнісного критерію є уміння: організаторські; комунікативні (у тому числі експресивні – уміння здійснювати емоційно-вольовий вплив на магістрантів); дидактичні; проектувальні (у тому числі діагностичні і прогностичні) [1].

Основними трьома показниками особистісного критерію є такі професійні якості особистості: якості інтелекту і креативності (гнучкість; передбачливість;

широта наукового світогляду; різноманітність оцінювання подій і явищ світу; готовність сприйняти незвичайну інформацію; вміння оцінювати й розуміти події в термінах минулого (причин) і майбутнього (наслідків); орієнтація на з'ясування суттєвих, об'єктивно необхідних аспектів подій і явищ навколишнього світу; схильність мислити категоріями ймовірного у межах ментальної моделі «якби»); якості, пов'язані зі ставленням до праці (працелюбність, уважне ставлення до обов'язків, творчий підхід в роботі); якості, які характеризують загальний стиль поведінки і діяльності (дисциплінованість, самостійність, дотримання слова, авторитетність, енергійність).

Таким чином, нами використано дев'ять основних показників для визначення рівнів педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи: 1) теоретичні знання педагогіки і суміжних з нею дисциплін; 2) спеціальні знання; 3) організаційно-виховні вміння; 4) комунікативні вміння; 5) дидактичні вміння; 6) проектувальні вміння; 7) інтелект і креативність; 8) ставлення до професійної і педагогічної діяльності; 9) стиль поведінки і діяльності. На основі дев'яти основних показників розвитку педагогічного професіоналізму магістра нами виділено чотири логічні рівні прояву кожного критерію та розроблена програма моніторингу рівнів педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи [2; 3].

Ступінь прояву першого, когнітивного, критерію характеризується такими характеристиками рівнів засвоєння знань: 1) поверхові теоретичні знання; 2) знання неповні, але правильним є їх відтворення на основі розуміння алгоритмів діяльності викладача; 3) не лише повне й правильне відтворення знань, а й доцільне їх застосування; 4) створення суб'єктивно нових знань.

Для ступеня прояву другого, діяльнісного, критерію (організаційно-виховні, комунікативні, дидактичні і проектувальні вміння, а також ініціація навчання, активна і продуктивна участь у спільному навчанні; адекватна самооцінка значущості своєї участі у спільній роботі; корекція власної поведінки) характерні такі характеристики рівнів застосування вмінь педагогічної діяльності: 1) відсутність умінь, викладання неможливе; 2) діє за алгоритмом, може викладати предмет, вчити інших; 3) розвинута система вмінь (у тому числі проектувальних, як «попереджуючих творчість»); 4) творчо діє, незвично, нестандартно працює.

Ступінь прояву особистісного критерію (професійно важливі якості особистості) характеризується рівнями розвитку цих якостей, як: 1) початковий; 2) активного удосконалення; 3) розвинутий; 4) глибокий.

Виділення критеріїв і показників рівнів педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи дало можливість діагностувати рівень розвитку як даної якості в цілому, так і окремих її компонентів, і на цій основі цілеспрямовано будувати технологію педагогічної підготовки [3; 4].

Слід враховувати, що кінцеві результати педагогічної підготовки (знання, вміння, навички, професійні якості магістранта) неможливо визначити миттєво, бо вони складаються пізніше, а кожен із методів оцінювання рівнів педагогічного

професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи, навіть з використанням комп'ютера, має наближений характер і є певною мірою суб'єктивним. Тому нами використана комплексна діагностична програма вимірювання рівнів педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи, яка містила різні методи – від експертних оцінок, самооцінки до комп'ютерного тестування і різноманітних тестових методик. Застосовувався комплекс експериментальних методик, які доповнювали одна одну. Крім того, кількісний аналіз матеріалів доповнювався конкретними емпіричними методиками (включене спостереження, індивідуальні і групові бесіди зі магістрантами, викладачами, адміністраторами та ін.). Для вимірювань використовувався час, відведений на заняття з навчальних курсів «Дидактичні системи у вищій школі», «Сучасні технології навчання у вищій школі», «Методика викладання у вищій школі». У обробці матеріалів анкетування також брали участь викладачі – внутрішні аудитори якості навчального процесу, куратори академічних груп, магістранти. Для більш об'єктивного виявлення кожного з критеріїв і показників рівнів педагогічного професіоналізму магістрів педагогіки вищої школи використовувалися різні перехресні методики.

Вирішення проблеми удосконалення педагогічної підготовки магістрів педагогіки вищої школи передбачає зусилля академічного і педагогічного співтовариства, держави, підприємців.

Література:

1. Стрельников В. Компоненты профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. *Edukacja i ekonomia.* Redakcja naukova prof. dr. hab. V. Rajangu, dr. T. Trocikowski. Wloclawek Kaniewo, 2015. С. 213–221.

2. Стрельніков В. Ю. Критерії професіоналізму вчителя. *Педагогічний вісник.* 1997. № 3. С. 4–5.

3. Стрельніков В. Ю. Підготовка магістрів педагогіки вищої школи за міжнародними стандартами ISO 9001:2008. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі*: матеріали X Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, (Ірпінь, 29-30 березня 2012 р.) : в 4 ч. / секції 3, 4. Ірпінь : Видавництво Національного університету ДПС України, 2012. Ч. 2. С. 309–320.

4. Стрельніков В. Ю. Проблеми впровадження модульної системи підготовки магістрів педагогіки вищої школи. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» :* Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». Додаток 1 до вип. 36. Т. II (62). К. : Гнозис, 2015. 270–277.

5. Стрельніков В. Ю. Управління якістю підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Вища освіта України*. Тематичний Вип. "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору". К. : 2011. Дод. 2 до №3. Т. II (27). С. 393–398.

Легка Ю. В.
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Самостійність як складова розвитку особистості дитини

Життя у всіх своїх проявах стає все різноманітнішим і складнішим, від людини потрібні не так шаблонні, звичні дії, як творчий підхід до вирішення великих і малих завдань, здатність самостійно ставити і вирішувати нові проблеми. Тому в наш час особливо актуальним є питання самостійності особистості.

Прагнення до самостійності властиве, як дорослим, так і маленьким дітям. Це внутрішня потреба організму дитини що росте, яку необхідно підтримувати і розвивати. Погляди на самостійність як на діяльність закладені в думках та ідеях філософів, психологів, педагогів.

У філософській літературі питання самостійності розглядалися у зв'язку з проблемою свободи і відповідальності особистості, взаємодії особистості і суспільства, громадської та особистої практики. *Самостійність*, на думку філософів, є результатом тривалого і складного історичного процесу встановлення та налагодження взаємин між людьми. Філософські підходи до самостійності отримали свій розвиток в роботах видатних психологів Л. Виготського, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна.

У своїх працях вони розглядали питання самостійності в руслі кардинальних проблем психологічної науки – проблем особистості, активності, діяльності. Вони підкреслювали, що соціальна цінність самостійності як якості особистості визначається її спрямованістю та рівнем активності людини як суб'єкта діяльності і відносин.

Психологи, розглядаючи самостійність як стрижневу особистісна якість, виділили цілий ряд властивостей, які складають сутність самостійності й пов’язаних з нею психічних явищ: здатність до самоствердження, підтримання «Я-стабільності», самоконтроль, уміння регулювати власну поведінку й емоційні реакції, уміння зберігати власну думку всупереч зовнішньому тиску, схильність брати на себе відповідальність за важливі події свого життя, а не звинувачувати в них інших людей, об’єктивні обставини чи долю тощо.

За одним із визначень К. Абульханової-Славської, «самостійний – ... вільний, незалежний, здатний діяти сам без сторонньої допомоги або керівництва; здатний на незалежні дії, вчинки та ін.; ... позбавлений сторонніх впливів; оригінальний» [1]. Психолог Е. Ільїн вважає, що самостійність – це здійснення будь-якої діяльності без сторонньої допомоги. Це і самостійне прийняття рішення, і здійснення запланованого, і самоконтроль, а в ряді випадків – і взяття на себе відповідальності за справи і вчинки. Тому розвиток самостійності у дітей йде разом з розвитком самосвідомості.

За визначенням, поданим у словнику С. Головіна, самостійність – узагальнена властивість особистості, що проявляється в ініціативності,

критичності, адекватній самооцінці й почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку. Самостійність особистості пов’язана з активною роботою думок, почуття й волі. Цей зв’язок двосторонній:

1) розвиток мисленнєвих та емоційно вольових процесів, як необхідна передумова самостійних суджень та дій;

2) те, що розвивається в ході самостійної діяльності, формує здатність не тільки приймати свідомо мотивовані дії, але й досягати успішного виконання прийнятих рішень, незважаючи на можливі труднощі [5, с. 711].

Педагоги і психологи Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, Д. Ельконін Н. Мечинська, А. Петровський, П. Пидкасистий, Н. Піменова, С. Рубінштейн, та інші пов'язують самостійність із активністю, яка формується та виявляється в діяльності, під впливом мотиваційного компоненту на характер діяльності дітей. Багато авторів пропонують розвивати самостійність у певному виді діяльності: Л. Порембська вважає, що ефективним видом діяльності для розвитку самостійності є господарсько-побутова праця, Ф. Ізотова – конструктивно-ігрова діяльність дошкільників. Під керівництвом Н. Ветлугиної проводилися дослідження щодо самостійної художньої діяльності, яка виникає з ініціативи самої дитини. А. Матусик, Н. Михайленко, С. Марутян та ін. відводять важливу роль гри у розвитку самостійності дітей дошкільного віку.

В. Маршицька визначає самостійність як складне та багатогранне поняття; якість особистості, що є тісно пов’язаною з її розвитком у цілому; здатність дитини вирішувати пізнавальні проблеми; як умову активізації навчально-пізнавальної діяльності; складову продуктивних мисленнєвих процесів, пов’язаних з постановкою нових проблем та пошуків їх рішення, як чинник забезпечення взаємозв'язку навчання та самонавчання [3, с. 72].

Науковці зауважують, що самостійність як базова якість особистості, розвивається поступово, і значною мірою залежить від умов виховання. На думку С. Матвієнко, самостійність – це ступінь освоєння індивідом світу, що дозволяє йому досягти індивідуально поставлених цілей на основі внутрішньої саморегуляції поведінки [4]. Процес розгортання суб’єктивного потенціалу особистості змінює характер відносини людини зі світом. Напрямком зміни зв’язку суспільства і особистості при цьому є відносна автономізація людини, яка становить ослаблення її соціальної залежності, зростання свободи і детермінації діяльності індивідуально поставленими цілями.

Про високий рівень сформованості самостійності свідчать прагнення вирішувати завдання діяльності без допомоги з боку інших людей, вміння визначати мету діяльності, здійснювати елементарне планування, реалізовувати задумане та отримувати результат, адекватно ставити мету, а також здатність виявляти ініціативу й творчість. Безумовно, досягнення такого високого рівня складає кінцеву мету виховної роботи.

Згідно з даними психологічних досліджень (О. Кравцова, Г. Кравцов, О. Смирнова, С. Ладивір, Л. Проскура, В. Кудрявцев), розвиток у дитини-дошкільника самостійності залежить також від рівня сформованості її емоційної сфери, волі та інтелекту. Розвиненість самостійності як базової якості особистості, дозволяє малюку стати більш упевненим, вирішувати життєві проблеми, що постають перед ним.

Можна виділити ряд показників проявів самостійності, таких як незалежність дій і вчинків особистості, прагнення без сторонньої допомоги реалізовувати свої плани, здатність ініціативно, творчо ставити і вирішувати різні завдання, вміння виявляти наполегливість і відповідальність у досягненні поставленої мети, здатність до контролю та оцінки своїх дій. Все це характеризує самостійність як одне з провідних якостей особистості та дає підставу вважати можливим і необхідним формування її у дітей.

В. Маршицька, досліджуючи специфіку виховання самостійності у дошкільників, визначила етапи її становлення:

1) в *молодшому дошкільному віці* таких етапів три. Перший етап (мотиваційний) – самостійність властива лише на рівні наміру; другий етап (виконавський) – здатність здійснювати доцільні дії, які приводять до досягнення поставленої мети; третій етап (контролю) – співвідношення результату діяльності з попереднім наміром.

2) у *старшому дошкільному віці* простежуються чотири відповідних етапи. Перший – мотиваційно-цільовий (етап усвідомлення і постановки мети); другий – змістово-виконавський (виконання доцільних дій); третій – процесуально-регулятивний (етап зіставлення змісту і доцільних дій, їх регуляція в процесі виконання дій); четвертий – контрольно-оцінний (етап самоконтролю і самооцінки) [3, с. 77].

Отже, самостійність в загальній сукупності морально-вольових рис характеру, властивих людям, займає важливе місце. Без самостійності неможливе спільне життя людей, їх праця, побут, економічні, культурні та інші відносини. Яке б ми не взяли суспільство, воно не може існувати без того, щоб люди в своїх взаєминах не зважали один на одного, не накладали б на себе певних обмежень на користь інших і держави в цілому. Дане явище, як одне з центральних якостей особистості, починає закладатися ще змалку, коли дитина починає домагатися задоволення своїх потреб усередині сім'ї та інших соціальних групах. Самостійність не розвивається ізольовано, в ній сплітаються лінії розумового, морального, фізичного розвитку особистості.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.

2. Маршицька В. В. Психолого-педагогічні передумови виховання самостійності дитини старшого

дошкільного віку у дошкільному навчальному закладі // Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / За заг. ред. О. Рейпольської. – Х. : 2015. – 330 с.

3. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності : навч. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 106 с.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб, 2001. –720 с.

5. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин ; 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.

Півторак К.С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Народність як вагомий фактор формування ціннісних орієнтирів молоді

Вплив Європи наразі відіграє велике значення у формуванні особистості молодого українця і встановлення відповідної системи цінностей. У зв'язку з інтенсивними намаганнями України долучитися до Європейського Союзу і впровадженням ряду реформ для вдалої інтеграції в європейський простір зміни не оминули і систему освіти України, що також посилює авторитетність закордонної системи виховання.

З появою відкритого доступу до будь-яких матеріалів світу й отриманням можливостей взаємодіяти з майже всіма континентами світу, для учнів постали відкритими нові погляди, системи цінностей і пріоритети, які впливають на формування їх світогляду. Більшість молоді слідують еталону вільної особистості, спрямованої на досягнення персональних цілей, головним фактором постає саморозвиток індивіду, де спорідненість з нацією відходить на другий план.

Саме в такий важкий час для України, важливо не забувати видатні здобутки вітчизняних просвітителів та перемоги нашої держави, всі традиції і особливості, що допомогли нам пройти всі випробування, що поставали у важкому процесі формування держави і творення народної самобутності. Одним з важливих факторів є усвідомлення цінності народної єдності і відданості державі, саме які допомагали нам у найважчі часи загарбницьких навал.

Дошкільне виховання, писав О. Ольжич, звичайно повинно бути національним, а його змістом та виховним матеріалом має стати українська народна культура, оскільки саме їй притаманні "всі потрібні органічності сталевої єдності, багатства й чистоти", саме вона забезпечує дитині "тривалий і потужний зв'язок з національною стихією" [1].

Сьогодення будує для нас такі рамки, в яких ми повинні відповідати зазначеним нормам світових стандартів, для кращого процвітання і спів вигідної взаємодії. Але українцям варто взяти до уваги саме український ідеал виховання і плідно розширювати нашу національну культуру серед молоді. Залучення дітей до різноманітні види народного мистецтва – декоративно-ужиткового, музичного, танцювального, вишивки, різьби по дереву тощо, допоможе дітям краще зрозуміти нашу культуру та проникнути духом української самобутності. Також дієвими

будуть впровадження різноманітних змагань та спартакіад, які допоможуть у перевірці загартованості учнів та розвитку дружніх взаємин.

Не дарма праця К. Ушинського "Про народність у громадському вихованні" завершується такими узагальнюючими і повчальними для нас висновками: "Загальної системи народного виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а і в теорії... У кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом у іншого виховних систем є неможливим. Досвід інших народів у справі виховання є дорогоцінною спадщиною для всіх, але точно у тому ж розумінні, в якому досвід всесвітньої історії належить усім народам. Як не можна, жити за зразком іншого народу, яким би принадним не був цей зразок, так не можна виховуватись за чужою педагогічною системою, яка б вона не була стрункa і добре обдумана. Кожний народ щодо цього повинен випробувати свої власні сили" [2].

Цими словами видатний педагог хотів підкреслити значимість саме народного виховання серед українського народу, його унікальність та незамінність у нашому житті, маючи при цьому раціональне мислення і розуміння важливості навчання у сусідів, слідуючи якому ми не повинні замінювати своє.

Отже, взявши до уваги реалії нашого суспільства і суспільного розвитку, ми можемо дійти висновку, що активне впровадження народного виховання необхідне для гармонійного розвитку особистості свідомого громадянина України, котрий поважає свою державу і слідує за народними цілями. Тобто потрібно звернути увагу на призабуті українські ремесла і традиції, та почати їх активне інтегрування у молодіжний простір, шляхом залучення їх до даних видів діяльності та впровадження народних змагань, які перевірятимуть загартованість молоді, їх обізнаність та укріплюватимуть їх дух, як сильних вільних і свідомих українців.

Література

1. Ольжич О. Українське довкілля.// Незнаному воякові. – К., 1994. – С. 133 – 135.
2. Ушинський К. Д. Вибр. пед. твори: У 2 т. – к, 1982. – Т. 1. – С. 102–103.

Сеіт-Алі Бекір, Самарська Л.О.
Варшавський Університет Лазарського,
КЗ «Полтавська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 3

Практики цілеспрямованого формування успішної поведінки студентів за обміном

У структурі успішної поведінки виокремлюють мотивацію, когнітивні уявлення про успішну поведінку, навики успішної поведінки, досвід застосування навичок успішної поведінки.

У роботах Н. Афанасьєвої, Є. Булигіна, В. Врублевської, М.Гриньової, П. Клансі, Р. Стернберга, Л. Хей представлено окремі техніки, прийоми, практики, застосування яких допоможе змінити поведінку на успішну. Рефлексивність та

самоосвітня компетентність як механізми саморозвитку, розкрито Н.Сас [7]. Уявляється цікавим дослідження можливості цілеспрямованого формування успішної поведінки студентів за обміном.

Так, за думкою Л. Хей, щоб наші негативні переживання не впливали на наше життя, необхідно застосовувати позитивне мислення. Основні тези позитивного мислення за Л. Хей такі: усе, що людина ретранслює у світ, неминуче повертається назад; «Відносини з собою – роман на все життя» (Оскар Уальд), тож їм потрібно приділяти значно більше уваги, ніж любовним переживанням (бо вони минають); слід любити себе і свою внутрішню дитину, цінувати свого внутрішнього дорослого; якщо бачити в проблемі можливість змінюватися, а в кризовій ситуації – потенціал для зростання, то ви ніколи не будете захоплені обставинами зненацька; не варто намагатися виправити проблему, краще змінити свої думки, – і проблема виправиться сама [9].

Вироблення звички позитивно мислити Л. Хей пропонує за допомогою системи правильних регулярно повторюваних установок (аффірмацій), наприклад, таких: «Я вільний від залежностей і негативів. Я легко позбавляюся від шкідливих впливів і звичок. Я легко керую грошовими потоками»; «Я пробачаю тебе за те, що ти не такий, яким би я хотів тебе бачити. Я пробачаю і відпускаю тебе»; «Я люблю і приймаю тебе таким, який ти є насправді»; «Я завжди знаходжу позитив і заслуговую самого кращого в житті!» ; «Я готовий до нового досвіду і експериментів. Я дбаю про свію внутрішню дитину. Я довіряю собі і іншим людям!»

Доповнюючи пропозиції Л. Хей та П. Клансі, В.Врублевська розробила такі кроки саморозвитку свідомості успішної людини: підвищення рівня самооцінки (здорова самооцінка важлива для досягнення адекватного розуміння власної значущості, відповідно і для формування успішної особистості); переформатування свідомості (позбавлення від комплексів, набутих у дитинстві); формування мислення успішної людини (кожна людина унікальна; людина може домогтися всього, чого хоче; у людини безмежна влада над собою); формування відчуття упевненості в собі і віри в досягнення бажаного (що програмує нашу свідомість як свідомість успішної людини); використання позитивних стверджень (найпростіших розумових прийомів, здатних несвідомо або усвідомлено впливати на наш мозок, нашу свідомість, щира віра в ці твердження) [4;6].

Викликає зацікавлення техніка нейролінгвістичного програмування (НЛП) (Є. Булигін) [3]. Припустимо, вам потрібно не просто мати гарний вигляд, а виглядати правильно за чиїмись конкретними критеріями, відповідно до його / її уявлення про те, як буде правильно. Щоб зрозуміти, як нам необхідно виглядати і яку поведінку потрібно демонструвати, щоб вигідніше себе поставити перед конкретно цією людиною, Є. Булигін пропонує зробити наступне.

Уявіть собі, як би це було, якби ви були ним / нею. Як би ви себе почували, що б вас хвилювало, турбувало, що було б для вас важливо, що цікаво, що приємно, що

огидно або неприйнятно і т.д. Асоціюйтеся з ним / нею і поживіть так кілька хвилин.

Якщо ви знайдете в собі здатність пройтися його / її ходою, сказати щось в його / її манері або хоча б відтворити кілька типових жестів цієї людини, то ваше несвідоме отримає і рафінує такий обсяг інформації про цю людину, що зможе навіть передбачати його / її рішення. Тоді вам тільки необхідно буде уявити собі, що саме їй сподобається, створити цей «фільм». А тепер можете йти на зустріч і просто робити те, що потрібно, не думаючи про те, як себе вести – у вас все вийде автоматично. Описана процедура – це програмування, тобто – створення програми НЛП (нейро-лінгвістичного програмування).

М.Гриньова [5], Н. Афанасьєва [1] розробляють і практикують методи і прийоми саморегулювання у будь-якій ситуації. Це, зокрема:

– методи і прийоми розвитку впевненої поведінки в незнайомій обстановці і при взаємодії з незнайомими екзаменаторами;

– прийоми розподілу, перемикання, зосередження уваги у відповідальних ситуаціях;

– техніки розвитку позитивного мислення, установка на успіх, страхи неуспіху і техніки перетворення їх у впевненість і успішність;

– техніки прийняття оптимального рішення і ефективного планування своєї діяльності в рамках обмеженого часу;

– складання і використання ментальних карт для довготривалого запам'ятовування, визначення мети й планування; о тайм-менеджмент в ситуації оцінювання;

– методи збереження високої працездатності в умовах тривалого зосередження і стресового стану;

– техніки швидкого зняття стресової напруги [1].

Усіх людей, які змогли домогтися успіху, об'єднує характерна поведінка: схожі дії і однакове ставлення до часу, простору, календаря. Розуміння цих характерних рис дуже важливо на шляху до успіху; вони не зумовлені генетикою – всього цього можна навчитися і зробити частиною свого життя [2]. Так, Р. Стернберг [8] стверджує, що для успішної людини характерне оптимальне поєднання трьох видів мислення: креативного, практичного і аналітичного. Успішні люди знають, як витягти максимум зі своїх позитивних якостей, і вміють грамотно діяти в будь-якій ситуації. Вони наполегливі і цілеспрямовані, мають сильну мотивацію, розуміють, як йти вперед, долаючи усі перепони.

Важливу роль відіграє самоорганізованість: уміння ставити перед собою конкретні завдання; поважати час (свій та оточуючих); складати план на день; визначати приорітети; зосереджуватися на завданнях; детально вивчати справу, перш ніж узятися за діло; постійно самовдосконалюватися; здатність припинити роботу вчасно (зробити перерву на відпочинок, припинити роботу над неуспішним проектом); здатність організовувати простір, усвідомлювати мінливість часу і навколишнього світу.

Таким чином, застосування позитивного мислення, системи правильних регулярно повторюваних установок (аффірмацій) допоможуть сформувати

позитивну самомотивацію; застосування кроків саморозвитку свідомості успішної людини – розвинути когнітивні уявлення про успішну поведінку; практикуваня техніки нейролінгвістичного програмування (НЛП), засвоєння навичок характерної поведінки успішних людей, методів і прийомів саморегулювання – навички успішної поведінки.

На нашу думку, їх можна систематизувати і використовувати задля цілеспрямованого формування успішної поведінки студентів за обміном.

Література:

1. Афанасьєва Н. Є. «Вправи «Гімнастики Мозку» для поліпшення повсякденного життя (Brain Gym 101)» [Електронний ресурс] / Н. Є. Афанасьєва.– Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v

2. 10 аспектов характерного поведения успешных людей [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.menslife.com/money/10-aspektov-kharakternogo-povedeniya-uspeshnykh-lyudej.html

3. Булыгин Е. Программирование успешного поведения [Електронний ресурс] / Е. Булыгин .– Режим доступу: http://nlping.ru/B245CC8D-F42C7-BCA8A1AF

4. Врублевская В. В. Сознание успешного человека. 10 шагов / В. В. Врублевская // У психолога Успешный человек : самооценка, мышление, возможности, вера [Електронный ресурс] . – Режим доступа: https://upsihologa.com.ua/Soznanie_uspeshnogo_chelove-vikulia.html

5. Гриньова М.В. Саморегуляція навчальної діяльності школярів / М.В. Гриньова //Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком.– 2016.– № 13-14.– С.34–100.

6. Кланси Паулина Роуз Самозванец. Психотерапевтические методики для тех, кто желает избавиться от низкой самооценки, чувства страха и вины / Паулина Роуз Кланси. Серия книг Новый Импульс. – М.: Издательство Пирожкова, 2001р 224с.

7. Сас Н.М. Інноваційність, рефлексивність, самоосвітня компетентність як цінності професійної підготовки/ Н.М.Сас // Електронний збірник наукових праць ЗОІППО – №2(31) – 2018 Частина перша. – Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/ /view

8. Стернберг Р. «Интеллект успеха» / Р. Стернберг.– Минск: Попурри, 2015.– 315с.

9. Хей Луиза Исцели свою жизнь. Книга для тех, кто имеет большие планы / Луиза Хей

Ситченко Д. М.

Запорізький національний університет

Формування професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників в контексті реалізації антибулінгових програм

Серед ідей сучасного державного будівництва в Україні є ідея побудови держави на засадах взаємоповаги та толерантного ставлення один до одного як найкращої форми співіснування. Для успішного вирішення цього завдання, вважаємо, насамперед, необхідне активне впровадження програм відповідного напрямку серед дітей та підлітків, з метою попередження, профілактики і протидії їх агресивній поведінці.

В Україні активно говорити про булінг почали лише кілька років тому, але це негативне явище існує вже давно і, переважно, в завуальованій формі, адже ініціатори булінгу докладають зусиль аби дорослі не втрутилися й дали змогу насолодитися процесом цькування товаришів. За останні 20 років поняття булінгу отримало статус міжнародного соціально-психологічного і педагогічного терміну.

Проблему насильства та булінгу в освітньому середовищі наразі розробляють такі українські вчені як Ю.Б. Савельєв, М. Дмитренко, О. Лавриненко, В. Панок,

В. Синьов та інші. Заслуговують уваги публікації О. Барліт, А. Барліт, А. Король.

Узагальнення поглядів науковців на явище булінгу виявило наступні характерні риси: довготривала та систематична агресія, яка може приймати багато форм: неодноразові як фізичні, так і словесні напади, соціальні або вербальні, особливо з боку тих, хто має вищий статус тощо.

Як зазначає О.Кормило, прояви булінгу, як правило, відбуваються в позаурочний час, у неконтрольованих місцях, наприклад, на перервах або коли учні переходять на новий урок з одного кабінету до іншого, тим самим стаючи вразливими для нападу внаслідок неконтрольованості ситуації з боку дорослих [2, с. 180].

Робота науковців Ю. Б. Савельєва та Т. М. Салата [3, с. 71], на наше переконання, не має залишитися непоміченою: науковці оприлюднили результати опитування щодо проблеми шкільного насильства, яке проводилося ними серед учнів середніх та старших класів методом анонімногоанкетування. Воно показало, що жертвою шкільного насильства може стати будь-яка дитина, але найчастіше обирають того, хто слабший чи відрізняється чимсь від інших: діти з фізичними вадами (ті, що носять окуляри, мають знижений слух, ДЦП), особливостями поведінки, особливостями зовнішності, мають погані соціальні навички та відсутність досвіду життя в колективі (домашні діти) або хвороби (енурез, порушення мови, заїкання) чи відрізняються низьким інтелектом та труднощами в навчанні, тощо.

Опитування вихованців Позашкільного навчального закладу «Центр дозвілля дітей та юнацтва Вознесенівського району» Запорізької міської ради, яке було запроваджено авторкою у грудні 2018 року, виявило схожі причини неприйняття дітей і підлітків шкільним середовищем. Найпоширенішими виявилися відсутність комунікативних навичок, неприємний зовнішній вигляд (прищі на лиці, зайва вага, дешевий пошарпаний одяг, неприємний запах від школяра через невипрану вчасно річ). З огляду на виявлене, вбачаємо, що діти не у змозі самостійно вирішити такі питання, і, таким чином, вийти з кризової ситуації. Саме тому, на наше переконання, необхідно активніше здійснювати психолого-педагогічний супровід та спостереження за дітьми під час навчального процесу і поза ним, та вчасно реагувати.

Важлива і співпраця з батьками: проведення батьківських зборів у формі тренінгових занять на тему: «Булінг ближче ніж ти вважаєш», де є можливість ознайомити з поняттями «булінг», «булер», «жертва булінгу», видами булінгу; надання рекомендації щодо подолання булінгу у будь-якому віці та запропонувати більше приділяти уваги власним дітям зробивши наголос на дружньому ставленні до оточуючих; організація обговорення у форматі круглого столу, надаючи батькам можливість вийти з ініціативою щодо попередження та подолання булінгу в учнівському колективі; створення спільних правил взаємодії сім'ї і школи у боротьбі з булінгом [4].

Нажаль, найчастіше, діти не розказують про випадки булінгу щодо них нікому з дорослих, поглиблюючи цим свій депресивний настрій, що призводить до

відсторонення, високого рівня тривожності, появи почуття меншовартості та зневіри у власні сили. Саме тому, з метою виявлення дітей, що опинилися в соціальній ізоляції однокласників, доречним буде запровадження постійного прихованого тестування.

Необхідним, на наш погляд, є запровадження у співпраці міськими та обласними департаментами освіти, громадськими активістами, відповідальним бізнесом та іншими зацікавленими особами інтерактивних заходів у формі тренінгів, майстер-класів з фахівцями, що не передбачені шкільною програмою з метою організувати для дітей, що за відповідними критеріями підпадають під категорії «потенційна жертва булінгу» опанування навичок невимушеного спілкування з оточуючими, подолання скутості, лайфхаки стильного зовнішнього вигляду, активізації життєвої позиції та посилення вмотивованості, відповідальності і психологічної здатності втручатися в знущання над однокласниками,тощо.

Література:

1. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18 грудня 2018 № 2657-VIII // Верховна рада України. Офіційний веб-сайт.URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19 (дата звернення 20.04.2019).

2. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія». Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. Випуск тридцять п'ятий. С. 174-186

3.Савельєв Ю. Б., Салата Т. М. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі? Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.Національний університет «Києво-Могилянська академія». Наукові записки. Т. 97. К. : Аграр Медіа Груп, 2009. С. 71 - 79.

4. Черниш О.С., Мельничук В.О. Протидія шкільному насильству: дистанційний курс. ТОВ «Всеосвіта»: ЗМІ (Свідоцтво № КВ 23246-13086Р від 19.04.2018 р., що видано Міністерством юстиції України). URL: https://vseosvita.ua/course/protydiia-shkilnomu-nasylstvu-1.html(дата звернення 20.04.2019).

Скала Т.А.

Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини

Ідея формування колективу А. Макаренка: критичний аналіз

Колектив завжди був важливою ланкою розвитку суспільства. Без нього було б не можливе створення сприятливого соціально-психологічного клімату. У колективі ми виявляємо свої здібності, розвиваємось як особистість і саме тут у нас формуються духовні цінності. Саме тому не одне століття науковці ставлять питання: "Що таке колектив?" та "Яка його роль у вихованні особистості?". Це питання висвітлили у своїх працях С. Якименко "А.С. Макаренко про колектив та його вплив на виховання особистості" [1, с. 352–355], А. Сараєва "Погляди А. Макаренка на формування дитячого колективу в світлі сучасних підходів" [2, с. 255–259] та ін. У працях А.С. Макаренка окреслено проблему виховання в колективі та теорію і практику формування колективу, а саме: "Педагоги знизують

плечима", "Про мій досвід", "Методика організації виховного процесу" та ін.

Основоположним принципом педагогічної системи А.С.Макаренка став принцип виховання в колективі. Колектив розглядався ним як універсальний метод виховання, що є загальним і єдиним, а водночас давав можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність. Уміючи бачити в кожній людині її особливості, індивідуальність. А.С. Макаренко, разом з тим, вважав, що особистість людини не можна мислити поза суспільством, окремо від суспільства [1, с. 352].

Зважаючи на ці факти, метою даного дослідження є розгляд процесу формування колективу за А.С.Макаренком та його критичний аналіз. А завданнями дослідження є аналіз поняття "колектив", дослідження шляхів формування колективу за А.С.Макаренком та здійснення критичного аналізу досліджуваної інформації.

Цінним уважаємо підхід А.С. Макаренка до проблематики колективу. "Мы уже хорошо знаем, что такое коллектив. Это, конечно, не «собрание индивидов, одинаково реагирующих на те или иные раздражители», как учили некоторые чудаки, близко стоявшие к недавно скончавшейся педологии. Коллектив – это свободная группа трудящихся, объединенных одной единой целью, единым действием, организованная, снабженная органами управления, дисциплины и ответственности. Коллектив – это социальный организм в здоровом человеческом обществе" [4, с. 123].

О. Залужний та А.Макаренко були першими, хто акцентував увагу на розвитку дитячого колективу як об'єкті виховного процесу. Саме О. Залужний, переконана О.Сухомлинська, - висунув тезу "через колектив, силами колективу й для колективу", яка стала основою у вченні А.Макаренка про дитячий колектив [5, с.140].

Отож ми можемо підсумувати і виділити певні ознаки колективу: спільна суспільно-корисна діяльність, з кінцевою метою; наявність спільних традицій, звичаїв, атрибутів; організованість та підпорядкування органам управління; сприятливий психологічний клімат.

Також актуальною в світлі сучасних підходів є ідея А.М.Макаренка про стадії формування колективу, що відображають його динаміку. Макаренко виділяє стадії розвитку колективу, пов'язуючи їх з вимогами, що диктуються для кожної особистості окремо та для групи в цілому. На першій стадії дитячого колективу вихователь висуває конкретну, жорстку вимогу в формі, що не припускає заперечень «Я не уявляю собі, що можна було б дисциплінувати розбовтаний, знервований колектив без такого холодного тону, вимоги окремого організатора» [3, с.152]. На другій стадії вихователь вже має однодумців з числа активістів, які свідомо прагнуть підтримати дисципліну, і його вимога підкріплюється їх вимогами. На третій стадії розвитку колективу вихованці усвідомлюють важливість дисципліни і вимоги йдуть від самих вихованців. «Це – той результат, який винагороджує вас за нервову працю в першому періоді» [3, с.152].

Отож, формування колективу посідає чільне місце серед головних пріоритетів на які повинен спрямовувати свої сили педагог. В “Педагогічній поемі” А.С. Макаренка чітко прослідковується ідея важливості участі колективу в педагогічному процесі. Саме від стадії формування залежить результат виховного та навчального процесу, адже із згуртованим колективом набагато легше працювати. Вчитель не завжди повинен вказувати на певні виховні моменти свої вихованцям, в процесі вони набувають колективну свідомість і можуть вказувати на ті чи інші помилки одне одному та розв’язувати певні конфлікти без участі педагога. Варто звернути увагу на те, що в згуртованому колективі найсприятливіший мікроклімат для соціалізації та високий рівень психологічного комфорту. У таких умовах дитина почуває себе в безпеці і може розкритись як особистість. Саме в колективі діти навчаються виконувати певну соціальну роль (староста, головний по озелененню і т.д.). Це своєрідна репетиція реального життя, в якій акцент ставиться на розвиток самосвідомості. Ми знаходимось у колективі постійно і правильне формування його та правила поводження у ньому повинні закладатись змалечку.

Література

1.Якименко С. А. С. Макаренко про колектив та його вплив на виховання особистості / С. Якименко // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 11. – С. 352–355.

2. Сараєва О. Погляди А. Макаренка на формування дитячого колективу в світлі сучасних підходів / О. Сараєва // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 11. – С. 295–299.

3. А.С. Макаренко та його роль в педагогічній діяльності. Реферат (Електронний ресурс) © 2007–2019 «Освіта.ua» - Режим доступу: URL: http://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14885/.

4. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Часть 5. Статьи, выступления, письма, подготовительные материалы, «Книга для родителей» 1936–1937 гг./ А.С. Макаренко; сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова, С.И. Аксенов. – Н.Новгород: Изд-во ВолгоВятской академии государственной службы, 2011. – 384 с.

5. Нариси історії українського шкільництва 1905–1933: навч. посіб. / упоряд.: О.В.Сухомлинська [та ін.]. – К.:Заповіт, 1996. – 306 с

Соловйова Л.Ю.

Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна

Доречність використання стилів навчання

В наш час все більше уваги в Україні приділяють проблемі освіти. Ми є свідками впровадження нових реформ у цій сфері, та чи будуть вони мати результати, поки довкола процесу навчання існує безліч міфів?

Один із таких міфів, який панує не лише в Україні, а й по всьому світу, став провідною темою даної роботи. Мова йде про так звані «стилі навчання». Прихильники цієї думки поділяють людей на групи за найбільш ефективним саме для них стилем. Існує безліч концепцій, які ділять людей на різні групи. Найбільш

поширеним є ділення на так званих «аудіалів», «візуалів» та «кінестетиків». Існує ще декілька доволі популярних моделей стилів навчання: Р. і К. Данн (Dunn's R., Dunn's K.), Д. Колба (Kolb's D. A.) і т.д. Термін «стиль навчання» передбачає, що кожна людина здатна сприймати інформацію по-різному. Прибічники цих поглядів вважають, що стиль навчання людини має бути постійним в різних ситуаціях, незалежно від того, яке завдання поставлене перед нею. Також вони притримуються думки, що стиль навчання, якому людина надає перевагу, є для неї найбільш ефективним.

Виглядає доволі привабливо, адже в основі цих теорій лежить надія у те, що є можливість покращити якість навчання шляхом врахування індивідуальних особливостей кожного учня/студента. Батьків же приваблює можливість виправдати невисоку успішність своїх дітей методом викладання, який не відповідає їхнім схильностям. Дані теорії набули високої популярності й у працівників сфери освіти різних рівнів. Це зумовлено декількома факторами. По-перше, цій темі присвячено багато літератури, яка на даний момент нараховує десятки книг і безліч статей. По-друге, віра в існування «стилів навчання» сформувалася вже в багатьох людей, а ми звикли вірити у нібито загальноприйняті думки, не перевіряючи їх достовірність. Що вже й казати про підприємців, які зробили на цьому прибутковий бізнес, створивши різноманітні навчальні платформи, на яких викладання здійснюється відповідно до «стилю навчання» конкретного студента.

Проте звернімося до фактів. До сих пір немає ніяких доказів існування «стилів навчання». Ми не знайдемо жодного надійного експерименту, результати якого свідчили би на їх користь. Серйозні кроки в даному питанні були зроблені в останні десять років американськими психологами, які об'єдналися з метою подолання існування міфів з цього приводу й провели низку експериментів, в яких отримали результати, які спростовують існування «стилів навчання» (Harold Pashler, Mark McDaniel, Doug Rohrer, Robert Bjork (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence). В одному з таких експериментів учасники, поділені на дві групи («візуалів» та «аудіалів») запам'ятовували краще інформацію у вигляді візуальної презентації, незалежно від того, у якій групі вони були (Daniel T. Willingham, Elizabeth M. Hughes, and David G. Dobolyi (2015). The Scientific Status of Learning Styles Theories)

Таким чином, використання «стилів навчання» в сучасній освіті є цілком недоречним. Його впровадження потребує використання значних ресурсів (необхідність ділити дітей на класи в залежності від стилю, до якого вони схильні; введення додаткових годин праці для вчителів, адже донесення матеріалу різними шляхами займає значно більше часу), та найбільшим мінусом виявляється неефективність цього підходу до викладання, адже й досі немає ніяких фактів, які б підтверджували існування «стилів навчання».

Література:

1. Harold Pashler, Mark McDaniel, Doug Rohrer, Robert Bjork. Learning Styles: Concepts and Evidence // Psychological Science in the Public Interest. – 2008. - №3. – С. 105-119.
2. Daniel T. Willingham, Elizabeth M. Hughes, and David G. The Scientific Status of Learning Styles Theories // Teaching of Psychology. – 2015. - №3. – С. 266-271.
3. Павелків Р.В. Загальна психологія. - М.: Кондор, 2013. – 576 с.

Стрельніков В. Ю.

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

Шляхи підготовки педагогів до проектування технології інтенсивного навчання

В умовах реформування (згідно з іншими формулюваннями – розвитку, модернізації чи революції) системи вищої освіти в Україні проблема готовності викладача до підготовки і реалізації проектів змін у вищій школі є найбільш гострою: які б перетворення не відбувалися в сучасній ВШ, усі вони насамперед пов'язані з особливостями особистості викладача. Підвищений інтерес науковців і практиків до підвищення кваліфікації викладачів обумовлений зміною парадигми – відбувається перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих, коли готується фахівець зі сформованою потребою в професійній самоосвіті, здатний до саморозвитку і повноцінної самореалізації в обраній професії. На перший план виходить визнання найважливішої ролі в розвитку студента викладача з яскраво вираженою індивідуальністю, з його правом на вибір і відповідальність, вмінням проектувати зміни дидактичної системи і втілювати їх у життя.

Існуюча нині система підвищення кваліфікації викладачів вимагає значної трансформації. На неї впливає інтеграція науки, освіти і виробництва, а основними її функціями стають компенсаторна, адаптаційна, коригувальна, розвиваюча, інноваційна. Існуюча система підвищення кваліфікації викладачів здебільшого виконує перші три функції (вони в основному стосуються підготовки і перепідготовки) і менше – розвиваючу та інноваційну, які найбільш повно відповідають підготовці викладачів до діяльності проектування, їх безперервному професійному і загальнокультурному росту.

Викладачі оцінюють перепідготовку в системі організованої підготовки (школах педагогічної майстерності, курсах, теоретичних і методичних семінарах, конференціях) нижче, ніж самостійну роботу. Це пояснюється тим, що більшість поширених форм підвищення кваліфікації викладачів орієнтовані на ріст наукового рівня, а не цілеспрямованої підготовки викладачів до діяльності проектування як складової педагогічної майстерності. Тому найчастіше викладачі удосконалюють свою проектувальну діяльність практично стихійно, шляхом самоосвіти.

На жаль, проблема підготовки викладачів до проектування сучасних технологій

інтенсивного навчання поки-що залишається поза увагою вітчизняних дослідників, хоча відмічається актуальність переходу на сучасному етапі розвитку професійної ВШ від періодичного підвищення кваліфікації викладачів до безперервної освіти викладачів через створення науково обґрунтованої системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації викладачів (Р. Гуревич, О. Дубасенюк, О. Коберник, Л. Лебедик [1–5], Л. Лук'янова, В. Майковська, О. Овчарук, С. Омельченко, Е. Панасенко, О. Пометун, Г. Романова, В. Семиченко та ін.).

Виходячи із системного розуміння, нами визначені такі показники підготовки викладача до проектування системи інтенсивного навчання: 1) самостійність, що є початком підготовки викладача до проектування; 2) професійно орієнтоване мислення, уміння використовувати прийняті в професійній галузі прийоми вирішення завдань, виробляти тактику і стратегію проектувальних дій; 3) творче ставлення до проектувальної діяльності, розвинута здатність до інновацій у викладанні, збагачення досвіду професії за рахунок особистої творчості; 4) ціннісна орієнтація на проектувальну діяльність, установка на самовдосконалення; мотиваційна спрямованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію в навчання; прагнення до творчої самореалізації; 5) рівень розвитку професійних якостей і здібностей, необхідних для проектування системи інтенсивного навчання: готовність до рівноправної особистісної взаємодії в системі «викладач-студент»; громадянська зрілість, високий моральний рівень; рефлексивна саморегуляція: воля, імпровізація в діях, організаційна гнучкість; розвинута здатність до інновацій у педагогічній праці; володіння методами аналітико-синтетичної переробки інформації й алгоритмами інформаційного пошуку; інформаційна (зокрема, комп'ютерна) грамотність; володіння технологіями підготовки й оформлення результатів навчально-методичної, дослідно-експериментальної, науково-дослідної роботи; здатність до освоєння нових програмних (освітніх) продуктів.

Виділені показники використовувалися для підготовки програм навчання на основі проведених досліджень [1–5] і відображали необхідний рівень знань, умінь і навичок для успішного проектування системи інтенсивного навчання викладачем.

Курси підвищення кваліфікації викладачів спрямовувалися на задоволення вимог до проектанта, який повинен мати високий рівень психолого-педагогічної і методичної культури, поєднувати глибокий професіоналізм і гнучкість мислення, винахідливість, впевненість у собі, розвинуту інтуїцію, творчу уяву, критичну самооцінку, прагнення (і здатність) до постійного саморозвитку і самовдосконалення.

У системі курсів і семінарів, де проводилася підготовка викладачів до проектування системи інтенсивного навчання (інноваційних [2], інформаційних [3], дистанційних технологій [4]), застосовувався метод моделювання, оскільки він допомагав акцентувати увагу на основних, спеціально виділених сторонах об'єкта, у тому числі якостях, ознаках, фактах, зв'язках, відносинах процесу підвищення кваліфікації викладачів, а сама модель була простою і наочною, зручною і доступною для аналізу.

Готуючи викладача до діяльності проектування системи інтенсивного

навчання ми керувалися тим, що ця діяльність викладача є, з одного боку, найважливішою категорією культури, її складовою частиною, а з іншого боку – динамічно мінливою підсумковою системою (зовнішньою формою) її конкретних проявів. Курси підвищення кваліфікації викладачів розвивали професійну культуру педагога, яка містить у собі індивідуально вироблені стратегії, способи орієнтації в житті, способи вирішення завдань, які сприяли переведенню проектувальних умінь і рівня педагогічної майстерності в цілому з наявного в бажаний стан.

Побудова системи курсів підготовки викладачів до проектування системи інтенсивного навчання базувалася на специфічних особливостях навчання дорослих. По-перше, слухачі курсів (вони ж викладачі різних закладів освіти) не приймали «на віру» твердження організаторів навчання, необхідним був чіткий логічний висновок з кожного твердження або надання слухачеві можливості самому проаналізувати ситуацію проектування системи інтенсивного навчання, керуючись лише процесом мислення, його логікою й етапами аналізу. По-друге, потреба в навчанні у слухачів курсів найчастіше виникала з потребою перебудови власного досвіду діяльності проектування. Практична спрямованість курсів, з одного боку, полегшувала завдання організатора курсів, а з іншого боку – ускладнювала, оскільки досягнення поставленої у ході навчання мети вимагала серйозної корекції наявної в слухачів понятійної картини світу, парадигми педагогічного мислення. По-третє, перебування на курсах часто продиктоване можливістю для зміни звичного життя, обміну інформацією і педагогічним досвідом.

Від організатора (тьютора) навчання на курсах, який був ключовою фігурою процесу навчання, вимагалася наявність таких якостей: загальної психолого-педагогічної ерудиції; методологічного мислення і діяльності; демократизму мислення і поведінки; професійного прагматизму; гнучкості у взаєминах і здатності орієнтуватися у нестандартній ситуації; сприйнятливості до інновацій; високого рівня організаторських умінь і навичок [5].

Висновком з дослідження є констатація того, що сучасні завдання модернізації освіти вимагають від проектанта компетентних комплексних дій, спрямованих на зміну функцій елементів системи інтенсивного навчання. Цілеспрямована зміна співвідношення навчальних годин, виділених на практичну і лекційну роботу убік зменшення останніх, дозволило нам змінити характер організації системи навчання, виявити нові функції його учасників.

Література:

1. Лебедик Л. В. Особливості проектування інноваційних технологій навчання. *Дидаскал : часопис* / А. Бойко (гол. ред.) ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, каф. заг. педагогіки та андрагогіки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Політехнічна освіта як засіб забезпечення ринку праці в Україні» (Полтава, 19-20 листопада 2013 р.). Вип. 14. С. 104–107.

2. Лебедик Л. В. Проблеми впровадження новітніх технологій навчання. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Додаток 1 до вип. 27. Том IV (37) : Тематичний вип. «Вища

освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». К. : Гнозис, 2012. С. 238–243.

3. Лебедик Л. В. Проектування інформаційних технологій фахової підготовки майбутніх педагогів. *Зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Наукове видання : Педагогічні науки*. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 71. С. 60–64.

4. Лебедик Л. В. Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проектування технологій дистанційного навчання в умовах магістратури. *Дистанційна освіта : забезпечення доступності та неперервної освіти впродовж життя (E-Learning and University Education – 2017)* : матеріали XLII Міжнародної науково-методичної конференції (м. Полтава, 9–10 лютого 2017 року). Полтава : ПУЕТ, 2017. С. 233–235.

5. Lebedyk L. Planning technologies for the preparation of high school teachers based in the experience of European countries : *Study of problems in modern science: new technologies in engineering, advanced management, efficiency of social institutions*. Monograph : edited by Shalapko Yurij, Wyszkowska Zofia, Musial Janusz, Paraska Olga. Bydgoszcz, Poland : University of Technology and Life Sciences, 2015. С. 749–760.

Тимощук Ю.С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Гуманістичні засади виховання у творчій спадщині Г. Сковороди

В основу нинішніх освітніх змін, які мають уплинути й на подальший розвиток освіти, покладено гуманістичну концепцію, яка трактує освітньо-виховний процес «як необхідну умову для особистісного самовираження людини, як можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людської особистості» [2,с.17].

Серед педагогів, які досліджували питання виховання дітей, виокремимо вітчизняних дослідників, а саме: Д. Багалія, Г. Ващенка, С. Русову, О. Тулякова та ін. У своїх працях вони опиралися на дослідження, спрямовані на визначення аспектів виховання людини у творчості. Однією із спільних рис досліджень вітчизняних науковців було опертя на спадщину великого педагога, філософа, просвітителя, письменника та гуманіста Г.С. Сковороди. Його дослідження мають велику роль і на сучасному етапі розвитку педагогіки, адже вже він торкався такого важливого питання як гуманізація навчального процесу.

Видатного мислителя минулого Григорія Савича Сковороду вирізняє особлива гуманістична складова його поглядів. Саме тому активізувався науковий інтерес до педагогічних ідей філософа Г.С. Сковороди. Сучасні дослідники зазначають визначний внесок Григорія Сковороди у розвиток національної і світової гуманітарної думки (І.А. Зязюн, М. Кисельов, В.В. Ільїн, Н.П. Поліщук та ін.), наголошують на доцільності використання спадщини українського філософа-гуманіста для формування якостей особистості молоді та вчителів (Н. Дига, В. Захарова, В.П. Коцур, В. Хомич), зауважують складові його вчення, які слугують гуманізації сучасних поглядів на виховання і освіту (Л.І. Горенко-Баранівська, Я.М. Стратій та ін.).

О.В. Сухомлинська зазначає, що навіть і нинішній історико-педагогічний дискурс не може бути звільненим від упливу політичних та ідеологічних віянь,

оскільки відповіді даються на сучасні потреби і запити. Для кожного з мислителів характерна своя система ідеологічних штампів і символів, притаманних історичному часові, в якому він і творив. Але за цими формальними ознаками проступає істинна думка.

Досить поширеною у вітчизняній гуманістичній науці (в тому числі й педагогіці) була позиція, коли «індивідуалізм» протиставлявся «колективізму» як відторгнення індивіда від суспільних інтересів на противагу входження індивіда в колектив і ототожнення інтересів колективу як своїх власних. Відповідно й сприймалися ці поняття у співвідношенні «негатив» і «позитив». Як підкреслюють у дослідженнях Л. Губерський та ін., зазначене співвідношення між цими якостями є надто спрощеним. Навпаки, індивідуалізм як «прагнення до самостійності, незалежності, особистої відповідальності за себе і за свою справу», а також усвідомлення власної спроможності до «самостійного творення, здійснення того, що не може бути перекладене на плечі колективу», і, що особливо важливо, «усвідомлення власної гідності індивіда й визнання такої ж чесноти за іншим» [1, с. 301], переосмислюється сучасними філософами й психологами як одна з рис, що характеризує рівень розвитку особистості. Вищезазначене безпосередньо допоможе у розгляді поглядів педагога на особистість.

Концепція особистості Григорія Сковороди бере свій початок з його уявлення про подвійну природу всього сущого – зовнішню (видиму) і внутрішню (приховану). Людина взагалі, як і кожна окрема людина зокрема, – це окремий світ – «мікрокосм» (на відміну від всесвіту), котрий, як «маленький простой камушек, в котором ужасный пожар затаился» [5, с.145]. Видима натура – «камушек» – матеріальна, невидима – «пожар, що затаївся» – духовна.

Підкреслюючи індивідуальність кожної людини, Григорій Сковорода вдається до надзвичайної образності. Він подає зображення фонтану, що наповнює різні ємності, з написом «нерівна всім рівність». В алегорію Г.С. Сковорода вкладає подвійне значення: кожна людина неповторна, кожну наповнює «бог» (або «природа») відповідно до внутрішніх, індивідуальних потреб.

Пізнання людини для Г.С. Сковороди – це пізнання її внутрішньої природи, оскільки «не внешняя наша плоть, но наша мысль – то главный наш человък» [5, с. 160]. Тобто інтелектуальні й моральні якості для Г.С. Сковороди складають основні характеристики особистості, власне кажучи, роблять людину особистістю.

Розвиток особистості у поглядах Г.С. Сковороди різнобічний і взаємопов’язаний: інтелектуальний має відбуватися водночас із фізичним, інтелектуальний невід’ємний від морального й духовного. Напруження інтелектуальних і моральних сил (виховання волі через обрання морального вчинку) стає тим шляхом, яким має йти людина не лише в пізнанні світу, самопізнанні, але й в постійній роботі з духовного самовиховання, зростання, тобто саморозвитку. Про це зазначає Григорій Сковорода у багатьох творах, особливо ж у тих, що мали спеціальне педагогічне призначення – листах до Михайла

Ковалинського. В одному з них педагог наставляє свого учня: «Колупай всередині себе колодязь тієї води, яка зросить і твій дім і сусідські. Всередині тебе є та основа, яку Плутарх називає джерелом спокою: намагайся це джерело очистити...» [3, с. 309]. Тут виразно звучить думка Григорія Сковороди про необхідність для особистості формування діяльнісного, продуктивного способу життя в суспільстві. Спираючись на думки, висловлені філософом і педагогом в його творах, приходимо до висновку, що людина, за його переконаннями, істота активна, діяльна, соціальна. Григорій Савич розрізняє дві сторони її діяльності – «сродна» предметна праця і духовний розвиток. Причому діяльність в предметному світі суспільства виявляється окресленою межами «сродності», а духовний розвиток безмежний. Саме в цьому виявляється як сильна сторона його вчення – самопізнання і саморозвиток за «сродністю», так і слабка –«сродність» обмежує людину, прирікає її до виконання певного виду діяльності, оскільки є даною від народження. Проте діяльність людини з духовного самовдосконалення і морального зростання як його складової, на думку Григорія Сковороди, нічим не обмежена.

Отже, проаналізувавши творчу спадщину Г.С. Сковороди зазначаємо, що для педагога був притаманним гуманістичний погляд на людину. Своїми ідеями він привертав увагу до особистості як істоти соціально активної і діяльнісної, яка має право на власний особистісний розвиток, що в будь-якому випадку буде відмінним від розвитку іншої особистості.

Враховуючи нинішній стан суспільства, а також пріоритетні напрями його подальшого поступу, логічно припустити, що гуманістичні ідеї мислителя є надзвичайно актуальними для розвитку суспільної і наукової думки сучасності. Справа сучасних дослідників – поєднати й гармонізувати їх у концептуально єдиній теорії розвитку особистості.

Література:

1. Губерський Л. та ін. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світогляд. аналіз. –К., 2002.
2. Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2992. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків, 2002. – С. 9–23.
3. Сковорода Г. Повне зібрання творів у двох томах. – Т. ІІ. – К, 1973.
4. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Шлях освіти. - 2001 – № 4. – С. 10–15.
5. Ткаченко Л.І. Гуманістична концепція Г.С.Сковороди в контексті сучасної освітньої парадигми // Питання професійної підготовки фахівців у сучасних педагогічних дослідженнях: 36. наук, праць. – Харків, 2007. – С. 268-278.

Харченко К.В.
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Вплив театралізованих ігор та розвиток самооцінки у старших дошкільників

Самооцінка є знанням людиною самої себе і ставлення до себе в їх єдності. Самооцінка включає в себе виділення людиною власних якостей, умінь, вчинків, мотивів власної поведінки, їх усвідомлення та оціночне відношення до них. Фундаментальні положення, які стосуються онтогенезу самооцінки, розвитку її структури, функцій, умов та закономірностей формування, висвітлені у працях вітчизняних науковців Б. Ананьєва, Г. Костюка, Л. Божович, І. Кона, М. Лісіної, А. Липкіної, В. Століна, І. Чеснокової, С. Тищенко, М. Боришевського, А. Захарової, Є. Шорохової, П. Чамати; та зарубіжних вчених У. Джемса, Ч. Кулі, Дж. Міда, Е. Еріксона, К. Роджерса, Р. Бернса та ін.

Дошкільне дитинство – час становлення особистості, формування основ індивідуальності й самосвідомості дитини. Саме у період старшого дошкільного дитинства відбувається розвиток важливих психічних утворень самооцінки. Формування адекватної самооцінки дошкільника вирішує проблему системоутворення особистісного ядра, що розвиває здібності дитини та збалансовує її індивідуальні можливості

На становлення та розвиток самооцінки дитини дошкільного віку суттєвий вплив має ряд чинників, до яких можна віднести: стосунки дитини з дорослим, стосунки дитини з однолітками, гру, діяльність. Інтенсивний розвиток самооцінки здійснюється у театралізовано-ігровій діяльності [2, с. 42]. Гра як форма організації життєдіяльності дитини важлива тим, що вона ефективно впливає на розвиток психіки дитини, сприяє становленню її самосвідомості взагалі та адекватності самооцінки, зокрема. Гра сприяє встановленню відносини між дітьми, їхньому тісному спілкуванню, у грі дитина набуває досвіду взаємовідносин з однолітками. Гра є першою «школою соціальних відносин дітей» (Д. Ельконін), в ігровій діяльності можна сформувати головні якості особистості старшого дошкільника.

Психологічні особливості формування самооцінки старших дошкільників в умовах ігрової діяльності висвітлено в дослідженнях Н. Анкудінової, Д. Ельконіна, О. Кононко, О. Олійник, Г. Тагієвої, С. Тищенко і Л. Уманець. Дослідженням гри в контексті формування особистості дитини дошкільного віку займалися як зарубіжні вчені (Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт, Ж. Колларінса, М. Гелласер), так і вітчизняні – (І. Бех, О. Байєр, З. Мануйленко, Я. Неверович, З. Богуславська, Л. Славіна).

До старшого дошкільного віку у дитини з'являються пізнавальні емоції, формуються моральні емоції – чуйність, доброта, почуття дружби та поступово – почуття обов'язку. Емоції, що розвивалися раніше, стають більш глибокими, стійкими; колишнє радісне почуття від спілкування з оточуючими поступово переростає в більш складне почуття симпатії, прихильності – складається система емоційних відносин [3].

Одним з найважливіших засобів виховання дружніх взаємин деякі автори (Є. Касаткіна, Н. Реуцька, Є. Трофімова) вважають театралізовану гру.

Слід зазначити, що в педагогічній літературі немає однозначного трактування поняття «театралізованої гри». Проте, є визначення подібні, наближені або синонімічні за значенням театралізованим іграм, як-от: ігри-драматизації та режисерські ігри. Сам термін «театралізована гра» вказує на її зв'язок з театром, тому, перш ніж перейти до розгляду її сутності, зупинимося на цьому взаємозв'язку. *Театралізована гра – театральність – театр* – це ряд однокореневих слів, який вказує на спорідненість театралізованих ігор з театром. *Театралізована гра* – це гра, де зміст ролі, ігрового дії обумовлені сюжетом того чи іншого твору; подання в особах [4].

Значення і специфіка театрального мистецтва і його творів полягають в одномоментності співпереживання, пізнавальності, емоційності, комунікативності, живого впливу, художнього образу на особистість. Театралізована гра, як один з видів рольової гри, є ефективним засобом комунікативного розвитку і створює сприятливі умови для розвитку почуття партнерства та освоєння способів позитивної взаємодії. У дослідженнях психологів Б. Ананьєва, О. Бєлобрикіної, Л. Божович, Н. Дятленко, О. Кононко, М. Лісіної, В. Мухіної, Т. Пироженко, О. Сергєєнкової наголошується на визначній ролі дорослого у формуванні самооцінки дітей дошкільного віку в спільній практичній діяльності та спілкуванні

У процесі гри поступово розширюється коло «значимих інших» дитини, а її стосунки з людьми стають вибірковими. Дитяча гра не тільки формує у дитини самооцінку, але і розвиває регулятивну функцію. Саме в ігровій діяльності, як в провідній діяльності дошкільного віку, самооцінка стає більш змістовною та диференційованою. У сюжетній грі з однолітками, діти навчаються разом долати свій егоїзм, починають узгоджувати свої дії з попередньо обумовленими правилами. Інформація дитини про власні можливості, які дитина накопичує в індивідуальному досвіді, стає конструктивним матеріалом для формування Я-образу в тому випадку, коли вона підтверджується в досвіді її спілкування з оточуючими. Саме у процесі гри дошкільник навчається виокремити «позицію іншого», відмінну від власної; сформувати адекватну самооцінку [1, с. 469].

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження ми виокремили три найбільш суттєві, на наш погляд умови, які впливають на формування самооцінки у дітей старшого дошкільного віку у процесі їхніх занять театралізованими іграми:

Умова 1. Вибір дитиною ролі як визначення рівня її домагань у грі. Рівню домагань дитини відводиться дуже важливе місце у процесі театралізовано-ігрової діяльності дітей. Відповідно до рівня домагань визначається й ранг ролі дитини в даній ділності: високий; середній; низький. Чим вищим є рівень домагань у дитини, тим вищий ранг ролі обирається нею у ході гри. У свою чергу рівень домагань дитини напряму впливає на формування самооцінки дитини та

безпосередньо проявляється в досягненні нею поставленої мети в ігровій діяльності, загалом, та театралізованій – зокрема.

Умова 2. Збагачення позитивного досвіду оцінювання дитиною своїх дій у грі. Позитивне оцінювання дитиною себе в процесі ігрової діяльності сприяє формуванню її адекватної самооцінки. Важлива роль у формуванні умінь дитини адекватно оцінювати себе у процесі гри відводиться впливу однолітків і дорослих. У процесі гри дошкільника з однолітками він навчається виокремити «позицію іншого», відмінну від власної, за рахунок чого знижується дитячий егоцентризм. Вплив дорослих на дитину містить у собі як емоційні, так і пізнавальні елементи. Вони не тільки спрямовують увагу дитини на гарні та погані сторони власної поведінки, але і стають моделлю для побудови реальних уявлень дитини про себе.

Умова 2. Розвиток здатності дитини рефлексувати на оцінку однолітків у процесі ігрової діяльності. Рефлексія виступає як один з механізмів аналізу та контролю інформації, котру дитина отримує від оточуючих в процесі спільної взаємодії. Завдяки здатності до рефлексії дошкільник навчається усвідомлювати свою діяльність по відношенню до оточуючих і робити відповідні висновки, які відповідають морально етичним вимогам встановлених у колективі. Рефлексія є позивним новоутворенням старшого дошкільного віку. Рефлексія є стимулом до становлення особистості дитини як розуміючої і співчутливої особистості по відношенню до себе та інших.

Театралізовані ігри вільні в імпровізації, не підпорядковуються жорстким правилам і умовам. Діти розігрують різні сюжети, ситуації, беручи на себе чиїсь ролі. Тим самим вступають в різноманітні контакти між собою. За власної ініціативи вони мають можливість будувати взаємини значною мірою самостійно, стикаючись з інтересами своїх партнерів і привчаючись рахуватися з ними у спільній діяльності. У грі ефективно виховується вміння жити і діяти спільно, надавати допомогу один одному, розвивається почуття колективізму, відповідальності за свої дії. Гра є і засобом впливу на тих дітей, у кого проявляються егоїзм, агресивність, замкнутість.

Література

1. Коновалова Н. А. Влияние театрализованной игры на формирование личностных компетенций ребенка-дошкольника / Н. А. Коновалова // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 469-471. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

URL https://moluch.ru/archive/59/8293/

2. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності : навч. посіб. / С. І. Матвієнко. – Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2012. – 106 с.

3. Олійник О. О. Психологічні умови формування самооцінки у старших дошкільників : автореф. дис.…канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Загальна психологія» / О. О. Олійник. – Х., 2010. – 22 с.

4. Трофимова Е. И. Театрализованная игра как средство воспитания дружеских взаимоотношений в старшем дошкольном возрасте / Е. И. Трофимова, Н. В. Ионова // Современные научные исследования. Выпуск 3 – Концепт. – 2015. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

ART 85531. – URL: http://e-koncept.ru/2015/- 85531.htm – ISSN 2304-120X.

5. Цеева Л. Х., Ситкова А. В. Влияние театрализованной игры на развитие творческих способностей дошкольников // Концепт. – 2014. – № 08 (август). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ART 14214. – URL: http://e-koncept.ru/2014/14214.htm.

Чорна М.Є.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Формування партнерської взаємодії викладача та студентів: теоретичний аналіз

Цілісному, концептуальному осмисленню партнерської взаємодії сприяють дослідження філософів, соціологів, педагогів, психологів, які присвячені вивченню різних складників цього феномену. З метою чіткого розуміння сутності окреслених категорій розглянемо окремі його поняття, враховуючи їх співвідношення «партнерська взаємодія» з поняттям «партнерство», «взаємодія» (наголошуємо на необхідності визначення предметного поля означеного поняття).

Термін «партнерство» переважно визначають як систему взаємовідносин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності; спосіб взаємодії і взаємин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівнозначущості та доповнюваності всіх її учасників; організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації; спосіб взаємовідносин, за яких зберігаються права кожної із сторін, чітко узгоджені й злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності.

Партнерство не обмежується досягненням угод між суб'єктами, разом з тим включає в себе практичні заходи, що забезпечуються досягненням загальних та індивідуальних цілей та практичний інтерес. При цьому практична діяльність здійснюється шляхом розподілу видів діяльності та кооперації. Поняття «партнерство» є предметом вивчення у багатьох сферах діяльності людини. Розрізняють такі види партнерства [2]: 1) повне товариство (товариство з обмеженою відповідальністю); 2) товариство з обмеженою відповідальністю; 3) командне товариство (змішане).

Суттєвою особливістю партнерства є спільна діяльність та співробітництво. З одного боку, спільність дій виступає, як ознака партнерства, а з іншого – як поняття, що з ним співвідноситься. Розглядаючи співпрацю, як вирішення загального завдання спільними зусиллями, ми можемо зробити висновок, що партнерство як якість суб'єктів співпраці є основною умовою його ефективності. Саме якість партнерства наповнює суб'єкт співпраці особистісним змістом. Кожен учасник, як партнер, має свої власні цілі для досягнення яких об'єднується з іншими людьми.

Відтак В. Ляудіс [3] виділяє наступні форми співпраці: імітована дія; розділена дія; введення в діяльність; підтримана дія; саморегульована дія; самоспонукальна дія; самоорганізована дія; партнерство. Саме тому поняття

партнерство ставлять в один синонімічний ряд з такими поняттями як співробітництво і взаємодія, які трактуються, як об'єднання декількох людей для досягнення ними поставлених цілей. А це означає, що загальна мета діяльності не обмежує індивідуальних потреб її учасників, а навпаки, повністю відображає їх.

Специфіка партнерства в освіті визначається терміном «співпраця», який передбачає часткову тотожність (бути частиною) і нетотожність (брати участь). Реалізація цих дій передбачає ідентифікацію як адаптацію особистості до соціуму за допомогою засвоєння нею соціальної ролі партнера й автономність, як становлення індивідуальності та розвиток здібностей, що забезпечують успішне оволодіння різними видами діяльності, спілкування. Виходячи з цієї специфіки, ми зробили висновок, що термін «партнерство» пов'язаний із самовизначенням особистості у спільній діяльності, усвідомленням своєї самоцінності й цінності партнера. Партнерство ми відносимо до інноваційних форм взаємодії, оскільки саме становлення партнерських відносин знаходиться в площині інноваційної освітньої діяльності, насамперед – діяльності викладача. Адже, відбиваючи деструктивну функцію дослідно-експериментальної роботи, в якій здійснюється ця діяльність, партнерство руйнує стереотип педагогічного мислення в сфері відносин викладач – студент. Це взаємини викладача і студента як незалежних особистостей, спрямовані на досягнення загальних цілей на принципах рівності, добровільності, рівнозначимості та доповнюваності учасників освітнього процесу. Враховуючи механізми саморозвитку особистості, партнерство ставить студента в активну позицію, що дозволяє йому зміцнювати особистісне зростання. Припускаючи широкий спектр стратегій співпраці між викладачем і студентами, партнерство передбачає поділ права вибору та відповідальності за прийняття рішень, що дозволяє їм рівноцінно, але по-різному брати участь у проектуванні, організації та здійсненні діяльності, що веде до їхнього особистісного розвитку.

Педагогіка партнерства ґрунтується на ідеях Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, С. Лисенкова, В. Шаталова та передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічного інструментарію, припускає наявність таких особистісних якостей викладача, як гуманність, комунікабельність, ціннісне ставлення до студента. Крім того викладач повинен володіти знаннями про психологію, засади гуманної педагогіки, володіти прийомами мотивації, визнавати пріоритетність суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі.

Педагогічне партнерство виступає як система соціально-психологічної взаємодії між викладачем та студентом, що спрямована на створення оптимальних умов для обопільної діяльності. Для цього педагогові потрібно уміти: оперативно й правильно орієнтуватися в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, обставинам спілкування та індивідуальним особливостям студента, постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні. Педагогічне партнерство

як професійно-етичний феномен вимагає від викладача спеціальної підготовки не лише щодо технології взаємодії, а й морального досвіду, педагогічної мудрості в організації взаємин зі студентами, колегами у різних сферах освітнього процесу. Педагогічне партнерство ґрунтується на комунікативній взаємодії педагога зі студентами, колегами, що спрямовано на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків. Воно забезпечує передання через викладача студентам людської культури, допомагає у засвоєнні знань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками.

З огляду на це обмін інформацією і ставлення партнерів один до одного характеризує комунікативний аспект спілкування, пізнання особистості, самоутвердження — перцептивний, а організація взаємодії — інтерактивний. Взаємодія на основі партнерства допомагає викладачеві організувати співпрацю на заняттях й поза ними як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, створюючи умови самоствердження студента в колективі, партнерство забезпечує співробітництво й співтворчість у групі.

Головними ознаками партнерської взаємодії на суб'єкт-суб'єктному ґрунті можна визначити: 1) особистісну орієнтацію партнерів — готовність бачити і розуміти співрозмовника; самоцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, ми повинні прагнути не нав'язувати думку, а допомогти іншому обрати власний шлях розв'язання проблеми; 2) рівність психологічних позицій партнерів для забезпечення активності студента, через яку ми можемо сподіватися на розвиток його особистості. Слід уникати домінування педагога і визнавати право студента на власну думку, позицію, бути готовим самому також змінюватися. 3) проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на позицію партнера. Це взаємодія за законами взаємного довір'я, коли партнери дослухаються один до одного, поділяють почуття, співпереживають; 4) застосування нестандартних прийомів спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції партнера [5].

Таким чином, партнерство можна визначити як демократичний спосіб співпраці, який не відкидає відмінностей у їхньому життєвому досвіді, знаннях партнерів, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість. Важливу роль у цьому процесі відіграє рівень готовності суб’єктів освітнього процесу до конструктивної співпраці та ефективної партнерської взаємодії. Партнерська взаємодія є формою взаємодії, що характеризується рівністю усіх суб’єктів, їх взаємним визнанням та відповідальністю, співпрацею та орієнтацією на спільний результат.

Література:

1. Ternopilska V.I. The role of self-government in development of leadership qualities among students // V.I. Ternopilska // Problems of development modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. − EDEX, Madrid, España, 2016. − P. 327−330.

2. Кононенко М. М. Соціальне партнерство як тип соціального управління [Електронний ресурс] /М. М. Кононенко // Державне будівництво. Електронне наукове фахове видання, - Х., 2007-№2.-Режим доступу: http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2007-2/doc/3/04.pdf

3. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия [Электронный ресурс] // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. М., 1995. С. 44-59. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=59972 (дата обращения: 25.01.2019).

4. Тернопільська В. І., Литвиненко О. Г., Пономарьова О. Ю. Толерантність як детермінанта формування соціальної активності особистості. Topical issues of social pedagogy: Collective monograph. − CARICOM, Barbados, 2017. – С. 135-153

5. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). - М., 2002.

Ягода М.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Моделі виховання в історії педагогіки

Природа не творить людини як цілісної особистості, вона лише закладає основи і створює передумови для її формування. Людина – багаторівнева система, особливості якої виявляються у діалектичній взаємодії біологічних і соціальних факторів.

Виховання – соціальне і педагогічно організований процес формування людини як особистості. Воно коректує вплив спадковості й середовища з метою реалізації соціальної програми розвитку особистості. Воно відбувається у процесі навчання і в спеціальній виховній роботі з учнями в позаурочний час в навчальному закладі та за її межами. Результативність виховного впливу залежить від відповідності мети, змісту і методів виховання досягнутому рівню розвитку дитини. У цьому розумінні виховання є головною силою, яка здатна сформувати повноцінну особистість.

Суспільство як соціальне об'єднання людей може функціонувати і розвиватися лише за цілеспрямованої, систематичної та організованої роботи з виховання кожної особистості. Зупинення цього процесу – катастрофа для суспільства, внаслідок якої людина не змогла б піднятися до рівня особистості. Ще Я.-А. Коменський зауважував, що зневага до виховання є кроком до загибелі людей, сімей, держав і всього світу. Тому виховання з погляду суспільного розвитку є провідною сферою діяльності як окремої людини, так і людської спільноти. Завдяки йому людство забезпечує свою безсмертність у соціальному розвитку.

Виховання вносить свій внесок у формування особистості: від незначного до максимально можливого. Вихованням можна багато досягти, але повністю змінити людину не можливо. Гасло «виховання може все», з яким неодноразово виступала педагогіка, себе не виправдало [1, с. 18].

Спеціальні дослідження Н.І. Ладигіної-Котс показали, що виховання здатне забезпечити розвиток певних якостей, лише спираючись на закладені природою задатки. Виховання малят мавпи в однакових з дитиною умовах показало, що малята мавпи, маючи такі самі контакти з людьми, отримуючи добре харчування і догляд,

тим часом не набувають жодної психічної якості, властивої людині [3, с. 85].

Сприймання людиною виховного впливу залежить від рівня її підготовки до цього сприймання, який зумовлений впливом спадковості й середовища. Діапазон сприймання впливу дуже широкий – від повного ігнорування виховних вимог до абсолютного підкорення волі вихователя. Існуючий «опір вихованню», як протидія зовнішній силі, що виходить від вихователя, вирішує долю кінцевого результату.

Коли дітей за фактом не виховують взагалі ніяк, це називається потурання: діти бігають безхазяйні, батьки зайняті своїми справами. Якщо ж батьки своїх дітей як-то виховують, то виникає питання: як, за якої моделі? Моделі виховання - це стабільні відносини між старшими і молодшими, де активна виховує роль належить старшим.

Моделі виховання іноді усвідомлені, іноді не цілком. У певних випадках буває, що батьки на словах декларують одну модель виховання, а на ділі реалізують іншу. Досить поширені випадки, коли батьки використовують у своїй практиці кілька моделей одночасно.

Отже, є різноманітні моделі виховання, що грунтуються на певних філософських концепціях:

1) ідеалістична модель. Її послідовники розглядають виховання як створення ідеальних умов для дитини, в яких закладені ідеї, які дозволили б дитині досягти вершини у своєму розвитку. Основне призначення виховання в цій доктрині зводиться до відкриття вихованцем вищого світу ідей і перетворення отриманих знань. Таким чином, за допомогою виховання здійснюється перехід від природного початку в людині до духовного;

2) прагматична модель. Прагматизм як філософія виховання розглядає його не як підготовку людини до подальшого життя, а як життя дитини в сьогоденні. Отже, прагматизм ставить своєю метою навчити вихованця вирішувати життєві проблеми по мірі їх виникнення. Основою виховання вважається взаємодія вихованця з реальним середовищем, як природного, так і соціальної, тобто існує спрямованість на індивідуальний саморозвиток дитини;

3) реалістична модель виходить з ідеї передачі вихованцю досвіду і знань з урахуванням його вікових можливостей в тому вигляді, в якому він зможе їх відразу засвоїти. Виховання має будуватися в допомогу вихованцю в освоєнні того, що спонукає його до певної поведінки і видами діяльності. Недолік концепції в тому, що в результаті відбувається вплив па свідомість людини, при цьому не приділяється достатньо уваги емоційній сфері особистості;

4) антропоцентрична модель ґрунтується на розумінні людини як цілісної системи, притому відкритою, яка постійно змінюється й оновлюється в результаті взаємодії з навколишнім світом. Процес виховання не може бути обмежений певними нормами, отже, не може мати завершення. Він повинен будуватися таким чином, щоб вихованець міг удосконалюватися у всьому різноманітті, а педагог лише регулював процес розвитку особистості;

5) вільне виховання спрямоване на формування інтересів і життєвих принципів, а також створення умов для їх реалізації. Метою такої моделі є навчання вихованця бути вільним і нести відповідальність за своє життя, за вибір принципів і життєвих цінностей. Прихильники даної моделі спираються на ідею про те, що сутність індивіда складає зроблений ним вибір. Педагогу ж необхідно допомогти дитині зрозуміти себе, свої потреби і потреби оточуючих людей і погодити їх в конкретній ситуації. Виховання при цьому усуває негативний вплив оточення і забезпечує природний розвиток дитини. Завдання виховання в цьому випадку – привести до гармонії дії цих сил.

Отже, виховання, як і навчання, реалізується у процесах співпраці дорослих і дітей або спільної діяльності однолітків, пов'язаних зі засвоєнням норм культури, цінностей, смаків, ідеалів, поглядів тощо. За цих умов вихованці є не лише об'єктами, а й суб'єктами виховання.

Література

1. Вітенко І.С., Борисюк А.С., Вітенко Т.І. Основи психології. Основи педагогіки: Навчально-методичний посібник. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2006. – 200 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / Гончаренко С.У. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Ладигіна-Котс М.М. Розвиток психіки в процесі еволюції організмів. / Ладигіна-Котс М.М. «Радянська наука», 1958.- 324с.
4. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. / Лозниця В.С. – К.: Ексоб, 2001. –304 с.
5. Основи психології і педагогіки : навчальний посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. - 2-ге вид., виправ., доп. - Київ : Академвидав, 2006. - 520 с.

Яценко В. В.

Вищий навчальний заклад Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»

Формування професійних компетентностей майбутніх техніків геологів у коледжах

У даний час відбувається інтеграція вітчизняної освітньої системи в європейський освітній простір, в зв'язку з чим актуалізується завдання підготовки висококваліфікованих фахівців техніків геологів, які мають вміло застосовувати набуті знання, вміння та навички в конкретних виробничих і технологічних ситуаціях, творчо мислити, здатні самостійно ухвалювати правильні рішення. У зв'язку з цим, визначальною ознакою освітнього процесу з підготовки майбутніх техніків геологів має бути формування в них професійних компетенцій, як важливої складової фахової компетентності. Актуальність формування професійної компетенції цілком узгоджується із загальносвітовими й загальноєвропейськими тенденціями розвитку освіти, згідно яких відбувається переорієнтація національної системи освіти України на кінцевий результат [1–5].

Необхідність проектування результатів засвоєння освітньої програми як володіння компетенціями актуалізує питання про переосмислення ролі та значення природничо-наукової підготовки, яка як частина професійної освіти має забезпечувати формування якостей особистості майбутнього фахівця, що визначаються фундаментальною складовою освіти, впливають на готовність студента до засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, рівень його мобільності, конкурентоздатності і затребуваності на ринку праці [1; 5].

Положення щодо підготовки майбутніх фахівців знайшли відображення в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. (2013), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016) та інших державних нормативних документах у галузі освіти.

Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців різних профілів досліджували вітчизняні науковці, зокрема В. Байденко, Г. Васянович, Р. Гуревич, Н. Колесник, Л. Лебедик [1], Л. Лук'янова, В. Майковська, О. Овчарук, О. Пометун, В. Семиченко, В. Стасюк, В. Стрельніков [2–5] та ін., де розкрито зміст та моделювання процесу формування професійних компетентностей, визначено ключові компетентності фахівця, розглядаються особливості формування професійних компетентностей у майбутніх фахівців. Фундаментальною основою дослідження становлять праці, у яких обґрунтовано теоретико-методологічні засади модернізації освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Лук'янова та ін.).

Проблемам професійної підготовки майбутніх фахівців геологічного профілю присвячено низку робіт (В. Манюк, В. Михайлов, О. Плотніков, Н. Полякова та ін.). Та все ж ґрунтовний аналіз наукового доробку виявив, що проблема професійної підготовки майбутніх техніків геологів розглянута недостатньо. Залишається нез'ясованим зміст поняття «професійна компетенція майбутнього техніка геолога», не визначалися структура, критерії та рівні сформованості даного показника. В освітньому процесі підготовки майбутніх техніків геологів є недооціненими природничо-наукові дисципліни, які мають важливе значення у формуванні їхньої професійної компетенції.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень та нормативних документів, а також досвіду практичної діяльності геологорозвідувальних коледжів дав змогу виявити низку суперечностей між:

– зростаючою потребою суспільства в техніках геологах з високим рівнем професійних компетенцій та недостатнім рівнем її сформованості у випускників;

– потребою суспільства у формуванні професійної компетентності техніків геологів й недостатньою спрямованістю педагогічних досліджень на розробку відповідної теорії та практики;

– необхідністю вдосконалення змісту й технологій формування професійної компетентності техніків геологів в коледжах та їх недостатньою теоретичною розробленістю;

– інтегральним характером вимог до майбутнього техніка геолога та переважанням «зунівського» підходу до визначення змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців техніків геологів.

За цих умов проблема формування професійних компетенцій майбутніх техніків геологів набуває особливої актуальності, а її розв'язання потребує визначення та обґрунтування педагогічних умов формування професійних компетенцій.

У своєму дослідженні ми спробуємо визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх техніків геологів у коледжах, для чого зосередимося на виконанні таких завдань: здійснити системний аналіз стану досліджуваної проблеми у вітчизняній та зарубіжній літературі, визначити основні напрями наукових досліджень; уточнити поняття «професійна компетентність майбутніх техніків геологів» і його структуру; обґрунтувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх техніків геологів у коледжах; розробити модель формування професійної компетентності майбутніх техніків-геологів у коледжах, спрямовану на взаємодію педагогічних працівників і студентів; удосконалити методику діагностики, визначити структурні компоненти, критерії та охарактеризувати рівні сформованості професійної компетентності майбутніх техніків-геологів; здійснити експериментальну перевірку ефективності впливу педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх техніків геологів у коледжах.

Методами дослідження нами взяті: *теоретичні*: аналіз та узагальнення змісту законодавчих актів і нормативно-правових документів, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, навчально-методичної документації (освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні плани, навчальні програми, методичні рекомендації, інформаційні ресурси Інтернету) з метою уточнення сутності досліджуваних понять, характеристики стану формування професійних компетенцій майбутніх техніків геологів; порівняння, дедукція, індукція, абстрагування, за допомогою яких здійснено обґрунтування педагогічних умов їх сформованості; моделювання – для розроблення моделі формування професійної компетенції майбутніх техніків геологів у коледжах; узагальнення та систематизація отриманих результатів дослідження та формування висновків; *емпіричні:* педагогічне спостереження, опитування (анкетування, тестування, бесіда), експертна оцінка, що використані для діагностики стану предмета дослідження; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) із метою перевірки ефективності педагогічних умов формування професійних компетенцій майбутніх техніків у вищих навчальних закладах

(коледжах); *статистичні:* для опрацювання та оцінювання експериментальних даних дослідження.

У результаті дослідження з'ясуємо структуру та складові поняття «професійна компетентність майбутніх техніків геологів»; виділимо педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх техніків геологів в коледжі, критерії, показники й рівні сформованості професійної компетентності в студентів коледжу; розробимо й теоретично обґрунтуємо систему формування професійної компетентності майбутніх техніків геологів у коледжах; удосконалимо методику оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх техніків геологів у коледжах, засновану на ідеях системного, синергетичного, компетентнісного, діяльнісного, технологічного, особистісного, середовищного підходів.

Розроблені нами методичні рекомендації щодо формування професійної компетентності техніків геологів у коледжах використовуються у практиці їхньої фахової підготовки у Коледжі геологорозвідувальних технологій Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Література:

1. Лебедик Л. В. Формирование общих и профессиональных компетенций магистра экономики как будущего преподавателя / Л. В. Лебедик // Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе : монография / под ред. д.пед.н., проф. В. Ю. Стрельникова. – Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. – 390 с. – С. 167–177.

2. Стрельников В. Компоненты профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. *Edukacja i ekonomia.* Redakcja naukova prof. dr. hab. V. Rajangu, dr. T. Trocikowski. Wloclawek Kaniewo, 2015. С. 213–221.

3. Стрельніков В. Ю. Модернізаційні процеси у структуруванні педагогічної компетентності магістра економіки. *Авіаційна та екстремальна психологія у контексті технологічних досягнень* : збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. В. Сечейко. К. : Аграр Медіа Груп, 2017. С. 268–272.

4. Стрельніков В. Ю. Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 24 с.

5. Стрельников В. Ю. Философские основы проектирования дидактических систем в русле компетентностного подхода. *Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе* : монография / под ред. д.пед.н., проф. В. Ю. Стрельникова. Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. С. 9–28.

Paridinova B.Zh.
Korkyt Ata Kyzylorda State University, Kyzylorda, Kazakhstan

Spiritual worldview of future teachers

The problem of spiritual thought is urgent in all spheres of social development. All the qualitative features characterizing the spiritual worldview of the society change according to the social structure of the state and its ideology, religious and secular views, the level of pedagogical science development. That is why the spiritual worldview of all members of society is an important part of the future teacher training. The formation and development of spiritual enlightenment is the moral choice of goodness and humanism, and it is interconnected with the moral development of future teachers. Therefore, the purpose of this article is to investigate literature on the issue of spiritual worldview of future teachers. Through this, the author try to identify some of the peculiarities of the issue.

At the present stage of development, it is obvious that the formation of the spiritual worldview of the society is with the help of knowledge, which is an important part of social life. An integral part of the education system is the formation of spiritual values based on advanced cultural achievements. These values are an important factor in ensuring the spiritual worldview of society.

In recent years, the issue of spiritual enlightenment has been of interest for pedagogy and psychology. Because the study of the spiritual condition and personality of a person determines his life and behavior. In turn, pedagogical sciences together with psychological sciences determine the spiritual worldview of future teachers. Therefore, the development of psychological thoughts has led to the need to investigate and determine the structure of the human mentality, such as self-development, personal growth and internal change.

Spiritual worldview is a product of human consciousness and knowledge. This is a complex set of ideas formed in human consciousness. Different teachings and knowledge, beliefs and thoughts, feelings and emotions, aspirations and expectations are shaped into world worldview, and the concept of man's world and self-consciousness is formed on this phenomenon. And the spiritual worldview of the future teacher is a phenomenon formed on the basis of the inner person and the accumulated knowledge of man. Spiritual worldview is a characteristic sign of the human being's view of life and the world, its a characteristic sign of the attitude and attitude of perception. Spiritual worldview of man is reflected in the spiritual education of the person, including future teachers and the whole society.

During the research there was a shortage of scientific literature on the topic. The majority of the research is related to religious education. In view of the fact that the spiritual worldview of future teachers is not formed by religion, it is desirable to consider philosophical, pedagogical and psychological aspects of the problem.

S. Griffioen [1] believes that the wisdom of the world is based on the inner confidence of the world. Worldview combines a personal and universal character. At the same time, it causes contradictory beliefs and attitudes. Consequently, the abundance of world worldview corresponds to the presence of other opinions than the only one.

Teachers are particularly impressed by their increasing imperative to develop their worldview and influence colleagues, schools, pupils, and the family in the teaching practice. A teacher who is not ready for a learning experience, working outside his or her own cultural experience, may have tension in the learning process. Understanding students' perspectives will help the teacher to understand the background of teaching, learning, and behavior. And the group meets a wide cultural environment, friends, students, parents. Once the teacher develops his own worldview and develops his worldview, his feelings are based on their experience of teaching [2].

It is important to introduce a spiritual education curriculum. The lack of spirituality in the curriculum shows the inevitability of education. Spiritual knowledge enables students to explore questions about life and spirit. By introducing the spiritual dimension of human life, students can identify the spiritual concerns and problems of human beings and cultures [3].

The universally used methods of teaching are often talked about the personal views and beliefs of modern teachers and pedagogues. In the postmodern context, the relationship between the teacher's uniqueness and experience is recognized and studied much. Because these two elements are interconnected and practically indivisible [4].

Acceptance of learning as an integral moral act will allow us to give many comments. The teacher is actually a moral creator. He is a friendly model through the role of prestige, developer, motivator, surveyor, etc. Teacher's responsibility requires restructuring their belief system and continuous self-examination repeatedly. Considering world-wide interpretations in different ways and responding to vital questions increases the value of critical, introspective consideration of their worldview. Ideology and sincerity influence on the teacher's own moral obligations and are reflected in political, cultural, religious and social commitments [5].

Spiritual worldview relies on the basis of education based on human attitudes, educational institutions of all levels and the environment. Higher education institutions should educate a broader future teacher, who knows everything and knows how to use it. As you can see, today's young professionals are trying to quit the task quickly. Of course, this is probably true of modern requirements. However, it is important to educate future teachers who can enhance the knowledge of the society for creative development and build a spiritual worldview through their spiritual worldview.

Of course, it is clear that, it is impossible to review all the views on the given topic in the same article. As we have explained, the spiritual worldview of future teachers is universal value of human existence. This spiritual worldview reflects the personality, importance, integrity, and uniqueness of the future teacher. Indeed, self-development, personal self-perfection, value orientation are the indicators of the spiritual worldview of future teachers. Therefore, modern educational system should create favorable pedagogical conditions for the formation and development of the spiritual vision of future teachers. After all, the development of the spiritual vision of future teachers not only demonstrates their high professionalism, but also creates the principles of personality-oriented education in pedagogical interaction with schoolchildren.

Literature:

1. Griffioen S. On worldviews // Philosophia Reformata. – 2012. - №77 (1). – P. 19-56.
2. Walker K. Teachers and teacher world-views // International Education Journal. – 2004. - №5 (3). - P. 433-438.
3. Brummelen H., Koole R., Franklin, K. Transcending the Commonplace: Spirituality in the Curriculum // Journal of Educational Thought. – 2004. - №38 (3). – P. 237-254.
4. Glanzer P., Talbert T. The impact and implications of faith or worldview in the classroom. The priority and importance of character //Journal of Research in Character Education. – 2005. - №3 (1). - P. 25–42.
5. Hufford D. Worldview understandings and teacher authenticity // Journal of Philosophy and History of Education. - 2014. - №64 (1). - P. 135–148.

Turakova M.

Academy "Bolashak"

Internet is as demotivated factor of successful learning in school

The quality of schoolchildren's knowledge has rapidly declined in recent years due to excessively low motivation of students to receive knowledge. And one of the most demotivated factors is using Internet. Motivation is a psycho-physiological process that governs a person's behavior; determines one's organization, direction, stability, and activity; stimulates and encourages human's intensive cognitive activity[1].

The problem of interaction of the younger generation with the world of virtual images on the Internet and numerous Internet communities is becoming more relevant. Modern teenagers are actively joining the new information society. The Internet plays a huge role in the children's lives: it is already impossible to imagine a child who has not heard and never used the Global Network. And in this article we consider about the influence of Internet and social media for child's achievement, the risk that will reflect the harmful effects on learning by working with social networks.

As we know, these platforms provided an opportunity for the youth to communicate with friends, read news, watch movies, listen to music, share it with other participants, take part in discussions, exchange with interests. But all medals have two faces. Currently, it is very easy to find answers to assignments in all subjects. On the one hand, this allows them to check yourself and correct mistakes, but some schoolchildren are very lazy to do control and home works by yourself, therefore the Internet becomes a reason for lowering academic performance. Furthermore, we revealed the next occasions for low motivation of students.

- most of young people visit social networks daily and stay online for more than 6 hours.

-the main reason for using social networks among young people is communication with friends. Communication in social networks negatively affects the lifestyle of young people, and also replaces real communication. With frequent using of the Internet, a teenager avoids face-to-face communication, which adversely affects on the development of his vocabulary, so there is no adequate communication with his peers.

- there are many online games where a teenager loses a lot of time, forgets about studying, household chores

-schoolchildren become more prone to procrastination

-it takes a lot of time, because children are involved on net

Also many teachers, often without realizing it, proceed from the fact that once a child has come to school, he must do all that the teacher recommends. Not to forget that increasing motivation is also the main task of teacher. In conclusion, teachers should identify at their schoolchildren and find appropriate way for solving this issue, pay more attention for their free time. Follow up conversation by explaining the importance of time and provide exciting and entertaining lessons.

Reference:

1. Gibson, James L. Organizations: Behavior, Structure, Processes. 14th ed., McGraw-Hill Irwin, 2012, p.150.
2. Markova A.K. Formation of interest in learning, 2000.

Наукове видання
Матеріали Міжнародної конференції
24 квітня 2019 р, м. Харків, Україна

«Вектори психології-2019»

Формат 60х84/16. Ум.друк.арк.9.6. Тираж 200. .

Видавець і виготовлювач
Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна
61022, м.Харків, майдан Свободи, 4.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3367 від 13.01.2009

ВЕКТОРИ ПСИХОЛОГІЇ 2019

www.psyhology.univer.kharkov.ua