

Житомирський державний
університет імені Івана Франка
Соціально-психологічний факультет

СТУДЕНТІВ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО
ФАКУЛЬТЕТУ

НАУКОВІ ПРАЦІ ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Випуск 4

Житомир 2012

Житомирський державний університет імені Івана Франка
Соціально-психологічних факультет
Кафедра соціальної та практичної психології

ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові праці студентів
соціально-психологічного факультету

Випуск 4.

Житомир-2012

Рецензенти:

В.З. Свиридюк – доктор медичних наук, проректор з наукової роботи Житомирського інституту медсестринства, професор кафедри сестринської справи.

Н.В.Хазратова – доктор психологічних наук, завідувач кафедри психології Київського Славистичного університету

П49 Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 4. / за ред. О.Л. Музики, Ю.Ю.Дем'янчук. – Житомир, 2012. – 126 с.

ЗМІСТ

1. Адамович Н. Динаміка самооцінки здібностей у підлітковому віці	8
2. Антоневська К. Мотивація досягнення спортсменів у різних видах соціальної активності	9
3. Бахур В. Особливості психічного розвитку дітей, народжених шляхом кесаревого розтину	10
4. Бахур Ю. Специфіка конфліктів молодого подружжя в залежності від соціально-психологічних чинників	11
5. Безуглий Р. Порівняльний аналіз уявлень про виховну роль батька у свідомості чоловіків з різним сімейним статусом	13
6. Бондарчук К. Дослідження образу сім'ї у свідомості дітей, що перебувають у притулку	16
7. Вагіна І. Специфіка рольових очікувань шлюбних партнерів в залежності від попереднього досвіду шлюбно-сімейних стосунків	18
8. Вдовиченко І. Вплив ситуації успіху на розвиток самооцінки в молодшому шкільному віці	22
9. Вознюк Л. Особливості рефлексії особистісних якостей учнів 1 класу	24
10. Гавриловський Т. Динаміка самооцінки здібностей у дошкільному віці	26
11. Гарцула О. Стратегії подолання хвороби у пацієнтів з хронічними захворюваннями	28
12. Герасимчук Г. Взаємозв'язок оцінювання вчителя та розвитку самооцінки в молодшому шкільному віці	29
13. Гонохіна М. Порівняльний аналіз мотивації досягнення підлітків у навчальній та позанавчальній діяльності	31

14. Грабчук О. Взаємозв'язок міжпівкульної асиметрії і когнітивного стилю у учнів старших класів	34
15. Грозь Н. Експериментальне дослідження впливу оцінки дорослих на розвиток творчих здібностей у молодшому шкільному віці	35
16. Дацюк С. Розвиток особистісної ідентичності психолога в процесі професійного становлення	37
17. Дацюк Ю. Роль та функції грошей в картині світу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку	39
18. Дяченко В. Особливості психологічного ресурсу «важкого» підлітка	41
19. Іваніцька Н. Ціннісно-рольова феноменологія віртуального тролінгу: аналіз окремого випадку	44
20. Загоровський В. Діагностичні та розвивальні ресурси мвдз у дослідженні музичних здібностей	45
21. Кащук Я. Вивчення особливостей спілкування підлітків та спроба його оптимізації у класі	47
22. Климчук П. Особливості сприймання чоловіками жінок з високим рівнем розвитку маскуліnnих рис особистості	50
23. Когут Л. Особистісно-ціннісні детермінанти розвитку здібностей у дітей старшого шкільного віку	51
24. Козленко І. Прагнення до афіліації як чинник формування соціометричного статусу	54
25. Козлова М. Порівняльний аналіз особливостей професійного самовизначення підлітків з різним досвідом девіантної поведінки	56
26. Козюк К. Психосемантичне дослідження образу сімейних стосунків у свідомості юнаків, які пережили розлучення батьків	58

27. Корзун К. Порівняльний аналіз уявлень про майбутню професію студентів-психологів I та III курсу навчання	61
28. Костиця І. Динаміка стратегіальної регуляції школярів у різних видах активності	63
29. Кот Ю. Проблеми соціально-психологічної адаптації учнів міських та сільських шкіл	64
30. Кравченко О. Вплив мультфільмів про спорт на розвиток мотивації досягнення дошкільників та молодших школярів	66
31. Криворучко О. Динаміка самооцінки творчих здібностей у підлітковому віці.	67
32. Лаврова К. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів різних курсів навчання	69
33. Лисенко А. Рефлексія розвитку хореографічних здібностей у юнацькому віці	72
34. Мамай Н. Вигода як чинник ігрової взаємодії студентів та викладачів ВНЗ	74
35. Маркова Т. Особливості правової свідомості людей, що вчинили правопорушення	75
36. Міліневський А. Біографічний аналіз мотивації досягнення як чинник розвитку професійних здібностей	77
37. Моргулець Г. Психологічні особливості осіб з порушеннями харчової поведінки	78
38. Мурин О. Дослідження особливостей прояву шкільної тривожності підлітків з різним рівнем успішності	80
39. Нестерчук Н. Ціннісна підтримка розвитку стратегіальної регуляції	82

студентів у суспільно-корисній діяльності	
40. Оверчук Ю. Особистісна рефлексія як чинник професійного становлення майбутніх соціальних педагогів	83
41. Омелянчук Л. Статеві відмінності взаємозв'язку домінуючого типу поведінки у конфліктній ситуації і типу реагування у ситуації фрустрації	85
42. Онищенко Т. Ефективність соціально-психологічного тренінгу з профілактики агресивних форм поведінки в молодіжному середовищі	86
43. Онищук І. Гендерні відмінності у ставленні юнаків до громадянського шлюбу	88
44. Петрук І. Особливості рефлексії особистісних якостей учнів 2 класу	90
45. Радул О. Кризи професійного вибору в контексті сучасного інформаційного простору: ціннісно-рольовий аспект	92
46. Рожнова О. Ціннісні кризи у свідомості педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового розвитку	94
47. Романюк В. Особливості ціннісної сфери підлітків із затримкою психічного розвитку	95
48. Русецька Д. Особливості імпліцитних теорій професійної успішності працівників у свідомості керівників МВС	97
49. Севрук Л. Кризи професійної ідентичності студентів-психологів	100
50. Слободенюк Л. Біографічний аналіз становлення професійної ідентичності творчо обдарованої особистості	103
51. Степаненко М. Дослідження копінг-стратегій підлітків з різним досвідом батьківського ставлення	106

52. Сторожук М. Розвиток структури емоційної стійкості студентів у процесі навчання	107
53. Суй Т. Динаміка самооцінки учбових здібностей при переході з молодших до середніх класів	109
54. Суплік Ю. Надійність особистісних факторів за 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттелла	111
55. Татаріна А. Експериментальне дослідження рівня домагань підлітків із розумовою відсталістю	112
56. Цимбалюк А. Аналіз психометричних характеристик «Тесту ціннісно-мотиваційної готовності до професії» О.Л. Музики	115
57. Чаюн В. Динаміка самооцінки учбових здібностей студентів спеціальності «Психологія»	116
58. Шовтюк І. Особливості рефлексії особистісних якостей учнів 4 класу	118
59. Шафранович О. Соціометричний статус творчо обдарованої особистості у професійному середовищі	120
60. Юзепчук К. Особливості ставлення до самогубства особами з відмінним релігійним досвідом	122
61. Яценко О. Ціннісно-рольова реконструкція образу професійного майбутнього студентів-психологів	124

ДИНАМІКА САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Адамович Н.

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

І.С.Загурська

Підлітковий вік є одним з основних етапів становлення якісних змін у Я-концепції, тому що саме в цей період інтенсивно формується та оптимально розвивається самосвідомість та самооцінка особистості. В підлітковому віці виробляється власна система еталонів самооцінювання і самовідношення, розвиваються здібності до особистісної рефлексії (О.А. Каверник, Н.О. Семенова). Встановлено, що для стимулювання активності підлітків необхідна рефлексія, тому що вона дозволяє керувати власними здібностями і стає основним засобом для розвитку діяльнісних вмінь (О.О. Музика, Н.І. Медведєва, М.І. Сидоров, Д.Г. Харченко).

Дослідження динаміки самооцінки учбових здібностей проводилося впродовж 2011-2012 навчального року в ЗОШ №33 м. Житомир. Загальна вибірка складала 20 осіб – учнів 5 та 9 класів.

Результати проведеного дослідження рефлексії учбових здібностей показали, що усвідомлення та рефлексія можливостей розвитку власних здібностей та виділення окремих дій і операцій у вміннях та здібностях є важливим для розвитку самооцінки здібностей.

Рефлексія окремих дій та операцій показує ступінь розвитку учбових умінь, а також вказує на рівень їх самооцінки. Було виявлено, що високий рівень рефлексії учбових дій та операцій, а також виокремлення перспективних вмінь сприяє розвитку диференційованій самооцінці учбових здібностей. Встановлено, що в молодших підлітків (5 клас) рефлексія та самооцінка наявних учбових вмінь пов'язана з оцінкою референтних осіб. Здебільшого учнями 5-го класу виділено значну кількість позанавчальних вмінь («грати в футбол», «плавати») та особистісних якостей («слухняність», «доброта»), які дозволяють отримати визнання серед референтних осіб, особливо серед ровесників. Для учнів 5-го класу характерним є виділення перспективних вмінь, що пов'язані з досягненням успіхів у навчальній діяльності («покращити математику, щоб отримувати кращі оцінки»), а також з потребою у визнанні серед оточуючих («співати, щоб мною пишалися»). Середній показник самооцінки актуальних вмінь та здібностей становить 8,5 балів, а перспективних вмінь та здібностей – 7,9 балів, що вказує на неадекватну оцінку власної самостійності, що пов'язано з орієнтуванням на оцінювання та думку референтних осіб.

Врахування власних критеріїв у структурі самооцінки здібностей характерне для учнів 9-го класу. Значна кількість виділених наявних і бажаних учбових умінь та здібностей старшими підлітками обумовлена прагненням самоствердитися, а також усвідомленням майбутнього професійного становлення («вдосконалити англійську, щоб стати перекладачем»). З цим також пов'язано виділення особистісних якостей, що допоможуть при майбутньому професійному виборі («старанність»,

«цілеспрямованість»). Середній показник самооцінки актуальних вмінь та здібностей становить 8,3 балів, а перспективних вмінь та здібностей – 8,6 балів. Така тенденція свідчить про усвідомлення учнями перспектив подальшого розвитку та пошук шляхів вдосконалення своїх здібностей.

МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ СПОРТСМЕНІВ У РІЗНИХ ВИДАХ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

Антоневська К.

студентка 2 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

О.М. Савиченко

Механізми розвитку мотивації визначаються змістом діяльності, в яку особистість включена. Одним із основних чинників розвитку спортивних здібностей є мотивація досягнення (Дж. Аткинсон, Б. Кретті, Д. Макклелланд, Р. Найдіффер, Х. Хекхаузен). Встановлено, що у спортсменів вищий рівень мотивації досягнення у порівнянні з представниками інших професій (В. Гошек, М. Ванек, Б. Свобода). Поряд із дослідженнями, в яких мотивація досягнення розглядається як передумова успіху в спорті, вивчається і її негативний, деструктивний вплив на розвиток особистості (В.І. Моросанова, Р. Найдіффер, В.І. Степанський). У роботах О.М.Савиченко доводиться, що окрім абсолютних показників мотивації досягнення, необхідною умовою розвитку спортивних здібностей є й інші показники, такі як повнота та інтер- й інтраструктурна збалансованість.

Щоб дослідити мотивацію досягнення спортсменів у різних видах соціальної активності була використана методика "Дослідження мотивації досягнення" Х.Хекхаузена у модифікації О.М. Савиченко. В дослідженні взяли участь 16 осіб різних спортивних секцій та різного віку. Було охоплено 4 вікові періоди: молодший шкільний вік, підлітковий вік, юнацький вік та дорослий вік. Ми вивчали мотивацію досягнення спортсменів у трьох сферах: спорт, навчання, хобі.

Аналіз результатів емпіричного дослідження довів, що у структурі мотивації спортсменів переважає мотив досягнення успіху, а співвідношення окремих компонентів визначається віковими та діяльнісними чинниками.

Структура мотивації найбільш повна та збалансована у спортивній діяльності; у навчанні та дозвіллі також переважає мотив досягнення, однак його співвідношення з мотивом уникнення невдачі визначається ситуаційними чинниками.

У спортсменів молодшого шкільного віку розвиваються окремі компоненти мотивації досягнення (потреба, активність, очікування, підкріплення, емоційний стан, успіх та невдача).

У підлітків вже достатньо сформовані мотиваційні тенденції (мотив досягнення успіху та мотив уникнення невдачі), а у юнацькому віці структура мотивації найбільш повна та збалансована.

Мотивація досягнення найвища в дорослому віці – це вік в якому суб'єкт вже сформулював свою систему цінностей, є плани на майбутнє, наміри самовдосконалюватися далі розвиватися та досягати вершин, бо саме цей вік потребує серйозних намірів щодо подальшого життя, відповідальності діяльності. Отже, більш мотивований на досягнення успіху дорослий вік.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ, НАРОДЖЕНИХ ШЛЯХОМ КЕСАРЕВОГО РОЗТИНУ

Бахур В.

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат медичних наук

А.В. Шаюк

Кількість дітей, народжених шляхом кесаревого розтину з кожним роком стає все істотною. Не завжди ми задумуємося про наслідки, до яких призводить подібна операція, і як це може вплинути на подальше життя дитини. Якщо 10 років тому кесаревий розтин застосовувався в поодиноких випадках, то сьогодні це одна з найпоширеніших операцій, яка не тільки планується лікарями за медичними показаннями, а й добровільно обирається жінками просто з косметичних міркувань. Клінічні враження дозволили С. Грофу припустити деякі психологічні особливості людей, які пройшли ситуацію проходження через пологові шляхи. Якщо брати до уваги гіпотези вчених-психоаналітиків, що допускають наявність істотних психологічних відмінностей між народженими кесаревим розтином і природним шляхом, то незабаром суспільство чекають важливі зміни соціально-психологічного характеру.

У наш час з'явилася кваліфікована категорія фахівців психологів, котрі готують вагітних жінок до пологів, материнства, застосовуючи сучасні знання про психічну природу людини в цей період і про вплив на дитину, яка розвивається у лоні матері. Це є сфера перинатальної психології. Кесарів розтин - це серйозна операція, яка порушує природне завершення пологів, і дитина з'являється на світ не зовсім такою, як це задумано природою.

Метою нашого дослідження було дослідити особливості психічного розвитку дітей, народжених шляхом кесаревого розтину. Дослідження проводилося за допомогою методики «Малюнок людини» та тесту Кагана «Знайди такий самий предмет».

Інтерпретуючи результати якісно за допомогою методики «Малюнок людини», ми простежили, що шлях народження впливає на психічний розвиток. Конкретно у нашій вибірці ми можемо це побачити за деякими сферами. Наприклад, в особистісно-емоційній сферою можна простежити таку тенденцію: гіперактивність, гіпертимність, конфліктність, певні агресивні риси досліджуваних, тривожність, тобто невпевненість у собі, схильність до страхів, легкої тривоги дітей. Щодо когнітивних особливостей ми спостерігаємо досить специфічні малюнки, де в кожній дитини досить різні уявлення про те, як виглядає людина. Соціально-психологічні особливості можуть свідчити про

те, що у дітей, народжених шляхом кесаревого розтину, є тенденція до надання переваги самотності, уникання людей та спілкування із ними. Також, при зіткненні із труднощами у житті більшість дітей почувають себе розгубленими і чекають допомоги з боку оточуючих, досліджувані випробовують інтелектуальне та емоційне напруження при необхідності прийняття рішення. Така поведінка дитини може бути наслідком шляху народження. Дитина не проходила через природний шлях народження, а з'явилась на світ за допомогою лікарів. Таким чином, відмінність між психічним розвитком дітей, народжених шляхом кесаревого розтину, та дітей, народжених природним шляхом в певній мірі існує.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що його результати та висновки можуть бути використані у медицині, тобто у консультації із породіллями. Також, результати можуть бути використані у психології як практично, так і теоретично, що дає можливість визначити відмінність психічного розвитку дітей народжених шляхом кесаревого розтину та природним шляхом. Це дасть можливість спланувати, корегуючі заходи і надати певні рекомендації у випадку, коли дитина все ж таки народилась за допомогою кесаревого розтину.

СПЕЦИФІКА КОНФЛІКТІВ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ

Бахур Ю.Б.

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **Портницька Н.Ф.**

Велика кількість розлучень робить актуальним пошук шляхів вдосконалення сім'ї, шляхів попередження та подолання проблем та конфліктів, які виникають у молодого подружжя.

Молоде подружжя є специфічним соціальним інститутом, на думку І.В. Гребеннікова, М.С. Мацьковського, виконує ряд функцій: виховна, економічна, репродуктивна, комунікативна, господарсько-побутова, соціально-статусна, емоційна, сексуальна, сфера первинного соціального контролю, які важливі для суспільства та потрібні для життя кожного члена родини. Однією з основних проблем молодого подружжя, за В.А. Сисенко., Т.В. Андрєєвою, є адаптація до подружніх стосунків.

Однак, недостатньо дослідженими залишаються проблеми чинників адаптації молодого подружжя. Зокрема, відсутні дослідження впливу соціально-психологічних чинників на виникнення подружніх конфліктів. Метою нашого дослідження було теоретично обґрунтувати та дослідити особливості конфліктів молодого подружжя в залежності від соціально-психологічних чинників зокрема таких як: порушення рольових очікувань, прояв домінування одним з подружжя та прагнення до автономії, нерівномірний розподіл сімейно-побутового навантаження, матеріальні та житлові проблеми.

У дослідженні використовувалася методика дослідження спілкування між

подружжям Ю.Є. Альошиної, Л.Я. Гозман, Є.М. Дубовської та опитувальник «Характер взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях» Ю.Є. Альошиної, Л.Я. Гозман. Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів здійснювався з використанням методів статистичної обробки результатів: U – Манна-Уїтні. Дослідження проводилося в грудні-січні 2011-2012р., м.Житомир, м.Новоград-Волинський, та м.Лянтор(Росія). Вибірку склали 40 досліджуваних (20 пар). Дослідження проведено у двох групах, 1 група – «зовсім молоді шлюби» - від 0 до 4 років досвіду сімейного життя (10 пар-середній вік чоловіків 25 років, жінок 24 роки) й «молоді шлюби» від 5 до 9 років (10 пар- середній вік чоловіків 29 років, жінок 27 років).

Завдяки статистичній обробки результатів за допомогою U- критерія Манна-Уїтні, виконаного в програмі Statistica, ми виявили те, що відмінності між «зовсім молодими шлюбами» та «молодими шлюбами» незначні, а значить можна виділити сфери, в яких найчастіше виникають конфлікти та особливості спілкування у молодих шлюбах загалом.

Виходячи з отриманих результатів були виявленні наступні особливості:

- молодим парам характерне порушення таких параметрів спілкування, як: «довіра», «психотерапевтичність» спілкування, «взаєморозуміння у подружжі» та «спільні символи сім'ї». Можливими причинами виділення цих шкал, може бути ще не сформована довіра та взаєморозуміння між молодим подружжям, що характерно для періоду адаптації. Також виділився параметр «психотерапевтичного» спілкування, що вказує на неможливість створення комфортної та інтимної атмосфери в сім'ї.

- зіткнення у молодих пар відбуваються в таких сферах: ревності; порушення рольових очікувань; прояв домінування одним з подружжя. Сфери, що виділилися можуть виникати через вже складені рольові та поведінкові стереотипи, через те, що кожен з подружжя намагається бути домінантною особою в сім'ї (установки, інтереси стоять на першому плані). Причиною ревності у молодого подружжя може бути відсутність довіри один до одного, "притирання" один до одного, і засвоєння нових ролей.

Виявилось, що у молодих шлюбах, які мають стаж сімейного життя від 5-9р. виникають зіткнення, пов'язані з вихованням дітей. Виникнення конфліктів в цій сфері, вказує на те, що народження змінює ролі подружжя, можливо це тому, що їм доводиться пристосовуватися до нового способу життя, до дорослих психічних і фізичних навантажень, обмеженням загального дозвілля та інше.

Таким чином, за результатами дослідження можна стверджувати, що особливості конфліктів молодого подружжя залежать насамперед від соціально-психологічних чинників, зокрема таких як: порушення рольових очікувань(відмінність поглядів подружжя на сімейне життя, прояв власних уявлень стосовно сімейного життя, установок, інтересів, власних принципів), прояв домінування одним з подружжя та прагнення до автономії (порушення норм рівноправного спілкування в родині, авторитарний стиль поведінки одного з подружжя або схильність до авторитаризму обох), нерівномірний розподіл сімейно-побутового навантаження (невміння чи небажання одного з подружжя вести домашнє господарство, матеріальна незабезпеченість); прояв ревності (сумніви, підозрілість, недовіра один до одного).

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ ПРО ВИХОВНУ РОЛЬ БАТЬКА У СВІДОМОСТІ ЧОЛОВІКІВ З РІЗНИМ СІМЕЙНИМ СТАТУСОМ

Безуглий Р.О.

студент 2 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **Портницька Н.Ф.**

Ефективність сімейного виховання визначається взаємодією низки чинників, провідними серед яких є повнота сім'ї та узгодженість виховних функцій батька і матері. Зростання кількості неповних сімей у сучасному суспільстві веде до розузгодженості функцій та формування дисгармонійних сімейних установок молоді. Недостатньо висвітленими залишаються проблеми ролі батька, та його впливу на розвиток, виховання, соціалізацію дитини, а в подальшому на становлення особистості.

Як зазначає В.М. Дружинін, нерівнозначність ролі батька і матері в сучасних сім'ях у великій мірі зумовлена наслідками ідеології радянської епохи, за якої діти повинні були виховуватися соціумом, а на сім'ю покладалася лише побутова функція. І якщо про жінку-матір іноді згадували, то чоловік в ролі батька радянській владі, ідеології і науці не був потрібен. У вітчизняній психології роль батька як інтегральну модель поведінки дорослої людини, що здійснює виховний вплив на іншу людину та є відповідальним за сім'ю, як цілісне утворення вивчалася у контексті робіт Ю.В. Борисенко, І.С.Кона, О.Г.Калини, О.В.Овчарової, Н.Е. Харламенкової.

Ми передбачаємо, що сімейний статус визначає образ ролі батька у структурі самосвідомості чоловіків.

Дослідження уявлення чоловіків про роль батька проводилося у два етапи: перший етап включав проведення пілотажного дослідження з використанням методу контрольованого асоціативного експерименту в рамках якого, було отримано перелік слів-реакцій (якостей) на слово-стимул «батько». Отримані асоціації за критерієм семантичної близькості було погруповано у 15 категорій. В ході другого етапу використовувався метод суб'єктивного шкалювання. Досліджувані оцінювали ступінь вираженості у себе виокремлених якостей. Для обробки результатів використано методи математичної статистики (програма STATISTICA 6.0).

У дослідженні взяло участь 36 чоловіків, віком від 20 до 40 років (відповідно 18 – одружених та 18 чоловіків – неодружених).

У результаті факторного аналізу уявлення про роль батька одружених чоловіків за значенням «Я-батько», методом головних виділилося 3 фактори, що пояснюють 73,51 % дисперсії (рис. 1).

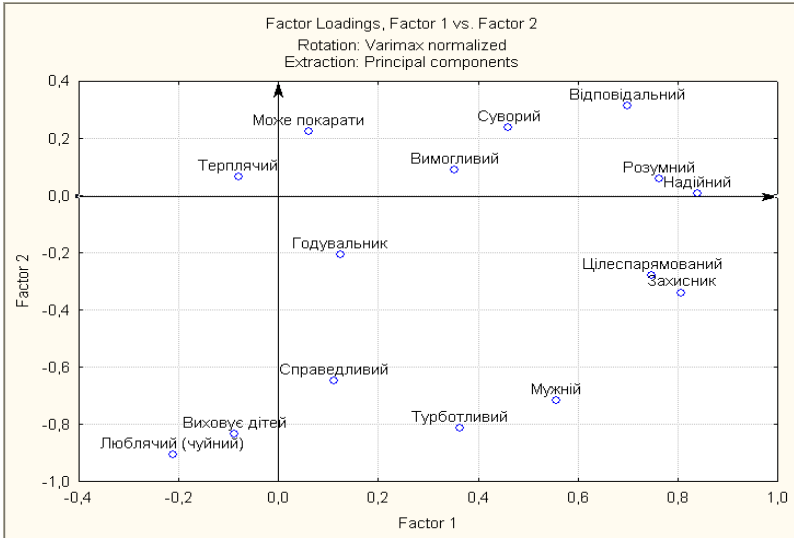


Рис. 1. Факторне поле відображення уявлення «Я-батько» одружених чоловіків

Перший фактор – образ «справжнього чоловіка» – є однополюсним і пояснює 33,22% дисперсії. Об'єднує такі конструкти: «надійний», захисник», «розумний», «відповідальний», «цілеспрямований», «мужній» які відображають уявлення одружених досліджуваних про «чоловічі» якості.

Другий фактор – «ступінь контролю» – пояснює 22,23 % дисперсії, включає конструкти з оберненим сильним зв'язком. Негативний полюс представлений конструктами – «люблячий» (чуйний), «виховує дітей», «турботливий», «мужній», які є свідченням того, що ці конструкти є важливими але не притаманними батьківській поведінці досліджуваних. Позитивний полюс утворюють конструкти – «може покарати», «вимогливий», «суворий», що відображають контролюючу функцію батька.

Можна припустити, що у свідомості досліджуваних протиставляється уявлення про батька люблячого і вимогливого, на користь контролю та суворості, які сприймаються, як атрибути справжньої поведінки чоловіка. Таким чином, досліджувані сприймають себе як розумного, цілеспрямованого чоловіка, що несе відповідальність за сім'ю, але не того, що демонструє любов, турбується та виховує дітей. Це свідчить про домінування у свідомості одружених досліджуваних когнітивної складової образу батька, порівняно з афективною

У результатів факторного аналізу уявлення про роль батька неодружених чоловіків, методом головних виділилося 3 фактори, що пояснюють 71,25 % дисперсії (рис. 2). До першого фактору – «я – чоловік» (30,97 % дисперсії) – входять такі конструкти: «мужній», «турботливий», «люблячий (чуйний)», «вимогливий». Ці якості, очевидно, відображають стереотипні уявлення досліджуваних про чоловічі риси, які,

однак, не завжди реалізуються в поведінці (слабка кореляція конструктів «відповідальний», «годувальник», «захисник» із цим фактором). Розташування конструктів на факторному полі дозволяє припустити, що конструктиви-уявлення про роль батька у свідомості досліджуваних об'єднуються у 2 умовні групи - моральні і когнітивно-поведінкові складові, які можуть відображати бажану і реальну поведінку досліджуваних у ситуаціях сімейної взаємодії.

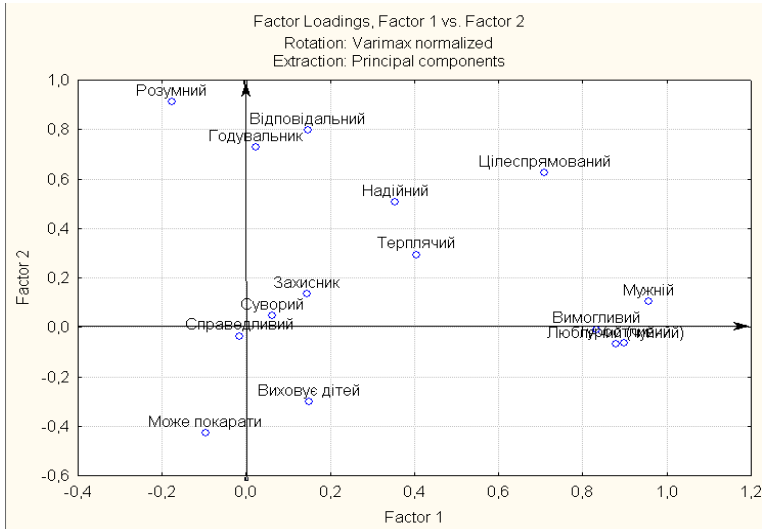


Рис. 2. Факторне поле відображення уявлення «Я-батько» неодружених чоловіків

Другий фактор, що пояснює 25,69 % дисперсії, включає у себе наступні полярні конструкти: «розумний», «відповідальний», «годувальник» та «може покарати», «виховує дітей». Очевидно, у свідомості неодружених чоловіків батько, з одного боку- люблячий, мужній, турботливий, вимогливий, розумний, відповідальний, годувальник, але не є тим, хто може покарати і виховує дітей. Досліджувані цієї групи демонструють готовність брати на себе відповідальність за сім'ю, яка про те не пов'язується із виконанням виховної функції, тобто власне з роллю батька.

Таким чином за результатами дослідження виявлено, що однаково значимими для обох груп досліджуваних є конструкти: «розумний», «відповідальний», «мужній», які свідчать про прийняття ними ролі чоловіка, як голови сім'ї. При цьому спостерігається відсторонення від виховної функції. Характерним для одружених чоловіків є прийняття ролі організатора життя та захисника родини, що свідчить про домінування їх у свідомості когнітивно-поведінкових складових образу чоловіка. Одночасно виявляється відчуження емоційних складових (люблячий, терплячий, турботливий), які очевидно здаються менш важливими. Образ «Я – батько» у свідомості неодружених досліджуваних в більшій мірі, поєднує емоційні та когнітивні

складові, що може свідчити про установку на встановлення гармонійних стосунків, з одного боку, або про демонстрацію таких установок.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОБРАЗУ СІМ'Ї У СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ, ЩО ПЕРЕБУВАЮТЬ У ПРИТУЛКУ

Бондарчук К.

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри
соціальної і практичної психології

О.Г. Шмиглюк

Притулок – це заклад соціального захисту, в якому перебувають діти віком від 3 до 18 років, які були вилучені з сімей з причин матеріального неблагополуччя, смерті батьків або за інших обставин. Ці діти перебувають в стресовому стані, оскільки сам факт відриву від сім'ї вже є шоком для них, який залишає відбиток на картині світу цієї дитини. Завданням нашого дослідження є виявлення особливостей сприймання сім'ї цими дітьми з метою надання їм вчасної психологічної допомоги та підтримки, створення максимально комфортних умов для їхнього перебування в закладі.

Е.Фромм стверджував, що людина потребує певної єдності з іншими людьми. У людини є власна картина світу, яка допомагає взаємодіяти з зовнішнім середовищем - аналізувати та систематизувати інформацію, власний досвід, переживання, емоції, враження, і на основі цього регулювати свою поведінку.

Т.М.Мишина в 1983 році першою ввела поняття «образ сім'ї» або образ «Ми», під яким мала на увазі цілісне інтегроване об'єднання – сімейну самосвідомість. Однею з найважливіших функцій сімейної самосвідомості є цілісна регуляція поведінки сім'ї, узгодження позицій окремих її членів.

Узагальнення представлених в дослідженнях особливостей образу сім'ї дітей, які лишились без батьківського піклування, дозволило виокремити такі його характеристики як змістовна вузькість та недостатня цілісність (І.В. Дубровіна, А.Г. Рузская, 1990; Г.В. Семья, 2004; Н.Б. Костенко, 2006; М.Б. Богатирьова, 2007), ідеалізованість та нереалістичність (Т.І. Пухова, 1999; Ю.Б. Євдокімова, 2004; М.А. Басин, 2006; Н.Б. Костенко, 2006; Р.А. Юнусова, 2008), негативна прогностична направленість (Е.Б. Агафонова, 2004), компенсаторний потенціал, пов'язаний з бажанням мати власну сім'ю в майбутньому (Г.В. Семья, 2004; Н.Б. Костенко, 2006; Н.В. Недождина, 2006; С.А. Терехина, 2006). Внутрішні умови, які впливають на процес побудови власного сімейного життя дітьми, що залишились без батьківського піклування, вивчали Г.В.Семья, 2004; А.М.Прихожан, Н.Н.Толстих, 2007; О.А.Кожевнікова, 2007; В.Шмідт, 2006. Зовнішні умови соціалізації таких дітей вивчали Г.В.Семья, 2004; Г.А.Сатаєва, 2004; Л.М.Шипіцина, 2005; В.Н.Ослон, 2006; О.А.Кожевнікова, 2007.

В основу теоретичної моделі нашого дослідження була покладена робота Шубіної А.С., яка досліджувала особливості образу сім'ї у дітей, позбавлених

батьківського піклування. У дітей, які виховуються в сім'ях, найбільш значимі події, які структурують часові періоди їх життя, відносяться до сфери навчальної та професійної діяльності, а також комунікативної та сфери відпочинку. У дітей-сиріт першочергове значення для формування часових інтервалів життя мають події, пов'язані з життям в кровній сім'ї, можливим усиновленням і створенням власної сім'ї. Тобто виокремився образ «реальної» та «ідеальної» сім'ї в свідомості сиріт. В реальній сім'ї відмічене переважання диференційованих зв'язків між членами родини, в той час як ідеальна сім'я відрізняється наявністю тісних симбіотичних зв'язків, що пояснюється життям в державному закладі, де дитині не вистачає уваги, емоційної прив'язаності, стабільності та захищеності.

Ми висунули гіпотезу про те, що дітям, які перебувають в притулку, властивий подвійний образ сім'ї, що поєднує в собі частину образу реальної сім'ї, часто це емоційно негативні забарвлені образи, взяті з минулого досвіду, і частину образу ідеальної сім'ї, до якої дитина прагне і про яку мріє.

Для проведення дослідження були використані метод асоціативного експерименту (для виявлення образу сім'ї в свідомості дитини), «Малюнок сім'ї» (для виявлення емоційного ставлення до сім'ї), аналіз документів (особистих справ дітей для з'ясування реального складу сім'ї та обставин потрапляння в притулок), факторний аналіз як метод кількісної обробки даних. Вибірка – діти віком від 6 до 17 років, які на момент дослідження перебували в Житомирському обласному притулку для дітей.

На основі аналізу отриманих малюнків сім'ї дітей, що знаходяться в притулку, ми з'ясували, що більшість дітей ідеалізують образ сім'ї, заперечуючи наявність у них проблем. У багатьох дітей відслідковується тенденція до подвійного образу сім'ї, тобто дитина одночасно має образ реальної та, іноді абсолютно протилежний, образ ідеальної сім'ї в свідомості. В одному асоціативному ряді ми можемо зустріти кардинально протилежні якості, які характеризуватимуть реальну та ідеальну сім'ю. У дітей проявляються тенденції вказувати на образ реальної сім'ї в малюнках і образ ідеальної сім'ї в асоціаціях.

В результаті факторного аналізу було виділено 5 факторів: *перший фактор* є прототипом образу ідеальної сім'ї, оскільки він ґрунтується на дружбі та спокої, та включає в себе всі бажані якості сім'ї, окрім сварок, які є проявом реальної картини сім'ї, і є настільки значимими, що витіснити їх навіть при ідеалізації сім'ї діти не можуть. *Другий фактор* відображає реальну картину сім'ї більшості опитаних дітей, оскільки він демонструє значимість сварок та драк, акцентуючи увагу на недостатку доброти. Тобто ми бачимо певне протиставлення в свідомості дитини образу ідеальної сім'ї (фактор 1) та реальної (фактор 2). *Фактор 3* демонструє готовність дітей прощати, змінюватись, готовність до дій, спрямованих на зміну ситуації в родині (прагнення змінити роботу та драки іграми, любов'ю та добротою). Тобто дитина прагне втілити свій ідеалізований образ сім'ї в життя. *Фактор 4* показує значимість п'яниць в образі сім'ї, однак також демонструє готовність не зважаючи на це любити, допомагати та підтримувати батьків. *Фактор 5* демонструє внутрішнє протиріччя

дитини між бажанням любити, відпочивати та гратися – тобто взаємодіяти батькам, та драками, відсутністю миру та дружби, які заважають реалізації цих бажань.

Отже, образ сім'ї у дітей, що перебувають в притулку, є досить складним, він поєднує в собі елементи бажаного ідеального образу родини та елементи реальної картини сім'ї дітей. Також ми виявили готовність дітей до зміни реальних стосунків в сім'ї. Діти прагнуть втілювати свої ідеалізовані образи в реальність.

СПЕЦИФІКА РОЛЬОВИХ ОЧІКУВАНЬ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ПОПЕРЕДНЬОГО ДОСВІДУ ШЛЮБНО-СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ

Вагіна І.

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **Портницька Н.Ф.**

Актуальність дослідження подружніх стосунків на сьогодні зумовлюється кризою, в якій опинилась сьогодні сім'я. Її ознаками вважаються високий рівень незадоволеності подружнім життям, конфліктність, стійка орієнтація подружжя на розлучення та малодітну сім'ю, нездатність досягти злагоди, зростання кількості розлучень (Ю.І. Альошина, В.Н. Дружинін, Є.Г. Ейдемільер).

Проблеми першого (А.І. Антонов, А.Г. Харчев) та повторного шлюбу висвітлені у роботах (С. Кратохвіл, Н.І. Оліфіровіч).

Однак, недостатньо дослідженою залишається проблема повторних шлюбів. Зокрема відсутні відомості щодо специфіки рольових очікувань та виконання сімейних ролей шлюбних партнерів в залежності від попереднього досвіду шлюбно-сімейних стосунків. Ми передбачали, що уявлення партнерів про сімейні ролі які перебувають у повторних шлюбах залишаться незмінними.

Дослідження рольових очікувань шлюбних партнерів проводилося за допомогою методик «Рольові очікування та домагання у шлюбі А.Н. Волкова, Т.М. Трапезнікова», «Сімейні ролі» (модифікація А. В. Чернікова).

Аналіз шлюбних очікувань досліджуваних, що перебувають у першому шлюбі, дозволяє виділити найбільш значимі сфери сімейного життя партнерів з різним досвідом сімейних стосунків (рис.1)

Найбільш важливими цінностями сімейного життя є: особистісна ідентифікація із шлюбним партнером, батьківсько-виховна, емоційно-психотерапевтична та зовнішня привабливість. Спостерігаються незначні відмінності у таких сферах сімейних цінностей: *господарсько – побутовій* (30% жінок і 50% чоловіків вважають цю сферу важливою для сім'ї), *соціальна активність* (20% жінок, 40% чоловіків).

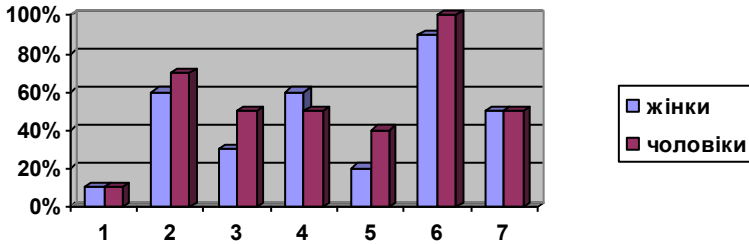


Рис.1 Рольові очікування шлюбних партнерів у першому шлюбі

Основні сфери сімейних цінностей, зображені на рис.1:

1. Інтимно – сексуальна; 2. Особистісна ідентифікація із шлюбним партнером; 3. Господарсько – побутова; 4. Батьківсько – виховна; 5. Соціальна активність; 6. Емоційно – психотерапевтична; 7. Зовнішня привабливість.

Головними спільними сімейними цінностями подружніх пар у повторному шлюбі (рис.2) є особистісна ідентифікація із шлюбним партнером, емоційно-психотерапевтична, зовнішня привабливість. Розбіжності спостерігаються у таких сферах сімейних цінностей: батьківсько-виховній (жінки – 100%, чоловіки – 40%), соціальній активності (80% жінок, 30% чоловіків).

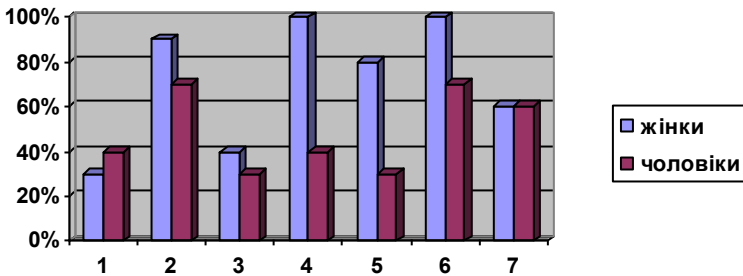


Рис.2. Рольові очікування шлюбних партнерів у повторному шлюбі

Основні сфери сімейних цінностей, зображені на рис.2:

1. Інтимно – сексуальна; 2. Особистісна ідентифікація із шлюбним партнером; 3. Господарсько – побутова; 4. Батьківсько – виховна; 5. Соціальна активність; 6. Емоційно – психотерапевтична; 7. Зовнішня привабливість.

Отримані результати подружніх пар за методикою «Сімейні ролі» (модифікація А.В. Чернікова) дозволив визначити гендерні особливості рольового

розподілу та типові способи поведінки подружжя у першому та повторному шлюбі (рис. 3).

Для жінок, незалежно від досвіду перебування у шлюбі, характерним є прийняття таких ролей-обов'язків: спостерігається подібність виконання таких ролей - обов'язків: той, хто заковує продукти (80%), організатор св'ят і розваг (90%), організатор домашнього господарства (90%), кухар (90 – 100%). У повторному шлюбі жінки схильні брати на себе більше відповідальності у таких сферах: 90% - відповідають за матеріальне забезпечення; 80% - той, хто виносить сміття, 90% - людина, яка приймає рішення.

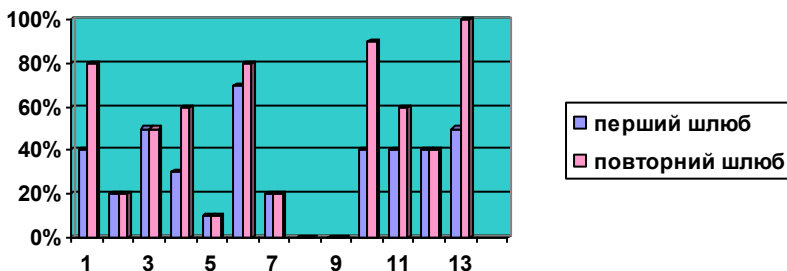


Рис. 3. Порівняльний аналіз результатів дослідження сімейних ролей (ролей взаємодії) жінок, що перебувають у першому та повторному шлюбах

Ролі - взаємодії, які вказані на рис.3: 1. Посередник у конфлікті; 2. Любитель похворіти; 3. Прихильник суворої дисципліни; 4. Головний обвинувач; 5. Одинокий вовк; 6.

Втішаючий ображених; 7. Відхилення від обговорення проблеми; 8. Створює іншим неприємності; 9. Тримається в стороні від сімейних конфліктів; 10. Приносить жертви ради інших; 11. Сімейний вулкан; 12. Приховуючий образ; 13. Жартівник.

Спільність спостерігається у прийнятті таких ролей: *прихильник суворої дисципліни* (50%), *втішаючий ображених* (70 – 80%), *приховуючий образ* (40%), але є деякі відмінності, наприклад, у ролях - *посередник у конфлікті* (40% жінок у першому шлюбі, 80% жінок у повторному виконують цю роль), *головний обвинувач* (30% , 60%); *приховуючий образ* (40%, 90%); *жартівник* (50% , 100%).

Спільними ролями - обов'язками для чоловіків, які перебувають у першому та повторному шлюбах є: *Організатор домашнього господарства, закупівля продуктів* (60-70%), *матеріальне забезпечення* (100%), *розподіл грошей* (60 – 80%), *людина, яка приймає рішення* (90 – 100%), *ремонтє зламане* (80% - 100%). Наявні і деякі розбіжності у ролях: *той, хто виносить сміття* (60% чоловіки у першому шлюбі, 100% чоловіки у повторному); *кухар* (50% , 80%).

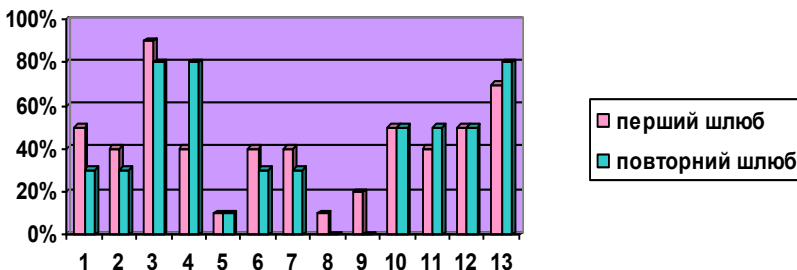


Рис. 4 Порівняльний аналіз результатів дослідження сімейних ролей (ролей - взаємодії) чоловіків, що перебувають у першому та повторному шлюбах

Ролі - взаємодії, які вказані на рис.4: 1. Посередник у конфлікті; 2. Любитель похворіти; 3. Прихильник суворої дисципліни; 4. Головний обвинувач; 5. Одинокий вовк; 6. Втішаючий ображених; 7. Відхилення від обговорення проблеми; 8. Створює іншим неприємності; 9. Тримається в стороні від сімейних конфліктів; 10. Приносить жертви ради інших; 11. Сімейний вулкан; 12. Приховуючий образи; 13. Жартівник.

На рис.4 бачимо, що спільними для обох груп чоловіків є: прихильник суворої дисципліни (80% - 90%), приносить жертви ради інших (50%), сімейний вулкан (40% - 50%), приховуючий образи (50%), жартівник (70% - 80%). Спостерігаються відмінності у ролях – взаємодії: *головний обвинувач* (40%, 80%).

Порівнюючи результати обох груп подружніх пар, було виявлено, що спільними ролями - обов'язками для них є: організатор домашнього господарства, закупівля продуктів. У повторному шлюбі жінки схильні брати на себе більше відповідальності у таких сферах: 90% - відповідають за *матеріальне забезпечення*, 90% - *людина, яка приймає рішення*, 80% *посередник у конфлікті*, 60% *головний обвинувач*, 90% *приховуючий образи*, 100% *жартівник*. Чоловіки у повторному шлюбі виконують такі ролі: 100% *той, хто виносить сміття*, 80% *кухар*, 80% *головний обвинувач*.

Отже, найголовнішими сімейними цінностями досліджуваних є *особистісна ідентифікація із шлюбним партнером*, *емоційно – психотерапевтична, зовнішня привабливість*, а також *батьківсько – виховну*. Уявлення партнерів про сімейні ролі, які перебувають у першому та повторному шлюбах співпадають, тобто найголовнішими ролями для них є *спільність інтересів*, *емоційна підтримка*, *зовнішня привабливість та виховання дітей*.

ВПЛИВ СИТУАЦІЇ УСПІХУ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Вдовиченко І.

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **І.С.Загурська**

Самооцінка є важливим показником розвитку особистості. Вона дає можливість людині робити вибір у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, визначає рівень її прагнень та цінностей, характер її взаємовідношень з оточуючими людьми. Самооцінка починає формуватися ще в ранньому дитинстві та продовжує видозмінюватися протягом усього життя, стаючи більш критичною та змістовною. Найбільш сприятливим та оптимальним для розвитку самооцінки як особливого компонента самосвідомості є молодший шкільний вік.

Дослідження розвитку самооцінки в молодшому шкільному віці залежно від включення у ситуацію успіху проводилася впродовж 2011 року у НВК №25 м. Житомира. Загальна вибірка складала 24 особи – учнів першого та четвертого класу.

Методи дослідження включали аналіз та систематизацію літературних джерел, спостереження, бесіду, методику психосемантичного дослідження і розвитку самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності (Загурська І. С., 2005; 2010).

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз особливостей розвитку самооцінки в молодшому шкільному віці показав, що проблемами самооцінки займалися як у вітчизняній (Л.І. Божович, М.І. Лісіна, В.С. Мухіна, Л.Ю. Фоміна, Г.А. Цукерман), так і зарубіжній психології (С. Куперсміт, У. Джеймс, Ч. Кули, Дж. Мід, Е. Еріксон, К. Роджерс). Чільне місце відведено таким питанням як онтогенез самооцінки, структура, функції, можливості та закономірності формування. У визначенні самооцінки акцент робиться на тому, що самооцінка є досить складним і багатограним компонентом самосвідомості. Самооцінка виконує регуляторну функцію, впливаючи на розвиток особистості, її діяльність, поведінку та взаємовідносини з оточуючими; виражає рівень задоволення чи незадоволення собою, рівень самоповаги, а також створює основу для сприйняття власного успіху чи невдачі.

Виявлено, що основними факторами розвитку самооцінки молодших школярів є оцінка вчителя, яка передусім має сприяти розвитку диференційованої самооцінки учнів. Важливою є також взаємодія з ровесниками, стиль домашнього виховання та досягнення успіху в значимій діяльності.

2. Результати психосемантичного дослідження показали, що до експериментального впливу структура самооцінювання першокласників визначається конструктами морального змісту («доброта», «ввічливість», «дружелюбність», «взаємодопомога»). Ця тенденція є спільною як для досліджуваних експериментальної групи, так і для досліджуваних контрольної групи. Така закономірність свідчить перш за все про те, що в процесі самооцінювання молодші

школярі перш за все орієнтуються на соціально бажані форми поведінки. У досліджуваних часто відбувається знецінення діяльнисних характеристик самооцінки в наслідок відсутності поцінування та схвалення отриманих результатів значимої для них діяльності.

3. Структура самооцінки учнів четвертого класу визначається конструктами моральнісного змісту та конструктами, які описують соціальні норми поведінки в школі («чемність», «бути слухняним», «гарно вчитися», «не запізнюватися до школи»). Ця тенденція є спільною як для досліджуваних експериментальної групи, так і для досліджуваних контрольної групи. Така закономірність свідчить перш за все про те, що самооцінка досліджуваних не достатньо диференційована, оскільки учні мають не повністю задоволену потребу в поцінуванні та визнанні своїх досягнень у різних видах діяльності.

4. Принципово інші закономірності простежуються під час повторного дослідження самооцінки першокласників експериментальної групи. Виявлено, що ситуація успіху сприяє розвитку диференційованої самооцінки, структура якої визначається конструктами діяльнісного та морального змісту, які описують особливості поведінки в різних видах діяльності. Інакше кажучи, ситуація успіху сприяє свідомому виділенню більшої кількості критеріїв самооцінювання (загальна кількість конструктів збільшилася з 75 до 94), що робить самооцінку диференційованою та дозволяє адаптуватися до шкільного навчання засобом включення у різні види діяльності.

5. Також, простежуються відмінності в структурі самооцінки учнів четвертого класу експериментальної групи після повторного дослідження. У структурі самооцінки досліджуваних головним чином виділялися конструкти діяльнісного змісту, які описують поведінку пов'язану із шкільною діяльністю та конструкти, які безпосередньо описують конкретні вміння («співати», «гарно малювати», «читати»). Отже, ситуація успіху сприяє свідомому виділенню більшої кількості критеріїв самооцінювання (кількість конструктів збільшилася з 73 до 101), що робить самооцінку диференційованою.

6. Підвищення рівня усвідомлення можливостей розвитку власних вмінь та здібностей стало можливим завдяки включенню молодших школярів у ситуацію успіху. Структура самооцінки дітей за такої умови збагачується актуальними та перспективними вміннями та здібностями, які описують як навчальну діяльність («вміти писати», «вміти рахувати», «вчити вірші»), так і позанавчальні види діяльності («складати казки», «складати пісні», «грати на піаніно»).

7. Труднощі в розвитку самооцінки зумовлюються відсутністю ситуації успіху, як умови розвитку самооцінки. Учням складно оцінити себе, проаналізувати свої вміння, навички без диференційованого оцінювання з боку ровесників і вчителя. Така можливість реальна лише в ситуації співробітництва та взаємодопомоги між учнями. При слабкій взаємодії з ровесниками самооцінка молодших школярів стає недиференційованою. Невдача в окремій навчальній ситуації провокує загальне незадоволення собою та труднощі в рефлексії та самооцінці розвитку окремих вмінь та здібностей. Структура самооцінки в такій ситуації втрачає діяльнісний компонент і

включає в себе переважно конструкти моральнісного змісту, які описують соціально бажану поведінку.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми розвитку диференційованої самооцінки в молодшому шкільному віці. Перспективи подальшої роботи вбачаються у ґрунтовному аналізі залежності розвитку самооцінки від оцінювання шкільної успішності з боку референтних осіб.

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ 1 КЛАСУ

Вознюк Л.

студентка 5 курсу
соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **Н.О.Никончук**

Рефлексія, як важлива здібність, починає розвиватись в молодшому шкільному віці. В процесі зміни провідної діяльності від гри до учіння в дітей формується ставлення до себе та до оточуючих, відбувається розвиток психічних новоутворень.

Проблеми рефлексії вивчали Т.Ю.Андрущенко, В.В.Давидов, А.З.Зак, А.В.Захарова, С.Ю.Семенов, В.І.Слободчиков, І.М.Степанов, Г.А.Цукерман та інші автори.

Дослідженням рефлексії здібностей молодших школярів займалися О.Л.Музика, І.С.Загурська, Н.О.Никончук.

Мета даного дослідження – вивчення особливостей розвитку особистісних якостей учнів 1 класу.

Для дослідження особливостей рефлексії особистісних якостей першокласників використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ), розроблену професором кафедри соціальної та практичної психології ЖДУ імені Івана Франка О.Л.Музикою.

В дослідженні взяли участь 60 учнів 1 класу (30 дітей, які навчаються в сільських школах, та 30 дітей з міських шкіл). Досліджувані були об'єднані в групи таким чином, щоб була однакова кількість дівчаток і хлопчиків, а також учнів з різними рівнями успішності (високий, середній, низький).

За результатами проведеного дослідження було виявлено, що більшість першокласників повною мірою поняттям «якості» не володіють. Загалом учні 1 класу назвали 64 унікальні якості. Діти, які навчаються в міській школі, виокремили 46 таких характеристик, а учні з сільських шкіл зазначили 39 цінностей.

Загалом учні першого класу назвали 394 особистісні якості. Діти, які навчаються в міській школі, зазначили 215 характеристик, учні з сільських шкіл виокремили 179 якостей. Отже, першокласники міських шкіл назвали на 10% особистісних характеристик більше ніж діти, які навчаються в сільських школах. Когнітивна складність учнів, що навчаються в міській школі, є вищою, ніж в дітей з сільських шкіл.

Першокласники, які навчаються в міській школі загалом назвали 115 актуальних та 100 бажаних якостей. Діти, які навчаються в сільській школі, загалом зазначили 100 актуальних та 79 бажаних особистісних характеристик. Досліджувані обох груп більше виокремили актуальних якостей, ніж бажаних.

Позитивні та негативні характеристики, що зазначають першокласники, представлені нерівномірно. Учні, які навчаються в міській школі, загалом назвали 161 позитивну та 53 негативних особистісних цінностей. Діти, які навчаються в сільській школі загалом виокремили 130 позитивних та 47 негативних якостей. Позитивні характеристики домінують у відповідях досліджуваних обох груп.

Першокласники зазначали більше моральнісних якостей («доброзичливий», «жабідний», «чесний», «дружній», «хитрий») ніж діяльнісних («сміливий», «талановитий», «старанний», «охайний», «пунктуальний»). Діти, які навчаються в міській школі загалом назвали 154 моральнісних та 61 діяльнісну особистісну характеристику. Учні, які навчаються в сільській школі загалом назвали 131 моральнісну та 45 діяльнісних якостей.

Дослідження показало, що учні 1 класу вище оцінюють рівень розвитку власних бажаних особистісних якостей ніж актуальних, позитивних характеристик ніж негативних, моральнісних цінностей ніж діяльнісних. Разом з тим, більш вимогливими до себе та критичними в оцінках є хлопчики, які навчаються в міських школах, та дівчатка, які навчаються в сільських школах.

Поряд з власне особистісними якістьми першокласники виокремлювали й конструкти, що описують дії («не б'юся з хлопцями і дівчатами», «гарно пишу приклади», «ділюсь цукерками з друзями»). Учні, які навчаються в міських школах, назвали 215 особистісних характеристик та 42 конструкти. Учні, які навчаються в сільських школах, виділили 179 особистісних якостей та 62 конструкти. Власне особистісні якості домінують у відповідях досліджуваних обох груп.

Учні 1 класу слабо диференціюють близькі, але не тотожні особистісні якості, пояснюючи їх одну через іншу («злий – це коли я не веселий», «добрий – тому що я щедрий і хороший», «чемний – це милосердний і лагідний до людей»). Менше випадків слабкої диференціації якостей виявлено у відповідях учнів міських шкіл (15 одиниць). Першокласники, які навчаються в сільських школах, зазначили 18 одиниць слабо диференційованих якостей.

Наше дослідження дозволило простежити деякі тенденції рефлексії особистісних якостей учнів 1 класу. Воно окреслює можливі напрямки подальшої дослідницької роботи. Один із таких напрямків ми бачимо в дослідженні рефлексії особистісних якостей на більшій вибірці молодших школярів.

ДИНАМІКА САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Гавриловський Т.

студента 4 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **І.С.Загурська**

Самооцінка є внутрішнім психофізичним рушієм активності особистості, а відтак – суттєвим чинником фізичного, психічного й соціального розвитку. У процесі дії таких рушійних сил розвитку як протиріччя та включення в безпосередню діяльність у дошкільників формується та розвивається самооцінка. Ігрова діяльність є основою для розвитку такого виду самооцінки, як самооцінка власних здібностей (В.Л. Венгер, Ж. Піаже, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов). Наскільки вона буде раціонально осмислена і, відповідно, диференційована, на стільки продуктивними і успішними для дитини будуть майбутні види її діяльності. Дошкільний вік є початковим етапом у виявленні й усвідомленні власних здібностей дитиною та формуванні самооцінки здібностей.

Теоретичний аналіз проблеми розвитку самооцінки в дошкільному віці показав, що самооцінка у вітчизняній психології розглядається як інтегральний компонент самосвідомості – певна основа самосвідомості, що має свій вектор розвитку, який залежить від оточуючого суспільства (Б.Г. Ананьєв, А.В. Захарова, С.Л. Рубінштейн, І.І. Чеснокова); як певна сукупність когнітивних та афективних складових цілісного образу Я (І.С. Кон, М.І. Лісіна, В.В. Столін). У зарубіжній психології поняття самооцінки розглядається не самостійно, а в структурі «Я-концепції», яка визначається як сукупність всіх уявлень індивіда про себе, пов'язаних з їх оцінкою (Р. Бернс, В. Джеймс, Ч. Кулі, С. Куперсміт).

Теоретичний аналіз проблеми динаміки самооцінки здібностей показав, що самооцінка детермінується розвитком здібностей та проявляється під час включення дошкільників у спільну діяльність (С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець); соціальна рефлексія сприяє виникненню інвенцій (Ж. Піаже) та накопиченню досвіду у вигляді оціночних ставлень, що обумовлює розвиток та диференціацію самооцінки здібностей у дошкільників (О.Л. Музика, Н.Ф. Портницька).

Дослідження проводилось впродовж 2011-2012 навчального року на базі дитячого дошкільного закладу № 24 у старшій та середній дошкільній групах. Загальна вибірка складала 16 осіб. Методи дослідження включали аналіз та узагальнення наукових літературних джерел, спостереження, бесіду; для отримання емпіричних даних було використано методiku вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики та її адаптовані варіанти для роботи з дітьми дошкільного віку (І.С. Загурська, Н.Ф. Портницька).

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Основні вміння, які були виділені дітьми середнього дошкільного віку, стосувалися безпосередньо ігрової та частково продуктивно-творчої видів діяльності. Ігрові вміння переважно описують безпосередню взаємодію з іншими дітьми. До них можна віднести вміння, які носять практичний характер (гратися в лікаря, у квача, бути

військовим) та вміння, що відображають прагнення отримати визнання з боку оточуючих (бути кращим лікарем, бути кращим військовим тощо). Характерним є часткове переважання бажаних вмінь над наявними, що вказує на векторний характер динаміки розвитку вмінь та здібностей у цій групі.

2. Виділення кола референтних осіб у середній дошкільній групі обмежується сім'єю та у двох дітей – родиною та друзями. Обмеження кола референтних осіб виключно сім'єю призводить до звуження перспективи розвитку самооцінки здібностей у дітей цього віку. Така ситуація є причиною зниження рівня значимості оцінки осіб, які не належать до членів родини. Це зменшує можливість адекватного формування та розвитку самооцінки власних здібностей у дітей.

3. Аналіз числових показників, отриманих в ході проведеного дослідження самооцінки здібностей дітей середньої групи, вказує на низький рівень диференційованості самооцінки – при оцінці окремих дій та операцій у структурі власних здібностей дитина вказує на однакове їх значення для себе та оцінює їх розвиток в межах від 9 до 10 балів. Дітям досить складно виділити серед названих вмінь та здібностей головні та другорядні. Причиною цього може бути низький рівень рефлексії розвитку власних вмінь та здібностей та труднощі в усвідомленні можливостей розвитку власних здібностей. Часто це є наслідком відсутності диференційованого оцінювання розвитку здібностей дитини з боку дорослих (вихователів та батьків).

4. Діти старшого дошкільного віку виділяли вміння, які стосувалися продуктивно-творчої діяльності (малювання, ліплення героїв казки зі створенням сюжетної лінії, вигадування історій) та частково – навчальної діяльності (рахувати, писати літери, слова), що зумовлено підготовкою до шкільного навчання.

5. У дітей старшої групи виявлено більш диференційовану самооцінку власних здібностей, що відображається у виділенні першозначимих та другорядних вмінь, дій та операцій. Бажані вміння стосуються оволодіння навчальною діяльністю (писати, гарно читати, рахувати, тощо). Іншими словами, до структури самооцінки вже входять як компоненти ігрової, так і навчальної діяльності. Середній показник самооцінки актуальних вмінь та здібностей у дітей старшого дошкільного віку становить – 7,5 балів (у дітей середнього дошкільного віку цей показник знаходився в межах 9,5 балів). Самооцінка рівня розвитку бажаних вмінь у дітей середньої групи – 9,2 балів, у дітей старшої групи – 7 балів.

6. Рівень соціальної рефлексії у дітей старшого дошкільного віку вищий, що виражається в розширенні кола референтних осіб: до нього належать не лише сім'я та родичі, а ще й друзі, керівники гуртків, тощо. Це дає можливість адекватно оцінювати власні здібності та можливості й, відповідно, швидше інтегруватися та заслужувати поцінування з боку оточуючих, що пришвидшує процес соціальної адаптації в порівнянні з дітьми середнього дошкільного віку.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми вивчення динаміки самооцінки здібностей дітей дошкільного віку. Перспективи дослідження вбачаються в застосуванні отриманих даних при розробці

методичних рекомендацій для вихователів стосовно розвитку диференційованої самооцінки здібностей у дошкільному віці.

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ХВОРОБИ У ПАЦІЄНТІВ З ХРОНІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ

Гарцула О.

студента 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат медичних наук,
асистент **А.В. Шаюк**

Специфіка ставлення до хвороби завжди значима, оскільки впливає на інші системи відносин особистості, у тому числі і на адаптацію до хвороби. На основі аналізу літературних джерел нами зроблений висновок про недостатню вивченість особливостей реагування у стресовій ситуації, тобто копінг-поведінки тих, хто відчуває стрес час від часу та тих, хто відчуває його дію постійно (хворіє на хронічну хворобу). У зв'язку з цим актуальним, на наш погляд, є дослідження стратегій подолання хвороби у пацієнтів із хронічними захворюваннями, оскільки воно може виявити ставлення до хвороби, яке впливає на процес соціалізації.

В основу дослідження покладено припущення про те, що хворі з дезадаптивним типом ставлення до хвороби використовують неадаптивні копінг-стратегії, такі як придушення емоцій, відступ, дисимуляція, ігнорування, покірність.

В даній роботі було використано опитувальник Е. Хейма, який дозволяє діагностувати копінг-механізми.

Дослідження стратегій подолання хвороби у пацієнтів із хронічними захворюваннями проводилася впродовж 2011-2012 року серед студентів соціально-психологічного факультету, а також на базі Житомирської міської лікарні №1.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

Проведене дослідження стратегій подолання хронічних захворювань виявило, що при існуванні достатньо широкого репертуару стратегій подолання хвороб перевагу у адаптованих пацієнтів з хронічними хворобами мають такі форми копінг - стратегій («Збереження самовладання», «Альтруїзм», «Оптимізм»), які вважаються успішними, і спрямовані на аналіз проблем та шляхів виходу з них, на підвищення самоконтролю і самооцінки, що підсилюють упевненість в можливості оволодіння з ситуацією загрози і психологічне благополуччя індивіда. Результати дослідження показують, що досліджувані з дезадаптивним типом ставлення до хвороби використовують такі копінг – стратегії, як «Придушення Емоцій», «Відступ», «Дисимуляція», «Покірність».

Узагальнюючи результати проведеного дослідження стратегій подолання хвороби у пацієнтів із хронічними захворюваннями, можна висунути припущення єдиного комплексу стратегій подолання хронічного захворювання, який дозволяє їм успішно адаптуватись до травматичного з психологічної точки зору життя та забезпечує збереження психологічного здоров'я досліджуваних.

Результати дослідження можуть бути використані студентами-практикантами та лікарями для створення умов покращення способів подолання хвороби. Отримані копінг - стратегії та їх вплив на рівень психосоціальної адаптації хворих дозволяють сформулювати прицільні напрями та мішені для психокорекційного, а також психотерапевтичного втручання, які будуть сприяти ширшому впровадженню нових профілактичних підходів у діяльність закладів охорони здоров'я.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОЦІНЮВАННЯ ВЧИТЕЛЯ ТА РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Герасимчук Г.

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **І.С.Загурська**

У психологічних дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Г.І. Ліпкіної, Г.А.Цукерман самооцінка розглядається як важливе особистісне утворення, яке приймає безпосередню участь у регуляції людиною своєї поведінки та діяльності, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, який формується при активній участі самої особистості. Проблема оцінювання та оцінки в різних аспектах досліджувалася вітчизняними психологами та педагогами (Ш.А. Амонашвілі, Б.Г. Ананьєв, Н.А. Батурін, Г.І. Ліпкіна, Г.А. Цукерман).

Дослідження проводилося впродовж 2011-2012 навчального року в с. Садки Житомирського району, Житомирської області. Загальна вибірка включала 20 осіб – учнів перших та четвертих класів.

За результатами теоретичного аналізу проблеми самооцінки та проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми самооцінки в молодшому шкільному віці показав, що у вітчизняній психології самооцінку в основному визначають як складову самосвідомості особистості та як продукт її розвитку (Б.Г.Ананьєв, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, І.І. Чеснокова). Увага звертається на формування самооцінки молодших школярів під впливом учбової діяльності та оцінки вчителя.

2. Теоретичний аналіз проблеми оцінювання, представлений у працях Ш.А. Амонашвілі Д.В. Гінзбург, Г.І. Ліпкіної, Л.Б. Лісниської, Г.А. Цукерман, дозволяє встановити залежність самооцінки учнів від оцінки вчителя. Було виявлено, що оцінка вчителя сприяє формуванню не лише дитячого ставлення до нової діяльності, але й самооцінки та взаємооцінки. Словесне оціночне судження є своєрідним орієнтиром для учнів у досягненні успіхів в учбовій діяльності.

3. Найефективнішим для аналізу розвитку самооцінки молодших школярів є індивідуально-орієнтований підхід до дослідження особистості за допомогою психосемантичного методу (О.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмельов). Його перевагою є те, що отримані результати піддаються узагальненню та факторному

моделюванню, а також дозволяють ідентифікувати виділені конструкти як особистісні якості, учбові та творчі здібності. У психосемантичному дослідженні можна використовувати ігрові форми роботи з молодшими школярами, що знижує ймовірність соціально бажаних відповідей. Таким чином ми отримуємо факторно-семантичну модель, яка ілюструє основні тенденції та кризові моменти у розвитку самооцінки молодших школярів.

4. Проведений аналіз форм оцінювання шкільної успішності учнів з боку вчителя показав, що вчителі використовують позитивні форми вербального оцінювання («Гарна робота!», «Краща робота», «Молодець!», «Беріть приклад!», «Ти сьогодні попрацював краще!», «Ти сьогодні чудово виступила на святі!», «Задоволена сьогодні твоїм виконанням домашнього завдання!» та ін.) по відношенню до тих учнів, які мають високий та середній рівень успішності. По відношенню до учнів, які мають низький рівень успішності, вчителі використовують такі форми вербального оцінювання: «Я сьогодні не задоволена твоєю роботою!», «Добре, але можеш і краще!», «Лінуєшся, можеш краще!», «Працюй краще!», та ін. Проведений аналіз вказує на те, що існує проблема диференційованого оцінювання результатів виконання навчальних завдань. Серед невербальних прийомів оцінювання учнів першого класу практикується виставка малюнків та кращих зошитів, отримання листочків за правильну відповідь («Дерево знань»).

5. Встановлено залежність між особливостями оцінювання вчителя та розвитком самооцінки молодших школярів. Так, диференційоване оцінювання вчителем навчальних досягнень учнів сприяє розвитку в учнів вміння оцінювати результати виконаних навчальних завдань та виділяти критерії самооцінювання, що робить самооцінку диференційованою та сприяє усвідомленню можливостей розвитку власних вмінь та здібностей. У цьому випадку досліджувані виділяють конструкти, які стосуються навчальної діяльності: «малювати», «співати», «гарно читати», «любити математику», «виконую д/з», «отримувати хороші оцінки». Середній показник самооцінки конструктів діяльнісного змісту вищий за середній показник самооцінки конструктів моральнісного змісту, що свідчить про поцінування та пояснення змісту оцінювання результатів навчальної діяльності з боку вчителя.

6. Встановлено, що недиференційоване оцінювання вчителем навчальних досягнень молодших школярів є причиною розвитку недиференційованості самооцінки у зв'язку з відсутністю об'єктивних критеріїв оцінювання вмінь та здібностей. У цьому випадку досліджувані переважно виділяють конструкти, які пов'язані з морально-етичною сферою: «доброта», «допомагати вчителю», «ввічливість», «вітатися», «піднімати руку на уроці». Середній показник самооцінки конструктів морального змісту вищий за середній показник самооцінки конструктів діяльнісного змісту, що свідчить про недостатнє пояснення та поцінування вмінь першокласника вчителем.

7. Виявлено, що кризові моменти у розвитку самооцінки першокласників (виділення одного фактору в окремих досліджуваних, недиференційованість самооцінки, відокремлення «Я» відносно виділених конструктів) пов'язані з оцінюванням вчителя їх досягнень. В учнів з високим та середнім рівнем успішності переважає диференційована самооцінки – невдачі в одній діяльності не призводять

до зниження самооцінки в інших видах діяльності. В учнів з низьким рівнем успішності спостерігалася наявність цих кризових моментів, що вказує на недиференційованість самооцінки. У такому випадку невдача в окремій діяльності є причиною відмови від включення в інші види діяльності.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів проблеми взаємозв'язку оцінювання вчителя та розвитку самооцінки в молодшому шкільному віці. Перспективою подальших досліджень може бути аналіз значення ціннісних конструктів діяльнісного змісту в процесі адаптації учнів до навчання в школі.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ПІДЛІТКІВ У НАВЧАЛЬНИЙ ТА ПОЗАНАВЧАЛЬНИЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Гонохіна М. О.

студентка 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **Портницька Н.Ф.**

Значне місце у психології займає проблема вивчення особливостей мотивації досягнення підлітків. Актуальним на сьогодні є вивчення ролі позанавчальної діяльності у структурі мотивації досягнення підлітків. Ми передбачили, що підлітки, які відвідують гуртки, мають вищу мотивацію досягнення, ніж підлітки, що не відвідують гуртки.

Методологічною основою дослідження стали вихідні положення про детермінацію психічного розвитку та особливості мотивації у підлітковому віці (Л.І. Божович, Д.Б.Ельконін, Д.І.Фельдштейн), природу, структуру мотивації досягнення (Х.Хекхаузен, К.Левін, Н.Ах), положення про контент-аналіз як метод дослідження мотиваційної сфери особистості (Д. Макклелланд, Х.Хекхаузен).

Перехід до підліткового віку характеризується зміною мотивації дитини з мотивів до навчання на «потребу в дорослості», а саме небажання вважати себе дитиною (Л.С. Виготський, Л.І. Божович, М.І. Боришевський). Структура мотивів учіння ускладнюється за рахунок поєднання широких соціальних мотивів із власне пізнавальними особистими мотивами (С. Л. Рубінштейн, Т.Гордєєва).

Для дослідження мотивації досягнення підлітків використовувався метод контент-аналізу. Дослідження проводилося у ЗОШ№22 м. Житомира. У дослідженні брало участь 10 підлітків 12-13 років, 5 з яких відвідують позанавчальні заклади та 5, які включені лише у навчальну діяльність. Вивчення мотивації досягнення здійснювалося на основі аналізу творів «Мій урок російської мови», «Мій гурток», «Мої вихідні» (для підлітків, що не відвідують гуртки).

Порівняльний аналіз мотивації досягнення підлітків, що відвідують та не відвідують гуртки, дозволяє виділити окремі тенденції мотивації досягнення (рис. 1).

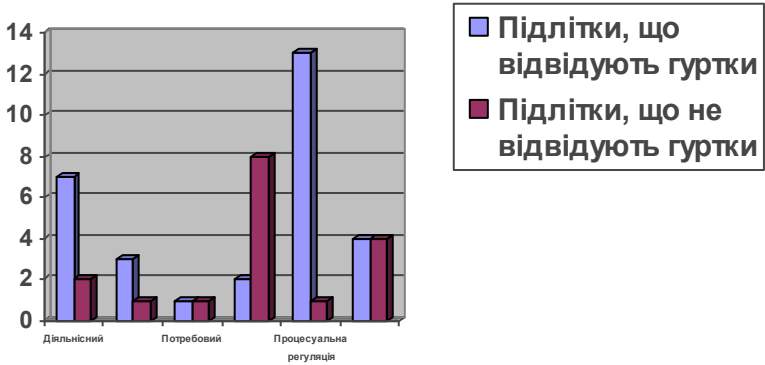


Рис. 1 Структура мотивації досягнення підлітків у навчальній діяльності

У підлітків, що відвідують гуртки мотивація досягнення має вищі показники в порівнянні з підлітками, що не займаються позанавчальною діяльністю. У структурі мотивації досягнення підлітків цієї групи переважають **діяльнісний** та **результативний компоненти**, що свідчать про спрямованість активності на самостійне отримання бажаного результату або розв'язання поставлених завдань, а також орієнтацію на позитивні емоції, пов'язані з досягненням позитивного бажаного результату. Переважаючою є **процесуальна регуляція**, що виражає орієнтацію на правильне виконання діяльності та отримання позитивного досвіду («вчителька дає нам хімікати, показує, що треба робити, а потім ми це повторюємо, виконуємо лабораторну роботу», «ми вчимо по п'ять хімічних елементів на кожен урок», «урок у нас дуже цікавий та повний нових знань», «я сподіваюсь, що уроків буде більше та вони будуть ще цікавіші»).

Тенденції прояву структурних компонентів мотивації досягнення у підлітків, що не включені у позанавчальну діяльність зберігаються, але середні показники значно нижчі. У підлітків цієї групи переважає **соціальна регуляція** орієнтована на схвалення з боку оточуючих.

Аналогічно здійснювався аналіз мотивації досягнення підлітків у позанавчальній діяльності (рис. 2)

У підлітків, що відвідують гуртки, зберігається тенденція домінування **діяльнісного компонента** та **процесуальної регуляції**, що свідчить про орієнтацію підлітка на спрямованість активності на досягнення позитивного результату у діяльності («ми часто їздимо на екскурсії, де ми не тільки подорожуємо і відпочиваємо, а й малюємо етюди», «вже п'ять років я відвідую школу живопису»).

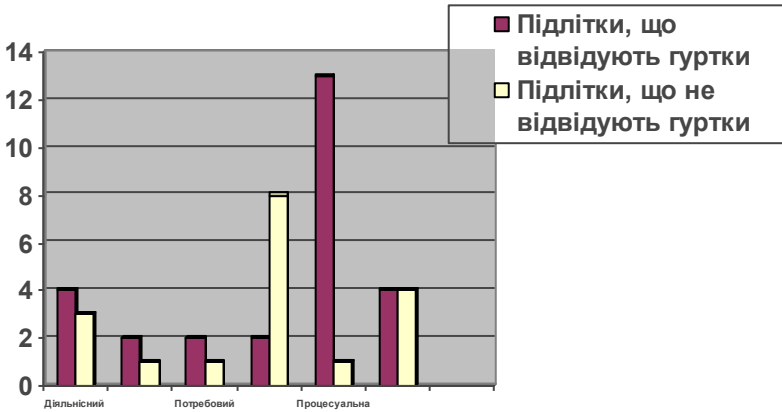


Рис. 2 Структура мотивації досягнення підлітків у позанавчальній діяльності

Підлітки, які не відвідують гуртки, орієнтовані на схвалення з боку оточуючих, що пов'язане з перевагою **соціальної регуляції**. Серед структурних компонентів мотивації досягнення переважає **діяльнісний компонент**, що свідчить про орієнтацію досліджуваних на позитивний результат, що викликана бажання одержати схвалення референтних осіб («на уроці виконуємо різні вправи», «на уроці ми вивчаємо правильну граматику, лексику»).

Порівняльний аналіз мотивації досягнення підлітків свідчить, що мотивація досягнення у позанавчальній діяльності вища у підлітків, що відвідують гуртки, оскільки вони в більшості орієнтовані на процес виконання діяльності, на відміну від орієнтації на досягнення результату підлітків, що включені лише у навчальну діяльність. Ситуація у навчальній діяльності аналогічна тенденціям позанавчальної діяльності, як у підлітків, що відвідують гуртки, так і в підлітків, що не відвідують гуртки. Така відмінність пояснюється тим, що підлітки, що відвідують гуртки, орієнтовані на процес та успішне виконання дій та операцій як у навчальній діяльності так і в позанавчальній. Підлітки, що не відвідують гуртки, орієнтовані на отримання схвалення з боку оточуючих за досягнутий результат.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖПІВКУЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ І КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ У УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Грабчук О.

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат медичних наук,
асистент **А.В. Шаюк**

Міжпівкульна асиметрія - це специфічна особливість роботи головного мозку, яка виявляється, зокрема, і у людини. Переважне домінування однієї півкулі над іншою визначає багато різноманітних особливостей людини, зокрема її вербальну чи невербальну спрямованість, образне чи абстрактне мислення. Когнітивні стилі - це індивідуально-своєрідні засоби переробки інформації, які характеризують специфіку розумового складу людини та особливості її інтелектуальної поведінки.

Вивченням проблеми міжпівкульної асиметрії займалися А.Р.Лурія, В.Ротенберг, Т.Д. Доброхотова та Н.Н. Брагіна, Е. Д. Хомська, яка вважала поняття латерального профілю. Питанням когнітивного стилю займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як Г. Віткін, Дж. Клейн, Р. Гарднер, В. А. Колга, М.А. Холодная.

Метою проведення даного дослідження є вивчення особливостей взаємозв'язку міжпівкульної асиметрії і когнітивного стилю у учнів старших класів. У дослідженні взяли участь 40 учнів 10 та 11 класів ЗОШ № 26 м. Житомира. У нашому дослідженні була використана комплексна методика Є. Хомської для вивчення особливостей міжпівкульної асиметрії типу «рука–вухо-око», та масив із трьох методик (методика «Схожі малюнки» для дослідження «імпульсивності – рефлексивності», методика «плями Роршаха» для дослідження толерантності до нереалістичного досвіду, та методика оцінки кола в умовах відволікаючих перешкод для визначення фокусуємого/скануючого контролю) для вивчення досліджуваних нами когнітивних стилів.

В результаті нашого дослідження було виявлено, що існує взаємозв'язок між різними проявами міжпівкульної асиметрії та між полюсами когнітивних стилів:

- у групі «чистих» правшів найчастіше зустрічається такий полюс когнітивного стилю фокусуєчий/скануючий контроль, як фокусуєчий контроль;

- у групі праворуких найчастіше зустрічається такий полюс когнітивного стилю толерантність/нетолерантність до нереалістичного досвіду, як нетолерантність, та такий полюс когнітивного стилю імпульсивність/рефлексивність, як рефлексивність;

- у групі амбідекстрів можна побачити помірний зв'язок з таким полюсом когнітивного стилю імпульсивність/рефлексивність, як імпульсивність, та такий полюс когнітивного стилю фокусуєчий/скануючий контроль, як фокусуєчий контроль;

- групі ліворуких та «чистих» лівшів найчастіше зустрічається такий полюс когнітивного стилю толерантність/нетолерантність до нереалістичного досвіду, як толерантність, та такий полюс когнітивного стилю імпульсивність/рефлексивність, як полюс повільний/неточний.

Загалом дане дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми взаємозв'язку міжпівкульної асиметрії та когнітивних стилів учнів старших класів, і містить у собі багато перспектив для продовження майбутніх досліджень.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ОЦІНКИ ДОРОСЛИХ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Грозь Н.

студентка 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **Н.Ф. Портницька**

У молодшому шкільному віці до зовнішніх факторів розвитку творчості відносять впливи середовища, серед яких особлива роль належить школі (класові, особистості вчительки, умовам навчання, спілкування з ровесниками) та сім'ї, як чиннику ціннісної підтримки провідної діяльності дитини. Соціальне оточення виконує функції надання або ненадання зразків творчої діяльності, визнання або занедбання творчості. До найважливіших умов розвитку творчості у молодшому шкільному віці відносять творчу атмосферу спільної діяльності дітей з дорослими та ровесниками, визнання та підтримку оточенням успіхів дитини у творчості. Додатковою умовою розвитку креативності, на думку Н.В. Хазратової, є мінімальна регламентація діяльності, яка виключає будь-які зовнішні стримуючі впливи та передбачає безумовну підтримку дорослим будь-якої ініціативи дитини у виборі видів та форм активності. Однак, ситуація абсолютно вільної діяльності викликає у дитини відчуття невизначеності, а відсутність еталонів успішного виконання діяльності – почуття невпевненості, результатом яких є невротичні прояви.

У роботах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплов, даються відправні передумови для подальшого усебічного аналізу проблеми здібностей. У роботах В.О. Моляко як основні компоненти творчих здібностей чутливості та інтелектуальну активність. О.Л. Музика, Н.Ф. Портницька, творчі здібності розглядають як здібності на їх вищому рівні розвитку, що забезпечує особистості можливість отримання оригінального результату діяльності. Г.А. Цукерман розкриває важливість участі дитини у виробленні оцінки, як фактору формування адекватної самооцінки. П.М. Якобсон підкреслює важливість розуміння критеріїв оцінки. А.І. Липкіна Т.А. Рибак експериментально довели, що для молодших школярів важливим є зміст та предмет оцінки вчителя: кмітливість, старанність чи прогрес в оволодінні знаннями. Б.Г. Ананьев психологічну ситуацію на уроці пов'язує з типом парціальної (часткової) оцінки.

Задача експерименту полягала у з'ясуванні чи існує причинно-наслідковий зв'язок між оцінкою вчительки і творчими проявами у образотворчій діяльності учнів 1-х класів. Були створенні 2-ві протилежні ситуації оцінки вчительки: демонстрація схвалення та визнання успіхів дітей та ігнорування творчих дій. Для фіксування творчих проявів, нами був розроблений бланк спостереження. Використання

включеного спостереження як методу фіксації поведінкових проявів дитини у природних умовах є ефективним для вивчення особливостей творчості особистості. Перед початком аналізу відмінностей у рівні прояву творчості молодшими школярами в залежності від характеру оцінки вчителя, традиційно, нами була здійснена перевірка отриманих даних на нормальність розподілу (за критерієм Шапіро-Уїлка).

У серії «Ігнорування», високими показниками є виконання завдання на початкових етапах, а потім переключення на власну діяльність, тобто, ми можемо зробити висновки, що без певної уваги вчителя, діти більш схильні до концентрації уваги на власній діяльності та пониження орієнтації на зовнішні, соціально-психологічні чинники. Високу частоту прояву мають показниками намагання відмовитись від завдання у ситуації «ігнорування», тобто, без уваги вчителя, дитина не схильна проявляти інтересу до завдання і виконання діяльності. За соціально-психологічним компонентом, на діаграмі видно, що характер оцінки вчительки суттєво впливає саме на нього. Значних відмінностей у емоційному компоненті не відбувалось, оскільки характер оцінки «Ігнорування» не ніс негативного забарвлення, а просто її відсутність, що не було травмуючим для дітей.

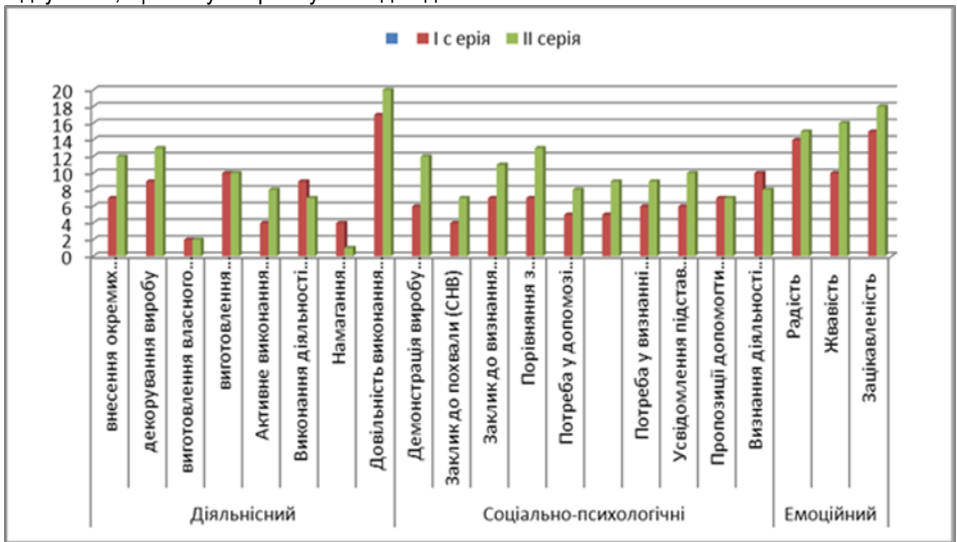


Рис. 4 Діаграма за результатами серій «Ігнорування»(I) і «Схвалення»(II).

У ситуації демонстрації визнання, діти орієнтуються на вчительку, прагнуть досягнути успіху і щоб його оцінили. Активність вища, оскільки діти бачать можливість здобути певного визнання. Орієнтація на визнання вчительки є вищою, ніж на думку ровесників, що зумовлено провідною діяльністю молодших школярів, надзвичайною авторитетністю і значимістю вчителя для дітей молодшого шкільного віку. Спостерігаються більш високі показники під час серії «Схвалювання» за критеріями жвавість, яка є наслідком орієнтації на вчительку і ровесників, та зацікавленість.

За результатами експериментального дослідження ми встановили, що існує причино-наслідковий зв'язок між характером оцінювання вчителем і проявом творчості молодших школярів. Найбільша відмінність проявляється у соціально-психологічному блоку, ми чітко помічаємо орієнтацію дітей на вчителя і прямий зв'язок між позитивним оцінюванням і творчими проявами дітей, що пояснюється віковими особливостями вибірки. Також, значні відмінності помітні і в діяльнісному компоненті, а саме: декорування виробу, активне виконання діяльності. Характер оцінки вчительки (схвалення, увага, поцінування) тут зумовлює розкутість і змогу власного вибору виконання діяльності. Емоційний компонент виявився не дуже залежним від характеру оцінки вчительки, оскільки суттєвих змін під час експериментальних впливів не відбувалось. Таким чином, можна зробити висновок, що рівень творчості в молодшому шкільному віці безпосередньо залежить від характеру оцінювання вчительки.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Дацюк С.

студентка 44 групи
соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної
па практичної психології

Дем'янюк Ю. Ю.

Професійне становлення особистості неможливе без наявності у людини всього необхідного арсеналу особистісних утворень, які сприятимуть ефективній самореалізації у професійної діяльності. Як зазначає Т.М.Яблонська таким значимим утворенням є особистісна ідентичність як система узагальнених уявлень про себе, як про члена суспільства, про індивідуальність, про власну цілісність та безперервність.

Проблемою вивчення особистісної ідентичності займався багато вітчизняних та зарубіжних психологів, а саме: Н. Аксьонова, Е. Еріксон, А.С. Зубенко, О.М. Ічанська, С.О. Копилов, С.М. Каліщук, О. Т. Соколова, А.В. Сергеева та інші. Зокрема, загальні уявлення про ідентичність як елемент самосвідомості особистості окреслені у роботах Н. Аксьонової, Е. Еріксона, С.О. Копилова. Вивченням факторів та компонентів особистісної ідентичності особистості займалися А.С. Зубенко, О.М. Ічанська, С.М. Каліщук та інші.

Особистісна ідентичність може розвиватись у багатьох сферах діяльності. Беручи до уваги те, що дослідження орієнтоване на студентів-психологів п'ятого курсу, які перебувають на кінцевому етапі професійного становлення, а також на людей, які вже мають безпосередню психологічну практику, то на цій основі ми виділили такі основні сфери діяльності в яких може розвиватися особистісна ідентичність психологів, а саме: професійна, навчальна, побутова та дозвіллева. Кожна сфера містить в собі такі особистісні компоненти як: діяльнісний, когнітивний, референтний та особистісний.

3 метою дослідження розвитку особистісної ідентичності в процесі професійного становлення психолога було використано методику визначення динаміки здібностей (МВДЗ) О. Л. Музики. Дослідження проводилося в чотири етапи. Мета першого етапу – виявлення рефлексії наявних та бажаних вмінь, оцінка рівня їх розвитку. Мета другого етапу – виділення операційних компонентів зазначених вмінь. виділення операційних компонентів зазначених вмінь. Метою третього етапу є виділення осіб, чия думка важлива для досліджуваних. виділення осіб, чия думка важлива для досліджуваних. Мета четвертого етапу полягає в виділенні ряду особистісних якостей, які сприяють професійному розвитку досліджуваних.

В ході дослідження особливостей розвитку особистісної ідентичності психологів в процесі професійного становлення було виявлено, що у студентів-психологів між сферами діяльності великих відмінностей немає. Оскільки, на даному етапі становлення всі сфери є достатньо важливими для успішного оволодіння професією. Але пріоритетними є сфери дозвілля («вишивати», «вирізати викрійки» і т.д.) та навчання («читати», «швидко набирати текст» і т.д.), оскільки досліджувані виокремлюють найбільше вмінь, дій та операцій, особистісних якостей саме у цих сферах (див. рис. 1.). При цьому спостерігається середній рівень рефлексії особистісних компонентів дозвіллевої та навчальної сфер, про це свідчить те, що студенти-психологи у компонентах зазначали не велику кількість вмінь, дій та особистісних якостей. Це може говорити про неповну сформованість особистісної ідентичності.

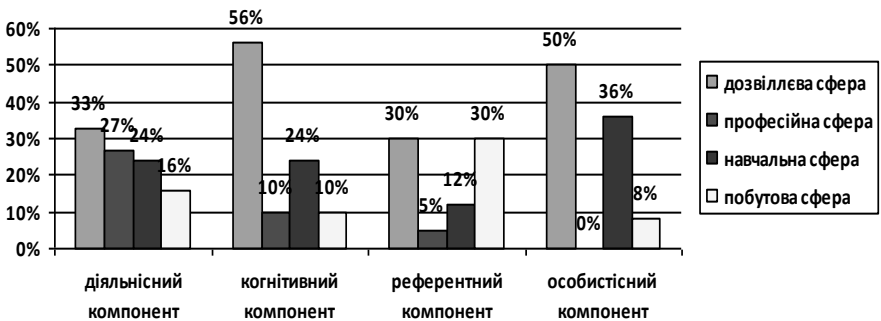


Рис. 1. Співвідношення сфер діяльності по особистісних компонентах студентів-психологів.

Протилежною є ситуація у психологів із досвідом роботи. Особистісна ідентичність останніх більшою мірою розвивається у професійній сфері, оскільки серед загальної кількості виділених працюючими психологами вмінь, дій та операцій, особистісних якостей домінуючими є із професійної сфери («здійснювати консультації», «ретельна перевірка результатів дослідження» і т.д.). Це може говорити

про те, що у досліджуваних простежується чітка тенденція до професійної спрямованості (див. рис. 2). При цьому спостерігається високий рівень рефлексії усіх компонентів професійної сфери, це може бути пов'язано з тим, що професійна діяльність є провідною діяльністю для працюючих психологів та про сформовану професійну ідентичність.

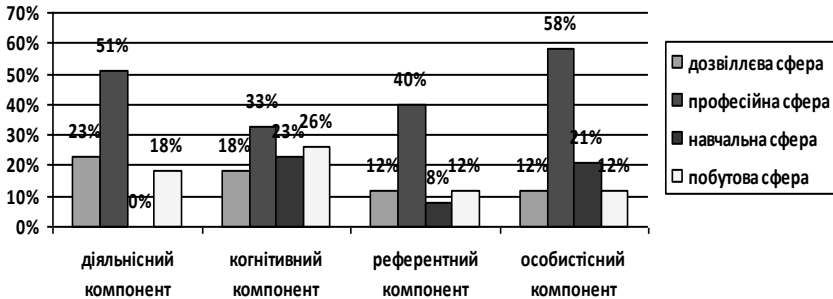


Рис. 2. Співвідношення сфер діяльності по особистісних компонентах психологами з досвідом роботи.

Отже в ході дослідження особливостей розвитку особистісної ідентичності психологів в процесі професійного становлення було виявлено, що особистісна ідентичність психологів по-різному виражена на етапах професійного становлення, а саме: для студентів-психологів є важливою дозвілєво-навчальна сфера діяльності, а для психологів з досвідом роботи більш важливою є професійна сфера.

РОЛЬ ТА ФУНКЦІЇ ГРОШЕЙ В КАРТИНІ СВІТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дацюк Ю.
студентка 35 групи
соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент
В.В. Горбунова

Гроші – це особлива економіко-психологічна реальність, особливий символ [2, с. 76-80]. К.Л.Строс у своєму дослідженні з'ясував, що розвиток уявлень дітей про гроші починається з їх упевненості в тому, що за гроші вони можуть щось купити [3, с. 217-231]. Згідно з дослідженнями О.Козлової, формування монетарних репрезентацій починається з трьох років. Саме в цьому віці діти набираються економічного досвіду через виділення грошей як особливих знако-символів у економічних відносинах людей [1, с. 85]. Гроші є одним із найважливіших способів економічної соціалізації дітей. Дослідженням Г.Маршала і Л.Магрудера було встановлено, що розуміння дітьми

функцій грошей залежить від того, як часто їм доводиться мати справу з грошима, чи виділяють їм кишенькові гроші, чи надається їм можливість самим заробити гроші, як і на що витрачають гроші батьки [4, с. 253-284].

Метою нашого дослідження було виявити роль та функції грошей в картині світу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Була висунута така **гіпотеза**: уявлення про роль і функції грошей у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку різнитимуться: для дошкільнят гроші – це засіб придбання речей; для молодших школярів гроші – це багатство, винагорода, допомога, соціальна цінність. Дослідження базувалося на використанні проєктивного малюнка на тему «Гроші в моєму житті». Для отримання більш детальної та повної інформації у роботі було застосовано бесіду. Результати аналізувалися за допомогою методів описової статистики, зокрема застосовувалася пояснювальна (інтерпретаційна) стратегія, порівняння, узагальнення та формулювання висновків. **Вибірка** складала 30 досліджуваних, серед яких було 15 дітей дошкільного та 15 дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз результатів. Роботи аналізувалися в кількох аспектах. По-перше, нас цікавив загальний зміст малюнків: як діти різного віку передають власні уявлення про роль та функції грошей в їхньому житті, які символи та знаки використовують, які об'єкти переважно спостерігаються на малюнках. По-друге, чим схожі і чим відрізняються малюнки, намальовані дітьми різних вікових груп: зокрема, яка роль та функції грошей в картині світу дошкільнят та в картині світу молодших школярів.

Гроші в картині світу дошкільнят виконують суспільну роль. З їх допомогою діти ознайомлюються з економічною сферою суспільства. Також гроші виконують роль потужного стимулу хорошої поведінки, заохочення. Певною мірою гроші у свідомості дошкільнят виступають матеріальним накопиченням. Але у дітей 3-4 років ці грошові накопичення є мало усвідомленими, адже діти лише наслідують дорослих. Вони накопичують гроші, бо так роблять старші, а для чого це потрібно – діти ще погано розуміють. Таке розуміння починає з'являтися вже в старшому дошкільному віці. Старші дошкільники усвідомлюють ціль накопичення грошей, але не вміють користуватися ними, тому використовують батьків як посередників. Щодо функцій грошей, то у свідомості дошкільнят гроші виступають як засіб придбання речей. Дошкільнята починають усвідомлювати зв'язок між грошима та працею.

В картині світу молодших школярів гроші виконують суспільну роль, адже ознайомлюють дітей з економічною сферою, та якісно нову роль – адже стають капіталом. Щодо функцій грошей, то у свідомості молодших школярів вони виступають як засіб придбання речей; спосіб досягнення щастя (діти вважають, що багаті люди – щасливі) та самостійності (діти хочуть купити омріяні речі за власні гроші); спосіб забезпечення безпеки (хлопчики хочуть платити охоронцям великі гроші, аби ті охороняли їхнє майно); престиж (діти прагнуть купувати собі дорогі та «круті» автомобілі, одяг, працювати на високооплачуваній роботі); допомога; багатство; винагорода; соціальна цінність. Молодші школярі яскраво усвідомлюють зв'язок між грошима і працею.

Отже, виходячи із результатів проведеного дослідження, можна зробити висновок, що уявлення дошкільнят та молодших школярів про роль та функції грошей

базуються не стільки на знаннях дітей про гроші, скільки на досвіді користування ними. Саме тому уявлення про гроші у дітей різних вікових груп суттєво різняться.

Література:

1. Козлова Е. В. Психологические особенности социализации на разных этапах детства: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 150 с.
2. Щербань Є. Образ грошей у психологічній картині світу // Практична психологія та соціальна робота. – 2009, № 1. - С. 76-80.
3. Furnham A., Thomas P. Adult's perceptions of the economic socialization of children // J. of Adolescence. 1984. P. 217-231.
4. Marshall H., Magruder L. Relations between parent money education practices and children's knowledge and use of money // Child Devel. 1960. P. 253-284.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕСУРСУ «ВАЖКОГО» ПІДЛІТКА

Дяченко В..

студентка II курсу
соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

старший викладач кафедри
соціальної та практичної групи
Фальковська Л.М.

Проблема «важкого» підлітка актуальною є і донині. Сучасний ритм життя, зростання вимог до підростаючого покоління, часом, заглиблюють цю проблему, обумовлюючи нові нюанси у формуванні особистості підлітка. Втім, підлітковий період взагалі вважають «важким», оскільки експериментування з незалежністю, вразливість та невірноваженість емоційної сфери, загострення конфліктів з дорослими є типовим у цьому віці.

Багато вітчизняних учених розглядали питання психологічних особливостей «важких» підлітків: Л.С. Виготський, Н.Ю. Максимова, В.О. Татенко, О.П. Краковський, Д.О. Леонтьєв, І.А. Невський, М.Й. Боришевський, А.В. Петровський, Л.С. Славина та інші. До категорії «важких» підлітків відносять дітей з відхиленнями в афективно-вольовій сфері (Л.М. Зюбін, В.Г. Степанов, Д.І. Фельдштейн та ін.) та у поведінці; «аномальних дітей», що мають відхилення від типового або нормального, виключаючи патологічні стани (Л. Пожар); «дезадаптивних дітей» (С.А. Белічева); «дітей, що живуть під спеціальною опікою» (Л. Кошч); дітей «групи ризику» (І.А. Невський); «дітей з порушеннями в афективній сфері» (К.С. Лебединська, Л.С. Славина) тощо.

У нашому дослідженні ми спирались на розуміння «важкого» підлітка, що пропонує А.Й. Капська. «Важкими» підлітками вважаються такі підлітки, у яких під впливом несприятливих для розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних умов з'являється негативне ставлення до навчання, норм поведінки, спостерігається зниження або втрата почуття відповідальності за свої вчинки (А.Й. Капська, 2001).

Категорія психологічного ресурсу буде тлумачитись нами як потенційні можливості особистості з приводу додання деструктивних змін, її здатність до відновлення психологічних функцій за допомогою власної пізнавальної, емоційно-вольової, смислоутворюючої регуляції поведінки.

Об'єктом нашого дослідження є особливості психологічного ресурсу підлітка, предметом - порівняння особливостей психологічного ресурсу «благополучного» та «важкого» підлітка. Ми ставили на меті не тільки виявити та дослідити особливості психологічного ресурсу «важкого» підлітка, а й спробували проаналізувати ефективні засоби зменшення його психологічної напруги та відновлення ресурсу.

Серед основних методів дослідження є аналіз, узагальнення наукової літератури, комплексне дослідження психологічних особливостей «важкого» та «благополучного» підлітків за допомогою структурованого інтерв'ю з вчителями та за методикою «Психологічна група ризику» – ПГР (Л.А. Лепіхова, В.О. Татенко).

Дослідження проводилося на базі Гулянецької середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів. Вибірка складала 2 особи (вік 15 років, учні 9 класу).

Емпірична частина передбачала 2 етапи:

1. Виявлення «важкого» та «благополучного» підлітків з класу за допомогою структурованого інтерв'ю з вчителями, де критеріями «важкості» та «благополуччя» підлітка узгоджувались із визначенням та ознаками важковиховуваності за А.Й. Капською.

2. Визначення психологічного ресурсу «важкого» та «благополучного» підлітків за допомогою методики «Психологічна група ризику» – ПГР (Л.А. Лепіхова, В.О. Татенко).

В ході дослідження було виявлено, що психологічний ресурс «важкого» та «благополучного» підлітків істотно відрізняються. Хоча в обох підлітків сформоване бачення майбутнього, своїх цілей, проте ставлення до них, спосіб досягнення та реалістичність очікувань зовсім різні: **Олег М.** («благополучний» підліток) має значний психофізіологічний, емоційний, ціннісно-орієнтаційний та смисловий психологічний ресурс (Див. Рис.1), а **Вадим Я.** («важкий» підліток) – тільки задіює власний ресурс у напрямі формування особистісних рис, що виявляються здебільшого у критичних ситуаціях – блок III блок (Див. Рис.2). Таким чином, можна впевнено говорити про високий рівень виснаження **Вадима Я.**, весь психологічний ресурс якого спрямований на вибудовування сьогочасних форм захисту від несприятливих соціальних умов та впливів.

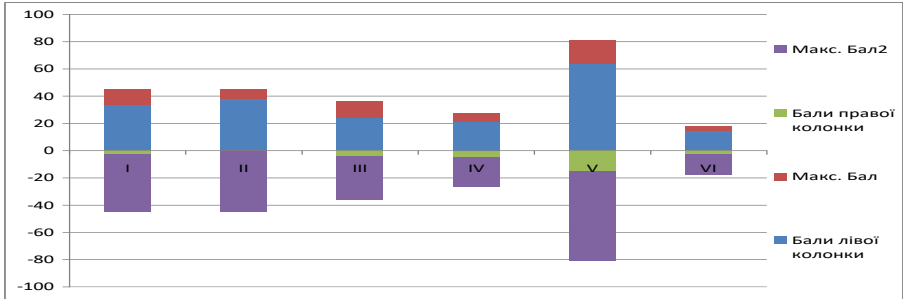


Рис 1. Гістограма діагностичних блоків ПГР за даними опитування Олега М («благополучний» підліток).

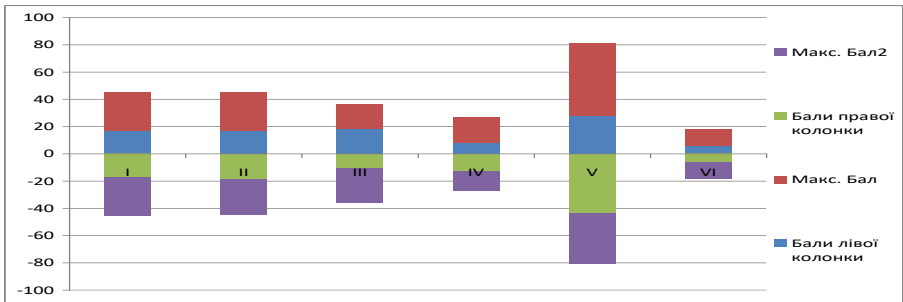


Рис. 2 Гістограма діагностичних блоків ПГР за даними опитування Вадима Я. («важкий» підліток)

Нажаль, найближче соціальне оточення Вадима Я. сприяє зростанню напруги, екстриму у житті підлітка – його мама та старший брат зловживають алкоголем, ігноруючи його потреби, негативно впливаючи на його психофізіологічний статус (+17; -17), емоційну сферу (+17; -19), самопочуття (+9; -9), а особливо на ціннісні орієнтації в екстремальних умовах життя (+8; -13), смисложиттєвих орієнтацій на саморегуляції (+28; -44), спотворюючи картину світу, руйнуючи віру власні можливості та свідомий вибір.

Вадим Я. характеризується збалансованістю усіх психологічних характеристик: конструктивних та деструктивних, на відміну від Олега М., у якого домінуючою є тенденція до конструктивних ознак (Див. Рис.1, Рис.2). Свідчення збалансованості психологічного ресурсу Вадима Я. вказує на гостру необхідність психофізіологічної, емоційної, ціннісної підтримки, оскільки у будь-який момент може статися непоправне – незворотність особистісних змін, ігнорування власного ресурсу, втрата сенсу опиратися обставинам.

На нашу думку *Вадиму Я.* необхідна психологічна допомога у вигляді підтримки референтного дорослого, вилучення підлітка з деструктивного оточення та циклу заходів спрямованих на зростання та забезпечення психофізіологічного, емоційного та ціннісного ресурсу «важкого» підлітка через його зацікавлення спортом, хобі, участю у тренінгових заняттях, що проводяться у школі.

Отже, при перевірці припущень було спростовано перше, оскільки смисловий ресурс «важкого» підлітка виявився згорнутим та нереалізованим. Решта гіпотез підтверджені частково: «благополучного» підлітка відрізняє від «важкого» домінування конструктивних характеристик над деструктивними в психофізіологічному, емоційному, ціннісному напрямі, а не характер організованості та особливості саморегуляції.

Психологічний ресурс «важкого» підлітка можливо піднести на належний рівень тільки завдяки комплексному його задіяні у програмі самореалізації у спорті, хобі, тренінгові при підтримці з боку референтних осіб. Актуальним, на нашу думку, є клопотання про розгляд питання з приводу можливості вилучення «важкого» підлітка з деструктивного найближчого соціального оточення.

ЦІНІСНО-РОЛЬОВА ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ВІРТУАЛЬНОГО ТРОЛІНГУ: АНАЛІЗ ОКРЕМОГО ВИПАДКУ

Іваніцька Н.

студентка 2 курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент

В.В. Горбунова

В сучасному інформаційному просторі велика вага припадає на Інтернет-середовище. Психологічні феномени, що виникають в ньому, лише стають предметом психологічних досліджень. Одним із таких феноменів є віртуальний тролінг. Тролінг (від англ. trolling) — розміщення в Інтернеті провокаційних повідомлень з метою викликати флейм, конфлікти між учасниками, образи, війну правок, марнослов'я тощо.

На основі аналізу випадків тролінгу в мережі, нами була зроблена класифікація ролей тролів за 2 критеріями: 1) за сферою поведінки, 2) за формою поведінки. За сферою поведінки (політик, психолог, лікар, музикант, програміст, біолог, тощо). Троль обирає сферу життя людини, яка відома йому найкраще, позиції якої він здатен відстоювати, аргументи якої здатен наводити. За формою поведінки (експерт, гуморист, критик, актор, володар).

Рольовий репертуар аналізувався за допомогою методу аналізу окремих випадків тролінгу досліджуваних, що відбулися до повідомлення про участь в дослідженні (це допомогло виключити вплив дослідника). Ціннісна сфера досліджуваних досліджувалася за допомогою інтерв'ю.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. В основі вибору людиною тролінгової ролі лежать її цінності. Приміром: в ролі володаря проявляється бажання влади, зверхності, в ролі гумориста – бажання розваги та сміху.

2. За допомогою аналізу випадків тролінгу, було визначено, що тролі надають перевагу «тонкому тролінгу», який полягає в прихованості, завуальованості провокації. Це може полягати в тому, що йому необхідне відчуття влади, що проявляється в обиранні ролі володаря, і саме під час цієї стратегії найкраще можна маніпулювати людиною.

3. У випадках, що аналізуються тролі за сферою обирали ролі «Політик», «Біолог», за формою поведінки тролі виявлялися як експерт, гуморист, критик, актор та володар. Виявленні в ході інтерв'ю цінності, що отримує троль, пояснюють вибір ролей, оскільки для досліджуваних у занятті тролінгом важливе отримання розваги; сміху; внесення сумнівів та хаосу в життя, думки «жертви»; виведення жертви з рівноваги.

4. У ході дослідження з'ясувалося, що до тролінгу досліджуваного спонукає бажання розваги, сміху, почуття влади; під час тролінгу досліджувані обирають ролі за сферою та стилем поведінки: політик психолог, лікар, музикант, програміст та експерт, гуморист, критик, актор, володар відповідно.

Дослідження має перспективу розвитку, оскільки явище тролінгу достатньо не досліджене, є ще багато аспектів, які потребують вивчення. В подальших дослідженнях можна з'ясувати образ троля у свідомості «жертви», наскільки серйозним є вплив провокації троля.

ДІАГНОСТИЧНІ ТА РОЗВИВАЛЬНІ РЕСУРСИ МВДЗ У ДОСЛІДЖЕННІ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Загоровського В.

студента III курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **Савиченко О.М.**

У зв'язку з тим, що музика посідає вагоме місце в духовних потребах людини, і переважна більшість людей охоплена системою музичного виховання, розвиток музичних здібностей набуває особливої актуальності.

У наш час багато психологів та педагогів дійшли висновку про необхідність музичного розвитку дітей у творчій діяльності. Питання музичного навчання та виховання дітей, що зорієнтовані на розвиток музичних здібностей, останнім часом привертають до себе все більше уваги педагогів і музикантів. Вони висвітлені в дослідженнях вітчизняних психологів: С.Рубінштейна, В.Бехтєрева, Б.Теплова, Я.Пономарьова, І.Семьонова, Л.Виготського, Б.Ананьєва, К.Платонова, Д.Богоявленської, М.Холодної.

У питанні про методи вивчення розвитку та динаміки здібностей актуальним залишається розробка методик діагностики та розвитку музичних здібностей у різні

вікові періоди. Таким чином, недостатня розробленість окресленої проблеми та її соціальна значущість зумовили вибір теми нашого дослідження: «Діагностичні та розвивальні ресурси МВДЗ у дослідженні музичних здібностей».

Метою нашого дослідження було проаналізувати діагностичні та розвивальні ресурси МВДЗ у дослідженні музичних здібностей учнів загальноосвітніх та музичних шкіл в різні періоди навчання.

В основу дослідження покладено припущення про те, що в різні вікові періоди рефлексія розвитку музичних здібностей ускладнюється і розвивається, змінюючись відповідно до віку. Методика вивчення динаміки здібностей є тим ресурсом, який дозволяє ефективно досліджувати та розвивати музичні здібності на різних етапах їх розвитку.

Дослідження рефлексії розвитку здібностей проводилось за допомогою Методики вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О. Музики. Дослідження проводилося протягом 2010-2012 років на базі початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу музичної школи №4 м. Житомира. Загальна вибірка – 6 учнів, з яких 3 – молодші школярі, 3 – підлітки, 3 – старші школярі, які навчаються у 1-2 класах музичної школи.

За результатами проведеного нами дослідження учнів молодшого шкільного віку (зріле дитинство) було виявлено, що найбільш важливим і розвиненим є референтний компонент. Це підтверджує важливість думки референтних осіб для дошкільників – батьків, однолітків, вчителя. Це один з основних чинників розвитку музичних здібностей музикантів-початківців. У досліджуваних середнього шкільного віку (підлітковий вік) було виявлено, що у підлітковому віці формується прагнення до самоствердження, з'являється хворобливе переживання неуспіху, зростає роль самооцінки в регуляції поведінки, усвідомлення власних здібностей висувається розряд провідних. Усвідомлення й оцінка здібностей є не одномоментним ситуативним актом, а тривалим процесом, ключову роль у якому відіграє результат діяльності, а це в свою чергу актуалізує мотиви досягнення. Характерною особливістю підлітків є їх орієнтація в майбутнє. Здібності включається обдарованими підлітками і цілком реалістичні життєві плани як диспозиція, що визначає спрямованість розвитку особистості. Наполегливість пов'язана і з усвідомленістю здібностей, і з реалістичністю поставлених цілей. У досліджуваних старшого шкільного віку було виявлено, що у даному віці спостерігається поступова переорієнтація на нормативно-ціннісний простір значимих дорослих і генералізація власних цінностей як квінтесенції набутого досвіду безпосередніх чи опосередкованих стосунків із референтними особами. У юнацькому віці актуалізується потреба у самовизначенні, оцінці своїх здібностей і можливостей.

У структурі музично-виконавської діяльності усвідомлюються елементи, в яких імпліцитно закладено можливість виявляти власну суб'єктність, що відображається у формулюванні відповідних умінь, зокрема, імпровізувати, інтерпретувати, відчувати тощо. Диференційованість оцінки ступеня сформованості у себе різних виконавських умінь розкриває реалістичність та критичність самооцінки творчо обдарованої особистості

Діагностичними ресурсами МВДЗ у дослідженні та розвитку музичних здібностей учнів загальноосвітніх та музичних шкіл є такі: придатність для використання для різних вікових періодів; можливість адаптації методики до завдань дослідження, модифікації для вивчення різних видів здібностей, у тому числі й музичних; вивчення структури здібностей, порівняння ресурсних та конфліктних сфер їх розвитку; можливість застосування методів математичної статистики

Розвиток здібностей при використанні МВДЗ здійснюється за рахунок таких чинників: для багатьох досліджуваних це був перший досвід рефлексії, що спонукало їх до самоаналізу та, особливо підлітків та юнаків, до цілеспрямованого розвитку музичних здібностей; досвід рефлексії здібностей у ході дослідження сприяв систематизації уявлень досліджуваних про власні уміння, якості, результати тощо. Досліджувані, в яких переважала соціальна рефлексія, активізували операційно-когнітивні та особистісні ресурси розвитку здібностей. Досліджувані, в яких переважала рефлексія процесуальних та особистісних компонентів розвитку здібностей, усвідомили важливий вплив соціальних чинників та повернулися до їх використання у розвитку власних здібностей. Викладачі відмічають посилене використання інтелектуальних зусиль досліджуваних у розвитку здібностей; рівень розвитку музичних здібностей досліджуваних у повторному дослідженні значно зріс.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми рефлексії розвитку музичних здібностей. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні програми розвитку рефлексії музичних здібностей.

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ ТА СПРОБА ЙОГО ОПТИМІЗАЦІЇ У КЛАСІ

Кашук Я.
студентка 2 курсу
соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:
старший викладач
Л.М. Фальковська

Вивчення особливостей та заходи по оптимізації спілкування підлітків набуває першочергового значення, оскільки вагомо впливає на формування особистості, на весь процес навчання та виховання, що засвідчує **актуальність** обраної теми. Міжособистісне учнівське спілкування збагачує життєвий досвід кожного вихованця, сприяє пізнанню себе та інших. Актуальність теми визначається також необхідністю допомоги підліткові в опануванні ним технік спілкування, які допомогли б йому оптимізувати взаємини з ровесниками та реалізуватися в особистому становленні.

Дослідники, серед яких Б.Г. Ананьєв, А.Л. Бодалев, Л.С. Виготський, О.В. Петровський, Д.Б. Ельконін визначали спілкування як важливий чинник становлення особистості у підлітковому віці. Шкільний клас як відносно постійне об'єднання завжди являє собою малу групу з усіма її соціально-психологічними атрибутами. В основі розвитку взаємовідносин у навчальному класі лежить потреба у

спілкуванні, яка задовольняється різними дітьми неоднаково. Це зумовлено тим, що для кожного у класі виникає своя неповторна ситуація спілкування, своє мікросередовище, де кожен член групи займає особливе положення в системі міжособистісних відносин.

Об'єктом нашого дослідження є спілкування підлітків у класі. *Предметом* - особливості спілкування восьмикласників та спроба його оптимізації психологічними засобами.

За **метою** нашого дослідження ми взяли дослідження особливостей спілкування, що склалися у навчальному класі підлітків, та спробу актуалізації власних можливостей у його оптимізації.

Дослідження особливостей спілкування учнів у навчальному класі та їх комунікабельності як характерологічної риси особистості проводилось за допомогою методики В.І. Абраменка, М.В. Левченка. А для актуалізації власних можливостей в оптимізації спілкування була використана програма тренінгів (за Анн Л.Ф., Макартичевою Т.І.), спрямована на вдосконалення техніки спілкування та на формування комунікативної компетенції.

Вибірка складала 18 осіб - учнів 8-го класу, що навчаються за гуманітарною спрямованістю, на базі Кашперівської ЗОШ Баранівського району Житомирської області.

Дослідження проводилось у три етапи:

1 етап. Дослідження особливостей спілкування учнів за допомогою методики В.І. Абраменка, М.В. Левченка.

2 етап. Розробка та проведення тренінгу (тривалістю 1,5 години), спрямованого на вдосконалення техніки та формування компетентності спілкування.

Програма передбачала:

- підвищення компетентності у спілкуванні;
- розвиток вербальних і невербальних способів спілкування;
- осмислення взаємодії з позицій партнерства;
- розвиток навичок слухання;
- актуалізація засобів взаємодії.

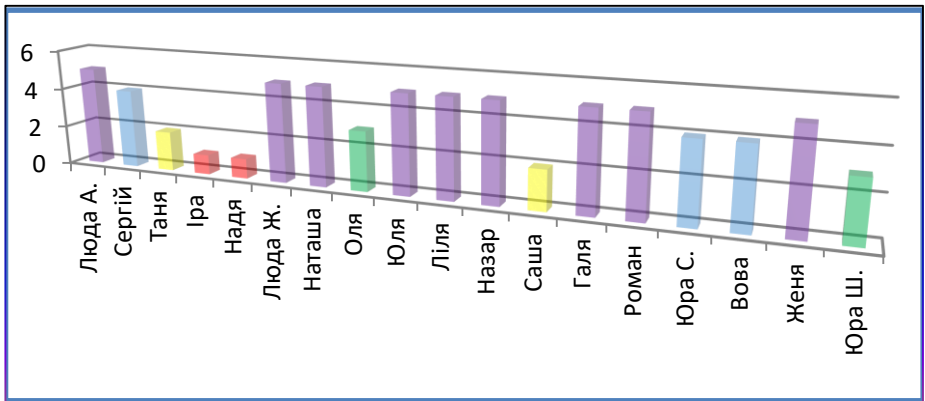
3 етап. Вивчення змін у характері спілкування підлітків у класі після тренінгу на основі рефлексії з приводу суб'єктивних змін у глибині розуміння однокласників, у можливості досягти бажаного ефекту у спілкуванні шляхом формування у ході тренінгу певних навичок (технік розкритості, перефразування, активного слухання), роботи над вербальною та невербальною виразністю взаємодії тощо. З цією метою було проведено бесіду, в ході якої кожен учень міг висловити свої думки про взаємини в класі, про дружбу і товаришування. Учні ділились своїми враженнями про роботу тренінгу.

Аналіз матеріалів дослідження свідчить, що рівень задоволення потреби у спілкуванні підлітків у класі є неоднаковим. Переважна частина учнів класу не відчують труднощів у спілкуванні, оскільки користуються авторитетом серед однокласників, хоча, часом є небагатослівними (Людя Ж., Галя, Юра С., Женья) - їх поважають за виваженість, поміркованість та надійність; такі як Наташа, Юля, Ліля,

Назар, Роман взагалі є надміру комунікабельними, що, часом, призводить до зауважень на уроці, а Таня, Оля, Саша, Вова виявляють нав'язливість у спілкуванні. Все ж потреба в оптимізації спілкуванні у цих учнів є відчутною при зовні благополучному задоволенні потреби у контактах. Найбільше потребували допомоги Люда А., Сергій, Іра, Надя, Юра Ш., бо в ході дослідження за методикою В.І. Абраменко, М.В. Левченко виявили себе як замкнуті, невпевнені у собі, неактивні у навчанні та справах класу – їм було запропоновано роботу у шкільних тренінгових постійно діючих групах під керівництвом досвідченого тренера – практичного психолога школи.

Усім учасникам дослідження було запропонована участь за бажанням у 1,5 годинному тренінгові після групової консультації (з індивідуально розданими результатами та інтерпретацією кожному) за результатами попереднього дослідження. Підлітки по-різному виявляли зацікавленість у роботі тренінгу. Учні, які відчували потребу психологічної допомоги були активними під час тренінгу, тому засвоїли більше навичок спілкування. Їх рівень комунікабельності значно підвищився на відміну від пасивних та неорганізованих учнів, які не приймали участь у роботі тренінгу.

Аналіз дослідження спілкування підлітків у класі та вивчення змін у характері спілкування восьмикласників після тренінгу показав позитивну динаміку взаємин у класі. Учні частіше почали виявляти увагу до однокласників, стало помітним їх прагнення підтримати розмову та готовність до взаємодопомоги.



Гістограма рівня суб'єктивних змін у комунікабельності учнів, що були залучені до програми тренінгу (за п'ятибальною шкалою).

Вивчення змін у характері спілкування підлітків після тренінгу вказує на те, що уявлення про рівень власної комунікабельності учнів раціоналізувався – вони почали розуміти, що їм необхідно ще засвоїти, де їх «слабке» місце у спілкуванні.

Отже, програма розвитку компетенції у спілкуванні виявилась досить ефективною, оскільки сприяла активізації у підлітків усвідомлення проблем у спілкуванні та одразу ж засвідчила наявність засобів, за допомогою яких ці проблеми (при правильному підході) можна розв'язати.

Наше припущення, що різний рівень зацікавленості у тренінговій роботі виявлятимуть тільки ті підлітки, що потребують психологічної допомоги підтвердилось частково: переважна частина учнів виказали готовність та зацікавленість у підвищенні власних комунікативних можливостей. Досвід, що набули підлітки у ході дослідження стане у нагоді – принаймні у більшості учасників з'явилась впевненість у власних силах та впевненість у ефективності простих (на перший погляд) вправ у розв'язанні складних психологічних проблем психологічними засобами за допомогою фахівців. Таким чином, ми досягли ще однієї стратегічної цілі, яку не ставили на початку дослідження – пропаганда психологічних знань, реклама ефективності психологічних послуг та підвищення психологічної культури підростаючого покоління.

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ЧОЛОВІКАМИ ЖІНОК З ВИСОКИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ МАСКУЛІННИХ РИС ОСОБИСТОСТІ

Климчук П.

студент 3 курсу
соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та
практичної психології **І.В. Кирильчук**

Процес формування першого враження відіграє надзвичайно важливу роль в житті кожної людини, оскільки він завжди включений в систему соціальної взаємодії. Сприймання іншої людини проходить в умовах спільної діяльності, яка в більшості випадків і обумовлює акценти побудови образу. В об'єкті сприйняття людини доступні для сприймання лише зовнішні ознаки, серед яких найбільш інформативними є зовнішній вигляд (фізичні якості та оформлення зовнішності) і поведінка (дії та експресивні реакції). Поєднання цих якостей, приписаних спостережуваному, дає людині можливість сформулювати певне ставлення до нього. Дані феномени відносять до соціальної перцепції. Соціальну перцепцію визначають як сприйняття зовнішніх ознак людини, співвіднесення їх з особистісними характеристиками, інтерпретацію і прогнозування на цій основі її вчинків. В ході соціальної перцепції здійснюється емоційна оцінка іншої людини, спроба зрозуміти причини її вчинків і прогнозувати її поведінку, а також побудова власної стратегії поведінки.

Рамки гендерних ролей у сучасному суспільстві поволі стираються та стають не такими суворими. Сьогодні зустрічаються жінки та чоловіки з такими особистісними якостями, які можуть різко суперечити стереотипним очікуванням суспільства щодо їхніх гендерних ролей. Конфлікт цих очікувань із реальністю і є гострою проблемою, яка потребує вирішення. Дана робота присвячена особливостям сприймання чоловіками жінок з високим рівнем розвитку маскулінних рис особистості.

З метою вивчення особливостей сприймання чоловіками жінок за такою характеристикою ми висунули припущення, що образ жінки із високим рівнем розвитку маскуліnnих рис особистості у свідомості чоловіків подібний до образу чоловіка та наділений традиційно чоловічими рисами характеру.

Проведене нами дослідження складалося з двох етапів: вивчення уявлення осіб чоловічої статі про жінок з маскуліnnими рисами (соціологічне міні-опитування) та метод репертуарних решіток Дж.Келлі з метою дослідження особливостей сприймання жінок з високим рівнем розвитку маскуліnnих рис. У дослідженні взяли участь три чоловіки віком 21, 28 та 30 років. В анкету увійшли запитання такого типу: «Який Ваш еталон жінки?», «Які почуття, емоції у Вас виникають, коли ви думаєте про маскуліnnу жінку?», «Як часто у вашому житті зустрічаються подібні жінки?» тощо. Отримані дані оброблялися за допомогою факторного моделювання методом головних компонентів із застосуванням Varimax-ротації та використанням процедури "biplot" у програмі Statistica 6.0.

Результати проведеної роботи свідчать про те, що чоловіки частково ідентифікують жінок з високим рівнем розвитку маскуліnnих рис із чоловіками свого кола спілкування. Досліджувані відмітили особливу складність у спілкуванні з такими жінками, так як їх важко ідентифікувати як жінок, і неможливо віднести до осіб чоловічої статі.

ОСОБИСТІСНО-ЦІННІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Когут Л.

студентка 4 курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та
практичної психології **О.Г. Шмиглюк**

Ранній юнацький вік – це перехідний період від фізичної зрілості до соціальної. Саме в цьому віці головним новоутворенням є відкриття власного Я, розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, настанова на свідому побудову власного життя, розширюються рефлексивні характеристики самосвідомості.

Рефлексія – це процес самосвідомості, на основі якого відбувається самопізнання особистістю самої себе як активного суб'єкта своєї життєдіяльності.

Вивченням рефлексії займалися В.І. Слободчиков і Є.Ісаєв, вони розглядають рефлексію як вищійшу категорію в аналізі проблеми генезису свідомості.

С.Л. Рубінштейн зазначав, що завдяки рефлексії суб'єкт набуває здатності здійснювати управління діяльністю, досягати мети. О.М. Матюшкін вивчав структуру й умови формування рефлексивних механізмів саморегуляції мислення; Н.І. Гуткіна – психологічну сутність рефлексивних очікувань особистості; С.Ю. Степанов, Г.І. Катрич – вікові особливості рефлексії; Ю.М. Кулюткін – механізми рефлексивної регуляції

розумових дій; С.Ю. Степанов – рефлексивний розвиток пізнавально-творчої активності; Я.Л. Коломінський описав аспекти соціально-психологічної рефлексії. У роботах Г.А. Цукерман рефлексія є механізмом формування навчальних умінь.

Метою нашого дослідження є вивчити особливості рефлексії здібностей дітей старшого шкільного віку.

У якості діагностичного інструмента для дослідження особистісно-ціннісних детермінант розвитку здібностей у дітей старшого шкільного віку використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ). У дослідженні взяли участь 20 учнів (10 дітей старшого шкільного віку з високим рівнем успішності та 10 дітей старшого шкільного віку з низьким рівнем успішності).

Спочатку було проаналізовано протоколи дослідження рефлексії здібностей по усім з компонентів кожного учня окремо, потім за допомогою факторного аналізу було створено факторні поля, що дали змогу виявити певні відмінності особистісно-ціннісних детермінант розвитку здібностей дітей старшого шкільного віку з різним рівнем успішності.

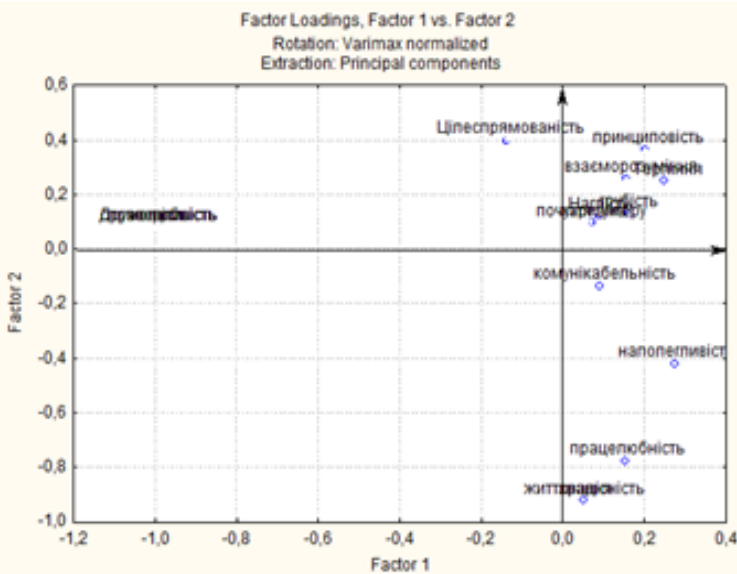


Рис. 1 Факторно-семантичне поле сприймання особистісних якостей дітей старшого шкільного віку (низький рівень успішності)

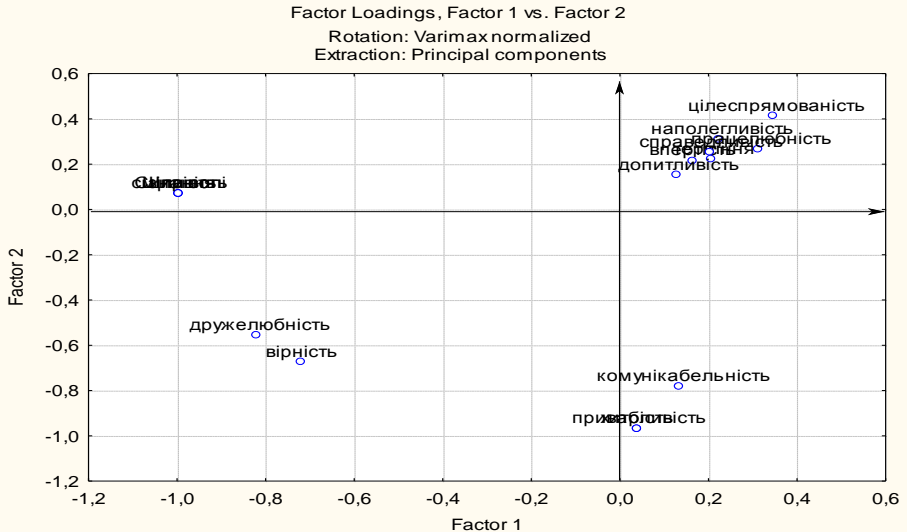


Рис. 2 Факторно-семантичне поле сприймання особистісних якостей дітей старшого шкільного віку (високий рівень успішності)

На основі порівняльного аналізу було визначено, що особистісний компонент рефлексії здібностей дітей старшого шкільного віку з різним рівнем успішності має певні відмінності - неуспішні учні виділяють загальнолюдські якості, а успішні - якості, які допомагають у досягненні успіху в навчальній діяльності.

Аналізуючи отримані дані ми бачимо, що для досягнення успіху в учбовій діяльності успішні учні виділяли якості, які пов'язані з практичною діяльністю, тобто ті, які направлені на досягнення певної цілі, в нашому випадку – це учбова діяльність. Досліджувані виділили такі особистісні якості як справедливість, допитливість, працелюбність, наполегливість, тобто це підтверджує, що вони спрямовані на досягнення успіху і мають високий рівень успішності.

Що ж стосується учнів з низьким рівнем успішності, то ми бачимо, що вони виділили особистісні якості, які мають більш особистісний характер. В їх розумінні особистість має володіти такими якостями як харизма, почуття гумору, життєрадісність, справедливість, дружелюбність.

Порівнюючи факторно-семантичні поля сприймання особистісних якостей дітей старшого шкільного віку з різним рівнем успішності можна зробити висновки - досліджувані з високим рівнем успішності вважають, що якщо особистості притаманні такі якості як цілеспрямованість, наполегливість, справедливість, працелюбність, впертість допитливість, то вона не може бути сміливою, щирою, комунікабельною, привабливою. Досліджувані, які мають низький рівень успішності вважають, що для досягнення успіху особистість має володіти такими якостями як принциповість, взаєморозуміння, нагість, почуття гумору, але їй не можуть бути притаманні такі

якості як працелюбність, наполегливість, комунікабельність, життєрадісність, дружелюбність.

Отже, ми можемо зробити висновок, що відмінності особистісно-ціннісних детермінант розвитку здібностей дітей старшого шкільного віку з різним рівнем успішності існують: успішні учні виділяють «практичні» якості, що спрямовані на навчальну діяльність, а неуспішні - якості, що спрямовані на налагодження соціальних стосунків.

ПРАГНЕННЯ ДО АФІЛІАЦІЇ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СОЦІОМЕТРИЧНОГО СТАТУСУ

Козленко І.

студентка 2 курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

Кандидат психологічних наук, доцент

К.П. Гавриловська

Дослідження положення особистості у системі міжособистісних стосунків є досить актуальними. Особливої гостроти проблема формування міжособистісних стосунків набуває в підлітковому віці. Саме в цьому віці, як зазначав Е. Еріксон, завершується дитинство, інтенсивно формується ідентичність, тому провідною діяльністю цього вікового періоду є налагодження соціальних зв'язків з ровесниками. Підліток намагається знайти собі друзів (найчастіше серед однокласників), стати членом компанії. Найчастіше групи учнів утворюються на основі спільної діяльності, культурних запитів та уподобань (музика, одяг, смаки і т.д). Підліток бажає бути визнаним, схваленим у своїй діяльності, не батьками, а саме ровесниками. Та не завжди у підліткових компаніях до всіх членів ставляться з симпатією, бажають спілкуватися, схвалюють. Таке ставлення може викликати у підлітка депресію та інші розлади нервової системи. Отже, дослідження особливостей формування міжособистісних стосунків та чинників, які визначають успішність цього процесу, є надзвичайно актуальними.

Проблему взаємодії у підліткових групах досліджували такі дослідники як Дж. Морено, Я. Л Коломінський, Л.А. Лепіхова, Г. Мюрей, Б.Ф Ломов, А.А. Реан та ін.

На основі аналізу теоретичних джерел, ми припустили, що існує взаємозв'язок між мотивацією афіліації та соціометричним статусом особистості. Чим вищий рівень мотивації афіліації, тим вищим буде соціометричний статус особистості.

Варто зазначити, що термін «афіліація» походить від англійського слова «affiliation», що означає «зв'язок» і пояснюється як «прагнення бути в товаристві інших людей, потреба у спілкуванні, у здійсненні емоційних контактів, у проявах дружби та любові». Дослідники виділяють дві тенденції:

- прагнення до афіліації (очікування симпатії, взаєморозуміння при спілкуванні);
- страх неприйняття (страх того, що спілкування буде формальним).

Об'єднуючи ці дві тенденції можна отримати 4 рівні мотивації афіліації:

1. Високий рівень прагнення до прийняття, низький страх відторгнення.
2. Низький рівень прагнення до прийняття, високий страх відторгнення.
3. Низький рівень прагнення до прийняття та страх відторгнення.
4. Високий рівень прагнення до прийняття та страх відторгнення.

Соціометричний статус особистості – це один із найсуттєвіших параметрів положення людини у групі. На цей показник впливає співвідношення кількості позитивних та негативних виборів, які отримує особистість за час проведення соціометричного обстеження.

Нами було проведено емпіричне дослідження на визначення соціометричного статусу особистості у його взаємозв'язку зі рівнем мотивації афіліації. У дослідженні брало участь 16 учнів 11 класу Коростенської міської гімназії.

Дослідження на визначення соціометричного статусу проводилося за допомогою соціометрії (Дж. Морено). Були отримані такі результати: у групі є один лідер та два аутсайдери, решта учнів є віддаленими від лідера. У групі є три мікрогрупи: перша складається з чотирьох осіб, інші дві з двох осіб. Є велика кількість негативних виборів, це говорить про те, що група є дуже конфліктною і нетовариською. Після обрахування індексу соціометричного статусу ми отримали такі результати: загалом у групі низькі соціометричні статуси, проте переважно позитивні.

Дослідження на визначення рівня мотивації афіліації проводилося за допомогою «Теста – опитувальника мотивації афіліації» А. Мехрабіана у модифікації Могомед – Емінової. Були отримані результати у вигляді числового виразу прагнення прийняття (ПП) та страху відторгнення (СВ).

Більшість досліджуваних мають середній рівень прагнення прийняття та страху відторгнення, проте є два відмінні від інших результати. Досліджуваний № 1 – має низький рівень ПП (потреби прийняття) та високий рівень СВ (страху відторгнення). Це свідчить про те, що потреба у підтримці з боку оточуючих у нього є незадоволеною і тому людина заглиблюється у власні переживання. Також звертає на себе увагу результат досліджуваного № 16 – низький рівень ПП (потреби прийняття) та низький рівень СВ (страху відторгнення). Це свідчить про те, що людина надає перевагу самотності. Цей результат підкріплюється і результатами спостереженням, яке проводилося напередодні проведення дослідження: досліджуваний № 1 та досліджуваний № 16 були відчуженими, сиділи на самоті за партами, ні з ким не спілкувалися.

Для визначення особливостей взаємозв'язку між рівнем мотивації афіліації та соціометричним статусом, було обраховано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона.

Згідно наших обрахунків, коефіцієнт кореляції між показниками соціометричного статусу і ПП (прагнення прийняття) дорівнює 0,634075. Це означає, що взаємозв'язок сильний, прямий. Тобто, чим вищий рівень прагнення до прийняття, тим вищим буде соціальний статус особистості. Отже, ми можемо зробити висновок, що людина є популярною настільки, на скільки вона прагне бути прийнятою своїм найближчим оточенням.

Коефіцієнт кореляції між соціометричним статусом та СВ (страх відторгнення) дорівнює 0,1005. Це означає, що між цими двома змінними практично не існує зв'язку. Отже, підліток внутрішньо може відчувати страх бути відторгнутим однолітками, проте це зовсім не означає, що подібний страх якимось чином може вплинути на реальний стан міжособистісних стосунків у групі

Таким чином, люди з високим соціометричним статусом переважно не мають страху відторгнення, чинником, що визначає формування високого соціометричного статусу є саме потреба у прийнятті.

Наше дослідження дозволило простежити лише деякі тенденції формування міжособистісних стосунків у підлітковому віці. Звичайно, існує багато чинників, які визначають формування соціометричного статусу. Емпіричне дослідження впливу різноманітних факторів на цей процес становить перспективи наших подальших досліджень.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Козлова Марина Валеріївна
студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент **Н.Ф. Портницька**

Готовність випускників до професійного вибору традиційно є передумовою внутрішньої гармонії та психологічного комфорту особистості. Основними чинниками професійного вибору підлітків та юнаків, на думку Є.І.Головахи є ціннісні орієнтації та життєві перспективи особистості, Д.І. Фельдштейн вважає, що це соціальне оточення підлітка та ін.. Девіантна поведінка може виникати як відповідь на неспроможність реалізувати себе як особистість в певному оточуючому середовищі, реалізувати свої здібності та нахили, через що в такої особистості часто зустрічаються відхилення у поведінці (О.В.Змановська, А.А. Реан). Положення про специфіку дослідження професійного самовизначення підлітків з антисоціальною поведінкою (О.М. Кондрат); про особливості тренінгової роботи з девіантними особистостями (С.О. Ігумнов, Т.А. Ємельянцева).

Емпіричне дослідження професійно важливих якостей (ПВЯ) та образу майбутньої професії підлітків з різним досвідом девіантної поведінки проводилося протягом 2010 – 2012 р.р. зі старшими підлітками (9 клас).

Реконструкція образу професії та відповідних професійно важливих якостей, представлених у свідомості підлітків, здійснювалася на основі результатів дослідження за допомогою асоціативного експерименту («якості, які характеризують Вас», та «Професіонал») та методу аналізу продуктів діяльності (твір-роздум «Моя майбутня професія»).

Підлітки з поодинокими проявами девіантної поведінки, скеровують свій вибір на такі професії: столяр, інспектор ДАІ, лікар, офіціант, вчитель

початкових класів, автомеханік, футболіст, аргументуючи вибір, детальним описом мотивів («привчати людей до порядку», зацікавленість різьбою, «подобається вчити маленьких дітей»). Девіантні підлітки обирають професію відповідно до реальних можливостей, 40% вже замислюється, де буде навчатися, називаючи декілька можливих варіантів. Однак програма дій відсутня, лише 30% досліджуваних вказують на реальні дії, що допоможуть їм в майбутньому виборі («займаюся різьбою», «вивчаю історію, мову»).

За результатами асоціативного експерименту виокремлені асоціації об'єднано в такі групи: інтелектуальні (розум, освіта), вольові якості (відповідальність, старанність), ставлення до інших та до справи (доброта, не пити за кермом), вміння-досвід (винахідливість, вміння креслити), спеціальні професійні вміння (точний пас) та зовнішність.

Найважливішими для досліджуваних є **Професійні вміння**, представлені такими групами асоціацій: ставлення до справи і до інших, вміння, зовнішність та досвід. З іншого боку, умовою професійного розвитку є вольові та інтелектуальні якості, що можна об'єднати в **Особистісні характеристики**.

Досліджувані з систематичними проявами поведінки обирають такі професії: спортсмен, автомеханік, перукар, лікар, товарознавець, кухар, юрист-адвокат, економіст, вчитель, митник та психолог. Більшість професій спрямовані на сферу людина-людина, тобто на спілкування з людьми (міліціонер, лікар), частина підлітків обирає професії практичного спрямування (програміст, автомеханік, спортсмен), що вимагають від працівника практичних вмінь і навичок.

За результатами дослідження, 25% досліджуваних вказують на наявні здібності, інтереси («люблю майструвати, будувати», «в мене виходить смачно готувати»). Решта 75% досліджуваних зазначає професію, але не вказують на зв'язок здібностей зі своїм вибором (мрія дитинства, по слідах батька, висока заробітна плата).

Одночасно спостерігається тенденція протиставлення власного «Я» означеним якостям, що може свідчити про неприйняття досліджуваними власних якостей. Лише 40% досліджуваних вказує на конкретні дії, що сприятимуть освоєнню майбутньої спеціальності («відвідую підготовчі курси», «читаю літературу зі спеціальності»). Переважна кількість учнів (60 %) не замислюється про роль власної активності у процесі вибору та оволодіння професією, про що свідчить відсутність програми дій.

Характерними є поверхові мотиви, які не стосуються обраної спеціальності, вони є допоміжними факторами при виборі професії. Спостерігається низький рівень обізнаності учнів в обов'язках та змісті обраної професійної діяльності. Бажання отримати певну професію не підкріплюється реальними кроками для її отримання.

Аналіз образу професії підлітків із систематичними проявами девіантної поведінки вказує на важливість двох груп факторів, що є важливими при професійному самовизначенні: **Особистісні та професійні якості та Компетентність і ставлення до оточуючих**. Основу їх професійного самовизначення складають такі компоненти:

вольові якості, спеціальні професійні вміння, інтелектуальні якості, ставлення до інших та вміння.

Аналіз результатів уявлень про професійно важливі якості досліджуваних цієї групи показує, що вони обирають професії без врахування власних можливостей, вони не проявляють інтерес до обраної професії, а керуються порадою батьків та престижністю професії, а також можливістю матеріального забезпечення. Лише 30% підлітків зазначили, що найвагомішими для них є наявність особистісних та професійних вмінь та якостей і 10% визначає важливим фактор компетентності та ставлення до оточуючих. Інші 60% досліджуваних не можуть виокремити найважливіших якостей, у них відсутні плани оволодіння професією.

Отже, за результатами дослідження підлітків двох груп можна сказати, що в них представлена моральна та індивідуально-психологічна готовність до вибору професії. Їх відмінності є в практичній готовності до оволодіння професією, оскільки підлітки з поодинокими проявами девіантної поведінки роздумують над професійним вибором і співставляють свої здібності та нахили з реальними можливостями та виконують певні реальні дії, які їм допоможуть в процесі оволодіння професією в майбутньому. Тоді як підліткам з систематичними проявами девіантної поведінки характерне неадекватне уявлення про особливості роботи та обов'язки до обраної професії. Їх програма дій не розроблена, вони не виконують певних практичних дій, які б їм допомогли.

ПСИХОСЕМАНТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБРАЗУ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ У СВІДОМОСТІ ЮНАКІВ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ РОЗЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ

Козюк К.

студентка 3 курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

Н.Ф. Портницька

Більшу частину свого життя дитина виховується в сім'ї та спостерігає за поведінкою власних батьків. Те, якою буде її сім'я в майбутньому, у великій мірі залежить від уявлення, яке склалося про сім'ю у дитячі та юнацькі роки.

Дослідження проблеми впливу розлучення батьків на особистість дітей беруть свій початок із праць Ю.Валлерштейн, Д.Келлі, С.Нартової-Бочавер. У роботах М.Буянова, А.Добровича, В.Сатір, В.Юстікіса висвітлені особливості впливу дестабілізованих стосунків між батьками на особистість дитини. Особливості батьківсько-дитячих взаємин, зміни в життєдіяльності дитини після розлучення розглядалися психологами К.Аронс, Н.Башкіровою, Г.Фігдором та іншими.

Однак, у психолого-педагогічній літературі недостатньо висвітлені проблеми впливу розлучення батьків на формування уявлення про сім'ю в юнацькому віці. Ми передбачаємо, що уявлення про сімейні стосунки у юнаків, які пережили розлучення батьків, буде більш конфліктним за змістовими та емоційними компонентами, ніж у юнаків, які мають повну сім'ю.

Дослідження уявлень юнаків про сімейні стосунки проводилося за допомогою асоціативного експерименту (слово-стимул «моя сім'я») та наступного заповнення оціночних решіток. Це дозволило виявити загальні тенденції в оцінюванні юнаками значимих ознак сімейних стосунків, а також змодельувати структуру уявлень про сім'ю. У дослідженні взяло участь 20 осіб юнацького віку, студенти 1-3 курсів, в тому числі 10 з повних сімей (7 дівчат, 3 хлопці) та 10 осіб, що пережили розлучення батьків (6 дівчат, 4 хлопці).

У результаті факторного аналізу уявлень про сімейні стосунки у юнаків з повних сімей, методом головних компонент виділилося три фактори, які пояснюють 70,67% дисперсії (рис.1.)

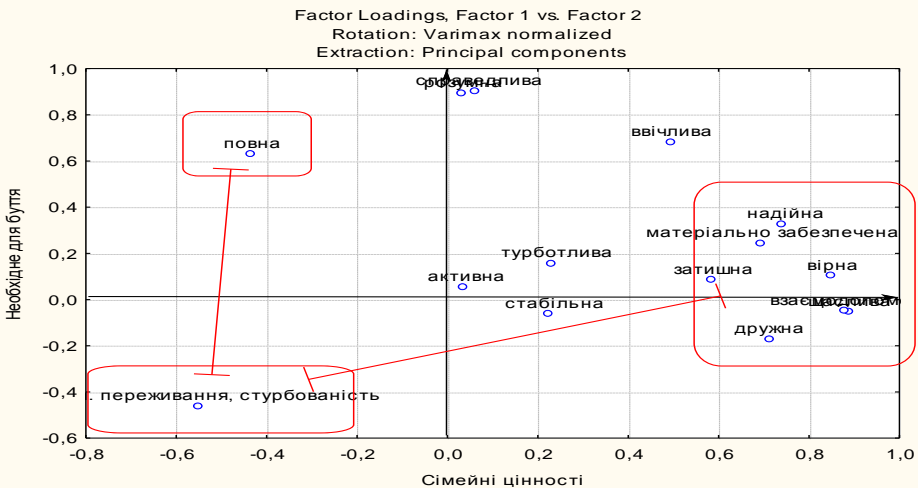


Рис.1. Реконструкція образу сім'ї у свідомості юнаків з повних сімей

Найсильніше корелюють з першим фактором – **сімейні цінності** – такі елементи: «щаслива», «матеріально забезпечена», «ввічлива», «дружна», «вірна», «надійна», «взаємодопомога». Оберненою є кореляція з такими конструктами: «повна», «викликає переживання, стурбованість». Це може свідчити про значимість для досліджуваних емоційного благополуччя у сімейній взаємодії. Відсутність відчуття надійності, затишку, взаємодопомоги викликає в юнаків тривогу, переживання.

За другим фактором протиставляються конструкти «повна» і «матеріально-забезпечена», що може свідчити про важливість матеріального благополуччя у сімейних стосунках. Конструкт «стурбованість, переживання» протиставляється іншим конструктам за обома факторами, що може бути пояснене як прагнення юнаків продемонструвати благополучність власної родини, якій не характерні відчуття стурбованості. **За третім фактором** матеріальне забезпечення протиставляється стабільності, турботливості. Це може свідчити про те, що матеріальне забезпечення

впливає на стабільність сім'ї. Негативна кореляція конструкта «матеріальне забезпечення» із третім фактором може свідчити про те, що для юнаків проблема матеріального забезпечення є скоріше дестабілізуючим чинником.

У результаті факторного аналізу уявлень про сімейні стосунки юнаків, які пережили розлучення батьків, методом головних компонент виділилося три фактори, які пояснюють 78,70% дисперсії (рис 2).

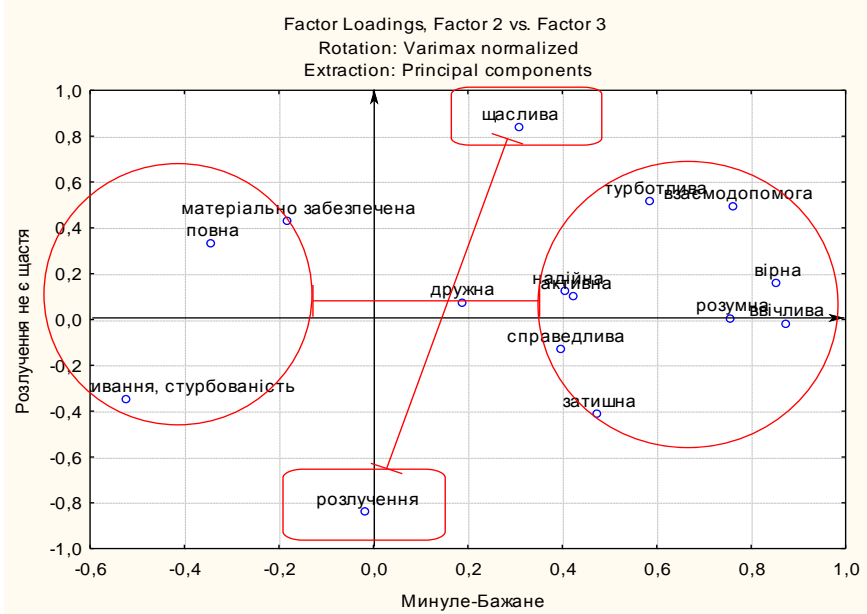


Рис.2 Реконструкція образу сім'ї у свідомості юнаків, які пережили розлучення батьків

До першого однополюсного фактора – «сімейні цінності» – який пояснює 43,8% дисперсії, увійшли такі категорії: «повна», «матеріально-забезпечена», «справедлива», «дружна», «надійна», «активна». Враховуючи семантичне значення та емоційний характер конструктів фактор, очевидно, відображає образ ідеальної сім'ї у свідомості юнаків. Поєднання конструктів може свідчити про значимість емоційного благополуччя у сімейних стосунках. **До другого полярного фактору** (20,51% дисперсії) увійшли конструкти «розумна», «ввічлива», «вірна», «взаємодопомога». На полюсі бажаного представлені конструкти, які входять до фактору сімейних цінностей, це пояснює образ бажаної сім'ї. Їм протиставляються конструкти «матеріальне забезпечення», «повна», «переживання, стурбованість». Поєднання цих конструктів може відображати особливості сприймання юнаками минулого власної родини, час, коли сім'я була повною та матеріально забезпеченою, але джерелом негативних емоцій, коли вони були свідками батьківських конфліктів перед розлученням.

Третій полярний фактор, що пояснює 14,35% дисперсії, включає не менш важливі конструкти – на позитивному полюсі це «щаслива», та на негативному полюсі «розлучення». Це свідчить про протиставлення у свідомості юнаків цих конструктів, що пояснюється особливостями взаємодії у сім'ї: розлучення і щастя є взаємовиключними явищами (сім'я, де сталося розлучення, не буде щасливою).

Реконструкція образу сім'ї у свідомості юнаків, які пережили розлучення батьків, свідчить про протиставлення категорій реального і бажаного, реальна сім'я, незважаючи на матеріальне забезпечення, очевидно, викликала негативні переживання, стурбованість. Конструкт «щастя» не входить до групи цінностей, а є абстрактним поняттям у свідомості юнаків, або дуже протиставляється розлученню. Повнота сім'ї пов'язана з переживаннями та стурбованістю, так як мала негативний вплив на особистість юнака, конструкт «повна» є семантично близьким до «стурбованості», що ілюструє уявлення: «краще цінувати, те що є, та бути щасливим, аніж мати повну сім'ю і страждати».

Таким чином, для юнаків з повних сімей ядро сімейних цінностей утворюється за рахунок емоційного компонента, від якого очікується комфорт та відчуття безпеки. Очевидно, сімейні стосунки викликаються або викликали в юнаків негативні емоції. Та дестабілізуючим чинником сімейних стосунків є матеріальне забезпечення, що займає важливу роль у взаємовідносинах між членами сім'ї.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЮ ПРОФЕСІЮ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ І ТА ІІІ КУРСУ НАВЧАННЯ

Корзун К.

студентка 3 курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної та

практичної психології **І.А.Гречуха**

Протягом усього свого життя людина проходить низку етапів у своєму розвитку. Ще починаючи з малечку особистість відчуває потребу у самоствердженні та самовизначенні. Етап професійного самовизначення являється одним із найважливіших у житті особистості, яке формує її подальшу долю та уявлення про життя. Уявлення про майбутню професійну діяльність – це певні образи у свідомості людини про майбутню діяльність, завдання, які вона повинна виконати у ході здійснення цієї діяльності. Відповідно до цих уявлень особистість робить свій вибір у царині професій, посилаючись також на свої інтреси, вміння та навички. Також, важливу роль відіграють соціальні установки (престиж професії, соціальний статус і т.д.) та професійні стереотипи – усталені, спрощені уявлення про мету, трудові функції та засоби виконання діяльності.

Професія «психолога» є досить складною, за предметом свого вивчення, функціями та засобами, якими повинен користуватися психолог. Професія психолога не зводиться лише до розробки тестів та використання лише їх у своїй роботі, як досить часто прийнято вважати. Часто студенти-першокурсники мають спрощені

уявлення про предмет майбутньої діяльності, чим вони будуть займатися, які функції будуть виконувати.

Метою дослідження було дослідити динаміку уявлень про майбутню професію студентів-психологів та порівняти отримані результати. Гіпотезою даного дослідження було припущення про те, що уявлення студентів I курсу навчання базується на основі виділення предмету, виду, засобів роботи психолога та виділенні професійних якостей особистості. Уявлення студентів III курсу навчання базуються на основі виділення особистих рис психолога та виду надання психологічної допомоги.

На підготовчому етапі було використано метод теоретичного аналізу фахових джерел; для отримання емпіричної інформації про уявлення професії психолога було використано техніку семантичного аналізу – асоціативний експеримент; кількісний та якісний аналіз отриманих результатів здійснювався з використанням методу статистичної обробки результатів – кластерного аналізу.

За допомогою асоціативного експерименту, на основі отриманих асоціацій студентів-психологів I та III курсу навчання, можна скласти картину уявлень про майбутню професію.

Студенти I курсу навчання сприймають психолога як людину, яка допомагає людям вирішувати їх проблеми, працюючи з психікою, душою за допомогою тестів, даючи поради та має певний набір особистісних якостей.

Студенти III курсу сприймають психолога як людину розумну, відповідальну, спокійну, яка вміє слухати, розуміє, проводить консультації, допомагаючи розв'язувати людські проблеми.

Студенти обох курсів у своїх асоціаціях акцентують увагу на особистісні якості, якими повинен володіти психолог. Аналізуючи асоціації студентів першокурсників, можна зазначити, що траплялись асоціації, які були пов'язані з лікувальною справою, такі як «діагноз», «хворі», тоді як у третьокурсників такого типу асоціацій жодного разу не зустрічались. Майже зовсім не зустрічається уявлень студентів про професію як професію престижну, з високою оплатою та високим соціальним статусом.

Порівнюючи дані проведеного дослідження та стереотипні уявлення щодо професії психолог можна сказати що жодних стереотипних уявлень серед студентів-психологів було виявлено лише у двох досліджуваних, які у своїх асоціаціях зазначили терміни «пацієнт» та «хворі». Тобто, студенти-психологи вже на першому курсі, хоч і в загальних рисах, в силу відсутності бази знань з психології порівняно з третім курсом, знають в чому полягає діяльність психолога, на що вона спрямована та які засоби і форми роботи може використовувати.

Загалом студенти обох курсів вважають, що психолог – людина, яка допомагає вирішувати проблеми інших людей і звичайно виокремили характеристики, якими повинен володіти спеціаліст в галузі психології. Основний акцент був зроблений саме на особистісних якостях необхідних для цієї професії.

Студенти першокурсники виділилися такі групи асоціацій як: предмет роботи, особистісні якості, засоби та вид роботи. Третьокурсники зазначили асоціації, які відносяться до груп: професійні якості та вид роботи психолга. Таким чином підтвердилася гіпотеза нашого дослідження: уявлення студентів I курсу навчання

базується на основі виділення предмету, виду, засобів роботи психолога та виділенні особистісних рис особистості. Уявлення студентів III курсу навчання базуються на основі виділення професійних якостей психолога та виду надання психологічної допомоги.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у вивченні уявлень про професію психолога людей, які не мають психологічної освіти.

ДИНАМІКА СТРАТЕГІАЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ШКОЛЯРІВ У РІЗНИХ ВИДАХ АКТИВНОСТІ

Костриці І.

студентка 4 курсу

соціально – психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **О. М. Савиченко**

У процесі вікового розвитку відбувається поступова зміна типів регуляції різних видів діяльності. Під час шкільного навчання учні засвоюють різні регуляційні схеми здебільшого у навчальній діяльності. Включення учнів у інші види соціальної активності дозволяють розширити репертуар їх регуляційних схем та розвинути здатність переносити їх в різні види діяльності.

Увагу дослідників у привертають положення стосовно стратегіальної регуляції розвитку особистості та регуляції діяльності у психології (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова) і про психологічні механізми саморегуляції особистості (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, В.Й. Степанський), а також положення про стратегії регуляції (К.О. Абульханова-Славська, В.О. Моляко) та про види регуляції у психології (О. В. Запорожець, Б. В. Зейгарник, О. К. Осницький).

В основу дослідження покладено припущення про те, що у повсякденному житті школярі освоюють широке коло стратегій регуляції. Кількість регуляційних схем, які використовують діти зростає з віком. Учні початкової школи застосовують найменшу кількість регуляційних схем. Підлітки та старшокласники, використовують широке коло стратегій регуляції, але схеми, які вони застосовують, залежать від діяльності в яку вони включені та від гендерних особливостей.

Дослідження динаміки стратегіальної регуляції школярів у різних видах активності проводилося за допомогою *авторської методики, розробленої на основі експертного оцінювання стратегіальної регуляції*. У дослідженні взяли участь 88 осіб (школярі 1-11 класів ЗОШ).

Ми проаналізували використання школярами регуляційних схем на різних рівнях регуляції: на *соціальному* (ситуативна, нормативно-ритуальна та атрибуційна регуляційні схеми), *процесуальному* (оцінково-прогностична, операційно-когнітивна та розвивальна регуляційні схеми), *суб'єктному рівнях* (суб'єктна, надситуативна та інтеграційна регуляційні схеми).

Наші припущення про те, що кількість регуляційних схем, які використовують школярі зростає з віком і з соціальною активністю учнів підтвердилося частково, оскільки ми не передбачали, що у старшому шкільному віці використання стратегій

регуляції знизиться, а підлітки будуть схильними до використання широкого спектру стратегій регуляції.

Виявилося, що молодші *школярі* використовують найменше стратегій регуляції. Але це й логічно, оскільки у цьому віці ще тільки починають формуватися стратегії поведінки, різні види діяльностей ще не освоєні. Найбільше регуляційних схем використовують *учні середньої ланки школи*, тобто підлітки. Вони прагнуть самоствердитися в групі однолітків, соціальна та пізнавальна активність стає провідною. Учні *старшого шкільного віку* використовують стратегії вибірково, хоча стратегії регуляції у цьому віці вже сформовані, і хлопці та дівчата освоїли різні сфери діяльності, вони не використовують різноманітних регуляційних схем. Старшокласники використовують різні стратегії поведінки в конкретних сферах для досягнення поставленої конкретної мети.

Таким чином, особливості використання учнями загальноосвітніх шкіл регуляційних схем різних рівнів значною мірою визначається віковими особливостями та завданнями вікового розвитку.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ МІСЬКИХ ТА СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ

Кот Ю,
студентка 4 курсу
соціально – психологічного
факультету

Науковий керівник:
асистент кафедри соціальної та
практичної психології
Ю.Ю. Дем'янчук

Відомо, що шкільна адаптація – один з важливих факторів який впливає на успішність навчання та на рівень особистісного розвитку учнів. Не адаптованість школяра до нового навчального середовища зазвичай характеризується погіршенням здоров'я, відчуженням від школи, зниженням рівня успішності, несприятливим соціальним статусом серед однолітків, що може призвести до загальної деструктивності особистості.

Перехід від середньої школи до старшої є складним періодом для школяра. Ускладнення навчального матеріалу, новий викладацький склад, більш складні вимоги та правила щодо норм поведінки, невідповідність рівня знань вимогам навчального процесу, нове оточуюче середовище однолітків – це певною мірою впливає на рівень тривожності, що може викликати стан фрустрації.

На складність та значимість періоду, пов'язаного з адаптацією школяра до умов шкільного середовища вказують роботи багатьох вітчизняних науковців. Так М.А. Вінніченко, О.В. Козловцева, С.С. Шемаєва займалися проблемами адаптації в умовах профільного навчання; Л.М. Давідов та Л.К. Бусловська розглядали проблеми адаптації і можливості організму до навчальних навантажень та ін.

З метою вивчення проблем соціально – психологічної адаптації учнів міських та сільських шкіл було використано методику діагностика соціально – психологічної

адаптації Роджерса й Даймонда. Дослідження проводилося у два етапи. На першому етапі було постановлено завдання виявити проблеми адаптації учнів міських та сільських шкіл, які при переході в старші класи змінили навчальне середовище. Метою другого етапу було виявити проблеми соціально – психологічної адаптації через інтегральні показники (адаптація, самоприйняття, прийняття інших, емоційна комфортність, інтернальність, прагнення до домінування) учнів міських та сільських шкіл.

Результати дослідницької роботи вказують на те, що всі досліджувані учні міських шкіл адаптувалися до нового навчального середовища, серед досліджуваних учнів сільських шкіл 40% школярів не адаптувалися до нового навчального середовища.

Отримані дані по шкалі «Самоприйняття» вказують на те, що 50% учнів міських шкіл мають показники нижче норми, ці учні не приймають себе такими які вони є, знаходять в собі безліч недоліків, тобто ворожо ставляться до власного «Я». серед учнів сільських шкіл лише один досліджуваний має занижені показники. Всі інші досліджувані мають позитивні показники, вони схвалюють себе і мають позитивну самооцінку.

Показники по шкалі «Прийняття інших» у учнів міських та сільських шкіл знаходяться в межах норми – це означає, що всі досліджувані легко вступають у контакт та позитивно сприймають людей, винятком є лише один досліджуваний (учень сільської школи) має показник нижче норми.

У всіх досліджуваних учнів міської школи емоційний комфорт переважає над емоційним дискомфортом. 40% досліджуваних учнів сільських шкіл відчувають емоційний дискомфорт в новому навчальному середовищі. Учні, яким притаманний стан емоційного дискомфорту властива дратівливість, пасивність, підвищений рівень тривожності, неадекватна самооцінка. Причиною виникнення емоційного дискомфорту може слугувати: не достатність нових вражень, конфлікти в сім'ї, гіперопіка зі сторони батьків.

Загальні показники по шкалі інтернальність у досліджуваних міських шкіл знаходяться в межах норми, вони намагаються вирішувати свої проблеми самостійно не відкладаючи їх у довгий ящик, але при цьому 20% учнів мають показники нижче норми. Досліджувані сільських шкіл навпаки мають показники нижче норми. Їх можна характеризувати як людей, які впевнені, що їх успіх і невдачі є наслідком різних зовнішніх сил та умов (випадковість, везіння, тиск оточення, інші люди), їм властиві також підозрілість, депресивність, агресивність, конформність, догматизм, авторитарність, безпринципність, цинізм. Незадовільна оцінка їх діяльності знайде пояснення такого типу: «вчасно не повідомили», «неякісно пояснили».

Учні міських шкіл прагнуть до домінування, але все ж таки в меншій мірі ніж учні сільських шкіл. 25% досліджуваних учнів сільських шкіл мають отримані показники вище норми вони прагнуть придушувати та відчувати значну перевагу над іншими.

Отже, до проблем соціально - психологічної адаптації учнів міських та сільських шкіл, які змінили навчальне середовище можна віднести: складність у взаємовідносинах в системі учень – вчитель; не достатній рівень знань (зниження

успішності в навчанні); складність у взаємовідносинах з однолітками; пасивність; підвищений рівень тривожності; безвідповідальність; прагнення до домінування; бажання знову і знову відкласти реалізацію своїх намірів щодо вирішення виникнутих проблем; не прийняття себе, тобто вороже ставлення до власного «Я».

ВПЛИВ МУЛЬТФІЛЬМІВ ПРО СПОРТ НА РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Кравченко О.

студентка 4 курсу

соціально – психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **О. М. Савиченко**

Дошкільний та молодший шкільний вік є етапами інтенсивного розвитку мотиваційної сфери особистості. В цей період інтенсивно розвивається мотивація, її структурні компоненти та основні тенденції, які впливають на поведінку та діяльність дитини.

Проблеми вивчення мотивації досягнення розглядалися вітчизняними та зарубіжними психологами. У вітчизняній психології питаннями мотивації займалися Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв, А.К. Маркова, С.Я. Рубінштейн, а у зарубіжній – А. Маслоу, Дж. Аткінсон, Ж. Нюттен, І. Павлов. Основоположниками теорії мотивації досягнення є Д.Макклелланд, Дж.Аткінсон та Х.Хекхаузен. Вони теоретично та експериментально довели, що діяльність людини може спонукатися двома мотивами – досягнення успіху та уникнення невдачі. В рамках цієї ж теорії Канфер та Верофф довели, що переважна більшість компонентів та характеристик мотивації досягнення формуються у дошкільному та молодшому шкільному віці. У роботах Д. Макклелланда становлено, що соціальна продукція для дітей впливає на розвиток структури мотивації та продуктивність діяльності людини.

Типовим соціальним продуктом для сучасних дітей є мультфільми. Для нашого дослідження ми обрали мультфільми про спорт, оскільки припускали, що саме вони можуть бути використані в якості чинників розвитку мотивації. Адже у дослідженнях М. Ванека, В. Гошека, Б.Кретті, Р.Найдіффера, П.А. Рудика, В.І. Моросанової, Б. Свободи, В.Й. Степанського доведено, що саме спортивна діяльність найбільшою мірою сприяє розвитку мотивації досягнення.

В основу дослідження покладено припущення про те, що мультфільми про спорт сприятимуть розвитку повної та збалансованої структури мотивації досягнення. Основним механізмом впливу мультфільмів на структуру мотивації є наслідування. В залежності від рівня усвідомленості наслідувальної діяльності у дошкільників та молодших школярів під впливом мультфільмів про спорт формується своєрідна структура мотивації: дошкільники схильні засвоювати окремі компоненти мотивації досягнення героїв мультфільму, першокласники здатні усвідомлено демонструвати одну з мотиваційних тенденцій – мотив досягнення успіху або мотив уникнення невдачі, у

випускників початкової школи під впливом мультфільмів про спорт формується повна та збалансована структура мотивації.

Дослідження впливу мультфільмів про спорт на розвиток мотивації досягнення дошкільників та молодших школярів проводилося за допомогою системи контент-аналізу, розробленої на основі ТАТ для вивчення мотивації досягнення (Д.Макклелланд, Х. Хекхаузен). У дослідженні взяли участь 24 особи (з них 8-дошкільників, 8–першокласників та 8-четвертокласників, які в свою чергу відрізнялись включеністю в спортивну діяльність та гендерними особливостями).

Виявилось, що найбільш сприятливими для розвитку мотивації дошкільників є мультфільми «Переможець» та «Смішарики», для першокласників - «Переможець», «Салют,Олімпіада», «Льолік та Болік», для учнів 4 класу - «Переможець», «Тачки 1», «Смішарики», «Незвичайний матч».

Таким чином, мультфільми про спорт можуть бути засобом розвитку мотивації сучасних дітей,оскільки вони спонукають розвиток окремих компонентів у структурі мотивації, мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі, а також повної та збалансованої структури мотивації. Особливості впливу такої продукції зумовлені не лише змістом мультфільмів, але і віковими особливостями дитини.

ДИНАМІКА САМООЦІНКИ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Криворучко О.

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **І.С.Загурська**

Адекватна, диференційована самооцінка традиційно набуває найбільшої значимості у кризові періоди особистісного зростання. Підлітковий вік характеризується духовним зростанням особистості підлітка й прагненням до зміни соціального статусу дитини на статус дорослого. Це спонукає до соціальної рефлексії та пошуку особистісних ресурсів, що можуть стати засобами отримання соціального визнання. Саме творча діяльність визначається нами як основний фактор внутрішньої мотивації до активізації особистісних пізнавальних зусиль та є регулятором процесу самопізнання, сприяє розвитку диференційованої, адекватної самооцінки.

Дослідження у вітчизняній психології були спрямовані на вивчення самооцінки як дихотомічного відношення до себе на основі аналізу результатів діяльності (І.С.Кон, Д.О.Леонтьєв), як цілісної емоційно-когнітивно-ціннісної структури (Н.І.Сарджвеладзе, В.Ф.Сафін), як результату співвідношення Я-ідеального та Я-реального (А.В.Петровський, В.М.Раєва, М.Г.Ярошевський), як емоційної реакції на знання про себе (А.В.Захарова, І.І.Чеснокова).

Дослідження проводилося впродовж 2011-2012 навчального року в Житомирській загальноосвітній школі №14. Загальна вибірка складала 30 осіб – учнів 6-8 класів, серед яких були учні, які відвідують творчі гуртки.

Методи дослідження включали опрацювання наукових джерел, бесіду; для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики (дорослий варіант). З метою факторно-семантичного моделювання самооцінки використано дослідницький прийом заповнення оцінної сітки. Для обробки результатів дослідження застосовувалися кореляційний та факторний аналіз.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Частка творчих компонентів у структурі самооцінки здібностей («малювати», «вигадувати роботів») серед досліджуваних 6-8 класів не включених у гурткову діяльність склала не більше 35%. Натомість усвідомлення власної здатності до творчості та впевненість у своїх творчих можливостях учнів включених у гурткову діяльність сприяло збільшенню частки творчих компонентів самооцінки до 50-55%.

2. Рівень самооцінки учбових вмінь та здібностей незалежно від включеності до гурткової діяльності від 6 до 8 класу поступово знижується (від 9,5 балів до 8,5 балів), що характеризує процес формування більш критичного відношення до себе. Однак відмінною є динаміка рівня особистісної значимості компонентів самооцінювання. Серед учнів включених у гурткову діяльність рівень суб'єктивної значимості учбових вмінь є незмінним (від 9,5 до 10 балів), що можна пояснити бажанням бути успішними в навчанні, але ця сфера саморозвитку не є визначальною. Серед підлітків, що не відвідують творчі гуртки значимість учбових вмінь та здібностей поступово зростає (від 9 до 10,5), отже, саме успішність в навчанні визнається основною сферою отримання схвалення та визнання.

3. Виявлено, що за відсутності зовнішнього поцінування творчих здібностей критерії їх самооцінки не вдосконалюються, а напрямки подальшого творчого розвитку учнів залишаються невизначеними. В результаті самооцінка творчих здібностей серед учнів не включених у творчу діяльність підвищується (від 9 до 10 балів). Для учнів, що відвідують творчі гуртки характерною є обернена тенденція в динаміці самооцінки творчих здібностей, що характеризується підвищенням рівня вимогливості до своїх досягнень (зниження рівня самооцінки від 9,4 до 8,9 балів). Включеність у гурткову діяльність сприяє розвитку операційно-когнітивного компоненту в рефлексії здібностей. Свідченням цього є збільшення частки мислительних компонентів у складі творчих вмінь («вигадувати нові кольори», «придумувати як зробити новий виріб із бісеру»), що поступово інтегруються в сферу учбових умінь.

4. Виявлено, що конкуренція за визнання в учбовій діяльності є причиною збільшення кількості референтних осіб (члени родини та друзі), що поцінують творче самовираження учнів. Це стимулює розвиток творчих здібностей та сприяє збагаченню структури самооцінки творчими компонентами. Ця особливість в значній мірі характерна для досліджуваних обох груп.

5. Творче середовище сприяє збагаченню ціннісної свідомості діяльнісними конструктами. Від 6 до 8 класу їх кількість в середньому зростає від 14,5 до 18. Натомість конструкти моральнісного змісту не зазнають значимих кількісних та якісних змін, що можна пояснити першочерговим розвитком діяльнісних компонентів у

структурі самооцінки, які і мають стати основою для розвитку моральних якостей особистості.

6. Розвиток самооцінки учнів не включених у гурткову діяльність пов'язаний із боротьбою особистісних мотивів та соціальних вимог, ситуативністю самооцінювання, підміною дійсного рівня творчого розвитку бажаним. Характерним є прагнення до уникнення ситуацій неуспіху, що проявляється у перевазі застосування апробованих загальнонавчальних методів та способів вирішення різноманітних життєвих задач. Близьке до 8 класу самооцінка творчих здібностей починає спиратися на оцінку своїх успіхів з позиції корисності. Значимими критеріями самооцінки стають конструкти «наполегливість» та «працьовитість», які характеризують зусилля, що докладені для досягнення результату.

7. Вплив творчого середовища на формування самооцінки творчих здібностей позначається усвідомленням єдності операційних складових різних творчих вмінь, формуванням цілісного інтегративного образу Я, чітким позиціонуванням сфер виконавської та творчої діяльності, домінуванням особистісної спрямованості, відчуттям особистісної відповідальності за результати своєї діяльності. Із переходом до 8 класу ставлення до творчих здібностей набуває критичності, творчість визнається як результат набуття пізнавального та діяльнісного досвіду, в результаті чого проявляється суперечність між виконавською та творчою діяльністю.

8. До переваг впливу творчого середовища на розвиток самооцінки творчих здібностей можна віднести такі: широкий діапазон оволодіння творчими вміннями; набуття самооцінкою творчих здібностей регулятивної (рефлексія операційних складових вмінь) та стимулюючої функцій (підвищення рівня домагань); формування власних критеріїв самооцінювання; формування інтегративного образу Я як суб'єкта творчості; визнання творчості суб'єктною цінністю та засобом реалізації своїх можливостей.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів проблеми динаміки самооцінки творчих здібностей у підлітковому віці. Перспективи дослідження вбачаються в подальшому ґрунтовному аналізі й порівнянні впливу на самооцінку творчих здібностей підлітків та юнаків різних сфер творчого самовираження (музична, художня, технічна діяльності).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ КУРСІВ НАВЧАННЯ

Лаврова К.
студентка 3 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:
асистент кафедри
І.А. Гречуха

Актуальність: у психології, тривалий час вважалося, що основним фактором якісного засвоєння інформації є рівень розвитку пізнавальної сфери особистості. Психологічні дослідження останніх років спростували традиційний підхід

до бачення даної проблеми. На базі тривалих експериментальних досліджень було встановлено, що не меншу роль, а іноді і значно більшу, відіграє рівень розвитку мотиваційної сфери. Мотивація до навчання – одна із найголовніших умов реалізації навчально-виховного процесу. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Сьогодні, суспільне замовлення вимагає від вищих закладів освіти підвищення якості навчання та виховання, формування конкурентоспроможного випускника. Формування мотивації – це виховання у учнівській молоді ідеалів, створення системи цінностей, пріоритетів соціально прийнятних в українському суспільстві, у поєднанні з активною поведінкою, що вказує на наявність взаємозв'язку між усвідомленими та реально діючими мотивами. Мотивація навчання складається із багатьох аспектів, які змінюються та вступають в нові співвідношення. Сюди можна віднести суспільні ідеали, сенс навчання для самого студента, його мотиви, цілі, емоції, інтереси, рівень навчальних досягнень, когнітивні можливості. Тому становлення мотивації є не простим позитивним або негативним відношенням до навчання, а багаторівневим утворенням складних структур мотиваційної сфери. Також, аналізуючи явище мотивації навчання не можливо не взяти до уваги залежність його від вікових особливостей студентів та урахування їх індивідуально психологічних характеристик. Наприклад, наше дослідження спрямоване на визначення залежності мотивації від гендерних та вікових особливостей студентів (у дослідженні приймуть участь студенти першого та третього курсу).

Вивченням мотиваційної структури студентів-психологів займаються викладачі кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка, зокрема: О.Л. Музика та Т. Майстренко досліджують проблему ціннісної регуляції навчальної діяльності студентів-психологів в умовах кредитно-модульної системи навчання; О.О. Музика досліджує мотивацію творчої активності; В. Климчук спеціалізується на дослідженнях внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності; В. Горбунова досліджує феномен завченої безпорадності в навчальній діяльності студентів, розвиток етнічної свідомості у юнацькому віці та І.А. Гречуха досліджує мотивацію поза навчальної тренерської діяльності студентів спеціальності «Психологія» та «Практична психологія».

Також цю проблему досліджувала маса інших відомих вітчизняних та зарубіжних психологів: А. Божович (експериментально досліджував механізми розвитку одної і тої ж потреби і її переходи у якісно нов. форми), С. Бородай (мотивація до навчання – одна із найголовніших умов реалізації навчально-виховного процесу), В. Врум (відповідно до теорії чекань не тільки потреба є необхідною умовою мотивації людини для досягнення цілі, але й обраний тип поведінки), Ф. Герцберг (теорія Герцберга - це природне продовження теорії Маслоу: мотиватори сконцентровані на верхніх рівнях ієрархії потреб Маслоу, тоді як гігієнічні фактори являють собою потреби нижніх рівнів), О. Карпенко (мотиваційні установки різних психологічних типів особистості і її динаміка), А. Маслоу (теорія людської мотивації, вимір співвідношення мотивів досягнення та невдачі успіху), Г. Олпорт (функціональна автономія мотивів), П. Фресс (емоція, як ефект не задоволення

мотиву; мотив і мотивація: вісім основних проблем), 3. Фройд (представлення про мотиви та особистість в психоаналізі), Х Хекхаузенд (мотив аффілітації, інтроверсійна та екстраверсійна мотивація).

Отже, як бачимо з вищесказаного, проблема мотивації студентів до навчання та явища мотивації взагалі, досліджується у психології досить давно, але з часом вона не втрачає своєї актуальності. В ході проведення дослідження ми плануємо вивчити чи існують вікові та гендерні відмінності серед студентів, які навчаються у ВНЗ. Це і визначило обрання теми курсової роботи – «Особливості мотивації навчальної діяльності студентів різних курсів навчання».

Мета дослідження полягає в дослідженні існування вікових та гендерних відмінностей серед студентів, які навчаються у ВНЗ.

Наше дослідження включало ряд завдань: на підготовчому етапі було використано метод теоретичного аналізу фахових джерел; для отримання емпіричної інформації про особливості мотивації навчальної діяльності студентів-психологів було використано психосемантичний підхід В.Ф.Петренка та метод семантичного шкалювання; кількісний та якісний аналіз отриманих результатів здійснювався з використанням методів статистичної обробки результатів – процедур факторного та кластерного аналізу.

Результати дослідження. Робота присвячена для практичної психології проблемі мотивації навчальної діяльності студентів. Узагальнення результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження окресленої проблеми дає підстави для таких висновків. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів різних курсів навчання досліджувалися з використанням таких методів: теоретичний аналіз фахових джерел, психосемантичний підхід В.Ф. Петренка до дослідження мотивації особистості, метод семантичного шкалювання; методи статистичної обробки результатів – процедура кластерного аналізу. Зафіксовані відмінності у мотивації навчальної діяльності залежно від курсу навчання. У результаті встановили, що студенти третього курсу мають більше спільних кластерів, які поєднують схожі ситуації і у юнаків і у юнок, ніж студенти першого курсу, враховуючи те, що перелік мотивів, який пропонувався на першому та третьому курсі був не дуже відмінним. Самі мотиви поєднані між собою глибшим семантичним зв'язком. На першому курсі вони мають більш поверховий характер. Також порівняно з першим курсом мотиви були більше спрямовані на реалізацію себе уже в професійному майбутньому, націлені на взаємодію з людьми - «допомога людям», «розуміти людей» і не орієнтувалося на представлений у переліку мотив «самореалізуватися». Статеві відмінності у структурі мотивації навчальної діяльності полягають у перевазі навчальних мотивів у юнок та особистісних мотивів у юнаків, а також в особливостях їх індивідуального змістового наповнення. Головним результатом роботи було встановлення того, що статеві відмінності присутні на обох досліджуваних курсах, але проявляються у різній мірі. На першому курсі вони різняться більше між юнаками та юнками та мають менш структурований характер. На третьому курсі статеві відмінності менш виражені та мають більш структурований характер.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в продовженні дослідження мотивації навчальної діяльності студентів надалі, базуючись на отриманих результатах.

РЕФЛЕКСІЯ РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Лисенко А.

студентка 2 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

О.М.Савиченко

Традиційно дошкільний та молодший шкільний вік вважаються етапами формування хореографічних здібностей. Однак, в умовах розвитку сучасної культури, початковим етапом у розвитку здібностей, в тому числі й хореографічних, стає підлітковий та юнацький періоди. Юнаки можуть доволі успішно освоювати сучасні стилі танців, не маючи базової хореографічної підготовки.

Проблема розвитку хореографічних здібностей у юнацькому віці достатньо висвітлена у педагогічному та власне хореографічному аспектах. Однак, малодослідженими залишаються питання психологічних чинників розвитку здібностей у хореографії. Також, недостатньо висвітленою є проблема вивчення здібностей юнаків, які освоюють танець з дитинства (під впливом соціальних чинників), у порівнянні з тими, які вчаться танцювати свідомо (у підлітковому віці та юності).

Об'єктом нашого дослідження є рефлексія як чинник розвитку здібностей у юнацькому віці. Предмет – особливості рефлексії розвитку хореографічних здібностей юнаків.

В основу дослідження покладено припущення про те, що особливості рефлексії хореографічних здібностей у юнацькому віці значною мірою зумовлені досвідом та стажем діяльності:

- У юнаків, які почали займатися хореографічною діяльністю з дитячого віку рівень загальної рефлексії високий, а у тих, які займаються хореографією з підліткового та юнацького віку - низький.
- Рефлексія розвитку хореографічних здібностей юнаків, які вивчають танець з дитинства, пов'язана з операційно-когнітивним чинниками, а тих, що почали танцювати в підлітковому та юнацькому віці, - з високою інтенсивністю соціального та особистісного чинників.

Наше дослідження рефлексії розвитку хореографічних здібностей у юнацькому віці було проведене на основі методики вивчення динаміки здібностей О.Л. Музики. Кількісний аналіз результатів був проведений на основі показників таких як: кількість наявних та бажаних умінь, якостей тощо, значимість виділених позицій, мінімальна та максимальна значима оцінка, кількість обґрунтованих відповідей, пояснення вибору. Референтними особами юнаків є батьки – їх виокремлюють усі досліджувані в обох групах і оцінка їх значимості є досить високою. Також характерним для обох груп є важливість думки близьких родичів, хоча у юнаків, які почали

займатися хореографічною діяльністю з дитинства, оцінка їх значимості дещо нижча від тих, які оволодівають діяльністю з юнацького віку. Вищу оцінку можна пояснити тим що, вони нещодавно почали займатися даною діяльністю, а тому для них дуже важлива думка і підтримка референтних осіб, якими і є близькі родичі. Найбільш високими оцінками досліджувані відзначили тренерів та викладачів хореографії. Очевидним є те, що для обох груп важлива їх оцінка, так як вони є для них еталоном майстерності в хореографічній діяльності, які можуть надати не лише визнання, похвалу та приклад для наслідування, але й конструктивну критику та шляхи щодо удосконалення діяльності.

Однією з умов розвитку хореографічних здібностей є усвідомлення процесуальних характеристик виконуваної діяльності Виокремлюючи уміння, які розвинулися у хореографічній діяльності, юнаки називають такі як: розтяжка, махи, колесо, мостик, прес, ізоляція рухів, повороти, шпагат, вправи біля станку, стрибки. Можна простежити, що основу операційно-когнітивного компонента хореографічних здібностей займають окремі вправи, які вони виконують під час хореографічних постановок та репетицій. Аналізуючи результати дослідження, було виявлено, що у юнаків, які почали оволодівати хореографічною діяльністю з дитячого віку, в загальному є вищий рівень операційно-когнітивних характеристик розвитку здібностей. Усі виділені уміння стосуються хореографічної діяльності. Характерним для досліджуваних обох груп є те, що сприймання будь-якої діяльності, як можливості самореалізації. Проте, передумовою творчості є здатність перенесення окремих умінь та операцій на інші види людської активності та усвідомлення можливості удосконалення та розвитку здібностей.

Досліджувані обох груп достатньо усвідомлюють розвиток власних окремих особистісних якостей. Юнаки, які почали займатися хореографічною діяльністю з дитячого віку виділяють якості такі як: цілеспрямованість, наполегливість, впевненість, системність, старанність, бажання, скрупульозність, комунікативні здібності. В той час як юнаки, які почали займатися хореографічною діяльністю з юнацького віку виділяють такі особистісні якості: наполегливість, системність, цілеспрямованість, сила волі, впевненість, щирість, доброта, працьовитість. Кожний з досліджуваних стверджує, що для розвитку даних здібностей необхідна постійна робота над собою і впевненість у власних силах.

Тобто, умовою формування і розвитку хореографічних здібностей є усвідомлення ролі референтних осіб, результатом розвинених здібностей у хореографічній діяльності є усвідомлення операційно-когнітивних компонентів здібностей, а рефлексія власної ролі у розвитку здібностей та особистісних якостей сприяє швидкому розвитку здібностей юнаків.

ВИГОДА ЯК ЧИННИК ІГРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ

Мамай Н.

студентка 5 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник
доцент кафедри
І.М. Тичина

Психологічна гра у відповідності до теорії транзакційного аналізу – це серія наступних одна за одною прихованих додаткових транзакцій з передбаченим результатом. Вона є набором, що повторюється, одноманітних транзакцій (взаємодій), що зовні виглядають цілком правдоподібно, але які володіють прихованою мотивацією. Це серія ходів, що містить пастку [1]. За допомогою анкети розробленої Джоном Джеймсом нами виділено психологічні ігри студентів та викладачів, а саме: «Попався хам», «Самий дурень», «Провокатор», «Авторитет», «Лектор і асистент». Проаналізуємо психологічну гру «Попався хам», виділивши всі її структурні елементи та вигоди, які досягаються суб'єктами ВНЗ при вступі до ситуації психологічної гри.

Опис ситуації психологічної гри: «На одному із заліків викладач відмовлявся ставити оцінку за залік «автоматом», причому це порушувало положення «Про кредитно-модульну систему», що діє на соціально-психологічному факультеті. Студентка вирішила звернутися за допомогою до куратора. Всі спроби пояснити ситуацію обернулися тим, що його грубо виставили за двері, при чому принизили його людську гідність. Для того, щоб відстояти справедливість, свою честь та оцінку студентки, було написано заяву на ім'я декана та доповідну на ім'я ректора».

Внутрішня біологічна вигода досягається за рахунок підтвердження свого життєвого сценарію за рахунок якого досягається підтримка внутрішньої рівноваги. У психологічній грі «Попався хам» чотири учасника ігрової взаємодії – студентка, викладач предмету, куратор та декан факультету. Відповідно до основних характеристик життєвих сценаріїв можемо зазначити, що декан факультету, куратор та студента мають виграшний життєвий сценарій. Викладач - програшний сценарій.

Зовнішня психологічна вигода досягається за рахунок маніпуляцій, які використовують суб'єкти ВНЗ. Викладач використовує психологічний шантаж з метою підвищення психологічної напруги, що змушує об'єкт (студент) діяти відповідно до цілей маніпулятора.

Внутрішня соціальна вигода досягається за допомогою структурування часу, а саме у таких формах, як заглиблення в себе, ритуал, проведення часу, діяльність, психологічна гра, близькість. Отже, викладач структурує свій час за допомогою психологічної гри при цьому він включає до неї, також, і студентку, і куратора, і декана факультету. Проаналізуємо психологічну гру викладача відповідно до основних положень теорії транзакційного аналізу.

Аналіз гри за Формулою «Г» дозволяє простежити всі стадії гри. За відмовою виставляти оцінку «автоматом» приховано Гачок, що має невербальну форму: «Ти спробуєш мені щось довести, але нічого в тебе не вийде. Головний тут я!» Коли студентка включилася в гру (нагадала, що діє кредитно-модульна система), вона несвідомо дала сигнал про готовність пограти, розкриваючи йому Зачіпку. Стадія

Реагування у цьому випадку буде у зверненні студентки за допомогою до куратора. У цю мить в грі відбувся Поворот. Наступної миті учасники відчують розгубленість (стадія Збентеження). Одні гравці на стадії Виплати відчуватимуть образи, гнів, бажання довести справу до кінця; інші – відразу, роздратування.

Аналіз психологічної гри за допомогою «Драматичного трикутника». Згідно цієї схеми, люди, що грають, діють відповідно до однієї з трьох ролей: Переслідувач, Рятівник, Жертва. На початку гри ролі були такі: в ролі Переслідувача був викладач, а ролі Рятівника – куратор, в ролі Жертви – студентка. Після Повороту учасники гри змінюють свої ролі: в ролі Переслідувача стає студент, в ролі Рятівника – декан факультету, в ролі Жертви – викладач. Інші учасники вище описаної психологічної гри свій час структурують за допомогою діяльності, направляють свою енергію на досягнення конкретно поставленої цілі.

Зовнішня соціальна вигода суб'єктами ВНЗ досягається за допомогою пасивності, яка проявляється в утримуванні від дій, зверхадаптації, безпорадності або насильства. В психологічній грі «Попався хам» зовнішня соціальна вигода не забезпечується.

Біологічна вигода у психологічних іграх досягається за допомогою поглажувань. Між всіма учасниками психологічної гри відбувся обмін вербальними і невербальними поглажуваннями. Також, студент і викладач, викладач і куратор обмінялися негативними поглажуваннями.

Екзистенційна вигода досягається за рахунок «підтвердження» життєвої позиції. Життєва позиція викладача у вище описаній ситуації психологічної гри наступна: «Я не Ок, ти не Ок»; позиція студентки, куратора, декана – «Я Ок, ти не Ок».

Список використаних джерел:

1. Стюарт Й., Джойнс В. Основи ТА: Транзакційний аналіз: Пер. з англ. – К.: ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ ЛЮДЕЙ, ЩО ВЧИНИЛИ ПРАВОПОРУШЕННЯ

Маркова Т.

студентка 3 курсу

соціально - психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри

О.Г.Шмиглюк

На сьогоднішній день українське суспільство переживає так званий час цивілізаційного перелому, адже кінець XX - початок XXI ст. це час змін в політиці, економіці, духовному і правовому житті нашого соціуму. Наслідком реформування правової системи є глобальні зміни в правосвідомості народу, його соціальних груп та індивідів. В першу чергу зміни правосвідомості відбуваються в молодіжному середовищі. Істотні зміни в правовій свідомості молоді сучасного українського суспільства викликали потребу в спеціальному науковому дослідженні всіх аспектів даної проблематики. Вивчення динаміки правосвідомості молодих людей дозволяє

визначити характерні риси змін, які відбуваються в сучасному суспільстві взагалі, і в молодіжному середовищі зокрема, а також прогнозувати їх розвиток. Все це пояснює закономірність інтересу до вивчення правосвідомості

Вибірку склали 5 осіб: 2 – і особи, що вчинили бійку, 3 – особи, які причетні до порушення правил поведінки у громадських місцях.

Для детального дослідження особливостей правової свідомості правопорушників було використано методику моделювання ціннісної свідомості - ММЦС. Дослідження за ММЦС складається з кількох етапів: біографічно-рефлексивного, ціннісно - генеруючого, рефлексивно-оцінного, етапу факторно-семантичного моделювання та інтерпретаційного етапу.

Всі етапи проводилися в індивідуальній формі. Перед досліджуваними стояли такі завдання. На першому етапі «Біографічно-рефлексивний етап». Досліджуваний зазначав по кожному віковому періоді, тобто 2-5 років; 6-10; 11-15; 16-20 також 21-25 років, вони зазначали життєві ситуації, події і причетні до них референтні особи. На другому етапі досліджуваний заповнював репертуарну сітку для виявлення ціннісних конструктів, де досліджуваний зазначав ціннісні конструкти до кожної референтної особи. На третьому етапі досліджуваний заповнював матрицю для створення факторно-семантичної моделі ціннісної свідомості досліджуваного. Досліджуваний на даному етапі оцінював свої та референтних осіб за 10ти бальною шкалою ціннісні конструкти, що були зазначені на другому етапі.

В результаті бесіди та довготривалої роботи з досліджуваними, ми виявили, що кожен з досліджуваних виділив із своїх життєвих подій правопорушення, що свідчить про значимість даної ситуації для досліджуваного. Також вияснили, що досліджувані негативно вписували та оцінювали людей, які були причетні до правопорушення, та називали їх «поганий товариш», «міліцейський» найбільш потрапляв у досліджуваних в подію де було правопорушення, досліджувані оцінювали «міліцейського» як погану людину, якому надавали такі якості: злість, безнадійний, нудний, зрадник, черствий, жорстокість, неприємність. Найбільш співпадало у досліджуваних така якість до міліцейського як «злий». Взагалі досліджувані оцінювали людей, які були причетні до правопорушень додаючи такі якості: лежень, жадний, негативний, відчуженість, байдужність, суворий, нахабний, безнадійний, боязкий, невпевнений. Тобто ставлення досліджуваних до референтних осіб, які були причетні до правопорушення негативне, правосвідомість досліджуваних оцінює людей та сприймає як «зло», які вплинули негативно на їхнє життя. Щодо самих досліджуваних то можна сказати, що вони є успішними особами, які закінчили або ж навчаються у вищих навчальних закладах, виховувались у благополучній сім'ї, тобто це люди які потрапили у такі неприємні ситуації (правопорушення), через іншу особу, тобто через соціальне оточення, яких зазначали досліджувані. В наслідок чого у досліджуваних правосвідомість сформувалася негативним ставленням до людей які скоюють злочин або причетні до правопорушень, оскільки ми бачимо, що всі досліджувані оцінювали референтних осіб, що мали вплив на правопорушення низькими оцінками та негативними якостями. Отже соціальне оточення суттєво впливає на правосвідомість молоді зумовлюючи різні її види деформації. Деформації правосвідомості являють

собою викривлення форми та змісту правових настанов, навичок та звичок на інституційному та неінституційному рівнях, що відображається перш за все у діяльності, а також у засобах вирішення конфліктних ситуацій. В нашій ситуації досліджуванам певною мірою притаманний правовий інфантилізм, який характеризується слабкістю правових знань при твердій впевненості особи у їх належному рівні також правовий дилетантизм, тобто легковажне ставлення до права за наявності поверхневих, безсистемних правових знань.

БІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Міліневський А.

студент 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник

кандидат психологічних наук, доцент

О.М.Савиченко

Однією з найпопулярніших видів активної позанавчальної студентської діяльності на сьогоднішній день є КВН, завдяки якому студент може реалізувати свої, не лише творчі здібності, а й акторські, а інколи і професійні здібності. Таким студентам простіше адаптуватися до нових умов соціального середовища та працювати у колективі.

Вивченням проблематики мотивації досягнення вперше почав займатися Г.Мюррей, котрий у 1938 році вперше вивів поняття мотивації досягнення як справляння з чимось складним, переважанням над самим собою для подолання складнощів. Значного розвитку вчення про мотивацію досягнення набуло у роботах Дж. Аткинсона (модель мотивації досягнення: тенденція до досягнення успіху та тенденція до уникнення невдач), Д. МакКлеланд (мотивація досягнення – першопричина людської поведінки) та Х. Хекхаузена (спроба збільшення та збереження високих здатностей людини до всіх видів діяльності, які можуть у результаті привести до успіху або невдачі). Щодо питань здібностей, і професійних зокрема, то у даному руслі плідно працювали такі дослідники як В.Д. Шадріков (напрямок розвитку професійних здібностей), К.К. Платонов (здібності другого порядку), Л.С. Виготський (фактори розвитку здібностей), О.Л. Музика (зв'язок здібностей зі змістом діяльності) та велика кількість інших дослідників.

На основі аналізу наукових джерел та дослідження було побудовано теоретичну модель розвитку мотивації досягнення на різних рівнях розвитку здібностей.

Виокремлено 3 рівні розвитку здібностей. **Початковий** рівень, котрий характеризується **розвитком окремих компонентів** мотивації досягнення та **соціальною регуляцією** (орієнтацією на цінності референтних осіб). Такі особи роблять все, щоб отримати схвалення, визнання у певних колах та самооцінка таких особистостей тримається на основі соціального підкріплення. **Любительський** рівень характеризується розвитком однієї з **мотиваційних тенденцій** - мотиву уникнення

невдач або мотиву досягнення успіху, а також *процесуальною регуляцією*. Такі особи потребують набуття операціонального досвіду та їх самооцінка базується на основі докладених ними зусиль. На **професійному** рівні розвитку здібностей спостерігається **розвиток повної та збалансованої структури мотивації досягнення** та переважання **суб'єктної регуляції**. Такі особи мають потребу в особистісному зростанні, самостійно аналізують, планують та здійснюють пошук діяльності та їх самооцінка базується на основі діяльності в ускладнених умовах.

Для дослідження структури мотиваційної регуляції на різних етапах розвитку здібностей ми використали аналіз продуктів діяльності, структуровану бесіду, контент-аналіз. Аналіз результатів емпіричного дослідження підтвердив припущення про динаміку мотиваційної регуляції (від соціальної до процесуальної і далі до суб'єктної) на різних етапах розвитку здібностей та про етапи розвитку повної та збалансованої структури мотивації досягнення.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Моргулець Г.

студентка 3 курсу

соціально - психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат медичних наук

асистент кафедри

А.В. Шаюк

Проблема порушень харчової поведінки займає особливе місце в сучасному світі. На сьогоднішній день цим питанням займається велика кількість спеціалістів психології, психіатрії, медицини, оскільки дана проблема потребує всебічного дослідження для її вирішення.

З кожним роком у всьому світі зростає кількість людей з різними видами порушеннями харчової поведінки і, як наслідок, зростає кількість звернень як до медиків, так і до психологів. Людина, яка переживає або пережила проблему, не зможе повністю від неї позбутися тільки медичним шляхом, вона обов'язково потребує психологічної допомоги.

Серед великої кількості науковців можна виокремити роботи В.Д. Менделевича, Є.Б. Бухарової, М.П. Коркіної.

З метою дослідження психологічних особливостей осіб з порушеннями харчової поведінки використовувався комплекс методик. Для дослідження типів порушень харчової поведінки був використаний голландський опитувальник. Для виокремлення сталих психологічних особливостей використано характерологічний опитувальник К. Леонгарда та опитувальник Айзенка на встановлення типу темпераменту і характерологічних особливостей.

Вибірку з 30 осіб складали чоловіки та жінки в однаковій кількості. Дослідження проводилося з досліджуваними віком від 18 до 26 років різних професій та з різною провідною діяльністю (студент, працівник).

Дослідження складалося з трьох етапів. Метою першого етапу було визначення психологічних особливостей осіб із порушеннями харчової поведінки. Метою другого – дослідження гендерних особливостей харчової поведінки. В основу виконання третього етапу лягло дослідження особливостей порушення харчової поведінки студентів та працівників.

Результати першого етапу вказують на те, що харчова поведінка, а саме особливості її порушень залежать від психологічних характеристик.

Холерики, які характеризуються нестабільністю в поведінці, в настрої мають більше порушень, ніж сангвініки, їм притаманне порушення екстернальної харчової поведінки. Виявляється схильність до прийому їжі за відсутності потреби, а також під впливом зовнішнього подразника, стимулу (вигляд їжі, її запах та реклама).

Сангвініки, в свою чергу, – емоційно стійкі, поведінка стабільна. Це і пояснює відсутність порушень харчової поведінки.

Окрім темпераменту, досліджувалися характерологічні особливості. Результати показали: якщо відсутнє яскраве вираження або тенденції до акцентуацій характеру, то харчова поведінка в нормі і порушень не спостерігається. Проте, якщо наявні вираження акцентуацій характеру, то характерним моментом може бути і порушення харчової поведінки.

Результати виконання другого етапу вказують на гендерні відмінності особливостей порушення харчової поведінки. Харчова поведінка чоловіків характеризується в більшій мірі відсутністю порушень. Проте у жінок спостерігається значний відсоток порушення харчової поведінки. Характерними порушеннями є порушення обмежувальної та екстернальної поведінки.

Результати третього етапу свідчать про те, що рід занять досліджуваних впливає на харчову поведінку. Так, працівники за рахунок свого чіткого робочого графіку не мають порушень харчової поведінки на відмінну від студентів, в яких здебільшого спостерігається наявність порушень.

На основі отриманих результатів можна визначити тенденції порушень харчової поведінки.

Спостерігається тенденція порушення харчової поведінки у осіб, які мають нестійкі психологічні особливості темпераменту та характеру. Відсутність харчових розладів спостерігається в осіб, що не мають виражених акцентуацій характеру. Значну роль у порушеннях харчової поведінки відіграють гендерні особливості, а також рід занять (навчання, робота).

Гіпотеза, яка полягала в тому, що тип харчової поведінки залежить від психологічних особливостей людини та має гендерні відмінності, знайшла своє підтвердження.

Результати, отримані в ході виконання курсової роботи, можуть бути використані для надання допомоги особам, що її потребують. Дані дадуть змогу надати психологічну допомогу у разі порушень харчової поведінки, враховуючи стійкі психологічні характеристики людини, що в свою чергу сприятиме якісному підбору методів допомоги.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ УСПІШНОСТІ

Мурин О.

студентка 5 курсу соціально -
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **І.М. Тичина**

Шкільне середовище - це та сфера розвитку, в якій перебуває та розвивається підліток. Якщо ж виникає невідповідність дитини шкільним вимогам, то це супроводжується труднощами у навчанні, не порозумінням з однолітками, страхом самовираження, порушеннями взаємин із вчителями та батьками, що є причинами зародження стану тривоги та шкільної тривожності у підлітків. В наш час, коли життя насичене значною кількістю стресогенних моментів, проблема тривожності і страхів є надзвичайно актуальною. Тривожність – це особистісна риса людини, яка розвивається протягом певного періоду та закріплюється як постійний стан тривоги людини. Надзвичайно актуальною ця проблема є у дитячому і підлітковому віці, оскільки тривога може охоплювати всі емоційно – поведінкові реакції дитини, що в свою чергу блокує можливість виконання діяльності, перш за все, навчальної.

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей прояву шкільної тривожності підлітків з різним рівнем успішності.

Проблемами шкільної тривожності займалося багато вчених. Важливими для нашого дослідження є роботи з проблеми тривожності К.Е. Ізарда, Л.А. Лепіхової, а також теоретичні погляди щодо природи тривоги у працях З. Фрейда, К. Хорні.

В організації дослідження ми виходили з того, що існує певна динаміка проявів шкільної тривожності у підлітковому віці і простежується певна ієрархія домінуючих факторів, які зумовлюють тривожність підлітків протягом 5-7 класів. На нашу думку, тривожність підлітків, які навчаються у 5-му класі, зумовлюється більшою мірою переходом від початкової школи до середньої, у 6-му класі більшу роль відіграють кризові моменти самого підліткового віку, у 7-му класі першочергове значення відіграє здатність учнів адекватно реагувати на психоемоційгенні ситуації шкільного середовища. Ми також передбачали, що існує певний зв'язок між рівнем тривожності та успішністю навчання у підлітковому віці.

Для перевірки висунутого припущення і вирішення поставлених завдань дослідження було здійснено теоретичний аналіз літератури з обраної проблеми; проведено вивчення рівня шкільної успішності підлітків 5,6,7 класів за допомогою аналізу екранів успішності учнів; вивчення рівня шкільної тривожності за допомогою методики Філіпса; вивчення емоційних переживань учнів з різними рівнями тривожності за допомогою проективної методики «Мій портфель».

Проаналізувавши наукову літературу з проблеми особливостей прояву шкільної тривожності підлітків з різним рівнем успішності, можна зробити висновок, що початок шкільної тривожності формується в дітей ще в дошкільному віці, але найбільш яскраво виявляється у молодших школярів та підлітків.

Ми провели дослідження рівня шкільної тривожності підлітків, які навчаються у 5,6,7 класах, і на основі аналізу отриманих даних можемо зробити висновок про те, що в учнів з високим рівнем тривожності спостерігається тенденція до зменшення рівня шкільної тривожності при переході з класу в клас.

Серед учнів з високим рівнем успішності виявлено найвищий рівень шкільної тривожності у підлітків, які навчаються у 5-му класі. Це можна пояснити високим рівнем мотивації навчання таких учнів і тим, що ймовірно вони мали труднощі адаптації при переході від початкової школи до середньої ланки. Ситуація невизначеності «як то воно буде в 5-му, коли багато вчителів –предметників» зумовлює негативні емоційні переживання, підвищення тривожності саме у підлітків, орієнтованих на гарний результат у навчанні.

Учні 6-го та 7-го класів продемонстрували підвищений рівень шкільної тривожності при відсутності високих показників успішності. Це може бути обумовлено не завершеним процесом адаптації в учнів 6-х класів та зтяжним процесом адаптації учнів 7-х класів.

На основі аналізу результатів вивчення домінуючих факторів шкільної тривожності можна зробити висновок, що до найбільш значимих факторів шкільної тривожності відносяться «страх не відповідати очікуванням оточуючих». До помірно значимих факторів шкільної тривожності ми відносимо «страх перевірки знань», «страх самовираження», «страх соціальних контактів з учителями», що проявляються в учнів 6-х, 7-х класів, «страх соціальних контактів з ровесниками», що проявляються в учнів 5-х, 7-х класах. До найменш впливових факторів шкільної тривожності відносяться: «низький фізіологічний опір шкільним страхам», «страх соціальних контактів з учителями», що характерно для учнів 5-х класів.

Шкільна тривожність учнів 5-х класів зумовлена всіма факторами, а саме: страхом соціальних контактів з ровесника, страхом соціальних контактів з учителями, страхом перевірки знань, страхом самовираження, страхом не відповідати очікування оточуючих, низьким фізіологічним опором шкільним страхам. У учнів 6-х класів не проявляється такий фактор домінування шкільної тривожності, як «страх соціальних контактів з ровесниками». В учнів 7-х класів незначним є фактор «низький фізіологічний опір шкільним страхам»

Досліджуючи суб'єктивні переживання підлітків з різним рівнем тривожності за допомогою проективної методики, варто, сказати, що для діагностики психологічного неблагополуччя особистості значимим є те, наскільки їй хочеться поскаржитися (наскільки погано живеться її портфелю).

Якісний аналіз результатів свідчить про велику кількість негативних емоцій підлітків з відсутнім шкільним страхом, ми припускаємо, що в таких підлітків прихована шкільна тривожність. В психологічній науковій літературі це поняття називають «масками тривожності». «Маски тривожності» характеризуються прихованими проявами тривожності. Підлітки з підвищеним загальним шкільним страхом зазначили менше емоційно негативних переживань, адже свої переживання підлітки з підвищеною тривожністю проявляють у шкільному середовищі, при навчальних ситуаціях.

Існує перспектива подальшого розвитку дослідження. Отримані результати дають змогу вирішувати проблеми адаптації молодших підлітків до нових шкільних умов навчання.

ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ СТРАТЕГІАЛЬНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ СТУДЕНТІВ У СУСПІЛЬНО-КОРИСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Нестерчук Н.

студентка 5 курсу соціально -
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **О.М. савиченко**

Студенти які навчаються у вузі, використовують стратегії, сформовані в різних видах діяльності. На нашу думку, велика кількість діяльностей, в яких задіяний студент, сприяє розвитку великої кількості стратегій та оптимальному їх поєднанню. Розвиток особистості, використовує розвиток цінностей в різних видах діяльності, зокрема в творчій.

У попередніх дослідженнях ми встановили, що особливості стратегіальної регуляції студентів визначаються типом суспільно-корисної діяльності, в яку вони включені. Студенти, які реалізують себе лише в початковій діяльності, використовують переважно регуляційні схеми соціального рівня регуляції; студенти, які займаються практично зорієнтованими видами діяльності спрямовані на використання регуляційних схем окрім соціальної, ще й процесуальної стратегіальної тенденції; студенти, які займаються творчою діяльністю, використовують регуляційні схеми усіх трьох рівнів.

Таким чином, студенти, які займаються у гуртках, секціях, беруть участь у громадських акціях швидше адаптуються до нових умов навчання у вузі, обирають оптимальні стратегії й навчальної діяльності, комфортніше себе почуватимуть в складних умовах складання заліків та екзаменів.

Однак, багато юнаків, які вчаться у вузі, з різних причин не розвивають свої здібності у інших видах діяльності. Тому коло регуляційних схем, які вони використовують, дещо обмежене. Для того, щоб забезпечити їм можливість розвинути схеми різних рівнів регуляції, ми розробили програму психологічного тренінгу та впровадили його у ході навчального процесу.

Ми використали термін О.Л.Музики ціннісна підтримка, яку автор означає як сукупність форм і методів надання психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини чи їх актуалізацію з метою саморозвитку особистості і підтримання самоідентичності в процесі вирішення життєвих завдань.

На нашу думку, впровадження тренінгової програми у навчальному процесі, використання вправ, спрямованих на саморозвиток та усвідомлене використання окремих регуляційних схем у навчальній діяльності та комунікативній активності, вербалізація особистісних цінностей та усвідомлене їх включення у структуру життєвих планів студентів дозволяють говорити про те, що розроблена нами програма

не є окремим курсом розвитку умінь та навичок, а відображає основні принципи ціннісної підтримки розвитку особистості студентів.

Аналіз результатів дослідження до та після впровадження програми свідчить, що у студентів зросла кількість регуляційних схем, які вони використовують, відбулася гармонізації цінностей різних рівнів. Таким чином, запропонована нами програма ціннісної підтримки може вважатися ефективним засобом розвитку особистості студентів.

ОСОБИСТІСНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Оверчук Ю.

студентка 4 курсу соціально -
психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри

І.А. Гречуха

Відомо, що виховання соціального педагога починається ще в студентські роки, тому надзвичайно важливим є усвідомлення молоддю вимог соціуму до професії, відповідальне та творче відношення до майбутнього фаху. Соціальний педагог – це, насамперед, толерантна людина, не байдужа до проблем суспільства та креативна особистість, яка постійно удосконалюється і знаходиться у пошуку нестандартних шляхів у вирішенні цілого спектру проблем. Професійне становлення майбутнього соціального педагога неможливе без рефлексії, оскільки переосмислювання оточуючої дійсності, подій та явищ, свого внутрішнього світу – характерна риса особистості, що прагне розвитку та самореалізації. Вивчення рефлексії як важливої складової підготовки майбутніх соціальних педагогів спричинені вимогами часу, оскільки роль соціального педагога у нашому суспільстві надзвичайно важлива.

З метою дослідження особистісної рефлексії студентів 4-го та 5-го курсів спеціальності «Соціальна педагогіка» було обрано методику вивчення динаміки здібностей О.Л. Музики.

Проаналізувавши результати за діяльнісним та операційно-когнітивним компонентами, можна говорити про те, що існує істотні відмінності у цих двох групах, а саме те, що студенти 5 курсу виділяють уже ті вміння, які безпосередньо є частиною їхньої професії і сприяють саморозвитку майбутнього професіонала. Вони чітко виділяють дії та операції, які вони здійснюють, виконуючи певну діяльність чи проявляючи своє вміння. Це свідчить про те, що студенти 5 курсу мають більш чітке уявлення про особливості своєї професії, в порівнянні зі студентами 4 курсу, які мають певні труднощі у виокремленні дій та операцій. Також студенти 5 курсу все більше звертаються до творчості, яка є вагомим складовою даної професії.

Виділення умінь та діяльностей, виокремлення у них дій та операцій, використовується для того, щоб зрозуміти рівень розвитку умінь та рефлексії

досліджуваних Як виявилось, досліджувані 4-го курсу вважають, що здібності, які безпосередньо пов'язані з їхньою професією у них не дуже розвинені. Це може означати, що молодь ставить собі за мету підвищувати свою майстерність у цій діяльності.

Стосовно ж особливостей рефлексії за референтним та особистісно-ціннісним компонентами, то тут можна зазначити, що спільною референтною групою, яка оцінює досягнення та вміння, майже для всіх досліджуваних є батьки. Це може свідчити про те, що саме ці люди виступають чинником, що стимулюють їх до досягнення успіхів у цій діяльності. Серед осіб, оцінку яких досліджувані хотіли б змінити, зазначені одногрупники та викладачі університету. Це може бути пов'язано з тим, що ці люди не підтримують їх в обраній діяльності, не вірять у їхній особистісний потенціал та можливості.

Щодо особистісно-ціннісного компоненту, то у студентів 4 та 5 курсів існують певні відмінності, але спільне є те, що вони виділили достатню кількість особистісних якостей, які допомагають їм досягти успіху, при цьому маючи різні ступені важливості. Спільними для досліджуваних є такі особистісні якості як активність, енергійність (з рівнем важливості 18-12 балів), наполегливість (з рівнем важливості 7-12 балів). Серед виділених якостей з високим рівнем важливості зустрічаються ще й такі як емпатійність (10-12 балів), рішучість (10 балів), вразливість (8 балів), спостережливість (10 балів), вимогливість (11 балів), мрійливість (10 балів), чутливість (10 балів), неординарність (8 балів) та сміливість (10 балів); з низьким рівнем важливості – довірливість, співчутливість, небайдужість, товариськість та непосидючість.

Відмінність полягає в тому, що визначенні досліджуваними 5-го курсу вміння та якості високо оцінюються, оскільки розглядаються, як ті, якими вони уже володіють і які необхідні для ефективної професійної діяльності. А от студенти 4-го курсу свої якості та вміння оцінили здебільшого середніми оцінками, що свідчить про те, що дані студенти розглядають їх не як, такими якими уже володіють, а ті які потрібно удосконалювати та набувати.

Таким чином, отримані результати дають змогу проілюструвати динамічні прояви особистісної рефлексії як одного із чинників професійного становлення майбутніх соціальних педагогів.

СТАТЕВІ ВІДМІННОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ДОМІНУЮЧОГО ТИПУ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ І ТИПУ РЕАГУВАННЯ У СИТУАЦІЇ ФРУСТРАЦІЇ**Омелянчук Л.**студентка 5 курсу соціально -
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **І.М. Тичина**

Рівень зростання конфліктів у сьогодиншньому суспільстві впливає на процеси міжособистісної взаємодії, на розвиток та становлення особистості. Великого значення проблема конфлікту набуває в юнацькому віці, коли вирішальними стають фактори, які формують самодостатню та психологічно зрілу особистість.

Метою нашого дослідження було встановити статеві відмінності взаємозв'язку домінуючого типу поведінки у конфліктній ситуації і типу реагування у ситуації фрустрації.

В основу нашого дослідження покладене **припущення** про те, що моностратегіям поведінки у конфліктних ситуаціях відповідатимуть монотипи фрустраційної реакції, полістратегічній поведінці у конфліктній ситуації відповідатимуть політипи фрустраційних реакції. Особам чоловічої статі притаманно вирішувати конфліктні питання за допомогою стратегії компромісу; натомість особам жіночої статі характерне дотримання полістратегій. У фрустраційній поведінці чоловікам характерна інтрапунітивна реакція (приймання провини на себе), а жінкам – екстрапунітивний напрям реакції (уникання відповідальності за самостійне вирішення ситуації й очікування сторонньої допомоги). Наше припущення можна пояснити тим, що чоловіки, які перебувають у гомогенному щодо статі середовищі схильні більш чітко структурувати свою поведінку, їх реакції є одноманітними, з тенденцією до прийняття відповідальності на себе і пошуку компромісу. Жінки в аналогічних умовах не мають чітко структурованої поведінки і не схильні приймати відповідальність за власні дії.

В даній роботі були використані методики К.У. Томаса «Стратегії поведінки людини у конфліктній ситуації» (адаптація Н.В. Грішиної) та «Експериментально-психологічна методика вивчення фрустраційних реакцій» С. Розенцвейга (модифікація П.В. Тарабриної). Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки за методикою К.У. Томаса дозволяє виявити основні позиції, форми поведінки які займає людина під час взаємодії: конкуренція, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування. Експериментально-психологічна методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга дозволяє визначити основні напрямки, типи та домінуючі фактори фрустраційних реакцій.

Вибірку склали 20 осіб жіночої статі і 20 осіб чоловічої статі віком від 19 до 20 років, які перебувають у гомогенному щодо статі середовищі. Досліджувані особи жіночої статі є студентками Житомирського державного університету імені Івана Франка; особи чоловічої статі є військовослужбовцями строкової служби. Така вибірка замовлена ідеєю дослідити поведінку осіб, найбільш виразно притаманну певній статі.

В результаті теоретичного аналізу проблеми було сформульоване припущення про те, що моностратегіям поведінки у конфліктних ситуаціях відповідатимуть монотипи фрустраційної реакції, полістратегічній поведінці у конфліктній ситуації відповідатимуть політипи фрустраційних реакції, підтвердилося. Більшість із досліджуваних чоловіків – 60%, потрапивши у конфліктну ситуацію, вирішують її шляхом компромісу, адже будучи солдатами строкової служби, вони дотримуються військового уставу щодо вирішення конфліктних ситуацій. Військовий устав дозволяє нівелювати дію особистісного чиннику вирішення конфліктних питань і спонукає враховувати субординаційні відносини. Тобто чоловіки здатні реагувати у конфліктних ситуаціях за чітко виділеною стратегією.

Так само як чоловіки, більшість жінок при вирішенні конфліктної ситуації мають чітко виділену стратегію реагування. Чималий відсоток осіб жіночої статі вирішують конфлікти шляхом стратегії компроміс – 35%. Але є й такі, які вирішують спірні питання за допомогою стратегій змагання – 15% і співробітництва – 15%, що дає можливість говорити про те, що перебуваючи в стінах університету, займаючись учбовою діяльністю, одні можуть домінувати, задовольняти насамперед власні бажання (першість при відповіді на запитання поставлене викладачем), інші ж прагнуть задовольнити не тільки свої інтереси, але й бажання інших (поступаються місцем при відповіді).

У фрустраційній поведінці чоловікам характерна інтрапунитивна реакція – 65% (тобто дану ситуацію вони сприймають як сприятливу, а також приймають будь яку провину на себе та негайно намагаються вирішити її), а жінкам – екстрапунитивний напрямок реакції – 70% (тобто більшість із жінок не беруть відповідальності за самостійне вирішення ситуації, а чекають на сторонню допомогу у прийнятті правильного рішення). Це можна пояснити тим, що чоловіки, які перебувають у гомогенному щодо статі середовищі схильні більш чітко структурувати свою поведінку, їх реакції є одноманітним, з тенденцією до прийняття відповідальності і пошуку компромісу. Жінки у гомогенному щодо статі середовищі не мають чітко структурованої поведінки і не схильні приймати відповідальність за власні дії.

ЕФЕКТИВНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ З ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ В МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Онищенко Т.
студентка 3 курсу соціально -
психологічного факультету

Науковий керівник:
асистент кафедри
І.А. Гречуха

Сьогодні міжособистісне спілкування молоді все частіше має конфліктний характер. Проблема агресивної поведінки є досить важливою в юнацькому віці, оскільки така поведінка є наслідком порушення комунікативної діяльності. Конфлікти у

відносинах найчастіше є наслідками або протиріч у поглядах та думках, або ж у невмінні правильно спілкуватися.

Нами були проаналізовані основні підходи до вивчення проблеми агресії, агресивної поведінки та насильства таких психологів як: А. Бандури, Р. Берона, Дж. Долларда, Л. Дууба, Д. Річардсона, З. Фрейда, Н.В. Хазратової.

На основі проведеного аналізу, ми визначили, що *агресивна поведінка* – це вияв агресивності, який виражається в деструктивних діях, метою яких є заподіяння шкоди (за М. Й. Варієм).

Для дослідження агресивних форм поведінки в молодіжному середовищі нами було обрано методiku діагностики показників і форм агресії А. Басса – А. Дарки, адаптовану А.К. Осницьким.

В процесі аналізу проблеми, ми виявили, що активні групові методи найбільш сприяють засвоєнню знань і умінь відносно управління власними психічними процесами, виробленню навичок самоконтролю і саморегуляції, забезпечуючи розвиток контролю над власною агресією. Тому саме соціально-психологічний тренінг ліг в основу нашої роботи. На основі аналізу теоретичного матеріалу нами було розроблено програму соціально-психологічного тренінгу, з профілактики агресивних форм поведінки в молодіжному середовищі, та апробовано зі студентами III курсу соціально – психологічно факультету ЖДУ ім. І. Франка.

Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів здійснювався з використанням методів статистичної обробки результатів – U-критерія Манна-Уїтні та критерій знаків (G).

Аналіз результатів опитувальника показали, що показники за всіма формами агресії та двома індексами ворожості значно знизились. До проведення тренінгових занять, досліджуваними найвищі середні показники були отримані за шкалою роздратування. Після проведення тренінгу 92,9% студентів показник за шкалою роздратування знизився у 1,4 рази. Найбільш суттєво знизився показник негативізму в – 1,8 рази, у 92,9% студентів. Також, показник за шкалою вербальної агресії знизився у 1,1 рази у 100% досліджуваних, а показник почуття провини знизився у 1,4 рази у 92,9%.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні в практику розробленого та апробованого соціально-психологічного тренінгу з метою профілактики агресивних форм поведінки у молодіжному середовищі.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У СТАВЛЕННІ ЮНАКІВ ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ШЛЮБУ

Онищук І.

студентки 2 курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри

І.А.Степанюк

Явище «громадянського шлюбу» сьогодні досить розповсюджене серед молоді. Більшість юнаків надають перевагу саме такій формі стосунків. При цьому, як зазначають О.В. Ковальова та О.С. Петренко, молодь не відмовляється від шлюбу у загальноприйнятому розумінні, проте відмовляється відразу реєструвати його.

Про особливості мотивації юнаків до вступу в громадянський шлюб зазначали у своїх працях Т.В. Бендас, І.С. Кон, І.Ю. Кулагіна, О.В. Скрипченко, Г.Ю. Чередник. Питання гендерних відмінностей у ставленні юнок та юнаків до громадянського шлюбу вивчали О.В. Дюмаєва, Т.В. Волкова. Дослідники наголошують на тому, що уявлення юнаків про роль чоловіка та дружини в сім'ї не є однозначним. Відмінності у ставленні юнаків вчені здебільшого пов'язують із рольовими очікуваннями та явищем каузальної атрибуції, а також із особливостями психічного розвитку особистості в юнацькому віці.

О.В. Скрипченко зазначає, що спілкування юнаків з однолітками реалізує потребу в коханні і таке спілкування набуває інтимно-особистісних рис. Зростання сексуальних потягів юнаків, як стверджує Т.В. Волкова, проявляється в закоханості та любові до протилежної статі. Зокрема, І.С. Кон зазначає, що юнак не кохає жінку, яку жадає, але відчуває лише потяг до неї. На думку Т.В. Бендас, різні уявлення юнаків і юнок про шлюб, про роль чоловіка та дружини в сім'ї, ставлення до сексу є причинами виникнення конфліктів між молодим подружжям. Уявлення молоді про шлюб, в більшості випадків вибудовується на основі переглянутих фільмів, прочитаних книг та з досвіду близьких та рідних, а не на власному.

Таким чином метою нашого дослідження є вивчення гендерних відмінностей у ставленні юнаків до громадянського шлюбу. Для реалізації завдання ми провели асоціативний експеримент. Дівчатам та хлопцям юнацького віку (20 осіб - 10 юнаків та 10 юнок) пропонувалося назвати асоціації, які в них виникають на слово-стимул «громадянських шлюб».

В ході факторизації оціночних матриць ми отримали семантичні поля сприймання студентами громадянського шлюбу (рис.1).

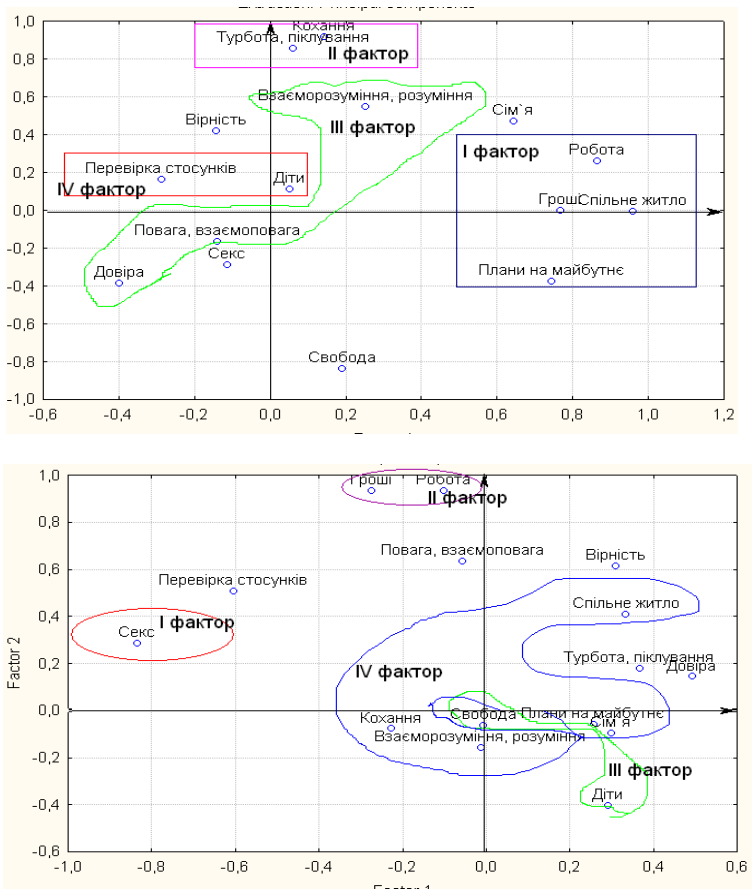


Рис. 1. Факторно-семантичне поле ставлення юнаків та юнок до громадянського шлюбу

Результати асоціативного експерименту показали, що юнаки найчастіше асоціюють громадянський шлюб із сексом (80%), коханням, сім'єю (60%), грошима, дітьми (40%), неофіційністю, свободою, незалежністю, роботою, власним житлом (30%) та чоловіком (20%) (рис. 1).

Що стосується юнок, то вони найчастіше асоціюють громадянський шлюб з коханням (80%), довірою (70%), турботою, піклуванням (60%), повагою одне до одного (50%), спільним життям, перевіркою стосунків, планами на майбутнє, взаєморозумінням, вірністю та ніжністю (30%), «любов'ю без штамп», добротою, щирістю, уважністю, підтримкою, розумінням один одного, серйозністю стосунків, щастям (20 %).

Таким чином, суттєвих гендерних відмінностей у ставленні юнаків до громадянського шлюбу не простежується. Однак, для юнаків, перш за все, громадянський шлюб – це показник впевненості, серйозності у стосунках, само визначеності та фінансового забезпечення себе та своєї громадянської дружини. Це можна пояснити тим, що відмінною рисою юнаків є гостра потреба у самореалізації (знайти внутрішню позицію дорослої людини, обрати професію, зайняти соціальну нішу в суспільстві). Також для хлопців важливим компонентом в громадянському шлюбі виступає емоційна близькість з дівчиною. Однак, в той же час у свідомості юнаків поняття кохання та свободи протиставляються (рис. 1). і не є взаємопов'язаними.

У юнок емоційна складова у громадянському шлюбі виходить на перший план. Для них важливим є зосередження уваги на стосунках між партнерами та постійне вираження почуття любові один до одного. Кохання, спільне житло, плани на майбутнє є основними мотивами юнок для вступу в громадянський шлюб.

Як для хлопців, так і для дівчат громадянський шлюб асоціюється із коханням, спільним житлом, свободою, є ознакою самореалізації та своєрідною перевіркою стосунків. Проте, помітно, що у свідомості юнаків та юнок ці ознаки за ступенем важливості займають різні позиції. Так, наприклад, для юнаків важливим є наявність спільного житла та здатність фінансового забезпечити сім'ю, а для юнок ці компоненти теж є важливими, однак їм передують почуття турботи та емоційної близькості між партнерами.

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ 2 КЛАСУ

Петрук І.

студентки 5 курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

Н.О. Никончук

Рефлексія є однією з важливих здібностей, яка розпочинає формуватися у молодшому шкільному віці, коли особистість опановує новий вид діяльності – учіння. В провідній діяльності учнів початкових класів розвиваються стосунки з ровесниками і дорослими, формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості та перспективи.

Дослідженням рефлексії у молодшому шкільному віці займалися В.В.Давидов, І.М.Семенов, В.І.Слободчиков, С.Ю.Степанов, Г.А.Цукерман. Вчені розглядали рефлексію в її інтелектуальному аспекті, а саме: як молодші школярі усвідомлюють власні дії під час вирішення навчальних завдань.

Особливості досліджень рефлексії здібностей у молодшому шкільному віці висвітлені в дослідженнях О.Л.Музики, І.С.Загурської, Н.О.Никончук.

Мета нашого дослідження – виявити особливості розвитку рефлексії особистісних якостей учнів 2 класу.

Для дослідження особливостей рефлексії особистісних якостей другокласників використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ), розроблену О.Л.Музику та адаптовану для молодшого шкільного віку І.С.Загурською і Н.О.Никончук. У дослідженні взяли участь 60 учнів 2 класу (30 дітей із міських шкіл та 30 із сільських шкіл). Досліджувані були об'єднані в групи таким чином, що кількість дівчаток та хлопчиків, а також учнів з високим, середнім та низьким рівнем успішності у кожній з них була однакова.

Усього молодші школярі виокремили 644 особистісних якостей. Найчастіше для опису себе діти використовували такі характеристики як «добрий» (95%), «злий» (88%), «хороший» (68%), «розумний» (68%), «поганий» (58%), «працьовитий» (57%), «красивий» (47%), «веселий» (33%), «слухняний» (33%), «гарний» (30%), «лагідний» (30%).

Другокласники, які навчаються у міських та сільських школах назвали майже однакову кількість якостей (320 та 324 одиниці). Разом з тим, міські школярі виділили дещо більше різних якостей, ніж учні сільських шкіл (85 та 69 одиниць), що свідчить про більшу когнітивну складність.

Для опису себе учні 2 класу використали значно більше позитивних характеристик (479 якостей), ніж негативних (165 якостей). Другокласники, які навчаються у міських школах, виділили 232 позитивних та 88 негативних характеристик. Досліджувані з сільських шкіл назвали всього 247 позитивних якостей та 77 негативних. Позитивні характеристики домінують у відповідях як міських, так і сільських школярів. Ця тенденція зберігається у досліджуваних з різним рівнем учбової успішності.

Молодші школярі виділили моральнісних якостей (534) більше, ніж діяльнісних (110). Другокласники, які навчаються у міських школах, виокремили всього моральнісних якостей 278 та 42 діяльнісних, а сільські школярі назвали 256 моральнісних якостей та 68 діяльнісних. Моральнісні характеристики домінують у відповідях як міських, так і сільських школярів. Ця закономірність спостерігається у досліджуваних з різним рівнем учбової успішності.

Для опису «Я-бажаного» досліджувані використали більше характеристик, ніж для опису «Я-реального». Усього діти назвали 363 бажаних якостей та 281 актуальних. Учні, які навчаються у міських школах, усього виділяли 144 актуальних якостей та 179 бажаних. Молодші школярі, які навчаються у сільських школах, всього виокремили 137 актуальних якостей та 187 бажаних. Діти, які навчаються у міських школах, більше виділили актуальних якостей, ніж сільські школярі, проте, трішки менше – бажаних. Ця тенденція зберігається у другокласників з різним рівнем учбової успішності.

Виявлено, що молодші школярі поряд з власне особистісними якостями («добрий», «злий», «хороший», «розумний», «поганий», «працьовитий», «красивий», «вихований», «відважний»), виокремлюють конструкти, які описують дії («битися», «допомагати мамі», «гарно вчитися», «з усіма дружити», «красиво писати», «робити збитки»).

Усього другокласники зазначали 644 особистісних якостей та 120 таких конструктів. Учні, які навчаються у міських школах, всього виділили 320 особистісні характеристики та 73 конструкти, що описують дію. Молодші школярі, які навчаються у сільських школах, виокремлювали всього 324 особистісних якостей і 47 конструктів, що описують дію. Отже, учні 2 класу використали більше особистісних якостей, ніж діяльнісних конструктів. Діти, які навчаються у міських школах, зазначали більше діяльнісних конструктів, ніж сільські школярі. Встановлено, що школярі з високим рівнем учбової успішності виокремлюють значно більше конструктів, що описують дію, ніж учні з низьким рівнем учбової успішності.

Молодші школярі слабкодиференціюють близькі особистісні якості та пояснюють їх одну через іншу («добрий – це ввічливий», «гарний – це сильний», «швидкий – це спритний», «щасливий – це веселий», «слухняний – це добрий», «неввічливий – це недобрий», «злий – це невеселий», «поганий – це недобрий», «гарний – це розумний», «поганий – це недобрий», «злий – це поганий», «нехороший – це недобрий»). Усього 22 досліджуваних слабо диференціювали особистісні якості. Виявлено, що сільські школярі краще диференціюють близькі, але нетотожні особистісні якості, ніж міські учні. Дана тенденція зберігається у досліджуваних з різним рівнем учбової успішності.

Перспективи дослідження бачимо у перевірці отриманих результатів на більшій вибірці молодших школярів.

КРИЗИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ: ЦІНІСНО-РОЛЬОВИЙ АСПЕКТ

Радул О.

Студентка 3 курсу
Соціально-психологічного
факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент
В.В. Горбунова

Після вступу у ВНЗ проблема вибору професії для студентів все ще залишається відкритою. Обираючи майбутню професію, молодь має досить туманне уявлення про неї, яке зазвичай формується під впливом різних факторів, а особливо – впливом сучасного інформаційного простору. Поверхневе вивчення деяких аспектів майбутньої професії призводить до формування хибних ціннісно-рольових уявлень про майбутню професію, що згодом виявляється у ціннісно-рольових протиріччях та виникненні криз професійного вибору.

Метою дослідження стала ідентифікація кризових явищ у ціннісно-рольових уявленнях про майбутню професію в контексті сучасного інформаційного простору.

У дослідженні брали участь студенти-психологи (20 осіб). Використовувались такі емпіричні методи як опитування та анкетування (визначення ціннісно-рольових параметрів змісту професії психолог у свідомості студентів-психологів, та визначення інформаційних чинників, що обумовили формування уявлення про професію), оціночні

решітки методу особистісних конструктів Дж. Келлі (оцінювання значення конструктів - цінностей за елементами – професійними ролями). Для реконструкції семантичного простору ціннісно-рольових уявлень про майбутню професію використовувалась процедура факторного аналізу, за допомогою програми Statistica 6.0.

Факторизація даних оціночних решіток дозволила реконструювати ціннісно-рольові уявлення про майбутню професію у свідомості студентів-психологів. Орієнтуючись на дослідження студентських криз Н.В. Хазратової, ми виокремили для порівняння студента з більш вираженою симптоматикою кризи (досліджуваний А) та студента, у якого дана симптоматика проявляється частково (досліджуваний Б).

У свідомості досліджуваного А було виділено 4 фактори, що пояснюють 64,45% загальної дисперсії (21,92% - перший; 15,92% - другий; 14,71% - третій; 11,88% - четвертий). До першого фактора увійшли такі конструкти як: впевненість (0,74); милосердя (-0,97); організованість (0,97); сучасність (0,92), враховуючи семантику виділених конструктів даний фактор можна назвати «Прагнення до розвитку та організованості». Другий фактор – «Освіченість та комунікабельність» - вміщує такі конструкти як: медична освіта (-0,72) і уважність (-0,73), а освіта (0,69), комунікабельність (0,66) та почуття гумору (0,69) виступають у протилежному полюсі. Третій фактор «Особистісних та моральних рис» включає в себе: відповідальність (0,87), зібраність (0,74); повага до людей (0,93); самостійність (0,80); тактовність (0,91). Четвертий фактор «Чіткого розмежування роботи та особистого життя» включає в себе: відвертість (-0,70); вміння розділяти роботу та особисте життя (-0,90); спостережливість (-0,90).

У свідомості досліджуваного Б було виділено 4 фактори, що пояснюють 75,99% загальної дисперсії (27,59% - перший; 22,59% - другий; 14,90% - третій; 10,89% - четвертий). До першого фактору - «Професійного досвіду та умінь» - увійшли такі конструкти як: активність (0,74); відповідальність (0,86); вміння слухати (0,74); впевненість (0,90); дотримання професійної етики (0,93); комунікабельність (0,84); професійний досвід (0,95). Другий фактор – «Комунікативних умінь» протиставлений освіченості та компетентності - вмістив у себе такі конструкти як: відвертість (0,71); допитливість (0,96); компетентність (-0,73); милосердя (0,76); освіченість (-0,81); почуття гумору (0,84); серйозність (0,76); сучасність (0,84). Третій фактор «Толерантного ставлення» - любов до дітей (0,73); повага до людей (0,88); уважність (0,91). Четвертий фактор вміщає в себе один конструкт - тактовність (-0,73).

Таким чином, ми можемо побачити, що досліджуваний А більш орієнтований на освіту, та певні особистісні риси, не беручи до уваги професійний досвід та професійні уміння, в той час, як досліджуваний Б орієнтований на професійний досвід і професійно важливі якості та уміння, нівелюючи роль освіти. Говорячи про сучасний інформаційний простір, варто зазначити, що більшість з студентів-психологів, що брали участь у дослідженні, відмітили, що їхні ціннісно-рольові уявлення про майбутню професію формувалися саме під впливом інформаційного простору (14 студентів з 20). Цікавим є те, що досліджуваний А, також зазначав, що інформаційний простір є одним із провідних факторів формування ціннісно-рольових уявлень про майбутню професію. Отже ми можемо також припустити і те, що інформаційний

простір, як один з провідних факторів впливу, став причиною виникнення кризи професійного вибору, спровокувавши у досліджуваного А почуття деякої невизначеності та незадоволеності обраною спеціальністю.

Узагальнюючі результати дослідження можна сказати, що ціннісно-рольові уявлення про майбутню професію значною мірою детермінуються сучасним інформаційним простором, зокрема популяризацією у засобах масової інформації певних професій та напрямків діяльності, поверхнєве вивчення яких призводить в майбутньому до незадоволеності та розчарування у обраній спеціальності, а саме, до виникнення криз професійного вибору.

ЦІННІСНІ КРИЗИ У СВІДОМОСТІ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Рожнова О.

студентка 5 курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

Н.Ф. Портницька

Напружені міжособистісні відносини та соціальні умови можуть впливати на зміну ціннісних орієнтацій, що видозмінює та трансформує ціннісну сферу особистості. Емоційне та психологічне навантаження у роботі спеціального педагога призводить не лише до професійної деформації особистості, але й до внутрішніх конфліктів та протиріч у свідомості людини, що є основною причиною виникнення та розвитку ціннісних криз. Як наслідок, педагог втрачає внутрішню мотивацію до розвитку, особистісного зростання та стимул досягати нових звершень, як в професійних так і в особистісній сферах.

Метою нашого дослідження стало виокремлення змістових особливостей ціннісних криз (на базі створеної типології ціннісних криз О. Л. Музики) у свідомості педагогів спеціальних загальноосвітніх шкіл – інтернатів для дітей з вадами розумового розвитку.

Було висунуто припущення про наявність ризику виникнення глобальних ціннісних криз, що охоплюють діяльнісну та моральнісну сфери особистості.

В даній роботі було використано методику вивчення динаміки здібностей О. Л. Музики (адаптовану для дорослого віку В. В. Горбуновою).

Дослідження проводилося у Житомирській спеціальній загальноосвітній школі – інтернат. У ньому взяло участь 5 педагогів, віком від 40 до 54 років.

На основі аналізу ціннісної сфери педагогів спеціальних шкіл – інтернатів було виокремлено (на базі створеної типології кризових явищ у віці середньої дорослості Горбунової В. В.) змістові особливості ціннісних криз. Таким чином, нами було встановлено, що діяльнісні ціннісні кризи проявлялися в наступних випадках:

- Відсутність адекватної, самостійної оцінки компонентів власної професійної діяльності (відсутність значимих діяльностей та вмінь у загальному переліку).
- Низький рівень операціоналізації важливих діяльностей та вмінь (виділення загальних, «шаблонних» дій та операцій, які розкривають зміст їх професійної діяльності).
- Відсутність значимих дій та операцій під час виконання професійної діяльності.
- Відсутність бажаних діяльностей, вмінь спрямованих на професійний розвиток.
- Низький рівень прагнення щодо реалізації власного потенціалу.
- Моральнісні ціннісні кризи також присутні в свідомості досліджуваних педагогів:
- Включення у коло осіб, чию думку хотілося б змінити, тих, які належать до близького кола оточення (родичі).
- Нemoжливiсть оцiнeння видiлених особистiсних якoстей (що може свiдчити про атрофiю моральнiсної сфери).
- Редуція моральнісного потенціалу. (відсутність бажаних якостей, які людина хоче розвинути).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що гіпотеза підтвердилася, оскільки у кожного з учасників дослідження кризові явища охоплюють як моральнісну так і діяльнісну сфери педагогів, що означає наявність глобальних ціннісних криз.

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Романюк В.
студентка 4 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:
асистент кафедри
І.В. Кирильчук

Ціннісна тематика на сьогодні у вітчизняній та зарубіжній психології, є детально розробленою: сформовано понятійний апарат, запропоновано багато теорій, концепцій, моделей та класифікацій цінностей. Проблема, однак, полягає в тому, що більшість загальновідомих сучасних теорій цінностей, на наше переконання, не дають все ж таки ясно, зрозумілого, а головне – обнадійливого бачення того, що саме відбувається у сфері цінностей окремих індивідів. Саме тому дослідження особливостей ціннісної сфери підлітків із ЗПР має на меті визначити як наявність затримки психічного розвитку впливає на ціннісну сферу таких підлітків.

Проблемою цінностей займалися багато як вітчизняних, так і зарубіжних вчених, про це свідчать дослідження. Значна кількість праць (К.Абульханової-Славської, М.І.Алексєєвої, Н.І.Іванцева, С.Д.Максименка, Г. Олпорта, Ф. Вернона, Г. Ліндзєя, М. Рокіча, Ш. Шварца, В. Білські, К. Роджерса та інших), присвячених ціннісній проблематиці, може слугувати переконливим доказом того, що поставлене питання є і на сьогодні досить актуальним і відкритим.

Комплексне вивчення затримки психічного розвитку, як специфічної аномалії дитячого розвитку, розвернулось в вітчизняній дефектології в 60-ті роки і пов'язано з іменами таких вчених, як Т.А. Власової, В.М. Астапова, Н.С. Певзнєра, В.М. Лубовського і ін. Метою нашого дослідження було виявити та дослідити особливості ціннісної сфери підлітків із затримкою психічного розвитку.

Наше дослідження має на меті дослідити особливості ціннісної сфери підлітків із затримкою психічного розвитку.

Ціннісна сфера особистості підліткового віку набуває своєрідної структури та змістовності. Так, виходячи з поняття самоставлення, ми припускаємо, що у підлітків із ЗПР ціннісна сфера буде містити такі поняття: безпека, служіння людям, здоров'я, а у підлітків з нормальним розвитком – особистий ріст, міжособистісні контакти, почуття задоволення.

Дослідження особливостей ціннісної сфери підлітків із затримкою психічного розвитку відбувалося за двома етапами: вивчення ціннісної сфери особистості за допомогою тесту «Визначення життєвих цінностей особистості» (П.Н. Іванова, О.Ф. Колобова) та методики Ш. Шварца «Вивчення цінностей особистості». Метою другого етапу було визначення самоставлення підлітків із ЗПР та нормальним розвитком (методика «Самоставлення» В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва).

У результаті проведеного емпіричного дослідження було помічено певні відмінності у типах цінностей підлітків двох вибірок. Так на рівні нормативних ідеалів (за методикою Ш. Шварца) підлітки із ЗПР на перші місця виносять «безпеку» (безпека для інших людей і для себе, безпека сім'ї, взаємодопомога, здоров'я) та «універсалізм» (розуміння, захист благополуччя людей, терплячість). В той час як для підлітків із нормальним розвитком значимими є «самостійність» (самостійність мислення і вибору способу дії, потреба в самоконтролі і самокеруванні, в автономності і незалежності) та «доброта» (благополуччя в щоденній взаємодії з близькими людьми, корисність, чесність, дружба, любов).

На рівні індивідуальних пріоритетів високу значущість для підлітків обох вибірок становлять такі типи цінностей як «стимуляція» (потреби в різноманітті і глибоких, прагнення до нових переживань) та «гедонізм» (чуттєве задоволення, насолода життям). Другою по значущості для досліджуваних із ЗПР є «доброта», а для підлітків із нормальним розвитком – «самостійність».

«Безпека та захищеність» є більш важливою серед інших цінностей для дітей із ЗПР; натомість для підлітків із нормальним розвитком найбільш значимою серед інших цінностей є «особистий ріст»; «служіння людям», «автономність»;

«Багатство духовної культури», «привабливість», «міжособистісні контакти та спілкування» - цінності, які є досить значимими для обох груп і

знаходиться майже на однаковому рівні. Підлітки із ЗГП цінують в значній мірі «здоров'я» та «почуття задоволення». А підлітки з нормальним розвитком надають перевагу «прихильності та любові». «матеріальний успіх». Доцільно відмітити, що такі цінності як «влада і вплив» та «популярність», «свобода, відкритість і демократія в суспільстві», «багате духовно-релігійне життя» не мають значущості для досліджуваних обох вибірок.

Також нами було відмічена, за результатами методики «Самоставлення» В.В. Століна, С.Р. Пантелєєва, ідентичність деяких шкал обох груп досліджуваних.: Вираженими є «самоповага» та «самовпевненість», що дає підставу говорити про віру у власні сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей контролювати власне життя, розуміння самого себе. Такі якості як «очікуване ставлення від інших» і «ставлення інших» не є вираженими для обох вибірок. Мають місце в житті досліджуваних деякі нерозуміння та антипатійного ставлення від оточуючих до них.

«Самоприйняття» для підлітків із ЗГП є невираженою ознакою, що свідчить про непогодженість з самим собою, несхвалення своїх планів і бажань, недостатнє самоприйняття, і важливим симптомом внутрішньої дезадаптації.

Отже, на основі проведеного теоретичного аналізу та одержаних у ході дослідження результатів можна стверджувати, що у підлітків із ЗГП ціннісна сфера включає такі поняття: безпека, здоров'я, а у підлітків з нормальним розвитком – самостійність, особистий ріст, міжособистісні контакти, почуття задоволення.

ОСОБЛИВОСТІ ІМПЛІЦИТНИХ ТЕОРІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ У СВІДОМОСТІ КЕРІВНИКІВ МВС

Русецька Д.

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

В.В.Горбунова

Професійна успішність є одним із базових параметрів, що визначає якість життя сучасної людини, сприяє її ефективній самореалізації, забезпечує статусно-рольову позицію, а також пов'язана із матеріальним становищем.

Специфіка сучасної правоохоронної діяльності та добробут суспільства нерозривно пов'язані із професійною успішністю працівників органів внутрішніх справ. Які параметри лежать в основі професійного успіху правоохоронця? Спроможність знайти вихід із непередбачуваної ситуації чи прагнення до саморозвитку, оволодіння необхідним рівнем знань та навичок чи дотримання правил професійної етики? Керівники МВС відповідають на ці запитання, дають старт кар'єрі правоохоронця та визначають її подальший розвиток. Саме вони ухвалюють кадрові управлінські рішення про переміщення, просування по службі, переведення, скорочення або звільнення працівників ОВС.

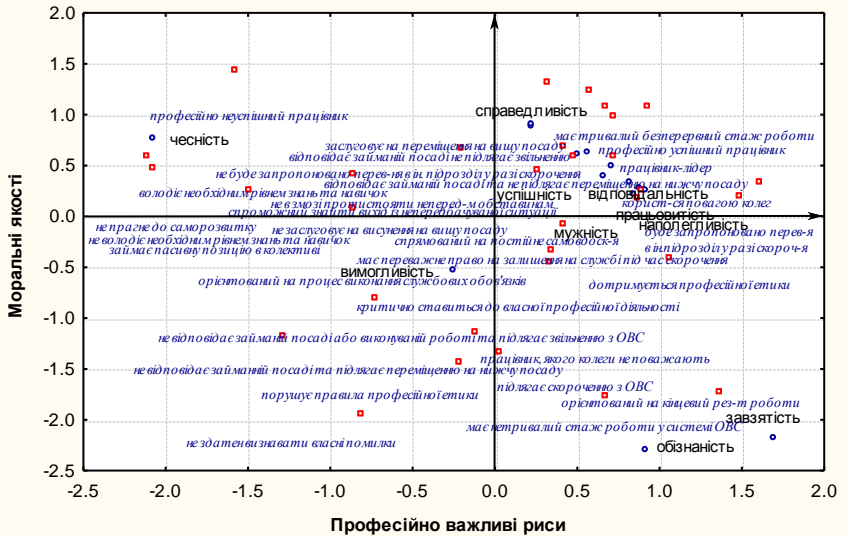
Будь-який керівник має свою систему уявлень про професійну успішність підлеглих: це і певні кваліфікаційні вимоги, і професійно необхідні особистісні якості, і поведінкові нормативи тощо. Уся сукупність параметрів, що пояснюють певну сферу життя чи діяльності, називається імпліцитними (внутрішніми, притаманними лише конкретній людині) теоріями. Імпліцитні теорії будуються на основі особистісного досвіду суб'єкта, визначають її ставлення до себе та інших.

Ми прагнули реконструювати імпліцитні теорії професійної успішності працівників ОВС у свідомості керівників МВС з метою визначення зв'язку між параметрами професійної успішності працівників ОВС і прийняттям керівником кадрових рішень (звільнення, скорочення, переміщення та переведення працівників).

У дослідженні брали участь керівники підрозділів та відділів УМВС України в Житомирській області. Використовувалися такі емпіричні методи, як бесіда-інтерв'ю (визначення вимог-параметрів професійної успішності), оціночні решітки методу особистісних конструктів Дж. Келлі (оцінювання конструктів-параметрів професійної успішності за елементами – рольовими протиставленнями). Для реконструкції семантичного простору імпліцитних теорій застосовувалась процедура факторного аналізу, за допомогою програми Statistica 6.0.

Факторизація даних оціночних решіток, в яких рольовими протиставленнями виступали індивідуальні параметри професійної успішності, дозволила реконструювати імпліцитні теорії професійної успішності працівників ОВС у свідомості керівників МВС. Проілюструємо хід аналізу на прикладі семантичного простору досліджуваного А (малюнок 1).

У свідомості досліджуваного було виділено два фактори, що пояснюють 76,17% загальної дисперсії (64,95% - перший, 11,22 % - другий фактори). Зміст якостей, що входять до складу першого фактору, дозволив інтерпретувати його "Професійно важливі риси": "завзятість" (0,91), наполегливість (0,87), обізнаність (0,84), працьовитість (0,82), успішність (0,7). Такими якостями наділяється працівник ОВС, якому буде запропоновано переведення в інший підрозділ або на іншу посаду у разі скорочення (1,61); орієнтований на кінцевий результат своєї роботи (заробітна плата, премії) (1,37); орієнтований на процес виконання службових обов'язків (1,06). Зміст другого фактору дозволяє назвати його "Моральні якості": чесність (0,88), справедливість (0,89). Такими якостями наділяється працівник ОВС, який має тривалий безперервний стаж роботи у системі ОВС (1,32); заслуговує на переміщення на вищу посаду (або зарахування до резерву на висування) (1,22); відповідає займаній посаді або виконуваний роботі та не підлягає звільненню з ОВС (1,06); професійно успішний працівник ОВС (1,08).



КРИЗИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Севрук Л.
студентка 4 курсу
соціально- психологічного факультету

Науковий керівник:
асистент кафедри
Ю.Ю. Дем'янчук

Зміни, що відбуваються у соціально-економічному просторі суспільства, супроводжуються не тільки зміною соціальних ролей, але й появою нових вимог до професій, систем організації діяльності, формування відповідного рівня компетентності, розвитку творчого потенціалу фахівця, самореалізації особистості через професію. У цьому аспекті важливого значення набуває вивчення професійної ідентичності студентів ВНЗ. Тому, в рамках нашого дослідження професійна ідентичність визначатиметься як система уявлень фахівця про себе, свої дії та норми у співставленні з вимогами професії [2].

Над проблемою професійної ідентичності працювали Г.В. Гарбузова, О.П. Ермолаєва, Г. Ложкін, А.М. Лукіяничук, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков, Є.В. Чорний, А.А. Шатохін, Л.Б. Шнейдер та ін.

Професійна ідентичність особистості має чотири рівні прояву: невизначена, дифузна, мораторій та досягнута професійна ідентичність. Низький рівень особистісної рефлексії власних професійних можливостей може призвести до розвитку кризи професійної ідентичності. Кожен статус ідентичності особистості має свої якісні відмінності на діяльнісному, операційному, референтному та особистісному компонентах. В осіб з статусами ідентичності невизначена, дифузна та мораторій, спостерігається зниження показників рефлексії професійних вмінь та їх складових, а також особистісний та референтний компоненти представлені виділенням незначної кількості значимих осіб з професійного середовища, а також професійно значимих якостей особистості. Дані ознаки вказують на перебування особистості в кризовому періоді [1].

У ході дослідження криз професійної ідентичності студентів-психологів було використано методику «Визначення статусів професійної ідентичності» О.Г. Грецової та О.О. Азбель, а також модифікований варіант «Методики визначення динаміки здібностей (МВДЗ)» О.Л. Музики.

Дослідження проводилось у п'ять етапів. Метою першого етапу було визначити домінуючий статус професійної ідентичності досліджуваних. Метою другого – визначити діяльності та вміння з професійної сфери, а також оцінку міри їх розвитку. Метою третього етапу було виокремити основні складові зазначених професійних вмінь. Метою четвертого – визначити референтних осіб, які поцінують професійні вміння досліджуваних. Метою п'ятого етапу було виділення особистісних якостей, які сприяють їх професійному розвитку.

На основі методики визначення статусів професійної ідентичності студентів-психологів першого курсу було виявлено, що для 50% досліджуваних притаманна

невизначена професійна ідентичність, для 30% – нав'язана професійна ідентичність та для 20% – мораторій професійної ідентичності (див. рис.1.).



Рис.1. Розподіл статусів ідентичності серед студентів-психологів першого курсу

В ході аналізу особливостей розподілу статусів професійної ідентичності студентів третього курсу було виявлено, що 50% учасників дослідження мають сформовану (визначену) ідентичність, 20% – нав'язану і 30% – мораторій професійної ідентичності (див. рис.2.).

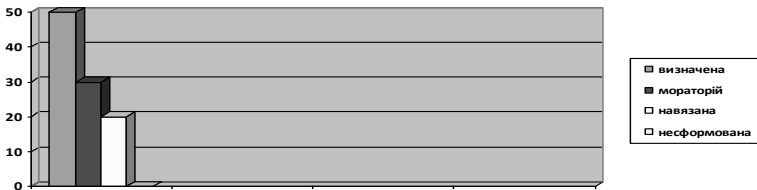


Рис.2. Розподіл статусів ідентичності серед студентів-психологів третього курсу.

У результаті дослідження статусів професійної ідентичності студентів п'ятого курсу психологічних спеціальностей, було виявлено, що 80% учнів мають статус сформованої професійної ідентичності і 20% студентів – статус нав'язаної ідентичності (див. рис.3.).

В ході дослідження криз професійної ідентичності студентів-психологів, було виявлено, що лише на першому курсі є студенти з несформованою професійною ідентичністю. Ці студенти виділяють незначну кількість вмінь («слухати» і «писати лекції»), дій та операцій. Референтними особами для них є люди з найближчого оточення, виділять загальнолюдські якості, які мало стосуються професійної діяльності.

У студентів першого, третього та п'ятого курсу проявляється нав'язана професійна ідентичність. Кількість професійних вмінь, дій та операцій з кожним роком навчання у студентів з даним статусом ідентичності збільшується («конспектувати лекції», «підбирати психотерапевтичні техніки»). Значимими стають особи з

професійного кола. Особистісний компонент представляє більшу кількість професійних якостей.



Рис.3. Розподіл студентів п'ятого курсу за домінуючими статусами професійної ідентичності.

Студенти зі статусом мораторію професійної ідентичності наявні серед студентів першого та третього курсу. Для студентів першокурсників та третьокурсників з даним статусом, характерне виокремлення незначної кількості професійних вмінь, дій та операцій. До кола референтних осіб студентів першого курсу входять люди з найближчого оточення. Для студентів третього курсу – особи з професійно-учбового кола. Першокурсники виділяють загальнолюдські якості («кумедність», «сміливість»), порівняно зі студентами старших курсів, які виділяють професійні якості («емпатійність», «цілеспрямованість», «наполегливість»).

Студенти зі статусом сформованої професійної ідентичності наявні серед студентів третього та п'ятого курсів. Студенти-психологи третього курсу виділяють меншу кількість професійних вмінь, дій та операцій порівняно із студентами п'ятого курсу. Референтними особами, які поцінують професійні здібності студентів третього курсу та п'ятого курсів стають як люди з найближчого оточення, так і з професійного кола.

Отже, на основі нашого дослідження було виявлено, що професійна ідентичність формується протягом повного процесу навчання від першого до п'ятого курсу. Досягнення професійної ідентичності є надзвичайно важливою частиною професійного становлення студентів-психологів.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Зливков В.Л. До проблеми дослідження структури ідентичності педагога // Завуч. – 2006. – № 8. – С. 32 – 36.
- 2.Осьодло В.І. Ідентичність та професійний розвиток особистості // Психолог. – 2003. – № 14. – С. 16 – 21.

БІОГРАФІЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Слободенюк Л.

студентка 4 курсу
соціально- психологічного факультету

Науковий керівник:

старший викладач кафедри
В.В. Кириченко

Обдарованість є важливою характеристикою творчої особистості. На думку В.О.Моляко, творчо обдарована особистість має високий ступінь підготовки до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішення у складних та екстремальних умовах. Значний внесок у розробку проблеми обдарованості внесли В.М. Дружинін, В.П. Зінченко, О.І. Кульчицька, Н.С. Лейтес, О.М. Леонтьєв, В.О. Моляко, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн.

Розвиток творчої обдарованості обумовлений генетичними та соціальними факторами. Тому підходячи до проблеми вивчення обдарованості психологами було виділено дві основні точки зору: соціальну, згідно з якою більшість людей від самого народження однаково наділені розумовими здібностями, а різниця у рівні їх розвиненості залежить від життєвих умов, і генетичну, яка визначала обдарованість, як вроджене рідкісне явище, успадковане дітьми від батьків і навіть через одне покоління.

У нашій роботі ми зробили спробу здійснити біографічний аналіз становлення професійної ідентичності творчо обдарованої особистості. У нашій роботі ми опиралися на підхід Е. Еріксона про те, що професійна ідентичність формується в юнацькому віці, адже тоді відбувається професійне самовизначення, вибір життєвого шляху.

Для дослідження даної проблеми було використано методику моделювання ціннісної свідомості (ММЦС) О.Л. Музики з метою виявити індивідуальну своєрідність обдарованої особистості та джерела її саморозвитку та метод контент-аналізу автобіографії творчо обдарованої особистості. Дослідження за контент-аналізом показало, що у становленні обдарованості та формуванні професійної ідентичності велику роль відіграють діяльнісні компоненти ціннісної свідомості: «особливості розвитку», «ранній прояв творчості», «додаткова освіта творчого спрямування», «фрази, які спрямовують до мети», «вступ до ВНЗ», «дебют творчості», «творчі досягнення (визнання, похвала)», «перше розчарування (критика, покарання, зауваження)».

З діяльнісної сферою тісно пов'язана суб'єктивна, в якій були виокремлені такі компоненти: «яскраві спогади з дитинства», «особистісні риси», «спадковість обдарованості», мрія «хочу бути актором», наявність «життєвого кредо», «кризові ситуації та переломні моменти в житті», «плани на творче майбутнє». Соціальна сфера не має вагомого значення в розвитку обдарованості. Графічно отримані результати відображені на Рис.1.

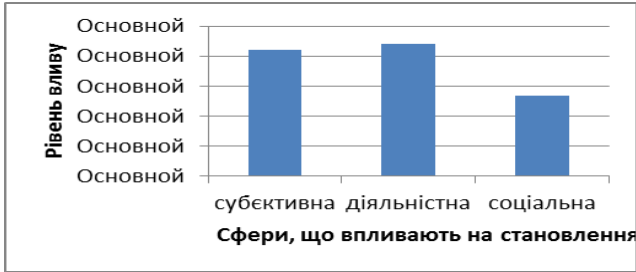


Рис.1. Рівень впливу компонентів ціннісної свідомості на становлення професійної ідентичності творчо обдарованої особистості.

Результати дослідження за ММЦС дали змогу виявити, що в творчо обдарованій особистості переважають діяльнісні цінності. Це демонструє факторно семантична модель ціннісної свідомості досліджуваної О (див. Рис.2.).

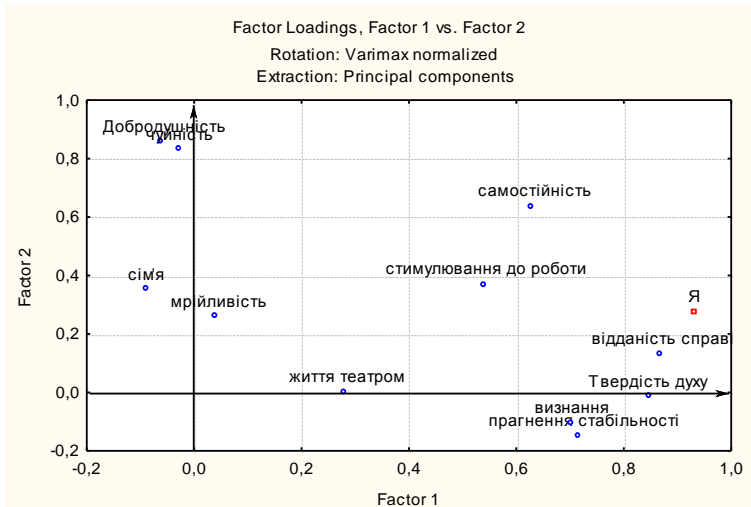


Рис.2. Факторно-семантична модель ціннісної свідомості досліджуваної О.

На факторному полі виокремилося 3 фактори, які пояснюють 73,8% дисперсії. Перший фактор (40,4% дисперсії) об'єднав конструкти-цінності, які можна віднести до діяльнісного компоненту: «твердість духу» (0,84), «відданість справі» (0,86), «прагнення стабільності» (0,71), «визнання» (0,70). Даний фактор відповідно отримав назву «діяльнісні цінності». Другий фактор (19,6% дисперсії) складають конструкти-цінності, що виявляють моральні особливості досліджуваної: «добродушність» (0,80), «чуйність» (0,82). Другий фактор отримав назву «моральнісні цінності». Третій фактор складається з одного ціннісного конструкта «мрійливість» (0,92), «життя театром» (0,78), «сім'я» (-0,75) і пояснює 13,7% дисперсії.

Нами було визначено, що на факторно-семантичному полі ціннісної свідомості «Я» досліджуваної знаходиться в тісному зв'язку з діяльнісними цінностями. Це означає, що у її свідомості переважають такі цінності, як «відданість справі», «твердість духу», «визнання», «прагнення стабільності». Саме вони сприяють розвитку становленню професійної ідентичності досліджуваної та її творчої обдарованості.

Отже, провідну роль в розвитку обдарованості та становленні професійної ідентичності в творчих людей відіграє діяльність, яка тісно пов'язана з суб'єктними цінностями. Захоплення певним родом діяльності виникає ще у дошкільному і молодшому шкільному віці, є дитячою мрією. Згодом у юнацькому віці дане захоплення сприяє вибору майбутньої професії. У творчо обдарованій особистості переважають діяльнісні цінності, які стосуються професії і свідчать про повну віддачу обраному виду діяльності.

Список літератури:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб.: Издательство "Питер", 1999. – 368 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. - Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
5. Кульчицька Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир, 2008. – 316 с.
6. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 98-107.
7. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
8. Роменець В.А. Психология творчества: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2004. – 288с.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПІДЛІТКІВ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ

Степаненко М.

студентка 4 курсу
соціально- психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри
О.Г. Шмиглюк

Проблема “копінг — поведінки” відносно нещодавно почала досліджуватися в психології. Звернення до даної проблематики спричинене специфікою поведінки людини у складних життєвих ситуаціях. Проблема копінгу досить широко досліджується в сучасній психології. Вивченням даного питання серед зарубіжних вчених займалися Р.Лазарус, А.Райт, С.Фолмен та ін.

Р.Лазарус та С.Фолькман визначили поняття «копінг» як “стратегії оволодіння та регулювання відносин з навколишнім середовищем”. Вони вважали, що функціонування копінгу визначається включенням системи адаптаційних процесів особистості в процеси вирішення проблеми. В російській психології дослідження даної проблеми було розпочато у 90-ті роки та представлено працями таких авторів як А.І.Анциферова, В.І.Голованевська, І.М.Никольська. У цих роботах описується динаміка свідомості і дії особистості у важких обставинах життя, які є результатом психічної переробки індивідом життєвих негараздів з позицій своєї, лише частково усвідомлюваною “теорії” світу.

Отже, копінг-стратегії — це засоби управління стресовими факторами, які використовує індивід для відповіді на сприйняту ним загрозу. Дане поняття об’єднує такі стратегії як когнітивні, поведінкові, емоційні за допомогою яких особистість може «задовольнити» вимоги сьогодення. На основі теоретичного та методологічного аналізу, ми можемо говорити про три особливості реагування особистості на стресову ситуацію: стратегії соціальної підтримки, стратегії вирішення проблеми та стратегії уникнення. Також, ми припускаємо існування зв’язку між копінг-стратегіями реагування на стресову ситуацію та особистісними конструктами, з яких людина формує ставлення до власного життя та життєвих труднощів. Не менш важливе значення на формування особливостей реагування підлітків у стресових ситуаціях, на нашу думку, мають особливості сімейних стосунків, тип батьківського ставлення.

З метою перевірки даного припущення, нами було проведено дослідження копінг-стратегій підлітків з різним досвідом батьківського ставлення за допомогою методики “Індикатор копінг-стратегій” (Д. Амірханом) та методики «Діагностика батьківського ставлення» (А.Я. Варга, В.В. Століна).

Дане дослідження проводилося з на базі Овруцької ЗОШ №3, вибірку склали учні 7-х класів(10 осіб) та їх батьки (10 осіб).

На основі аналізу та узагальнення отриманих даних дослідження, за методикою «Індикатор копінг-стратегій» було встановлено, що у досліджуваних переважаючими копінг - стратегіями є «уникнення проблеми»(36%); «вирішення проблеми» (33%) та «пошук соціальної підтримки»(31%). Отримані показники можуть свідчити про те, що у підлітків спостерігається висока готовність до вирішення

проблеми, що виникла в процесі життя, а також свідомий відхід від життєвих труднощів який певною мірою допомагає забезпечити емоційну стабільність.

Аналізуючи результати, отримані під час дослідження типів батьківського ставлення, нами було виявлено типові стилі батьківського ставлення: «прийняття-відторгнення»(100%),«гіперсоціалізація»(53,87%), «симбіоз»(92,03%). Отримані дані свідчать про те, що у батьківському ставленні переважає емоційне відношення до дитини. Сприймання батьками дитини такою як вона є, з її захопленнями та інтересами. Батьки намагаються більше часу проводити з дитиною, одобрювати її інтереси та плани.

Для виявлення зв'язку між типовими стилями батьківського ставлення та переважаючими копінг-стратегіями підлітків нами було використано метод статистичної кореляції Пірсона.

За результатами статистичної кореляції, ми виявили зв'язок між типами батьківського ставлення та копінг-стратегіями реагування підлітків у стресових ситуаціях:

- «уникнення проблеми» – «прийняття», ($p=0,44$) прямий обернений зв'язок;
- «уникнення проблеми» - «гіперсоціалізація», ($p=0,4$) помірний обернений зв'язок;
- «уникнення проблеми» - «симбіоз», ($p=0,6$) помірний обернений зв'язок;
- «вирішення проблеми» - «гіперсоціалізація», ($p=0,5$) помірний прямий зв'язок;
- «вирішення проблеми» – «симбіоз», ($p=0,27$) помірний обернений зв'язок;

Отже, припущення зроблене на початку нашого дослідження про зв'язок між стилями батьківського ставлення та копінг-стратегіями підлітків у стресових ситуаціях підтвердилось: існує зв'язок між типами батьківського ставлення та проявами копінг-стратегій підлітків:

- відносини по типу «прийняття – уникнення проблеми» призводять до зниження рівня стресового стану у підлітковому віці.

- відносини типу «вирішення проблеми»-«симбіоз» призводить до формування певної дистанції між дорослими та дитиною, та використання певних особистісних ресурсів для долаання стресу.

РОЗВИТОК СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Сторожук М.

студентка 5 курсу

соціально- психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **О.О. Музика**

Освітній простір є тим орієнтиром розвитку професійних вмінь та навичок, який визначає спрямованість навчальної активності студента. Для її координації необхідним є достатній потенціал ресурсів емоційної регуляції. Процес навчання у

вищому навчальному закладі ставить перед студентом ряд вимог щодо виконання навчальних задач різного рівня складності. Напружені умови, зумовлені його інтенсивністю, вимагають емоційної стійкості індивіда для досягнення поставленої мети у навчальній діяльності. Рівень емоційної стійкості в процесі навчання змінюється, адже акумулюється досвід виконання навчальних задач, компоненти емоційної стійкості набувають ознак диференційованості на кожному окремому етапі навчання у ВНЗ.

Емоційна стійкість – це інтегративне утворення особистості, що проявляється як взаємодія емоційних, вольових, психофізіологічних та рефлексивних компонентів психічної діяльності, функціональна взаємодія між якими зумовлює здатність людини керувати власними емоціями в напружених умовах діяльності, сприяє збільшенню працездатності і, за рахунок цього, успішному її виконанню. Дослідженням сутності феномену емоційної стійкості займалися Л.М. Аболін, П.Б. Зільберман, О.Я. Чебикін, В.Л. Марішук, О.О. Сиротін, М.П. Фетіскін та ін.

У ході дослідження ми прагнули врахувати мінливість психологічних детермінант емоційної стійкості та її інтегративність. Відповідно, нами було використано такі емпіричні методи як: метод поперечних зрізів, метод повздовжніх зрізів, фактори емоційно-вольової сфери методики 16-факторного дослідження особистості Р.Б. Кеттелла форми С (фактор С «емоційна нестійкість - емоційна стійкість», фактор G «переважання емоційності в поведінці - висока нормативність поведінки», фактор O «впевненість у собі - тривожність», фактор Q3 «низький самоконтроль - високий самоконтроль», фактор Q4 «розслабленість - напруженість»), опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці Г.С. Нікіфорова та В.К. Васільєва, методика діагностики структури темпераменту (Я. Стреляу), методика самооцінки психічних станів (Г.Айзенка) та методи статистичної обробки даних: факторний аналіз, критерій лінійної кореляції Пірсона. У дослідженні брали участь студенти першого, третього та п'ятого курсів (60 осіб) з метою виявлення особливостей розвитку структурних компонентів емоційної стійкості на кожному з етапів навчання у ВНЗ та студенти другого курсу (20 осіб) для з'ясування лонгітюдного аспекту розвитку емоційної стійкості у порівнянні з минулорічними, проведеними нами, дослідженнями.

У результаті аналізу було визначено фактори розвитку структури емоційної стійкості студентів. На першому курсі провідними факторами є: «збудливість та рухливість нервових процесів» (29,72 % дисперсії), «рефлексивний компонент» (14,79 % дисперсії) та «вольові детермінанти емоційної стійкості» (13,22 % дисперсії). Конструктами, що входять до першого фактора, є: рівень процесів збудження (-0,75) та рівень рухливості нервових процесів (-0,78); до другого фактора: самооцінка фрустрації (-0,77) та самооцінка ригідності (-0,77); до третього фактора: рівень емоційної стійкості (-0,87), рівень нормативності поведінки (-0,79) та рівень самоконтролю (-0,83). На третьому курсі виокремлюються такі чотири фактори як: «диференційованість вольових та емоційних показників емоційної стійкості» (37,36 % дисперсії), «психофізіологічний компонент» (14,45 % дисперсії), «рефлексивний компонент» (11,28 % дисперсії) та «диференційованість самоконтролю» (8,74 %

дисперсії). Перший фактор включає в себе такі конструкти як: рівень емоційної стійкості (-0,77), рівень тривожності (0,71), самоконтроль в емоційній сфері (-0,70), рівень нормативності поведінки (-0,74) та рівень самоконтролю (-0,91); другий фактор: рівень процесів збудження (0,73), рівень процесів гальмування (0,81), рівень рухливості нервових процесів (0,71); третій фактор: самооцінка агресивності (0,91) та самооцінка ригідності (0,79); четвертий фактор: самоконтроль у діяльності (0,81) та соціальний самоконтроль (0,81). Спостерігається провідна роль психофізіологічного компоненту саме на цьому етапі розвитку структури емоційної стійкості – домінує стартова активація нервових процесів перед початком виконання навчальної діяльності. На п'ятому курсі виокремлюються такі три фактори як: «вольові детермінанти емоційної стійкості» (37,21 % дисперсії), «функціональний зв'язок вольових, психофізіологічних та рефлексивних компонентів емоційної стійкості» (17,76 % дисперсії) та «емоційна напруженість» (9,9 % дисперсії). До першого фактора входять такі конструкти: рівень емоційної стійкості (0,71), самоконтроль в діяльності (0,7), рівень нормативності поведінки (0,89) та рівень самоконтролю (0,78); до другого: соціальний самоконтроль (-0,84), рівень процесів гальмування (0,72) та самооцінка фрустрації (0,85); до третього: рівень напруженості (-0,74). Зазначимо, що у студентів на завершальному етапі навчання з'являється прогностична функція емоційної стійкості, де значну роль відіграє рефлексивний компонент, який перебуває у тісному взаємозв'язку з вольовим, психофізіологічним та емоційним компонентами.

Аналізуючи розвиток емоційної стійкості групи студентів впродовж 2010-2012 навчальних років, нам вдалося виявити, що її психологічними детермінантами є нормативність поведінки, тривожність, самоконтроль та напруженість, що визначають її мінливий характер. Чим вищий рівень тривожності та напруженості, тим нижчий рівень емоційної стійкості (-0,77 і -0,92) і навпаки - чим вищий рівень нормативності поведінки та самоконтролю, тим вища ймовірність зростання рівня емоційної стійкості (0,32 і 0,62 відповідно). У 45 % студентів-першокурсників у 2010-2011 н.р. спостерігався низький рівень емоційної стійкості, а в 2011-2012 кількість таких студентів зменшилася до 15 %.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці профілів емоційно стійких та емоційно нестійких студентів у процесі навчання.

ДИНАМІКА САМООЦІНКИ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПРИ ПЕРЕХОДІ З МОЛОДШИХ ДО СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

Суй Т.

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **І.С.Загурська**

Центральним утворенням особистості є самооцінка. Самооцінка в значній мірі зумовлює соціальну адаптацію особистості, є регулятором поведінки та діяльності, акумулює весь життєвий досвід людини. Проблемою самооцінки займалися

як у вітчизняній (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, І.І. Чеснокова), так і у зарубіжній психології (Р. Бернс, У. Джемс, Е. Еріксон, Дж. Мід, К. Роджерс).

Методи та організація дослідження включали аналіз та узагальнення наукових літературних джерел, спостереження, бесіду; для отримання емпіричних даних було використано методiku вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики та її адаптовані варіанти для роботи з дітьми дошкільного віку та молодшими школярами (І.С. Загурська, Н.О. Никончук, Н.Ф. Портницька).

Дослідження проводилося впродовж 2011-2012 років в с.Таики Ємільчинського району, Житомирської області. Загальна вибірка включала 20 осіб – учнів четвертого та п'ятого класів.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Проблемою самооцінки займалися як у вітчизняній (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, І.І. Чеснокова), так і у зарубіжній психології (Р. Бернс, У. Джемс, Е. Еріксон, Дж. Мід, К. Роджерс). При визначенні цього поняття у вітчизняній психології самооцінку розглядають як загальне особистісне утворення. Аналіз зарубіжних досліджень показав, що дослідження самооцінки пов'язуються з аналізом Я-концепції та самосвідомості.

2. Проблемою взаємозв'язку здібностей та самооцінки займалися Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, О.І. Кульчицька, О.М. Леонтьєв, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн. Наголошується на важливості творчої діяльності в процесі розвитку здібностей. Роль рефлексії у розвитку здібностей та самооцінки відмічають Т.Ю. Андрущенко, А.В. Захарова, І.Н. Семенов, І.В. Слоботчиков, С.Ю. Степанов, Г.А. Цукерман.

3. Аналіз результатів дослідження показав, що учні четвертого класу до виділених актуальних вмінь найчастіше відносять побутові вміння («допомагати мамі по господарству», «доглядати за молодшою сестричкою») та учбові здібності («писати твори», «читати»). Примітною ознакою є те, що рівень значимості виділених учбових здібностей (10 балів) дещо нижчий за рівень їх самооцінки (9,6 бали). Це свідчить про соціальну декларованість здібностей та кризові моменти у розвитку самооцінки, зумовлені браком соціального визнання та схвалення.

4. Аналіз результатів учнів п'ятого класу показав, що серед актуальних вмінь переважають вміння, пов'язані з позанавчальними інтересами («грати у футбол», «їздити на велосипеді»), що зумовлено визнанням та схваленням розвитку цих вмінь з боку друзів та родини. Рівень значимості виділених вмінь виявився вищим за рівень їх самооцінки, що свідчить про усвідомлення можливостей розвитку цих вмінь. Взаємозалежними є рівень значимості актуальних вмінь та здібностей та їх оцінка референтними людьми. До перспективних вмінь відносяться вміння, які забезпечують соціальне визнання та схвалення оточуючими. Виявлено, що в учнів п'ятого класу збільшується кількість перспективних вмінь (з 3,3 у 4 класі до 4,5 у 5 класі), що пов'язано зі змінами в соціальному оточенні.

5. Аналіз соціальної рефлексії учнів 4 класу показав, що до кола референтних осіб переважно входять члени родини та друзі. Серед виділених особистісних якостей переважають ті, які мають відношення до формування вмінь та здібностей («уважність», «самостійність»), а також будуть мати визнання та схвалення серед оточуючих. Молодші школярі прагнуть до визнання та схвалення своїх вмінь та здібностей найбільше серед ровесників та родичів. Аналіз особистісно-ціннісного компоненту показав, що молодші школярі ототожнювали себе з референтними особами в контексті тієї практичної діяльності, яка була високо оцінена оточуючими.

6. Від четвертого до п'ятого класу збільшується кількість референтних осіб (з 2,5 до 3,8). До яких п'ятикласники переважно відносять родину, друзів та вчителів. Учні виділяли здебільшого ті особистісні якості, які є важливими в досягненні успіху та забезпечують визнання в певній діяльності («дотепність», «рухливість»). Важливим аспектом для розвитку самооцінки учбових вмінь та здібностей для учнів 4 та 5 класів є визнання розвитку здібностей референтними особами, рефлексія власних вмінь та здібностей та диференційована самооцінка здібностей.

7. Труднощі в розвитку самооцінки учбових здібностей зумовлюються передусім низьким рівнем усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей та, відповідно, недиференційованою самооцінкою учбових здібностей. Зменшення середнього рівня самооцінки учбових здібностей при переході учнів до середньої школи також свідчить про труднощі соціальної адаптації, викликані браком соціального визнання та схвалення розвитку здібностей з боку вчителя та ровесників.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз багатогранної проблеми розвитку самооцінки учбових здібностей. Перспективи дослідження динаміки самооцінки учбових здібностей вбачаються в подальшому ґрунтовному аналізі залежності розвитку самооцінки від рівня усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей.

НАДІЙНІСТЬ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ ЗА 16-ФАКТОРНИМ ОСОБИСТІСНИМ ОПИТУВАЛЬНИКОМ Р. КЕТТЕЛЛА

Суплік Ю.
студентка 5 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент **В.О. Климчук**

Вивчення особистості є однією з найбільших складних проблем для психологічної науки. Розроблена значна кількість психодіагностичних методик для визначення індивідуально-психологічних особливостей особистості, до яких належить особистісний опитувальник Р. Кеттелла. Ця методика, хоч і широко застосовується у психодіагностичній практиці, дисертаційних дослідженнях, сама стала об'єктом дослідження незначної кількості робіт. Робіт, присвячених дослідженню надійності особистісних факторів, які визначає методика Р. Кеттелла, обмаль. Метою нашого

дослідження було визначити надійність особистісних факторів за методикою Р. Кеттелла.

В основу дослідження покладено припущення про те, що надійність особистісних факторів досліджуваних значною мірою залежатиме від тієї актуальної життєвої ситуації, в якій вони перебувають, а саме від таких параметрів як альтернативність і значимість ситуації, а також від того, наскільки формування кожного фактору зумовлене спадковими чи середовищними чинниками.

Особистісний опитувальник Р. Кеттелла обрано основним методом дослідження. Для дослідження також розроблено опитувальник для визначення типу актуальної життєвої ситуації досліджуваних. Результати дослідження надійності особистісних факторів, отримані за допомогою зазначених опитувальників, свідчать про те, що: особистісний опитувальник Р. Кеттелла здатен вимірювати стійкі показники (риси); протягом дослідження стабільними, стійкими залишаються особистісні фактори з середніми значеннями, меншою мірою – із крайніми значеннями, що може вказувати на валідність методики (відповідність вимогам нормального розподілу даних); спадкові фактори не обов'язково є стабільними, стійкими, а особистісні фактори, що формуються під впливом середовища, не обов'язково є мінливими; і спадкові, і набуті фактори можуть бути як стабільними, так і мінливими. Надійність особистісних факторів, які встановлює методика Р. Кеттелла, здебільшого не визначається тією актуальною життєвою ситуацією, в якій перебувають досліджувані в момент проведення дослідження, тому що в різних типах ситуацій фактори виявляються як мінливими, так і стійкими. Не залежить надійність особистісних факторів і від того, наскільки формування кожного фактору зумовлене спадковими чи середовищними чинниками, оскільки стійкими і мінливими виявились як спадково обумовлені, так і набуті фактори. Певною мірою це спростовує міфічні уявлення про те, що вроджені фактори поведінки неодмінно є більш стійкими, ніж середовищні, набуті.

Отримані результати можуть бути покладені в основу розробки рекомендацій щодо удосконалення взаємодії суб'єктів професійної і навчальної діяльності.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ПІДЛІТКІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Татаріна А.О.

студентка 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **Портницька Н.Ф.**

У формуванні особистості центральне місце займає самооцінка, яка виконує регуляторну функцію у поведінці та діяльності. Однією з форм прояву самооцінки, за А.В.Захаровим, є рівень домагань, що визначає орієнтацію особистості на вибір завдань різної складності, а отже мотивує отримання високого результату. Розвиток самооцінки та рівня домагань відбувається у процесі включення особистості у різні

види діяльності. Проблема рівня домагань розглядається у контексті успішності виконання діяльності (М.Юкнат) та її адекватної оцінки (Є.А.Серебрякова). У підлітковому віці рівень домагань часто є неадекватними і нестійкими та залежать не лише від досягнутих успіхів та невдач, але й від самооцінки, фізичного розвитку (Р.І.Меєрович та К.М.Кондратська).

Однак, недостатньо дослідженими залишаються проблеми особливостей РД в залежності від змісту тестових завдань та виконуваної діяльності. Дітям-олігофренам доступна предметна діяльність як така, що не викликає у них відчуття перенасичення а навпаки, стимулює інтерес і відповідає особливостям конкретного мислення (М.Юкнат, Р.І.Меєрович та К.М.Кондратська). За результатами досліджень Р.Б.Стеркіної, С.Я.Рубінштейн підліткам з розумовою відсталістю характерний помірний рівень домагань та неадекватний рівень самооцінки.

Ми припускали, що рівень домагань підлітків з розумовою відсталістю залежить від рівня обізнаності та змісту виконуваної діяльності:

- при виконанні завдань, що вимагають активізації абстрактно-логічного мислення (стандартний варіант) спостерігатимуться крайні варіанти неадекватного рівня домагань (завищеного або заниженого);
- виконання завдань з опорою на наочно-образне мислення або програмовий матеріал (адаптований варіант дослідження) сприятиме наближенню рівня домагань до адекватного;
- при виконанні завдань з опорою на предметні види діяльності рівень домагань наближатиметься до адекватного (супроводжуватиметься зростанням успішності виконання завдань).

Для перевірки гіпотези протягом 2010-2012 р.р. було організоване дослідження в Житомирській спеціалізованій загальноосвітній школі-інтернат для дітей, що потребують корекції розумового розвитку. Вибірка становила 10 осіб (6 дівчат та 4 хлопці), учнів 7 та 8 яких класів.

Дослідження рівня домагань проводилося у 3 етапи:

Етап	Ситуація дослідження та зміст діяльності досліджуваних
	Стандартний варіант дослідження за методикою «Оцінка рівня домагань» К.Хоппе
I	Дослідження за модифікованим варіантом методики. Модифікація завдань здійснена відповідно до змісту програмового матеріалу з предмету «Українська мова» 7 класу спеціалізованої школи (напишіть 3 дієслова на літеру «П»).
II	Вивчення РД у ситуаціях виконання предметної діяльності. Модифікація завдань: переформулювання вербальних завдань у предметні дії (сервируй стіл до сніданку).

Кількісний аналіз отриманих результатів дозволяє графічно продемонструвати співвідношення РД та рівня успішності (РУ) в залежності від змісту виконуваної діяльності (рис.1).

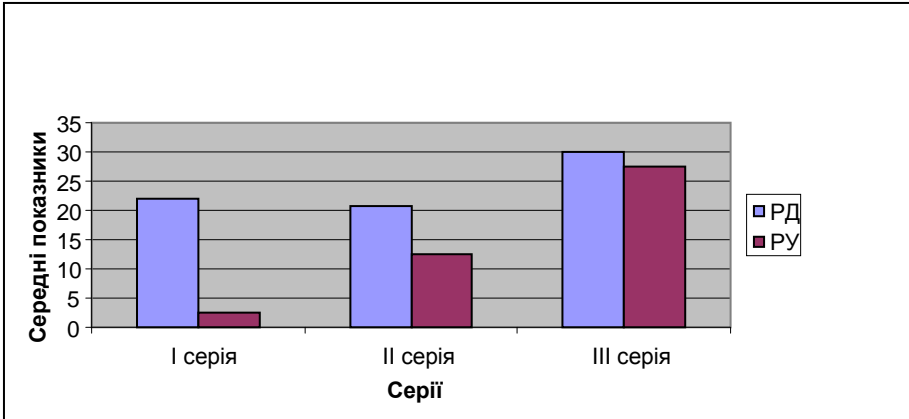


Рис. 1. Графічне представлення співвідношення середніх показників РД та РУ підлітків з розумовою відсталістю

Короткий аналіз особливостей виконання діяльності по кожній серії:

У першій серії досліджувані вибирали переважно завдання низького рівня складності (60 % завдань), однак вирішено було всього 20 % завдань, що свідчить про завищений РД. Двоє досліджуваних взагалі не справилися із жодним із завдань (при РД середнього рівня): незважаючи на неуспіхи ці досліджувані не знижували РД, що демонструє їх нездатність до критичної оцінки власної діяльності. При успішному виконанні завдань, спостерігалися позитивні емоційні реакції (посмішка, захоплення, при успішному виконанні досліджувані дивилися на реакцію дослідника, очікували похвали, посмішки).

У другій серії досліджувані вибирали переважно завдання низького рівня складності (64% завдань), з них вирішено 66 % завдань, що свідчить про середній РД). У досліджуваних при успішному виконанні завдання рівень домагань – підвищується, при неуспішному – знижується. Це свідчить про те, що рівень домагань залежить від рівня успішності виконання завдання, а також від рівня складності завдання. При успішному виконанні завдань, досліджувані обирали завдання складніші, спостерігалися позитивні емоційні реакції. При неуспішному виконанні завдання – досліджувані з цікавістю обирали наступні завдання, не засмучувались, оскільки більшість завдань були виконані вірно.

У третій серії досліджувані вибирали переважно завдання середнього рівня складності (44 % яких завдань, 26% завдань високого рівня), з них вирішено 90 % завдань, що свідчить про адекватність РД. Шестеро досліджуваних справилися із

усіма завданнями (при середньому з тенденцією до високого рівні домагань): при успішному виконанні завдання досліджувані з кожною наступною спробою обирали складніші завдання, що ілюструє їх здатність до критичної оцінки власних дій у ситуації предметної діяльності. Спостерігалися позитивні емоційні реакції, помітно покращився настрій.

За результатами дослідження, виявили, що рівень домагань та рівень успішності виконання завдань підлітками з розумовою відсталістю залежить від рівня складності матеріалу. При взаємодії з матеріалом, що відповідає їх інтелектуальним можливостям (виконання практичних дій) досліджувані демонструють узгодженість рівня домагань та рівня успішності діяльності.

АНАЛІЗ ПСИХОМЕТРИЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК «ТЕСТУ ЦІННІСНО – МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЇ» О.Л. МУЗИКИ

Цимбалюк А.

студентка 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,

доцент **В.В. Горбунова**

Кожна людина у своєму житті зіштовхується із проблемою вибору професії. В останні роки серед випускників шкіл досить поширеною є тенденція вибору так званих «популярних» спеціальностей, які наві'язують різноманітні періодичні видання та ЗМІ. Але рідко хто задумується над тим, чи готовий він до оволодіння саме цією діяльністю. Для визначення готовності до професії сьогодні в університетах досить часто почали використовувати різноманітні методики, однією з яких і є «Тест ціннісно – мотиваційної готовності до професії» О.Л. Музики.

У даній роботі була висунута гіпотеза, що «Тест ціннісно-мотиваційної готовності до професії» (ТЦМГ) відповідає таким психометричним характеристикам, як прогностична валідність та надійність і являється дієвим інструментом дослідження готовності абітурієнтів до професії.

Дослідження психометричних характеристик проводилося у три етапи. На першому етапі була здійснена перевірка нарахування балів в онлайн режимі тестування. На другому етапі були обчислені показники прогностичної валідності тесту на основі даних 40 студентів першого курсу і 14 студентів четвертого курсу. На третьому етапі здійснювалась перевірка надійності тесту на основі даних 116 студентів соціально-психологічного факультету.

Обрахунок показників прогностичної валідності на основі даних 54 студентів соціально-психологічного факультету показав тенденцію до взаємозв'язку між результатами тестування і готовністю до професії. Коефіцієнт кореляції між даними студентів першого курсу $r = 0,34112$, $p = 0,31$, між даними студентів 4 курсу – $r = 0,37199$ ($p = 0,190$). Проте повне та остаточне дослідження погностичної валідності

тесту буде можливим тоді, коли наші досліджувані, студенти першого курсу займуться професійною діяльністю, що і є перспективою дослідження.

Обрахунок показників надійності тесту ціннісно-мотиваційної готовності до професії дав змогу побачити, що компоненти тесту добре узгоджені між собою і мають високий показник надійності **α -Кронбаха рівний = 0, 8**.

Шкали, які входять до цих компонентів мають низькі показники надійності по внутрішній узгодженості **α -Кронбаха**. По шкалі *суб'єктно-ціннісної* мотивації загальна **$\alpha = 0, 492418$** , по шкалі *ситуаційно – обумовленої* мотивації загальний показник **$\alpha = 0, 33313$** , по шкалі щирості загальний коефіцієнт **$\alpha = 0, 403556$** .

Отже, можна зробити висновок, що отримані психометричні показники ТЦМГ свідчать про перспективи удосконалення тесту в напрямку підвищення коефіцієнту надійності по внутрішній узгодженості субшкал: суб'єктно-ціннісної мотивації, ситуаційно – обумовленої мотивації та шкали щирості.

Перспективою подальшої роботи є вивчення сучасних психометричних вимог до адаптивних тестів та застосування їх до аналізу ТЦМГ.

ДИНАМІКА САМООЦІНКИ УЧБОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПСИХОЛОГІЯ»

Чаюн В.

студентка 5 курсу
соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **І.С.Загурська**

Вступ у ВНЗ супроводжується суттєвими змінами в учбовому процесі (зміна навчальних предметів, нова специфіка навчання, новітні методи та форми навчання) та в соціальній взаємодії (встановлення нових референтних стосунків). На основі цього розвиток самооцінки учбових здібностей залежить від усвідомлення та рефлексії нових, відмінних від набутих у загальноосвітній школі, умінь та здібностей.

У вітчизняній психології самооцінку розглядають як продукт розвитку особистості (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, П.Р. Чамата), як загальну самооцінку (Л.В. Бороздіна, Б.С. Братусь, А.В. Захарова, М.І. Лісіна, В.Ф. Сафін), самоставлення (Д.В. Ольшанський, С.Р. Пантелєєв, В.В. Столін), Я-образу (І.С. Кон). У зарубіжній психології визначення самооцінки пов'язується з афективним ставленням до себе, до власних думок, почуттів та емоцій (Р. Бернс, С. Куперсміт); до соціуму (Е. Еріксон, Ч. Кулі, Дж. Мід, М. Розенберг), до конфліктів (А. Адлер, К. Роджерс, К. Хорні) та особистісних характеристик (Г. Геккаузен, Дж. Куль).

Дослідження проводилось впродовж 2011-2012 навчальних років на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка. Загальна вибірка складала 30 осіб – студентів спеціальності «Психологія» (по 6 осіб з кожного навчального курсу: 3 особи мають високий рівень навчальної успішності та 3 особи – низький рівень навчальної успішності).

Методи дослідження включали аналіз та узагальнення наукових літературних джерел, бесіду, методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л. Музики. З метою факторно-семантичного моделювання самооцінки використано дослідницький прийом заповнення оцінної сітки. Для обробки результатів дослідження застосовувалися кореляційний та факторний аналіз.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Аналіз результатів психосемантичного дослідження показав, що структура самооцінювання студентів-психологів в залежності від курсу навчання має відмінності у змістовому наповненні ціннісних конструктів. Так, студенти першого курсу виділяють більше діяльнісних конструктів, аніж моральнісних, що пов'язано із необхідністю пошуку нових сфер визнання та поцінування. В процесі соціальної адаптації до нових навчальних умов кількість моральнісних конструктів збільшується, а у студентів п'ятого курсу спостерігається оптимальна взаємодія конструктів діяльнісного та моральнісного змісту, що свідчить про диференційованість самооцінки та здатність конструювати соціальну поведінку на основі багатьох параметрів.

2. Структура самооцінки в процесі адаптації до нових навчальних умов стає більш диференційованою, про що свідчить збільшення кількості конструктів (14,5 конструктів – у структурі самооцінки учбових здібностей першого курсу та 16,5 конструктів – у студентів п'ятого курсу) та об'єднання їх у більшу кількість факторів (2-3 фактори – на першому курсі та 4-5 – на п'ятому).

3. Спільною тенденцією для усіх вікових груп студентів-психологів є те, що у структурі самооцінки учбових здібностей переважають діяльнісні конструкти, які описують позанавчальну сферу діяльності («малювати», «вишивати», «грати на музичних інструментах», «писати вірші»), яка, на думку досліджуваних, допомагає досягнути успіху та отримати соціальне поцінування та схвалення з боку референтних осіб. Конструкти, що характеризують навчальну діяльність займають друге місце серед усіх виділених досліджуваними конструктів: на першому курсі переважають елементарні навчальні вміння («користуватися комп'ютером», «писати», «читати книги», «конспектувати»), а на другому курсі з'являються конкретизовані навчально-професійні вміння, які допомагають здобувати професію психолога («писати наукові роботи», «читати психологічні книги», «знати психологію»). Серед вмінь, які виділили студенти-психологи третього та четвертого курсів, навчальні вміння представлені лише декількома вміннями («зосередження на навчанні», «спілкування з однолітками», «знання іноземних мов» та «написання творів»), а студенти п'ятого курсу зосереджені на навчальній діяльності, про це свідчить велика кількість навчальних вмінь («гарно навчатись», «вміння організовувати робочий час», «користування комп'ютером», «написання наукової роботи», «переклад з англійської мови»).

4. Аналіз семантичного простору самооцінки учбових здібностей показав відмінності у змістовому наповненні ціннісних конструктів студентів-психологів. Так, студенти першого курсу виділяють набагато більше діяльнісних конструктів, аніж моральнісних. Переважання діяльнісних конструктів, можна пояснити ситуацією соціальної адаптації та пов'язаною з нею необхідністю пошуку нових сфер визнання та

поцінювання. В процесі соціальної адаптації до нових навчальних умов кількість моральнісних конструктів збільшується і вони відіграють важливу роль у формуванні самооцінки учбових здібностей. У студентів п'ятого курсу спостерігається оптимальна взаємодія конструктів діяльнісного та моральнісного змісту, що свідчить про диференційованість самооцінки та здатність конструювати соціальну поведінку на основі багатьох параметрів.

5. Процедура виділення перспективних вмінь, а також дій та операцій дозволила здійснити змістовний аналіз виділених умінь та простежити можливість усвідомлення досліджуваними розвитку власних здібностей. У процесі соціальної адаптації до навчання у ВНЗ рівень рефлексії можливостей розвитку власних здібностей підвищується. Отже, аналіз рефлексії здібностей та соціальної рефлексії самооцінки учбових здібностей студентів-психологів показав, що рівень диференційованості самооцінки здібностей в процесі адаптації до навчання у ВНЗ та професійного становлення.

6. Труднощі в розвитку самооцінки творчих здібностей зумовлюються знеціненням соціального компоненту (особистісних якостей) та навчальних вмінь, слабким кореляційним зв'язком між конструктами діяльнісного та моральнісного змісту, внутрішньою конфліктністю між конструктами.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів проблеми динаміки самооцінки учбових здібностей студентів-психологів в процесі адаптації до умов навчання у ВНЗ. Перспективи дослідження вбачаються у подальшому ґрунтовному аналізі залежності самооцінки учбових здібностей студентів-психологів від рівня усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей.

ОСОБЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ 4 КЛАСУ

Шовтюк І.

студентка 5 курсу
соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент
Н.О.Никончук

Рефлексія є новоутворенням молодшого шкільного віку, яке формується у ході провідної діяльності дітей в процесі взаємодії з іншими суб'єктами. Сама рефлексія протягом молодшого шкільного віку зазнає якісних змін.

Для дослідження особливостей рефлексії особистісних якостей учнів 4 класу було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики, адаптовану до молодшого шкільного віку І.С.Загурською і Н.О.Никончук. Акцент робився на вивчення особисто-ціннісного компонента здібностей четвертокласників.

У дослідженні взяли участь 60 учнів 4 класу, з яких 30 учнів навчаються у міській школі та 30 учнів, що навчаються у сільській школі. Досліджувані були об'єднані в групи таким чином, що у кожній з них була однакова кількість дівчаток та хлопчиків, а також учнів з високим, середнім та низьким рівнем успішності. Дослідження проводилось у І семестрі 2011-2012 навчального році.

Усього молодші школярі виокремили 527 особистісних якостей. Міські учні зазначили 251 характеристику особистості, а сільські діти – 276. В середньому досліджувані міської школи виділили 8,3 якостей, а школярі сільської школи – 9,2. Отже, перша група досліджуваних назвала особистісних якостей в 1,1 рази менше ніж друга група.

В ході дослідження були помітні незначні гендерні відмінності. Хлопчики зазначили на 9 характеристик менше ніж дівчатка. Якість «розумний» (59%) найчастіше виокремлювали хлопчики, а характеристики «злий» (47%) та «працьовитий» (58%) - дівчатка.

Аналіз результатів дослідження показав, що учні 4 класу слабо диференціюють, а інколи не розрізняють близькі, але нетотожні якості, пояснюючи їх одну через іншу. Четвертокласники пояснюють позитивні особистісні характеристики через близькі позитивні, наприклад, «милий – це лагідний», «добрий – це довірливий», а негативні особистісні якості тлумачать через близькі негативні, наприклад, «поганий – це злий, невічливий», «злий – сердитий, жорстокий». У відповідях міських школярів було зафіксовано 17 випадків слабкої диференціації близьких особистісних якостей. Діти сільської школи слабо розрізняли близькі, але нетотожні особистісні характеристики лише в 14 випадках. Отже, учні міської школи виділили близьких, але нетотожних особистісних якостей в 1,2 рази більше ніж сільські школярі. Слабо розрізняють близькі, але нетотожні особистісні якості лише 35% четвертокласників.

Поряд з власне особистісними якостями четвертокласники використовували конструкти, що описують дії. Школярі, описуючи себе, використовували такі конструкти: «стати лікарем», «мати великий досвід», «прибираю», «допомагаю іншим», «одягаюсь красиво», «навчаюсь». Конструкти, що позначають дію, виокремили 26 осіб (43% досліджуваних).

Четвертокласники, описуючи себе, використовували актуальні й бажані характеристики. Усього досліджувані виділили 207 актуальних та 250 бажаних якостей. Міські учні 4 класу назвали 107 актуальних характеристик, а сільські школярі – 100. Діти, що навчаються в місті, зазначили 118 бажаних якостей, а досліджувані, що навчаються в селі – 132. Діти міської школи виокремили актуальних характеристик на 7 одиниць більше ніж учні сільської школи. Четвертокласники, що навчаються в міській школі, виділили бажаних якостей на 14 одиниць менше ніж учні, які навчаються в сільській школі. Як бачимо, школярі виокремили актуальних характеристик у 1,2 рази менше ніж бажаних.

Учні 4 класу зазначили позитивні та негативні особистісні якості. Загалом вони згадали 258 позитивних та 119 негативних особистісних якостей. Четвертокласники, які відвідують міську школу, назвали 131 позитивну та 54 негативних особистісних характеристик. Учні 4 класу, які отримують знання в сільській школі, виділили 116 позитивних та 64 негативних особистісних якостей. Діти міської школи виокремили позитивних в 1,1 рази більше ніж школярі сільської школи. Четвертокласники, що навчаються у сільському загальноосвітньому навчальному закладі, зазначили позитивних у 1,2 рази більше ніж учні 4 класу із міста. Отже,

четвертокласники назвали позитивних особистісних якостей в 2,2 рази більше ніж негативних.

Молодші школярі виділили значно більше якостей, які позначають моральнісні цінності ніж тих, що позначають діяльнісні цінності. Досліджувані усього виокремили 235 моральнісних та 135 діяльнісних особистих якостей. Діти з міської школи зазначили 116 моральнісних характеристик та 64 діяльнісні. Школярі з сільської школи назвали 119 моральнісних якостей та 71 діяльнісну. Учні 4 класу, що навчаються у сільській школі, виокремили моральнісних характеристик в 1,01 рази більше ніж четвертокласники, що навчаються у міській школі. Досліджувані, які відвідують школу в селі, зазначили діяльнісних якостей у 1,1 рази більше ніж учні міської школи. Як бачимо, досліджувані моральнісних характеристик виділили в 1,7 рази більше ніж діяльнісних.

Дослідження показало, що чим вищий рівень навчальної успішності, тим нижче діти оцінюють рівень розвитку власних актуальних та бажаних, позитивних й негативних, моральнісних і діяльнісних якостей. Такі результати свідчать про зв'язок рефлексії та успішності школярів.

Отримані дані про особливості рефлексії особистісних якостей учнів 4 класу можуть бути використані для оптимізації навчально-виховного процесу в початковій ланці школи.

СОЦІОМЕТРИЧНИЙ СТАТУС ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Шафранович О.

студентка 4 курсу

соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри

В.В. Кириченко

Міжособистісні стосунки, як система взаємних впливів учасників спілкування один на одного, проявляються не лише під час спілкування, але й в межах сумісної діяльності, виступаючи основою формування соціально-психологічного клімату професійної групи. Професійна діяльність як різновид трудової діяльності передбачає використання професійно важливих якостей та умінь, зокрема застосування загальних та спеціальних здібностей як основних елементів творчої діяльності, визначає рівень професіоналізму працівника та впливає на його положення в межах соціальної структури професійної групи.

Проблема міжособистісних відносин у професійному середовищі висвітлена в експериментальних дослідженнях ефективності індивідуальної діяльності в межах та поза межами групи Н. Тріплета, виробничих експериментах та вивчення умов організації праці («хотторнський» експеримент) Е. Мейо, дослідженнях суспільних відносин, як детермінанту формування особистості в групі, Ч. Кулі та його послідовників (Я. Морено, Р. Бейлс, М. Аргайл, Ч. Осгуд та ін.), концепції «групової свідомості» Ф. Олпорта, школи «групової динаміки», теорії поля К. Левіна та його

послідовників (Р. Ліппітт, Р. Уайт), теорії групової поведінки М. Шерифа та ін. Вітчизняні дослідження малої групи та міжособистісних стосунків зокрема, включають діяльнісний підхід, в основі якого стратометрична концепція групової активності А.В. Петровського, програмно-рольовий підхід до вивчення колективу М.Г. Ярошевського, модель соціально-перцептивних процесів у сумісній діяльності Г.М. Андрєєвої; соціометричний напрям (Я.Л. Коломінський); параметричну концепцію Л.І. Уманського та ін.

Недостатньо вивченими залишаються деякі аспекти проблеми соціальної поведінки та соціометричного статусу людей залежно від особистісних якостей в умовах професійної діяльності. Професійне середовище, що зумовлює формування та прояв професійних навичок та умінь, задатків та здібностей, здійснює вплив на соціометричний статус працівника в межах його професійної групи. Таким чином, актуальним є дослідження соціометричного статусу творчо обдарованої особистості у професійному середовищі.

Метою нашого дослідження було виявити та дослідити особливості соціометричного статусу творчо обдарованих осіб у професійній групі в межах різних професійних середовищ. Дослідження проводилося на основі стандартизованого інтерв'ю за допомогою методики вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л. Музики та методу соціометрії Я.Л. Морено. Вибірку становили особи чоловічої та жіночої статі віком 20-45 років, працівники фірми «Ведерстад», будівельної фірми «Релле», підприємства «Військомторгсервіс». Дослідження проводилося впродовж 2011-2012 років.

У результаті дослідження було попередньо виявлено у кожній досліджуваній професійній групі творчо обдарованих особистостей, визначено структуру та основні напрями розвитку здібностей у різних видах професійної діяльності та життєвих ситуаціях працівників, було досліджено особливості соціальної структури малої групи в межах професійного середовища та визначено рівень соціометричного статусу творчо обдарованих особистостей у професійних групах. Аналіз отриманих результатів показав, що особливості професійної діяльності та специфіка виробничого процесу значною мірою впливає на побудову соціометричної структури даних професійних груп. Найвищу позицію та груповий статус «соціометричної зірки» у сфері професійної діяльності отримав досліджуваний, професійна діяльність якого дає широкий вибір для самостійності у прийнятті рішень та вирішенні виробничих завдань. Решта досліджуваних, одна професійна діяльність яких характеризується строго регламентованою працею з однорідними завданнями, усталеним темпом роботи та основними ознаками іншої професійної діяльності є різноманітність завдань та прийомів праці, що здійснюється на основі шаблонів, інструкцій, креслень тощо, займають досить високі групові статуси – «тих, яким віддають перевагу». Застосування працівниками творчих здібностей у сфері професійної діяльності останніх не є актуальним, на відміну від працівників, професійна діяльність яких передбачає самостійність, креативність, творчий підхід до вирішення виробничих завдань.

Таким чином, соціометричний статус творчо обдарованого працівника у професійному середовищі змінюється залежно від специфіки побудови трудового процесу та актуальної необхідності професійного середовища у творчості як способу виконання виробничих завдань.

Отримані в результаті дослідження, дані про особливості соціальної структури професійної групи й вплив прояву творчих здібностей та обдарованості на рівень соціометричного статусу особистості, як характерної ознаки побудови міжособистісних стосунків в професійному середовищі, можуть бути використані роботодавцями як елемент підвищення ефективності праці за рахунок збільшення використання творчої діяльності як способу виконання виробничих завдань, а також працівниками як передумова до саморозвитку та прояву професійно важливих якостей та умінь.

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО САМОГУБСТВА ОСОБАМИ З ВІДМІННИМ РЕЛІГІЙНИМ ДОСВІДОМ

Юзепчук К.

Студентка 4 курсу

соціально – психологічного
факультету

Науковий керівник:

асистент кафедри соціальної
та практичної психології

Дем'янчук Ю.Ю.

Рішення людини звести кінці з своїм життям у суспільстві де життя визнається найвищою цінністю є досить актуальною проблемою. У психології самогубством вважається кожен смертельний випадок, котрий опосередковано чи безпосередньо являється результатом згубної дії, вчиненої самою особою, при умові усвідомлення результатів. На сьогоднішній день психологічна наука має потужну емпіричну базу в сфері самогубства, яка з'явилася завдяки дослідженням Е.Дюркгейма, А.Коні, М.Феноменова, Е.Фромма, Д.Юма та завдяки діючим дослідникам Н.Бердяєву, В.Єфремову, і В.Москальцю.

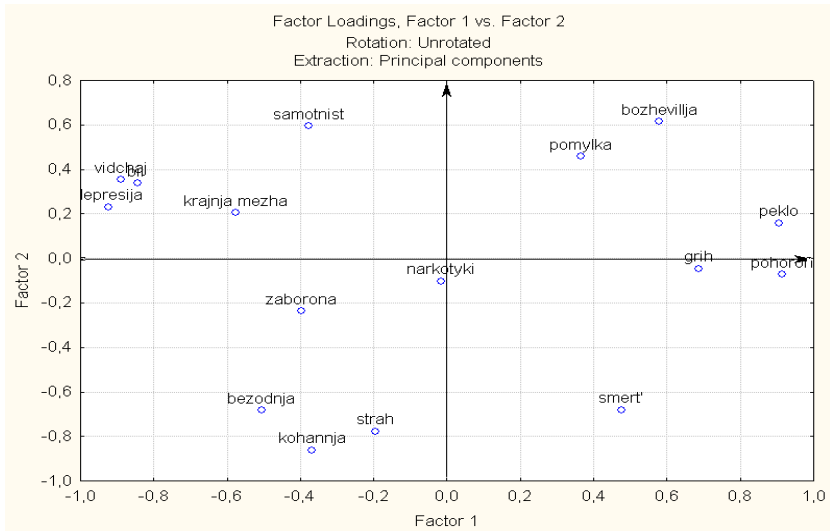
Професор В.П Москалець довів що віруюча молодь помітно менше розчаровується у різних, важливих для людини, сферах життя. Згідно цим висновкам можна припустити наявність розбіжностей у сприйманні самогубства особами з відмінним релігійним досвідом.

З метою дослідження ставлення до самогубства особами з відмінним релігійним досвідом нами було використано напівстандартизоване інтерв'ю, метод асоціативного експерименту, та метод багатомірної статистики - факторний аналіз.

Дослідження проводилось в два етапи. На першому етапі ми визначали тип релігійного досвіду віруючих за авторською моделлю типології, яка передбачає поділ релігійного досвіду на пасивний та активний. На другому – безпосередньо фіксацію ставлення до самогубства осіб з пасивним релігійним досвідом та осіб з активним релігійним досвідом.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки :

1. Ставлення до самогубства особами з пасивним релігійним досвідом характеризується біполярністю поглядів (див. рис. 1). В першому факторі співставляються позиції в яких група учасників розглядає самогубство як комплекс таких асоціацій як пекло, гріх, та похорон їм протистоїть погляд досліджуваних в якому явище самогубства розглядається з позиції болю, відчаю, та депресії. В другому факторі досліджувані сприймають самогубство з одного боку як самотність, помилку та божевільня з іншого як кохання, безодню, страх та смерть. Тобто, можна говорити що феномен самогубства, особами з пасивним релігійним досвідом, сприймається як комплексне явище і може розглядатися з двох біполярних позицій які ми назвали по найбільшим показникам: 1 фактор - «+» похорон (0,91), «-» депресія (-0,93); 2 фактор - «+» божевільня (0,62), «-» кохання (-0,86).



найбільшим показником: фактор 1 - «-» вплив оточення (-0,88), та фактор 2 - «+» зневіра (0,89).

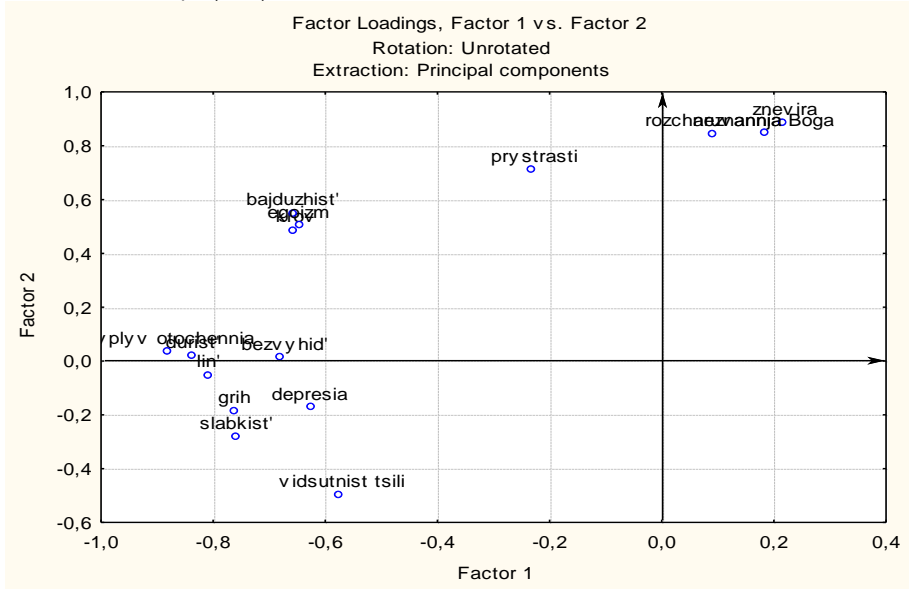


Рис.2 Особливості ставлення до самогубства у осіб з активним релігійним досвідом

В ході дослідження було виявлено відмінності у ставленні до самогубства особами з пасивним та активним релігійним досвідом, дані тенденції зумовлені різним семантичним наповненням свідомості досліджуваних стосовно цього акту. Так у осіб з пасивним релігійним досвідом це явище сприймається неоднозначно, з протилежних полюсів як: «+» похорон – депресія «-»; «+» божевілля – кохання «-». Особи з активним релігійним досвідом сприймають самогубство однозначно: «+» зневіра; «-» вплив оточення.

ЦІННІСНО-РОЛЬОВА РЕКОНСТРУКЦІЯ ОБРАЗУ ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Яценко О.

студентка 3 курсу
соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук, доцент

В.В. Горбунова

Майбутнє у свідомості людини відображається через образи, за допомогою яких людина здатна планувати своє життя, розглядати перспективи своєї діяльності і

приймати рішення. Займаючись професійною діяльністю та готуючись до неї в процесі навчання, особистість будує для себе образ своєї майбутньої професії. Вибір професійного шляху тісно пов'язаний із ціннісною сферою особистості. Крім того, особистість постійно має потребу виступати в нових ролях, засвоювати нові соціальні функції, що теж має прямий зв'язок із її цінностями.

Плануючи процедуру ціннісно-рольової реконструкції образу професійного майбутнього студентів-психологів, ми висунули гіпотезу про те, що в образі професійного майбутнього студентів-психологів наявні інтеракційно-особистісні та професійно-фахові соціально-психологічні ролі, ціннісний зміст яких складається з традиційних (загальнолюдських), інструментально-особистісних та навчально-професійних цінностей. На основі даної гіпотези ми побудували авторську модель досліджуваного явища та авторську процедуру дослідження.

У дослідженні брали участь студенти третього курсу соціально-психологічного факультету, спеціальності «Психологія» та «Практична психологія» (20 осіб, віком від 18 до 20 років) та використовувались такі методи: **теоретичні – аналіз та узагальнення наукових джерел – для розробки теоретичної моделі ціннісно-рольового змісту образу професійного майбутнього студентів-психологів; емпіричні – розроблена нами авторська дослідницька процедура. Для статистичної обробки та графічної реконструкції ціннісно-рольового простору образу професійного майбутнього студентів-психологів використовувалася програма Statistica 6.0.**

В результаті узагальнення та факторної обробки даних було виділено два значимих фактори (рис. 1).

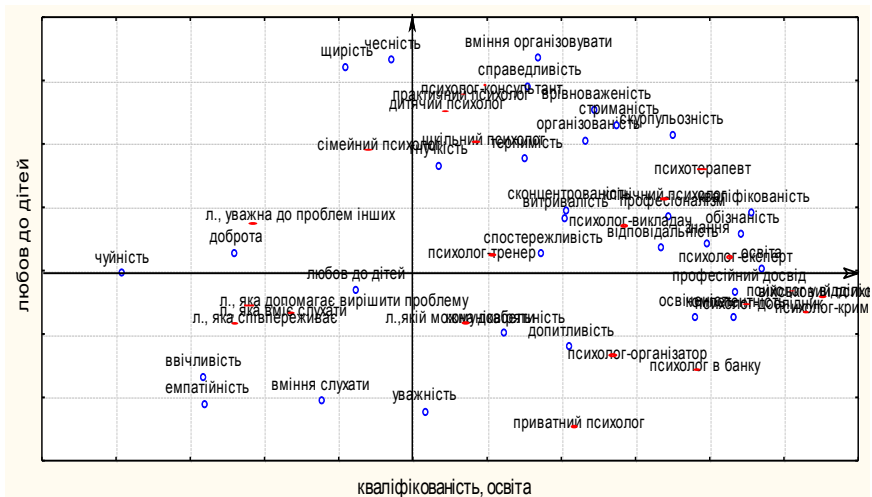


Рис. 1. Семантичний простір ціннісно-рольової реконструкції образу професійного майбутнього студентів-психологів

До складу першого біполярного фактору (внесок у загальну дисперсію – 35,87%) увійшли такі конструкти: компетентність (0,84), освіченість (0,77), професійний досвід (0,85), освіта (0,88), знання (0,79), обізнаність (0,85), скрупульозність (0,7), кваліфікованість (0,94), стриманість (0,7), професіоналізм (0,71).

Найвищі показники зв'язку з фактором за цими конструктами отримали такі соціально-психологічні ролі: клінічний психолог (1,27), психолог-дослідник (1,05), психолог-криміналіст (1,1), психолог-експерт (1,04). Протилежні позиції за фактором мають наступні соціально-психологічні ролі: людина, яка допомагає вирішити проблему (-1,18); людина, яка співпереживає (-2,16); людина, уважна до проблем інших (-1,46); людина, якій можна довіряти (-1,88).

Аналіз конструктів, які входять до першого фактору, дозволяє інтерпретувати його як «Кваліфікованість, освіта». Кваліфікованими, освіченими та обізнаними сприймаються такі професійно-фахові соціально-психологічні ролі, як клінічний психолог, психолог-дослідник, психолог-криміналіст, психолог-експерт. На протилежному полюсі знаходяться інтеракційно-особистісні ролі, які не вимагають наявності певної кваліфікації та освіти – людина, яка допомагає вирішити проблему; людина, яка співпереживає; людина, уважна до проблем інших; людина, якій можна довіряти.

Другий фактор (12,37% дисперсії) включає конструкт – любов до дітей (-0,87). Найвищий показник зв'язку з цим фактором мають наступні соціально-психологічні ролі: Шкільний психолог (-1,74), Дитячий психолог (-2,02), Практичний психолог (-1,24). Протилежні позиції з фактором мають наступні соціально-психологічні ролі: приватний психолог (1,24), психолог у відділі кадрів (1,09), психолог в банку (1,18), військовий психолог (1,5), психолог-криміналіст (1,05).

Враховуючи те, що до складу другого фактору увійшов лише один конструкт, ми інтерпретуємо даний фактор як «Любов до дітей». Такі професійно-фахові соціально-психологічні ролі, як шкільний психолог, дитячий психолог та практичний психолог передбачають наявність у майбутніх психологів цінності – «любов до дітей», оскільки безпосередньо спрямовані на роботу з дітьми. На протилежному полюсі знаходяться професійно-фахові соціально-психологічні ролі, які не вимагають наявності відчуття любові до дітей – приватний психолог, психолог у відділі кадрів, психолог в банку, військовий психолог, психолог-криміналіст.

Аналізуючи результати ціннісно-рольової реконструкції образу професійного майбутнього студентів-психологів, ми зробили висновок, що в образі професійного майбутнього студентів-психологів наявні інтеракційно-особистісні (людина, яка допомагає вирішити проблему; людина, яка співпереживає; людина, уважна до проблем інших; людина, яка вміє слухати; людина якій можна довіряти) та професійно-фахові (психолог-консультант, психолог-тренер, психотерапевт, шкільний психолог, дитячий психолог, практичний психолог тощо) соціально-психологічні ролі. Виокремленні соціально-психологічні ролі мають ціннісний зміст, який складається з традиційних, загальнолюдських цінностей (ввічливість, відповідальність, чесність, доброта); інструментально-особистісних цінностей (комунікабельність, вміння слухати тощо); навчально-професійних цінностей (компетентність, професіоналізм тощо).