

Житомирський державний
університет імені Івана Франка
Соціально-психологічний факультет

СТУДЕНТІВ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО
ФАКУЛЬТЕТУ

НАУКОВІ ПРАЦІ ПСИХОЛОГІЧНІ

ДОСЛІДЖЕННЯ

Випуск 6

Житомир 2014

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові праці студентів
соціально-психологічного факультету

Випуск 6

Житомир-2014

*Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол №12 від 27.06.2014р.)*

Рецензенти:

Т.М.Титаренко – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, завідувачка лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Н.Ф.Каліна – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри глибинної психології та психотерапії Таврійського Національного університету ім. В.І.Вернадського

С.М.Дмитрієва – кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Житомирський державний університет імені Івана Франка

П49 Психологічні дослідження: наукові праці студентів соціально-психологічного факультету. Випуск 6. / За ред. Л.П.Журавльової, Ю.Ю.Дем'янчук. – Житомир, 2014. – 120 с.

ЗМІСТ

1.	Атаманська О. Порівняльний аналіз структури емоційності підлітків, включених до музичної діяльності ...	6
2.	Бабійчук К. Взаємозв'язок комунікабельності та розвитку самооцінки здібностей у юнацькому віці.....	8
3.	Баранчук О. Гендерні відмінності у психологічній готовності до шлюбу в юнацькому віці.....	10
4.	Безуглий Р. Порівняльний аналіз образу «я-батько» чоловіків в залежності від домінуючого его-стану.....	12
5.	Борківський С. Розвиток рефлексії професійно значимих здібностей у юнацькому віці.....	14
6.	Бурчак О. Гендерні особливості особистісних властивостей військовослужбовців.....	17
7.	Волинець Б.. Особливості інтелектуальної сфери осіб із різним рівнем схильності до злочинної поведінки.....	23
8.	Галіч А. Транзакційний аналіз студентсько-викладацької взаємодії в різних учбових ситуаціях.....	26
9.	Гарцула О. Взаємозв'язок стильових особливостей саморегуляції та рівня самоактуалізації в дорослому віці...	28
10.	Гонохіна М. Гендерні відмінності життєвих перспектив працівників УМВС.....	30
11.	Гультяєва Т. Гендерні відмінності смисложиттєвих орієнтацій особистості у ситуації безробіття.....	33
12.	Дацюк Ю. Динаміка рефлексії особистісної якості «совісний» у молодшому шкільному віці.....	36
13.	Дзендзельовська Н. Особливості рівня домагань дітей з вадами слуху	39
14.	Долінчук І. Образ «коханої людини» і «мій чоловік» у свідомості жінок, що перебувають в громадянському шлюбі.....	43
15.	Дубова С. Мотивація досягнення старшокласників у структурі вміння вчитися.....	46

16.	Дяченко В. Особливості уявлень про «справедливість світу» підлітків, які навчаються в інклюзивних класах.....	48
17.	Єфімович А. Особливості інтелектуальної сфери осіб з різним рівнем релігійності.....	50
18.	Завадський О. Вплив корекційно-розвивальної роботи психолога на подолання тривожності та соромязливості в юнацькому віці.....	53
19.	Калугіна Г. Роль генотипу й середовища у формуванні харчової поведінки.....	56
20.	Кащук Я. Сором'язливість як чинник поведінки у підлітковому віці.....	59
21.	Ключкова О. Психологічні особливості конфліктних форм поведінки військовослужбовців.....	60
22.	Костенко Д. Порівняльний аналіз мотивації професійної діяльності військовослужбовців з різним строком служби...	63
23.	Кошин С. Порівняльний аналіз особливостей формування синдрому емоційного вигорання у вчителів ЗОШ та педагогів спеціалізованих навчальних закладів	65
24.	Лагута А. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у студентському середовищі та шляхи їх профілактики.....	69
25.	Нечай Л. Розвиток рефлексії здібностей юнаків із проявами девіантної поведінки.....	74
26.	Манілов Ю. Структура мотивації досягнення у передвиборчих програмах українських політичних партій...	76
27.	Огненко О. Вплив розвивальної роботи практичного психолога на підвищення рівня рефлексії професійно значимих здібностей у юнацькому віці.....	77
28.	Онищенко Т. Ефективність використання соціально-психологічного тренінгу в подоланні агресивності учнів підліткового віку.....	79
29.	Онищук І. Використання арт-терапевтичних технік у розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку з вадами розвитку.....	81

30.	Пашкевич В. Академемічні здібності студентів-психологів як передумова успішності особистості в професійній діяльності	84
31.	Поліщук О. Особливості зв'язку задоволеності шлюбом з позицією щодо справедливості у взаєминах подружжя.....	87
32.	Польова Т. Особистісна рефлексія як чинник професійного становлення педагога.....	90
33.	Приступнюк О. Динаміка самооцінки здібностей у дошкільному віці: лонгітюдне дослідження.....	94
34.	Рєткова А. Порівняльний аналіз структури мотивації досягнення в учбовій та ігровій діяльності дошкільників.....	96
35.	Рожкова Н. Методи дослідження проблеми емоційного вигорання.....	98
36.	Савчук Т. Система поцінувань навчальних успіхів: погляд вчителів та учнів в інклюзивних класах.....	101
37.	Сидоренко І. Використання тренінгових форм роботи для підвищення самооцінки учнів з особливими потребами.....	104
38.	Татаріна А. Зв'язок рівня домагань та життєвих планів юнаків із розумовою відсталістю	107
39.	Турчик С. Вивчення типових видів та характеристик ціннісно-сміслового ставлення до грошей серед студентів.....	110
40.	Фурман О. Взаємозв'язок самооцінки та соціометричного статусу особистості у підлітковому віці.....	112
41.	Храпко А. Особливості стилю поведінки в конфліктних ситуаціях підлітків із різним груповим статусом у класі.....	115
42.	Яценко А. Алгоритм досягнення професійної успішності у свідомості осіб, що займають керівні посади.....	117

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ЕМОЦІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ, ВКЛЮЧЕНИХ ДО МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Атаманська Олександра
студентка 2 курсу соціально-
психологічного факультету

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

Емоційна сфера є одним із механізмів регуляції поведінки та діяльності особистості у різні вікові періоди. Особливо у підлітковому віці людина піддається незвичайному впливу емоцій. У роботах Р. Кеттела, Л.А. Регуш, П. Лафренье, Є.П. Ільїна представлено аналіз проблеми емоційної регуляції у підлітковому віці. Музика є одним із засобів корегування емоційного стану людини. Й.Й.Кванц описав складові музичного твору, які впливають на особистість: тривалість, дисонанси, інтервали.

Однак, недостатньо дослідженими залишаються проблеми впливу включення до музичної діяльності на розвиток емоційності особистості. Дослідження різниці емоційного сприймання підлітками, які залучені до музики та грають на різних музичних інструментах дозволить в майбутньому учням музичних шкіл здійснювати регуляцію власної поведінки залучення її до музичного мистецтва.

Ми висунули гіпотезу, що структура емоційності та зміст емоцій підлітків, учнів музичної школи, залежатимуть від їх основного інструменту та змісту творів, що пропонуються для прослуховування. Для перевірки припущення нами проведене дослідження актуальних емоційних станів підлітків під час прослуховування творів (із використанням авторської анкети) та структури емоційного інтелекту (тест Н.Холл). У дослідженні взяло участь 16 підлітків, учнів 6-7-класів музичних шкіл №1, 2 м. Житомира (в тому числі 7 осіб - класфортепіано, 3 осіб – клас скрипки, 6 осіб – клас гітара).

Аналіз отриманих результатів дозволяє описати емоційний фон прослуховування учнями різних музичних творів (рис.1, 2).

Домінування позитивних емоцій у представників обох груп при прослуховуванні твору із яскраво вираженим чуттєвим забарвленням дозволяє припустити, що емоції підлітків в більшій мірі стосуються факту долучення до мистецтва високого рівня, ніж самого змісту музичного твору.



Рис.1



Рис.2

Домінування нейтральних емоцій (стабільний спокій) у «клавішників» може свідчити про швидке переключення від змісту твору до його аналізу (оскільки прослуховування здійснювалося у межах навчальних занять). Значний прояв негативних емоцій (сум, напруга) у «струнників» свідчить про осмислене переживання музичного твору, розчинення та зближення із ліричним героєм, співпереживання. Підлітки, що грають на струнних інструментах, довше залишаються під впливом музичного твору, ніж піаністи.

Змістовий аналіз творів, отриманих в результаті спрямованого фантазування під час прослуховування музики, свідчить, що «клавішники» описують цілісну картину із певним сюжетом, «струнники» записують фрази, речення абстрактного характеру безвідносно до конкретних образів. Ми припускаємо, щостворення образу на фоні музичного твору у «клавішників» є засобом тривалого збереження емоційного фону та вражень від композиції. «Струнники» в більшій мірі зосереджені на актуальному проживанні емоцій, викликаних звучанням твору. Прослуховування музики стало для них засобом первинної рефлексії та уточнення власних емоцій, що й викликало багатослівність у їх фіксації.

Додатково слід звернути увагу на точність передачі емоційних станів, що відображена у кількості відтінків емоцій, вказаних досліджуваними: 16 у «піаністів» (з них 8 на позначення позитивних і 3 на позначення негативних емоцій) та 24 у «струнників» (14 позитивних і 6 негативних емоцій). Ймовірно, ці відмінності можуть бути пояснені досвідом занять музикою: навчання гри на струнних починається пізніше, ніж на фортепіано.

Емоційний інтелект підлітків знаходиться на низькому рівні розвитку. У підлітків-клавішників провідною складовою ЕІ є самотивація. Особлива увага звертається на вміння регулювати свою поведінку за допомогою емоцій. Для підлітків-струнників характерною є емпатія, що відображає їхню здатність співчувати

іншим та здатність розуміти людей по невербальним засобам прояву емоцій (жести, міміка, рухи).

Після повторного проведення дослідження підлітки краще та влучніше описують емоційних фон в якому вони перебувають (спогади, політ, натхнення змінюється на насолоду, піднесення настрою, позитивні емоції). Це в свою чергу, свідчить про розвиток рефлексії власних емоційних станів підлітками і може бути використане на уроках зі спеціальності з метою підвищення емоційної та образної виразності виконання творів.

Перспективою подальших досліджень є ґрунтовне дослідження причин відмінностей у переживанні емоційних станів підлітків, що грають на різних музичних інструментах.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОМУНІКАбельНОСТІ ТА РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Бабійчук К.

студентка 5 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Соціальний статус людини відіграє вагоме значення для особистісного благополуччя. Успішність міжособової взаємодії значною мірою залежна й від самооцінки. Адекватно сформована самооцінка є важливим фактором розвитку високого рівня комунікабельності та згуртованості учнівського колективу. Л.І. Божович, М.С. Коган, А.В. Мудрик, В.Н. Мясищев визначають комунікабельність як рису особи, потребу в спілкуванні з іншими людьми. Н.В. Казаринова, В.Н. Куніцина, В.А. Макаренко вивчали комунікабельність з соціально-педагогічних позицій і визначили її як здатність до легкого встановлення контактів з іншими людьми. У вітчизняній психології самооцінку розглядають як емоційну реакцію на знання про себе, як засіб регуляції власної поведінки, спосіб вираження спрямованості та активності особистості, як механізм підтримки позитивного образу Я на основі цінностей особистості (А.В. Захарова, В.В. Столін, Г.А. Цукерман, І.І. Чеснокова).

Дослідження взаємозв'язку комунікабельності та розвитку самооцінки здібностей у юнацькому віці проводилось впродовж 2013-2014 навчального року у Макарівській загальноосвітній школі І-ІІІ ступенів Попільнянського району, Житомирської області. Загальна вибірка склала 11 осіб - учні 9 класу. Методи дослідження

включають аналіз та систематизацію наукових джерел, бесіду; для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики та методика вивчення особливостей спілкування школярів у класному колективі та комунікабельності як характерологічної риси особистості В.І. Абраменка, М.В. Левченка.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз проблеми комунікабельності та самооцінки показав, що у розвитку самооцінки здібностей відмічається значення взаємодії соціальних та діяльнісних компонентів. Спонукання учнів до оцінки результативності власної діяльності, використання принципу взаємооцінки, співробітництво між учнями, визнання та поцінування успіхів референтними особами, ціннісна підтримка, високий рівень рефлексії здібностей, виділення в їх структурі вмінь, дій та операцій, приписування власним здібностям динамічних характеристик зумовлює розвиток самооцінки. Яскраво вираженою у юнаків є потреба у спілкуванні з іншими людьми, здатність творчо працювати, вміння теоретично мислити, орієнтуватися у різноманітних подіях, що відбуваються у сучасному світі, що виступає у формі наукового, теоретичного світогляду.
2. Результати дослідження комунікабельності показали, що показники коефіцієнта рівня комунікабельності вищі середнього. 70 % досліджуваних є комунікабельними, вони приймають активну участь у громадській та навчальній діяльності. У них не виникає труднощів щодо встановлення товариських та ділових контактів з іншими учнями. 30 % учнів є замкнутими, не активними в громадській та навчальній роботі. Їх рівень комунікабельності є нижчим середнього.
3. За результатами дослідження самооцінки здібностей в 65 % учнів спостерігається позитивна тенденція розвитку здібностей, показники значимості виділених умінь та здібностей перевищують показники самооцінки. Це свідчить про усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей. В 25 % учнів відмічено кризову ситуацію в розвитку здібностей, яка ілюструється переважанням показників самооцінки по відношенню до оцінки їх значимості. В 10 % учнів показники самооцінки дорівнюють показникам значимості виділених вмінь, що свідчить про латентний період розвитку вмінь. У структурі діялісного компонента найширше представленні вміння, що відносяться до навчальної (писати, читати) та творчої (співати, танцювати,

малювати, вишивати тощо) діяльності. Значимими для хлопців є вміння, що відносяться до спортивної діяльності (гра у футбол, теніс, волейбол, баскетбол, біг тощо).

4. Виявлено взаємозв'язок комунікабельності та розвитку самооцінки здібностей у юнацькому віці. Для юнаків важливим є поцінування, взаємодопомога та взаєморозуміння з боку ровесників. Це дає змогу юнакам усвідомити розвиток власних вмінь й здібностей та адекватно оцінювати їх, що є однією з найважливіших умов розвитку комунікативних здібностей.
5. Труднощі у розвитку самооцінки здібностей зумовлюються відсутністю згуртованості учнівського колективу та низьким рівнем комунікабельності. Учням складно оцінити себе, проаналізувати свої вміння, навички без диференційованого оцінювання з боку ровесників і вчителя. При слабкій взаємодії з ровесниками самооцінка юнаків стає недиференційованою. Невдача в окремій навчальній ситуації провокує загальне незадоволення собою та труднощі в рефлексії та самооцінці розвитку окремих вмінь та здібностей.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми. Перспективи дослідження можуть вбачатися у вивченні особливостей взаємозв'язку комунікабельності та розвитку самооцінки здібностей в інших вікових групах.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Баранчук О.

студентка 2 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **К.П. Гавриловська**

Актуальність даного дослідження полягає у тому, що чимало молодих людей приймає рішення вступити в шлюб необдуманно, тобто не усвідомлюючи усієї відповідальності, яка з цим пов'язана. Не всі готові прийняти нові обов'язки стосовно свого шлюбного партнера, ставитись з розумінням до прав і бажань інших членів сім'ї, прагнути до повсякденного спілкування та співпраці з партнером.

Останнім часом було проведено багато досліджень, які присвячені уявленням молоді про сімейне життя та шлюб.[1;2] Зокрема, над цією темою працювали Л.Яценко (теоретичні засади

підготовки молоді до майбутнього сімейного життя), М.М. Шубович, В.Б. Фаїзова (становлення системи ціннісних орієнтирів, що формують психологічну готовність до шлюбу у студентів), В.Г. Захарченко (соціально-психологічні особливості готовності молоді до подружнього життя) та інші.

Не зважаючи на велику кількість досліджень, ця проблема досі є актуальною і потребує подальшого вивчення.

Метою нашого дослідження було виявлення гендерних відмінностей у психологічній готовності до шлюбу. Відповідно до мети і поставлених завдань, наше дослідження передбачало проведення двох тестових методик. На першому етапі ми провели методику «Маскулінність-фемінність» С. Бем з метою діагностувати психологічну стать і визначити ступінь андрогінності, маскулінності чи фемінності особистості. На другому етапі було проведено дослідження за допомогою методики «Тест-карта оцінки готовності до сімейного життя» (І.Ф. Юнда) з метою визначити психологічну готовність до вступу в шлюб. На третьому етапі було проведено кореляційний аналіз між гендерними відмінностями та психологічною готовністю до вступу в шлюб з метою визначити особливості взаємозв'язку гендерних відмінностей та психологічної готовності до вступу в шлюб у юнацькому віці.

У нашому дослідженні взяли участь 10 неодружених пар. Тобто 20 осіб віком від 17 до 20 років. Це учні середніх шкіл, а також студенти вищих навчальних закладів міста Житомира.

За результатами дослідження гендерних відмінностей у даній вибірці як у жінок, так і у чоловіків характерною є андрогінність. Це свідчить про поєднання чоловічих та жіночих рис у досліджуваних. Вважається, що така гармонійна інтеграція маскулінних і фемінних рис підвищує адаптивні можливості особистості. При цьому велика м'якість, стійкість в соціальних контактах і відсутність різко виражених домінантно-агресивних тенденцій у спілкуванні ніяк не пов'язані зі зниженням впевненості в собі, а навпаки проявляються на тлі збереження високої самоповаги та впевненості в собі.

У чоловічій частині вибірки проявляються маскулінні риси, такі як незалежність, домінантність, агресивність, схильність до ризику, самостійність, впевненість у собі тощо.

Для жіночої частини вибірки властивою є фемінність, що свідчить про поступливість, м'якість, чутливість, сором'язливість, ніжність, сердечність, здатність до співчуття, співпереживання.

Таким чином, у досліджуваних збережені гендерні ознаки, та відсутні психологічні ознаки протилежної статі.

За результатами дослідження психологічної готовності до вступу в шлюб, 8 з 10 пар мають достатній рівень готовності до шлюбу. Це свідчить про можливість успішного початку шлюбного життя даних пар, та їх готовність до створення повноцінної міцної сім'ї. Дані пари орієнтовані на створення міцного шлюбу та на вдосконалення взаємовідносин у період становлення шлюбного життя. 2 з 10 пар мають задовільний рівень готовності до шлюбу.

Гендерні відмінності у готовності до вступу в шлюб зафіксовані лише у однієї з десяти досліджуваних пар.

Після проведення кореляційного аналізу, ми з'ясували, що існує взаємозв'язок між гендерними відмінностями та готовністю до вступу в шлюб. Цей взаємозв'язок є недостатньо сильним. Таким чином, в межах даної вибіркової сукупності високий рівень готовності до шлюбу буде пов'язаний з високими показниками маскулінності та андрогінності у чоловіків, а низький рівень готовності до шлюбу у жінок відповідає високому рівню їх фемінності та андрогінності.

Список використаних джерел:

1. Жолудева С.В. Брачный возраст и психологическая готовность к вступлению в брак. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена №20 (49): Аспирантские тетради: научный журнал: – СПб; 2007. – 276 с.
2. Практикум з гендерної психології/ Під ред. І.С. Клециної. – СПб.: Пітер, 2003 – 479 с.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОБРАЗУ «Я-БАТЬКО» ЧОЛОВІКІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ДОМІНУЧОГО ЕГО-СТАНУ

Безуглий Роман

студент 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Сформованість батьківської позиції чоловіків є комплексним явищем, що формується під впливом декількох чинників. При цьому функціонування чоловіків в ролі батька передбачає «вбудовування» батьківства у Я-концепцію та формування відповідного образу «Я-батька» на думку Ю.В. Борисенко, І.С. Кона. Відповідно образ «Я-батько» є відображенням як досвіду взаємодії з власними батьками, так і суб'єктивного досвіду функціонування у батьківській ролі (О.Г. Калина, В.К. Рахманова).

Очевидно, окремі аспекти дитячо-батьківських стосунків у батьківській родині (позитивний досвід взаємодії з батьками, повнота складу сім'ї) визначають особливості відповідного стану Я чоловіків у дорослому віці. З іншого боку, домінуючий (актуалізований) его-стан чоловіків-батьків визначає особливості образу «Я-батько». Відповідно до основних положень транзактного аналізу (Е.Берн, Т. Харріс) кожен зі станів Я (модель РДМ) є особливим способом мислення, моделлю поведінки, джерелом певних емоцій, в ому числі й механізмом становлення особистості чоловіка. Виникає необхідність вивчення образу «Я-батько» чоловіків із різними домінуючими его-станами.

Дослідження образу «Я-батько» в залежності від домінуючого его-стану здійснювалось за допомогою опитувальника рольових позицій в міжособистісних стосунках Е. Берна для виявлення актуалізованого стану Я та асоціативного експерименту для визначення особливостей образу «Я-батько». Аналіз даних передбачав реконструкцію семантичного простору за допомогою категоріальної вісі асоціацій.

Загальна вибірка складала 35 досліджуваних віком від 25 до 40 років. На момент проведення дослідження усі чоловіки є включеними у сімейні відносини.

Порівняльний аналіз результатів дослідження за категоріями, що були утворенні на основі семантичного навантаження та частотного розподілу асоціацій можна виокремити наступне:

- образ «Я-батько» досліджуваних із домінуючим его-станом Дитини (Малюка) визначається категоріями: «особисті якості» (доброта, щирість, чесність, розум) – загалом 34 %, «позитивна емоційна спрямованість» по відношенню до членів сім'ї (чуттєвий, лагідний, радісний – 25 %) та «атрибути ролі батька» (друг, своєрідний – 20 %). Загалом простежується чітка емоційна спрямованість на позитивне сприйняття чоловіками членів сім'ї при реконструкції образу батька.
- у стані Дорослого найбільш значимими характеристиками образу батька є такі категорії: «функціональні якості» (порадник, годувальник, вихователь, підтримка та опора – 31 %). Та категорія «особисті якості» – 25 % від загальної кількості (сила, надійність, мудрість, терпимість, впевненість, доброта, турботливість), що супроводжується позитивним емоційним переживанням. Основу образу складають такі асоціації: порадник, годувальник, приклад для наслідування, підтримка та опора, сила, надійність, мудрість, терпимість, впевненість, доброта, турботливість, спокій.

- образ «Я-батько» досліджуваних із домінуючим его-станом Родителя визначається, в першу чергу, особистими (сила, мудрість, характер, витримка, хазяйновитість) та функціональними якостями (годувальник, наставник, вчитель, виховання). Очевидно, асоціації відображають ті функції, які виконуються чоловіками в ролі батька та якості, які, на думку досліджуваних, забезпечують їх виконання. Значимою є категорія «відповідальність», що відображає ті вимоги, які висуваються до чоловіків, як до батьків (надійність, справедливість, демократичність, уважність, вимогливість).

Аналіз результатів свідчить, що образ батька у свідомості чоловіків із різними домінуючими его-станами базується на позитивному ставленні до сім'ї та особистісних якостях, суб'єктивно необхідних для виконання сімейних функцій. Поєднання атрибутивних асоціацій та емоційної складової у досліджуваних із его-станом «Малюк» свідчить про прийняття ними зовнішніх атрибутів батьківської ролі, а не її внутрішнього змісту. Наявність функціональних ознак батька у свідомості чоловіків із домінуючими его-станами «Дорослий», «Родитель» є показником внутрішнього прийняття батьківства. Виділення відповідальності як ключової якості у чоловіків-«Родителів» може свідчити про їх ставлення до сім'ї в більшій мірі як до обов'язку, що супроводжує статус чоловіка-батька.

Перспективами подальших досліджень є вивчення батьківського образу в залежності від функціональної моделі его-станів.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧИМИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Борківський Сергій

студент 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Поняття «рефлексія» зустрічається в перших дослідженнях мислення в теоретичних і експериментальних роботах інтроспекціоністів (В. Вундт, Е. Тітченер, Ф. Брентано), але відношення до поняття рефлексія невизначене. В роботах вітчизняних учених рефлексія розглядається у трьох напрямках: при

вивчені мислення, самосвідомості особистості, процесів комунікації (Г.П.Щедровицький, В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв, В. В. Давидов, А. А. Тюков, І. С. Ладенко). У зарубіжній психології рефлексія вивчається в чотирьох напрямках: академічному, соціал-орієнтованому, розвиваючому, соціально-реконструктивному (А. Річерт, Л. Валлі).

У контексті навчальної діяльності рефлексія визначається як здатність усвідомлювати власну діяльність і в першу чергу результат і спосіб, який привів до такого результату, як здатність до аналізу власних засобів пізнання. Провідною діяльністю в період навчання у вузі є учбово-професійна діяльність. Порівняно з процесом учіння у школі, учбово-професійна діяльність має ряд особливостей, пов'язаних з інтенсивнішим впливом на особистісне та професійне становлення студентів. Метою учбово-професійної діяльності є засвоєння наукового знання у формі теоретичних понять і вміння застосовувати їх при розв'язанні професійних завдань. У процесі учбово-професійної діяльності з'являються такі новоутворення як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності. В роботах Т.В. Дмитрієвої, Н.Є. Сєдової, Т.В. Сердюк підкреслюється, що рефлексія в навчальній діяльності більшою мірою розвивається лише в результаті нестандартних методів навчання, за допомогою комплексу спеціальних учбово-професійних завдань.

Дослідження розвитку рефлексії професійно значимих здібностей проводилось впродовж 2013-2014 років в м. Житомирі на базі Житомирського будівельного коледжу ЖНАЕУ спеціальностей «Будівництво та експлуатація будівель і споруд» та «Архітектура та дизайн». Загальна вибірка включала 20 осіб – студентів 4 курсу. Методи дослідження включали аналіз та узагальнення наукових літературних джерел, спостереження, бесіда; для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики.

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Студенти будівельники виділяють більшу кількість умінь ніж студенти архітектори скоріше за все через те, що специфіка роботи будівельника вимагає від них багатьох вмінь та роботи з багатьма приладами, навідміну від специфіки роботи архітектора, у яких професійна діяльність обмежується роботою з малюнками, кресленнями та розрахунками.

2. Студенти з середнім та високим рівнем успішності виділяють більшу кількість умінь, а також дій та операцій, ніж студенти з низьким рівнем успішності, при цьому повністю зберігаючи їх логічну

послідовність. Таким чином можна сказати про більш високий рівень розвитку рефлексії здібностей у студентів з високим рівнем успішності.

3. Серед бажаних умінь абсолютно всі студенти з низьким рівнем успішності виділили актуальні уміння. Студенти з середнім рівнем успішності виділяли бажані уміння, а студенти з високим рівнем успішності вказували уміння суміжних професій. Це свідчить про те, що студенти з високим рівнем успішності можуть абстрагуватись від того, чого їх вчили в коледжі та виділяти специфічні вузькоспеціалізовані дії своєї спеціальності. Характерним для останньої групи студентів є також бажання розвинути дії та операції суміжних спеціальностей.

4. Майже у всіх досліджуваних з низьким рівнем успішності оцінка значимості умінь така ж сама, як і самооцінка умінь, це може означати, що студенти поки що до кінця не усвідомлюють наскільки важливі для них виділені уміння. При наявності соціальної підтримки ці уміння можуть стати для них важливими, в результаті цього вони зможуть усвідомити перспективи їх розвитку.

5. Оцінка значимості умінь у більшості студентів з середнім рівнем успішності та у всіх студентів з високим рівнем успішності вища ніж самооцінка умінь, що свідчить про позитивну тенденцію у розвитку здібностей – досліджувані усвідомлюють можливості розвитку власних умінь.

6. Деякі студенти архітектори з низьким рівнем навчальної успішності виділяли вміння, які носять загальний характер і мало стосуються безпосередньо професійної діяльності. Можливо це свідчить про те, що студенти обмежилися виділенням найважливіших для себе умінь. Така тенденція може вказувати також на труднощі рефлексії професійних здібностей.

7. Більшість студентів архітекторів з низьким рівнем успішності не змогла правильно виділити дії та операції, замість дій та операцій вказувались уміння, а в прогностичному компоненті вказувались необхідні технічні інструменти або необхідні канцелярські прилади. Це дозволяє зробити припущення про те, що у досліджуваних з низьким рівнем успішності в навчанні не сформована здатність операціоналізувати не лише складні мислительні операції, але й прості предметні дії.

8. Серед референтних осіб досліджувані з низьким рівнем успішності вказували близьких родичів, друзів, одногрупників. Найвище оцінювалась думка близьких родичів. Отже, думка близьких родичів є найважливішою для студентів з низьким рівнем успішності. Така тенденція може зумовлювати низький рівень

рефлексії професійних здібностей, адже для студентів з низьким рівнем успішності визначальною є думка осіб, які не компетентні в їх професії.

9. У студентів з середнім та високим рівнем успішності спостерігається така ж сама тенденція: серед референтних осіб вказувати близьких родичів, друзів, одногрупників, проте студенти з середнім та високим рівнем успішності найвище оцінили думку викладачів. Це свідчить про позитивну тенденцію, адже саме викладачі є більш компетентними в їх професії. В особистісно-ціннісному компоненті всі досліджувані вказували якості, які можна віднести до мотиваційної та емоційно-вольової сфери.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів скланої проблеми рефлексії професійно значимих здібностей. Перспективи дослідження вбачаються у детальному вивченні взаємозв'язку рефлексії здібностей та соціальної рефлексії у юнацькому віці.

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Бурчак Ольга

студентка 6 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

доктор психологічних наук,
професор **Л. П. Журавльова**

Дослідження проблеми гендерних відмінностей особистісних властивостей пов'язано з тим, що внаслідок постійних динамічних змін у світі, виникає все більше запитань щодо впливу певних гендерних стереотипів на професійну діяльність особистості. Методологічними основами дослідження послуговували системний підхід у вивченні структури особистості (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Е.Г. Юдін та ін). Діяльнісний підхід, що передбачає вивчення процесів розвитку особистості з позицій сутнісних характеристик і структури діяльності (А. Н. Леонтьєв, А. В. Петровський, В.Д. Шадриков та ін); Наукові праці вивчення гендерної проблематики науковців (Т.В. Бендас, С.Бем, В.В. Знаков, І.С. Клецкіна).

Дослідження гендерних відмінностей є важливим аспектом особистості військовослужбовця, що допоможе зрозуміти як обумовлюють життєвий вибір, стиль поведінки, та, зрештою, і саму

роль, відведену суспільством чоловічій та жіночій половині даної професії.

Виходячи з актуальності даної проблеми, мета дослідження полягала у дослідженні гендерних відмінностей особистісних властивостей військовослужбовців.

Дослідження проводилося з особовим складом військових частин високо мобільних десантних військ. Участь у дослідженні брали 50 працівників військової частини (з них 25 чоловіків та 25 жінок). Вік досліджуваних від 20 до 30-ти років, зі стажем служби від 2 до 13 років.

Для дослідження гендерних відмінностей особистісних властивостей використано методику «Маскулінності-фемінності» Сандри Бем – для визначення гендерно-рольової ідентичності; Особистісний опитувальник Тімоті Лірі для діагностики міжособистісних стосунків; методику діагностики спрямованості особистості Б. Басса (Опитувальник Смекала-Кучера; орієнтаційна анкета Басса).

Дослідження психологічних особливостей жінок та чоловіків з різною гендерно-рольовою ідентичністю представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати дослідження психологічних особливостей жінок та чоловіків з різною гендерно-рольовою ідентичністю

Тип гендерно-рольової поведінки	Кількість жінок	Кількість чоловіків	Відсотки % Ж	Відсотки % Ч
Маскулінність	8	0	22,6 %	0 %
Фемінність	11	21	58,6 %	88,7 %
Андрогінність	6	4	18,8 %	11,3 %
Разом	25	25	100 %	100 %

В результаті дослідження було виявлено, що (88,7%) чоловікам з яскраво вираженим маскуліним типом притаманна сила, авторитарність, агресивність, жорсткість у поведінці, відповідальність за свої дії та вчинки (виражена інтернальність); більшість досліджуваних жінок (58,6%) також володіють маскуліними якостями. Даному типу притаманна раціональність, незалежність, активність, стриманість в емоційних проявах, схильність до ризику, здатність до досягнень.

Вище згадані риси вважаються «чоловічими», тому жінок з таким типом поведінки не повинно бути багато. Тому можна припустити, що названі властивості домінують у жінок через виконання чоловічої праці, перебування в чоловічому колективі та екстремальних, напружених ситуаціях. Також потрібно зважати на вроджені аспекти. Такі жінки рідше потребують допомоги, частіше добре просуваються по службі та є більш незалежними і самостійними.

Фемінінний тип гендерно-рольової поведінки властивий (22.6%) жінок і відсутній у чоловіків. Типовими фемінними якостями вважаються емоційність, м'якість, турботливість, практичність, консервативність, інтуїтивність, реалістичність, комунікативність, сензитивність. Для такої жінки важливо, щоб її зрозуміли, їй необхідно, щоб хтось розділив її почуття. Даний тип поведінки притаманний жінкам для яких взаємини з людьми є важливіші, ніж результат діяльності.

Поєднання високого розвитку фемінінного та маскулінного типу поведінки в одній людині (незалежно від її статі) отримав назву андрогінний. Аналізуючи отримані результати дослідження було виявлено андрогінний тип гендерної поведінки у деяких досліджуваних як жіночої (18.8%) так і чоловічої (11.3%) статі. У психології особистості андрогенний тип поведінки розглядається як особистісна характеристика, не пов'язана з порушеннями статевого розвитку, статевої та гендерної ідентичності або статево-рольової орієнтації. Розвинута андрогінія в людини, незалежно від її статі, передбачає багатий арсенал і гнучкість її гендерно-рольової поведінки, високі соціально-адаптивні здібності та інші важливі якості.

Результати дослідження особливостей міжособистісних стосунків військовослужбовців відображені в таблиці 2.

Високі показники як у чоловіків так і жінок спостерігаються за співробітницько-конвеціальним стилем стосунків (середній бал в групі чоловіків $6,1 \pm 3,28$ та жінок $6,35 \pm 2,7$ відповідно), що свідчить про хороші стосунки з оточуючими, прагнення підкреслити свою причетність до інтересів більшості.

Альтруїстичний (відповідально-великодушний) варіант міжособистісної поведінки у чоловіків дорівнює ($5,37 \pm 3,27$) що також є високим балом та свідчить про зверховов'язковість, гіперсоціальність установок, підкреслений альтруїзм. У групі жінок даний тип поведінки дорівнює ($4,8 \pm 2,27$ балів), що проявляється вираженою готовністю допомагати навколишнім, розвиненим почуттям відповідальності.

Таблиця 2

**Результати дослідження особливостей міжособистісних
стосунків військовослужбовців**

Стилі стосунків	Чоловіки	Жінки	t-емп	p
Власно-лідуючий	5,2±3,6	5,5±3,14	0,45	-
Незалежно-домінуючий	4,85±3,39	5,56±1,99	0,20	-
Прямолінійно-агресивний	3,95±2,83	4,6±1,93	1,19	-
Недовірливо-скептичний	3,82±2,68	3,2±2,34	1,10	-
Покірно-сором'язливий	5,95±3,11	3,4±1,78	1,20	-
Залежно-слухняний	3,75±2,63	5,7±2,82	3,22	0,05
Співробітницько-конвенціональний	6,1±3,28	6,35±2,7	0,36	-
Відповідально- великодушний	5,37±3,27	4,8±2,27	0,91	-

Покірно-сором'язливий тип міжособистісних стосунків у чоловіків дорівнює (5,95±3,11 балів), у жінок дорівнює (3,4±3,2 балів). Він відображає такі особливості міжособистісної поведінки, як скромність, сором'язливість, схильність брати на себе чужі обов'язки.

Власно-лідуючий тип міжособистісної поведінки у чоловіків дорівнює (5,2±3,6 балів), що свідчить про упевненість у собі, уміння бути гарним наставником і організатором, присутні властивості керівника. Середній бал в групі жінок даного типу міжособистісної поведінки дорівнює (5,55±0,45), що характеризується перевагою неконформних тенденцій, більшою незалежністю думки.

Незалежно-домінуючий тип міжособистісних стосунків у чоловіків середній бал складає (4,85±3,39), що вказує на егоїстичні риси, орієнтацію на себе, схильність до суперництва. У жінок середній бал в групі дорівнює (5,56±1,99), що свідчить про упевненість в собі, лідерство.

Середній бал в групі чоловіків по залежно-слухняному типові поведінки дорівнює (3,75±2,63 балів), у групі жінок (5,7±2,82 балів), який характеризується потребою в допомозі й довірі з боку навколишніх, у їхньому визнанні.

Щодо прямолінійно-агресивного та недовірливо - скептичного стилю поведінки середній бал в групі чоловіків становить (3,95±2,83) та (3,82±2,68) відповідно, що характеризується схильністю до конфліктних проявів, більшою незалежністю думки, завзятістю у відстоюванні власної точки зору, тенденцією до лідерства й домінування.

Недовірко-скептичний тип міжособистісної поведінки у жінок дорівнює ($3,2 \pm 2,34$) балів в групі. Для цього стилю міжособистісної поведінки характерні реалістичність суджень і вчинків, скептицизм і неконформність.

Середній бал в групі жінок по прямолінійно-агресивному типові міжособистісних стосунків дорівнює ($4,6 \pm 1,93$ балів), що відображає щирість, безпосередність, прямолінійність, наполегливість у досягненні цілей.

Порівняльний аналіз, проведений за допомогою t - критерія Фішера-Стьюдента, показав відмінності між чоловіками та жінками по залежно-слухняному стилю поведінки з показником статистичної достовірності $p > 0,05$, що свідчить про стриманість та урівноваженість жінок, здатність підпорядковуватись, довіру оточуючим, схильність до співпраці. Із таблиці 2 ми можемо побачити, що достовірних розбіжностей між такими типами, як: власно-лідуючий, незалежно-домінуючий, прямолінійно-агресивний, покійно-сором'язливий не виявлено.

Таким чином, дослідження за методикою Т.Лірі дало змогу виявити такі якості особистості чоловіків та жінок, як щирість, безпосередність, прямолінійність, наполегливість у досягненні мети, ініціативність, упевненість в собі, дратівливість, критичність, але в той же час вони прагнуть до тісної співпраці з колективом.

Результатами дослідження спрямованості особистості військовослужбовців зображені в таблиці 3.

У жінок домінує направленість на спілкування (65,6%). Характерними особливостями даної провідної спрямованості є прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, соціальне схвалення. У групі чоловіків спрямованість на спілкування становить (17,2%). Тобто вона не є домінантною.

Таблиця 3

*Результати дослідження спрямованості особистості
військовослужбовця*

Тип спрямованості	Кількість жінок	Кількість чоловіків	Відсотки % Ж	Відсотки % Ч
Спрямованість на себе	4	8	11,3 %	23,1 %
Спрямованість на спілкування	13	7	65,6 %	17,2 %
Спрямованість на діло	8	10	23,1 %	59,7 %
Разом	25	25	100 %	100 %

Чоловіки (59,7%) більшою мірою спрямовані на діло яким займаються, зацікавлені у вирішенні ділових проблем, прагнуть до виконання роботи якнайкраще, орієнтовані на ділову співпрацю. У жінок спрямованість на діло становить (23,1%).

Низькі показники жінки отримали по шкалі спрямованості на себе (11,3 %), у чоловіків спрямованість на себе є більш актуальною (23,1 %). Їм властива орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносне роботи і співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертність.

Отже, за результатами нашого дослідження помітно, що гендерні відмінності наявні і в деяких особистісних рисах ярко виражені. Але також слід зауважити, що в деяких видах діяльності жінки, не поступаються в силу своїх резервних можливостей (слабкістю, невпевненістю, нерішучістю тощо), чоловікам. Можливо внаслідок розвитку, прогресивності нашої сучасності дані стереотипи ламаються і є прямо залежними від життєдіяльності людини, побутових ролей та обраної професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Бендас, Т.С. Гендерная психология. Учебное пособие [Текст]: Бендас Т.С. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с. ISBN 5–94723–369-X.
1. Берн Ш. Гендерна психологія / Ш. Берн. - СПб.: «Прайм-Еврознак», 2001. - 320 с
2. Воронина, О.А. Основы гендерной теории и методологии. [Текст]/ Воронина, О.А. – М.: МЦГИ – МВШСЭН, 2001. – С. 416.
3. Дубчак, Н. І. Жінки у Збройних Силах України: проблеми гендерної політики / Дубчак Наталія Іванівна // Стратегічні пріоритети. – 2008. – №4(9). – Режим доступу до журн. : <http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/9/25.pdf>.
4. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. [Текст]/ Ильин Е.П. – СПб.: Питер, 2006. – С. 117.
5. Клеціна І.С. Гендерна соціалізація: навч. посібник / І.С. Клеціна. - СПб: Изд-во СПбГУ, 1998. - 228 с
6. Ягупов В. Військова психологія, — К., 2004.
7. Block JH Conceptions of sex-role: Some cross cultural and longitudinal perspectives / JH Block // American Psechologist, 1973, v.28, p. 512-526
8. Gordon Ch. Development of evaluated role identities // Annual Review of Sociology. - 1976. - V. 2. - P. 405-433.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСІБ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ СХИЛЬНОСТІ ДО ЗЛОЧИННОЇ ПОВЕДІНКИ

Волинець Б.

студент 2 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **К.П. Гавриловська**

Складна соціально-економічна ситуація в Україні сприяє переростанню такого негативного явища, як злочинність у проблему глобального масштабу. Особливо небезпечним стало явище злочинності після того, як вона набула організованих форм. Сьогодні, злочинність стала ледве не повсякденним фоном життя і навряд будь-кого можуть здивувати повідомлення про жорстокі вбивства, наркоманію чи крадіжки.

Вивчення психології особистості як суб'єкта злочину стоїть на одному з перших місць в методах попередження злочину; допомагає глибше зрозуміти мотиви вчинків правопорушників, регулювати взаємовідносини з ними, виявляти індивідуальність особистості. Тому висвітлення даної теми є досить актуальним. [2]

Дослідженням даного питання займалися такі науковці: С.А. Тарарухін (психологія правопорушника характеризується антисуспільною спрямованістю); М.І. Єнікеев, (бере за критерій для виділення різних видів спрямованості правопорушника ступінь його соціальної шкідливості); В.В. Романов (розробив одну з типологій особистості злочинця) та інші.

На даний момент визначено досить багато психологічних чинників, які впливають на схильність особистості до вчинення злочину. Серед таких чинників традиційно називають: особливості виховання, спрямованість особистості, особливості емоційно-вольової сфери, ціннісні орієнтації. На нашу думку, одним із ключових чинників правової поведінки особистості, є рівень інтелекту та особливості інтелектуальної сфери.

Інтелектуальна сфера особистості включає в себе всі складові мислення, тому мотивація злочинця перш за все тісно пов'язана з типом його мислення. Але оскільки злочин - це антисуспільна діяльність, було вирішено дослідити розуміння злочинцем міжособистісних стосунків у суспільстві, уміння розпізнавати вербальні і невербальні знаки, передбачати наслідки поведінки партнерів по спілкуванню. Всі ці параметри входять до поняття "соціальний інтелект". Соціальний інтелект - це здатність людини зрозуміти і передбачати поведінку інших людей в різних життєвих ситуаціях, а також вміти розпізнати почуття, наміри й емоції по їх

вербальним і невербальним проявам. Соціальний інтелект забезпечує розуміння дій і вчинків людей, міміки, поз, жестів, мови. Таким чином, соціальний інтелект виступає в ролі важливої складової суспільних відносин. [1]

Нами було проведене дослідження у Житомирській установі виконання покарань №8. Вибіркову сукупність складають 5 осіб, засуджених за ст. 93 КК (Умисне вбивство з обтяжуючими обставинами). Розмір вибірки обумовлений її специфікою.

На першому етапі дослідження ми визначили рівень схильності кожного із засуджених до девіантної поведінки за допомогою методики "СОП" (А.Н. Орел). Згідно із результатами, досліджувані прагнуть презентувати себе у найбільш сприятливому світлі з точки зору соціальної бажаності та з недовірою віднеслися до проведення дослідження. Вони схильні протиставляти власні норми і цінності груповим, шукати труднощі, які можна було б подолати. Не всі досліджувані здатні сприймати реальність такою якою вона є. Деякі з них схильні до відходу від реальності за допомогою зміни свого психічного стану. Досліджувані не схильні до соматизації тривоги та не схильні до реалізації комплексів провини в поведінкових реакціях.

Також дослідження показало, що не всі досліджувані схильні до самоконтролю поведінкових емоційних реакцій та чуттєвих потягів, а отже, схильні до реалізації негативних емоцій безпосередньо у поведінці. Двоє досліджуваних мають низький рівень соціального контролю та схильні до делінквентної поведінки.

За шкалою "Схильність до агресії та насилля" досліджувані набрали досить низькі бали. Це суперечить їх реальній поведінці. Такі результати ми пояснюємо впливом тенденції приводити свою поведінку у відповідність до соціально бажаної.

Дослідження за методикою Гілфорда "Соціальний інтелект" дало можливість нам проаналізувати особливості інтелектуальної сфери засуджених за чотирма різними параметрами.

Згідно з результатами, всі досліджувані мають середньостатистичний рівень уміння орієнтуватися в невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормо-рольових моделей і правил, що регулюють поведінку людей, а також передбачати можливі наслідки поведінки. Лише один досліджуваний володіє досить високим рівнем здатності оцінювати стан людини за невербальними проявами. Інші досліджувані проявили середньостатистичний рівень даних здібностей.

Троє досліджуваних володіють на досить високому рівні здатністю розуміти мовну експресію. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками в різних

ситуаціях і мають великий репертуар рольової поведінки (тобто вони виявляють рольову пластичність). Решта досліджуваних проявили дану здатність, на рівні, що нижче середньостатистичного. Такі люди, зазвичай, погано розпізнають різні значення, які можуть приймати одні й ті ж вербальні сполучення залежно від характеру взаємовідносин людей і контексту ситуації спілкування. Вони часто "говорять недоречно" і помиляються в інтерпретації слів співрозмовника.

Троє досліджуваних володіють середнім рівнем здатності до аналізу ситуацій міжособистісної взаємодії. Дана здатність передбачає вміння розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці. Вони вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку, відчують зміну сенсу ситуації при включенні в комунікацію різних учасників. Результати решти досліджуваних свідчать, що вони можуть відчувати труднощі при аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуватися до різного роду взаємин між людьми (сімейних, ділових, дружніх та інших).

Було проведено кореляційний аналіз між показниками схильності до девіантної поведінки (СОП) та субтестами (Тест Гілфорда). Ми з'ясували, що існує прямий зв'язок між схильністю до девіантної поведінки та рівнем соціального інтелекту.

Згідно з результатами кореляційного аналізу, між схильністю до порушення норм та правил та здатністю до передбачення наслідків поведінки, здатністю правильно оцінювати стан людини, її почуття та наміри за невербальними проявами, здатністю розуміти мовну експресію та логіку відносин між людьми існує обернений зв'язок. Це означає, що чим більше людина схильна до порушення норм та правил, тим менший рівень соціального інтелекту вона має і тим гірше розуміє відносини між людьми. Такі результати можна пояснити тим, що у в'язниці існує, так би мовити, "власний соціум", який вимагає від досліджуваних досконалого володіння знаннями про відносини між людьми.

Результати кореляційного аналізу свідчать про те, що людина, яка скоїла тяжкий злочин, не ототожнює себе з суспільством, для неї важливі лише її власні норми та правила, перевагу яких вона намагається продемонструвати оточуючим. Саме тому такі люди гірше розуміють відносини між людьми і мають нижчий рівень соціального інтелекту, загалом не налаштовані на те, щоб бути уважним співрозмовником, слухачем, партнером.

Таким чином, можна зробити висновки про те, що перебування у пенітенціарних закладах, в ізоляції від суспільства, лише загострює

вище описані проблеми, що є характерними для інтелектуальної сфери злочинця.

Список використаних джерел:

1. Диференціальна психологія: Підручник / За ред. Палій А.А. - К.: Академвидав, 2010 – 432 с. – (Альма-матер)
2. Бочелюк В.Й. Юридична психологія Навч. пос. - К.: Центр учбової літератури, 2010. - 336 с.

**ТРАНЗАКЦІЙНИЙ АНАЛІЗ СТУДЕНТСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОЇ
ВЗАЄМОДІЇ В РІЗНИХ УЧБОВИХ СИТУАЦІЯХ**

Галіч Анна

студентка 4 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Основою дослідження особливостей взаємодії у системі «викладач-студент» став транзакційний аналіз. На основі транзакційного аналізу нами було створено дослідницьку модель та підібрано адекватні методи для дослідження домінуючого стану-Я у педагогічній взаємодії у вищих навчальних закладах у різних учбових ситуаціях, а саме у аудиторній, науковій та творчій діяльності.

За результатами дослідження було виявлено, що домінуючим станом-Я в структурних моделях викладачів у взаємодії з студентами є стан-Я Дорослого, середню ланку займає стан-Я – Дитини, а найменше проявляється стан-Я Родителя, а саме Контролюючого Родителя.

При аналізі результатів студентів було виявлено такі особливості: домінуючим станом-Я у досліджуваних всіх курсів (з 1-го по 5-й курс) є стан-Я Дитини, середню ланку займає стан-Я Дорослого, а найменше проявляється стан-Я Родителя у всіх студентів. При аналізі результатів гендерних відмінностей у прояву станів-Я не було виявлено.

За результатами дослідження динаміки змін у використанні студентами різних станів-Я в період навчання у вищому навчальному закладі, ми можемо говорити про досить цікавий розподіл у використанні певних станів-Я на різних курсах. Така динаміка відображає розуміння студентами себе, свого місця у

навчальному процесі та інші особливості змін у поведінці та сприйманні себе та інших у взаємодії «викладач-студент».

Також було виявлено, що під час аудиторних занять транзакції між студентами і викладачами відбуваються з станів-Я Дитини і Дорослого відповідно; під час наукової роботи транзакції між студентами і викладачами відбуваються з станів-Я Дитини і Дорослого відповідно; під час творчої роботи транзакції між студентами і викладачами відбуваються з станів-Я Дитини і Дорослого відповідно (Рис.1).

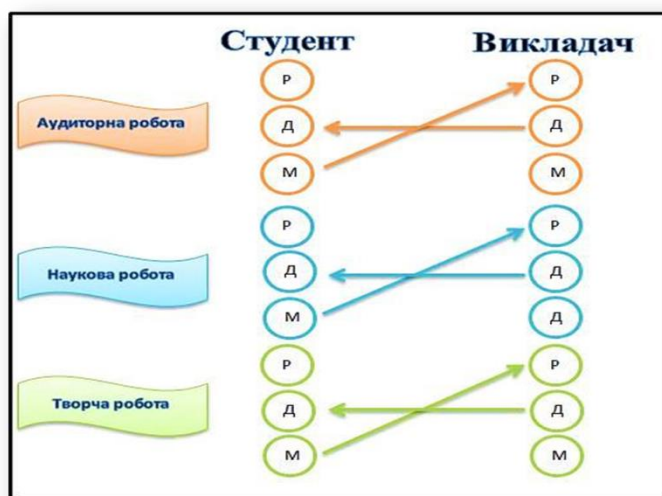


Рис.1 Студентсько-викладацька взаємодія у різних учбових ситуаціях на основі транзакційного аналізу

Отже, за результатами дослідження, які ми отримали у ході роботи, можна відзначити, що у студентів та викладачів незалежно від учбових ситуацій домінуючі стани-Я повторюються. І ми можемо спостерігати однакові транзакції у системі «викладач-студент» як у аудиторній, науковій та творчій діяльності у вищому навчальному закладі. Отже, можна говорити про стійкість структурних моделей у педагогічній взаємодії.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів проблеми студентсько-викладацької взаємодії, але має перспективи для подальшого дослідження окремих аспектів даної проблематики.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА РІВНЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Гарцула Олена

студентка 6 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Місце і роль саморегуляції в житті людини досить очевидні, якщо взяти до уваги, що практично все життя – це нескінченна безліч форм діяльності, вчинків, спілкування та інших видів цілеспрямованої активності. Від ступеня досконалості процесів саморегуляції залежить успішність, надійність, продуктивність, кінцевий результат будь-якої діяльності. Належний рівень саморегуляції також дозволяє особистості досягнути самоактуалізації.

Метою нашого дослідження було дослідити взаємозв'язок стильових особливостей саморегуляції та рівня самоактуалізації залежно від включення у професійну діяльність в дорослому віці.

Методологічною та теоретичною основою дослідження стали положення про психологічні механізми саморегуляції особистості (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, В.Й. Степанський); основні теоретичні положення про рівні самоактуалізації (А. Маслоу); основні підходи до аналізу проблеми прагнення до актуалізації (К. Роджерс); теоретичні засади розвитку самоактуалізованої особистості (С.Д.Максименко) та методологічні засади самоактуалізації особистості (А.В. Лазукін).

Дослідження проводилося впродовж 2013-2014 навчального року в м. Житомирі на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка. Загальна вибірка включала 60 осіб, з них 20 осіб – студентів першого курсу спеціальності «Психологія», 20 осіб – студентів п'ятого курсу спеціальності «Психологія», які ще не працюють за спеціальністю та 20 осіб, які працюють психологами. У якості основних методів дослідження використано методику дослідження самоактуалізації особистості «САМОАО» (А.В. Лазукіна в адаптації Н. Ф. Каліної) та опитувальник В.І. Моросанової «Стильові особливості саморегуляції поведінки - ССП-98».

За результатами дослідження було виявлено, що середнє значення самоактуалізації за всіма шкалами у досліджуваних першого курсу складає 50% та найвищу суму балів було нараховано за такими шкалами як: «Орієнтація у часі», «Цінності» та «Потреба у пізнанні». Тобто досліджувані добре розуміють екзистенційну

цінність життя "тут і тепер", вони прагнуть до гармонійного буття і здорових відносин з людьми, які далекі від бажання маніпулювати ними у своїх інтересах. Досліджувані проявляють інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо із задоволенням будь-яких потреб. Результати дослідження саморегуляції показали, що загальний показник сформованості індивідуальної системи свідомої саморегуляції довільної активності у 65% студентів першого курсу має середній рівень, 10 % високий та 25% досліджуваних мають низький рівень. Слід відмітити, що середні показники по всіх шкалах відносно рівні, не спостерігається значних проявів саморегуляції серед студентів першого курсу.

У досліджуваних, які включені лише в навчальну діяльність, середнє значення самоактуалізації за всіма шкалами складає 53%. Порівняно з попередньою групою досліджуваних, найвища сума балів нарахована також за шкалами «Орієнтація у часі», «Цінності» та «Потреба у пізнанні». Окремо варто відмітити шкалу «Креативність», за якою також набрано високі показники серед респондентів, що вказує на їх творче ставлення до життя. У цій групі досліджуваних середні показники за всіма шкалами відносно рівні, проте за шкалою «Самостійність» 30% досліджуваних мають низький рівень прояву, що характеризує їх залежність від думок і оцінок оточуючих, їм складно самостійно планувати власну діяльність.

Студенти, які включені в навчальну і професійну діяльність, отримали найвищий показник середнього значення самоактуалізації за всіма шкалами (60%). Результати дослідження саморегуляції показали, що досліджувані демонструють високі показники за такими шкалами: «Планування», «Моделювання», «Самостійність». Тобто вони ставлять цілі самостійно, вони є реалістичними, деталізованими, ієрархічними, дієвими та стійкими. Такі досліджувані здатні змінювати модель поведінки і програму дій, вони мають високий рівень розвиненості регуляторної автономності.

Загальний показник сформованості саморегуляції довільної активності у студентів, які включені в навчальну діяльність (35% досліджуваних мають високий рівень) дещо нижчий за загальний показник саморегуляції у досліджуваних, які включені в навчальну і професійну діяльність (75% досліджуваних мають високий рівень).

Встановлено, що включення у професійну діяльність визначає специфіку взаємозв'язку стильових особливостей саморегуляції та рівня самоактуалізації особистості: поєднання високого рівня планування, моделювання, програмування та оцінки результатів із високим рівнем самоактуалізації характерне для студентів, які

включені в навчальну і професійну діяльність, тоді як студенти, які не задіяні в жодній іншій діяльності, окрім навчальної, демонструють більш низчий рівень саморегуляції та самоактуалізації.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми взаємозв'язку стильових особливостей саморегуляції та рівня самоактуалізації в дорослому віці. Перспектива подальшого дослідження полягає у більш детальному вивченні взаємозв'язку стильових особливостей саморегуляції та рівня самоактуалізації залежно від включення у спортивну діяльність.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ПРАЦІВНИКІВ УМВС

Гонохіна М.

студентка 6 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Проблема гендерних відмінностей у сучасній вітчизняній психології є однією з найбільш популярних. Методологічною основою дослідження гендерних відмінностей життєвих перспектив стали положення про концепцію життєвого світу (Ф.Ю.Василіук, Т.М.Титаренко), суб'єктивну картину життєвого шляху (Б.Г.Ананьєв, О.О.Кронік), зв'язок ціннісних орієнтацій з професійною спрямованістю (О.С. Васильєва, Д.О. Леонтьєв), про соціально-психологічні чинники формування ціннісних орієнтацій військовослужбовців (В.І. Абрамова, В.А. Ананьїва, , Г.Д. Темка, М.П. Требіна), дослідження гендеру, та провідну роль у цій галузі відіграють зарубіжні психологи (С. Бем, Ш. Берн, К. Гучі.).

Об'єктом дослідження став життєвий шлях особистості. Ми припустили, що гендерні відмінності життєвих перспектив працівників УМВС полягатимуть в тому, що життєві перспективи чоловіків будуть стосуватися безпосередньо професійної діяльності, в той час як жіночі перспективи орієнтовані на особистісний розвиток.

Для перевірки гіпотези було організовано дослідження, на різних етапах якого взяло участь 40 осіб (20 жінок – працівників УМВС, 20 чоловіків - працівників УМВС,). У дослідженні використано асоціативний експеримент, модифікований варіант методики «Незакінчені речення» та техніки постановки цілей Дж. Скотта.

Аналіз незакінчених речень свідчить, що структура життєвих перспектив чоловіків домінуючими цілями є цілі «кар'єрного росту», «отримання звання» та «підвищення кваліфікації» (див. рис.1), що безпосередньо стосуються професійної діяльності, що свідчить про те, що для чоловіків на перше місце виходить професійна самореалізація, яка допомагає в забезпеченні їх матеріального благополуччя. В той же час особистісний саморозвиток виступає на другий план.

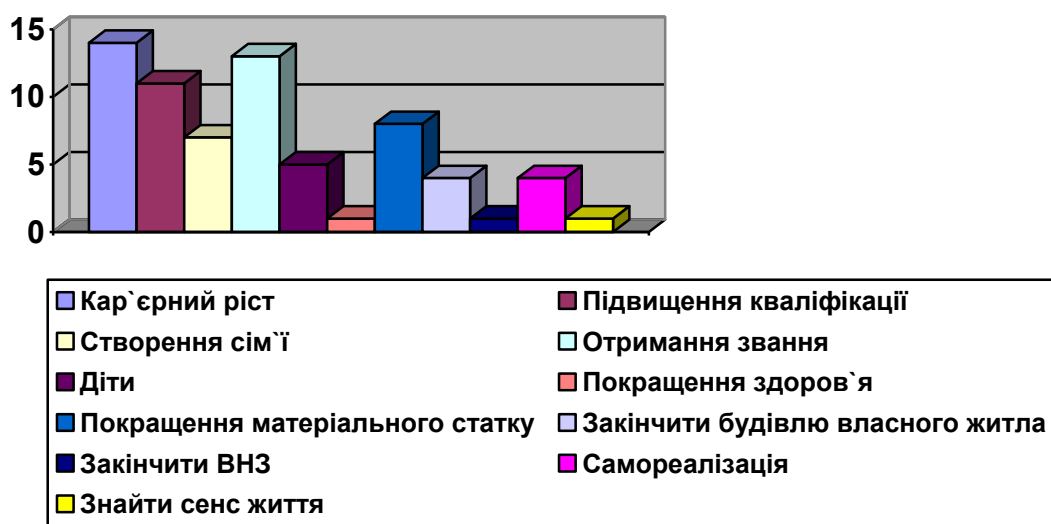


Рис.1 Аналіз життєвих перспектив чоловіків працівників УМВС

В ході індивідуальної бесіди чоловіки головними цілями визначають кар'єрне просування, отримання нових позачергових звань та покращення матеріального статку. Не менш важливим у житті респонденти виділяють підтримання здоров'я через спорт. Не менш важливим у плануванні майбутнього є сім'я, виховання дітей. Найменше уваги приділяється особистостому розвитку та саморозвитку.

Структура якостей, які допомагають досягати успіху в діяльності респондентів, включає дві складові («діяльнісний компонент» та «особистісний компонент» (за О.Л. Музикою)). Переважають якості, що мають діяльнісну спрямованість («витримка», «цілеспрямованість», «працелюбність»), що складає 57% від загальної кількості виділених якостей. Решта якостей («ввічливість», «комунікабельність») відображають спрямованість на міжособистісну взаємодію (43% якостей).

У структурі життєвих перспектив жінок працівників УМВС були виділені цілі особистісного зростання («саморозвиток», «самовдосконалення», «отримання повної вищої освіти»,

«навчитися відпочивати»), цілі, що стосуються сімейної сфери («діти», «матеріальний статок», «сім'я», «власне житло») та професійні цілі («кар'єрний ріст», «отримання звання») (див. рис 2). Таким чином, структура життєвих перспектив свідчить про те, що для жінок важливий їх саморозвиток та організація сімейного благополуччя. Професійна діяльність для них відходить на другий план.

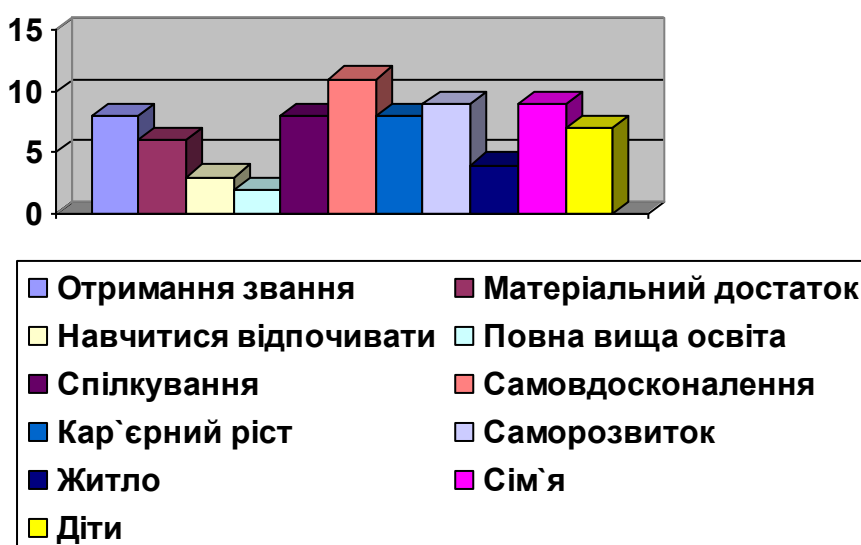


Рис.2 Аналіз життєвих перспектив працівники УМВС жіночої статі

Аналіз висловлювань свідчить про те, що для жінок важливим для професійного розвитку є підтримка родини. Серед життєвих перспектив досліджувані виділяють кар'єрний ріст та просування, але перевага надається самовдосконаленню та розвитку особистісних якостей для досягнення успіху в тому числі і професійної діяльності. Також в ході бесіди респондентки часто зазначали бажання створення сім'ї та виховання дітей.

Структура якостей особистості представлена двома групами, де до діяльнісного компонента були віднесені «наполегливість», «старанність», «дисциплінованість», (64% від усіх виділених якостей). Більш яскраве вираження мають компоненти особистісного характеру такі, як «зацікавленість», «терплячість», «комунікабельність», «гнучкість», «вимогливість до себе» та «стриманість» (36%).

Таким чином, суттєві відмінності гендерних особливостей життєвих перспектив працівників УМВС полягають в тому, що у представників чоловічої статі переважають цілі, які спираються на професійний розвиток та самореалізацію особистості в професійній

діяльності, в той час, коли у респондентів жіночої статі провідними цілями є цілі, які стосуються особистої, сімейної самореалізації.

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У СИТУАЦІЇ БЕЗРОБІТТЯ

Гультяєва Т.

студентка 6 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Смисложиттєві орієнтації – це динамічна проекція смисложиттєвої концепції особистості на конкретні умови її повсякденного життя, в якій відображається суб'єктивне ставлення до навколишнього світу, зокрема, такої події як ситуація втрати роботи. Дані соціологічних та психологічних досліджень підтверджують, що для людей, які переживають ситуацію втрати роботи як професійну або "індивідуальну кризу зайнятості", будуть характерні ознаки смисложиттєвої кризи: низький рівень осмисленості життя, переживання з приводу непродуктивності свого життєвого шляху, переоцінка та реструктуризація ціннісно-смиислової сфери. Смисложиттєві орієнтації безробітних можна розуміти як цільовий орієнтир для вибору траєкторії побудови подальшої професійної кар'єри.

У вітчизняній психології поняття особистісного смислу було введено О.М. Леонтьєвим. Важливе місце категорія "смислу" займає в логотерапії В.Франкла, психології особистісних конструктів Дж.Келлі, етогенетичному підході Р.Харре, феноменологічній психотерапії Ю.Джендліна та інших. Проблема смислу найбільш повно відображена в межах діяльнісного підходу: О.М. Леонтьєв, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, С.Л. Рубінштейн та інші.

Дослідження проводилось на базі Житомирського міського центру зайнятості у листопаді-грудні 2013 року. Вибірка становила 48 осіб (з них 17 чоловіків та 31 жінка), що втратили роботу та зареєстровані як безробітні в центрі зайнятості. Вік учасників становив від 18 до 59 років. Серед безробітних громадян переважну більшість склали одружені чоловіки – 12 осіб (70%) та заміжні жінки – 18 осіб (58%). Їхній виробничий стаж коливався від 0 місяців до 38 років. Тривалість періоду втрати роботи від 1 місяця і понад 1 рік. Більшість опитуваних осіб (65% чоловіків та 83% жінок) нещодавно (протягом перших 1-3-их місяців після втрати роботи) звернулися до

центру зайнятості, тобто не відносяться до категорії довготривалих безробітних.

Вивчення гендерних відмінностей у смисложиттєвих орієнтаціях безробітних проводилось на основі методики "Тест смисложиттєвих орієнтацій" Д.О. Леонтьєва.

Результати дослідження смисложиттєвих орієнтацій безробітних за окремими субшкалами:

Субшкала "Цілі у житті". Результати по даній субшкалі характеризують наявність (або відсутність) в житті людини цілей в майбутньому, котрі надають її життю осмисленості, спрямованості та часової перспективи. Кількісний аналіз результатів, отриманих за методикою «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О.Леонтьєва, показав, що 24% досліджуваних чоловіків та 23% жінок мають високі показники за цією шкалою. Середні показники виявлені у 29% та 45% осіб, низькі показники у 47% і 32% осіб відповідно. Низькі бали за цією шкалою (навіть при високому загальному показнику усвідомленості життя) властиві безробітним, що живуть сьогодишнім або вчорашнім днем. Загалом наявність цілей у безробітних свідчить про їх спрямованість на подальше працевлаштування.

Субшкала "Процес життя". Даний показник свідчить про те, чи сприймає досліджуваний своє життя як цікаве, емоційно насичене і наповнене смислом. Аналіз отриманих даних засвідчив, що 24% чоловіків та лише 9% жінок отримали високий показник за цією шкалою. Середні показники спостерігаються у 35% чоловіків та більшої частини жінок – 68%, низькі показники – 41% і 23% чоловікам та жінкам відповідно. Низькі бали по цій субшкалі є ознакою невдоволеності своїм життям в теперішньому. При цьому йому можуть надавати повноцінний смисл спогади про минуле або націленість на майбутнє. Вважаємо, що висока емоційна насиченість – це норма, на тлі якої виникають, будуються і досягаються плани, у тому числі й професійні.

Субшкала "Результат життя". Отримані за цією шкалою бали демонструють ставлення до пройденої частини життя, відчуття продуктивності і осмисленості прожитої її частини. Кількісний аналіз результатів дослідження показав, що 24% чоловіків та лише 9% жінок демонструють високі показники за цією шкалою. Часто високі бали по цій субшкалі характерні для людини, у котрої все в минулому, але минуле здатне надавати життю смисл. Середні бали виявлені у 35% чоловіків та 68% жінок, низькі – у 41% та 23%. Низькі бали – показник

незадоволеності прожитою частиною життя. За певних умов низькі показники задоволеності самореалізацією можуть бути рушійною силою подальшого зростання. Важливо, лише, усвідомити, яким факторами зумовлена недостатня самореалізація і виробити власні реальні життєві пріоритети.

Субшкала "Локус-контролю – Я". Аналіз показників свідчить, що 12% чоловіків та 16% жінок отримали високі бали за цією шкалою, а отже мають уявлення про себе як про сильну особистість, котра вільно будує життя відповідно до власних цілей та уявлень. Значна частина досліджуваних має середні показники за зазначеною шкалою – 53% та 61% чоловіків та жінок відповідно. Невіру в свої сили, низький контроль за подіями власного життя продемонстрували 35% чоловіків та 23% жінок.

Субшкала "Локус-контролю – життя". Частина безробітних – 35% чоловіків та 13% жінок продемонстрували високий рівень та свою впевненість в тому, що людині під силу контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. 30% чоловіків та значна частина жінок – 58% отримали середні показники, 35% чоловіків та 29% жінок демонструють низькі бали за цією шкалою та свою переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна, і марно що-небудь загадувати на майбутнє.

Загальний показник осмисленості життя. Аналіз отриманих показників допоміг визначити наступні результати: високі показники осмисленості життя демонструють 82% чоловіків та 71% жінок; середні показники спостерігаються у 12% та 26% відповідно. Низький рівень осмисленості життя, тобто недостатнє усвідомлення свого місця та ролі в ньому, характерне для 6% чоловіків та 3% жінок.

Список використаних джерел:

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуации и психологическая защита//Психологический журнал. – 1994. – Т.15. – №1.– С.3–17.
2. Демин А.Н. Особенности переживания личностью кризисов своей занятости//Вопросы психологии.– 2006.– №3. – С.87–96.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. – 368с.

5. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни//Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 82–89.

ДИНАМІКА РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ЯКОСТІ «СОВІСНИЙ» У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Юлія Дацюк

студентка 5 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

Н.О. Никончук

Проблема рефлексивного розвитку молодших школярів посідає чільне місце у працях В.Давидова, В.Слободчикова, Г.Цукерман та інших авторів. Зокрема В.Давидов розглядає рефлексію як необхідну складову вміння навчатися. На думку дослідника, рефлексія може бути сформована засобами навчальної діяльності. Вона є психологічним механізмом здатності навчатися самостійно [2]. У молодшому шкільному віці, де провідною є учбова діяльність, рефлексія починає стрімко розвиватись і виступає як процес осмислення образів особистості, з якими ототожнює себе «Я», що призводить до їх поступових змін. Рефлексія є одним із основних новоутворень молодшого шкільного віку [1].

Н.Никончук зазначає, що у молодшому шкільному віці варто говорити і про розвиток особистісних рис, адже це той віковий період, коли певні риси особистості існують у формі інтерпсихічного, а завдяки розвитку рефлексії поступово переходять у форму інтрапсихічного. Дослідниця звертає увагу на те, що словниковий запас дітей інтенсивно збагачується прикметниками, які позначають риси та якості людини [4].

Розвиток особистісної сфери учнів початкових класів тісно пов'язаний з особливостями навчання. На думку Н.Никончук, організація традиційної системи навчання сприяє тому, що у молодшому шкільному віці особливо інтенсивно формуються моральнісні цінності. Саме до таких цінностей звертається вчитель, коли аналізує окремі вчинки дітей чи оцінює якість виконаних ними навчальних завдань [4].

На сьогодні не достатньо вивченим залишається питання розвитку рефлексії окремих особистісних якостей учнів початкових класів. Наприклад, відсутні дослідження, у яких прослідковувалася б динаміка рефлексії різних особистісних характеристик.

Мета нашого дослідження – виявити особливості динаміки рефлексії особистісної якості «совісний» у молодшому шкільному віці.

Ми припустили, що учні 3-4 класів продемонструють вищий рівень рефлексії особистісної якості «совісний», ніж учні 1-2 класів; а школярі з високим рівнем навчальної успішності продемонструють вищий рівень рефлексії особистісної якості «совісний», ніж школярі з низьким рівнем навчальної успішності.

Для дослідження динаміки рефлексії особистісної якості «совісний» у молодшому шкільному віці було розроблено авторський опитувальник з опорою на методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О. Музики [3] та методику «Сходінки» Дембо-Рубінштейн, адаптовану В.Щур [5]. **Вибірка** складала 80 досліджуваних віком 6-10 років (1-4 клас). У кожную вікову групу ввійшли 20 школярів (по 10 осіб з високим і низьким рівнем навчальної успішності).

Аналіз результатів. Проведене дослідження показало, що молодші школярі якості «совісний» самотійно не виокремлюють. Разом з тим відповіді на додаткові запитання дослідника показали, що учні зі згаданою якістю знайомі. Так 69% дітей спробували пояснити, що означає якість «совісний». Частина таких досліджуваних (38%) вважають, що ця якість їм притаманна.

Мабуть, молодші школярі чують, як дорослі використовують якість «совісний» для характеристики оточуючих. Однак ця характеристика рідко застосовується для оцінювання самих учнів.

Молодші школярі тлумачать якість «совісний» через інші особистісні якості, такі як «хороший», «добрий», «красивий», «чесний», «щедрий», «відповідальний» та інші.

Відповіді учнів різних класів відрізняються. Першокласники та другокласники для опису якості «совісний» переважно використовують прикметники «хороший», «добрий», «красивий». Третьокласники та четвертокласники пояснюють совісність через більш складні моральні категорії, такі як «чесний», «щедрий», «відповідальний».

Кількість дітей, які можуть дати тлумачення особистісної якості «совісний», з віком поволі зростає. В межах нашого дослідження зі згаданим завданням справилися 67% учнів 1 та 2 класів та 70% учнів 3 і 4 класів.

Можливості рефлексії особистісних якостей залежать і від рівня навчальної успішності молодших школярів. Так, особистісну якість «совісний» описали 63% досліджуваних, які мають низький рівень навчальної успішності, та 75% досліджуваних, які мають високий

рівень навчальної успішності. Загалом по вибірці найвищий рівень рефлексії особистісної якості «совісний» продемонстрували учні 3 та 4 класів з високим рівнем навчальної успішності.

В ході дослідження було виявлено явище плутанини якостей «совісний» та «безсовісний». Молодші школярі згадані риси ототожнювали або якість «совісний» тлумачили як «безсовісний» і навпаки. На нашу думку, це зумовлено тим, що умови для розвитку рефлексії обох якостей є не дуже сприятливими. У спілкуванні з оточуючими молодші школярі у переважній більшості випадків зустрічаються з негативними відгуками на адресу безсовісних людей і лише в поодиноких випадках з аналізом поведінки людей совісних.

Явище плутанини якостей «совісний» та «безсовісний» було виявлено у 30% учнів 1 класу та 25% учнів 2 класу. У третьокласників таке явище зустрічається лише у поодиноких випадках (15%). В учнів 4 класу воно взагалі відсутнє.

Отже, наша гіпотеза підтвердилася. Рівень рефлексії особистісної якості «совісний» залежить від віку та рівня успішності молодших школярів. Чим старшими стають учні початкових класів і чим вищий рівень навчальної успішності вони мають, тим краще вони усвідомлюють особливості особистісної якості «совісний».

Перспективи дослідження полягають у вивченні особливостей рефлексії особистісної якості «совісний» учнів, які навчаються за різними системами навчання, наприклад, традиційною і розвивальною.

Список використаних джерел

1. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986. – 278с.
2. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Никончук Н.О. Розвиток рефлексії особистісних якостей у молодшому шкільному віці // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 97-102.
5. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога / Серия «Справочники». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 384 с.

ОСОБЛИВОСТІ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

Дзендзельовська Наталія
студентка 3 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:
старший викладач,
Т. М. Майстренко

У наш час досить актуальними є питання дослідження психологічних особливостей дітей з особливими потребами, зокрема, і дітей з вадами слуху. Через слух людина отримує 10% інформації про оточуючий світ, що допомагає більш повно сформувати його картину. Навіть часткова втрата слуху створює між людиною та її оточенням бар'єр, ускладнює оволодіння знаннями та навичками, здобуття освіти, обмежує трудову та суспільну діяльність, затримує розвиток особистості [1].

Психічний розвиток дітей з вадами слуху характеризується двома закономірностями. Перша полягає в тому, що через вади зі слухом кількість зовнішніх чинників на глуху дитину значно зменшується, оскільки її контакт з навколишнім середовищем дуже обмежений та збіднілий, ускладнений процес спілкування з оточенням, який є необхідним для встановлення емоційної близькості та взаєморозуміння. Це призводить до спрощення психічної діяльності дитини, зменшення складності та різноманіття реакцій на зовнішні чинники, зміни міжфункціональної взаємодії. Суть другої закономірності полягає у відмінності в темпах психічного розвитку між здоровими дітьми та дітьми з вадами слуху. На початкових етапах розвитку різниця між глухою дитиною та тією, що чує майже незначна, однак, вона починає зростати разом з фізичним розвитком дитини, аж доки не розпочнеться систематичний сурдопедагогічний вплив на дитину з порушенням слуху, тоді завдяки навчанню вдасться подолати зростання розходження у психічному розвитку й навіть зменшити його. Чим кращі умови навчання, тим ефективніше й швидше скорочується різниця між розвитком дитини з вадами слуху та розвитком дитини, що нормально чує [2].

Розвиток самооцінки та рівня домагань у глухих дітей йде в тому ж напрямку, що й у нормальних дітей, але дещо повільніше. Відставання проявляються у молодшому шкільному віці в ситуативності оцінок, їх поясненні (раціоналізації) та залежності від думки вчителя або оточуючих. У навчальній сфері рівень домагань глухих дітей також, як і в інших сферах, характеризується високою лабільністю (нестійкістю) на відміну від нормальних дітей, особливо це помітно в молодшому шкільному віці. З віком у дітей

підвищується стійкість оцінок та самокритичність, завдяки чому формується реалістичний рівень домагань [4].

Рівень домагань дітей з порушенням слуху характеризується нестійкістю та неадекватністю, оскільки завдання обираються у випадковому порядку і часто не відповідають можливостям дітей, є заниженими, оскільки ставляться занадто низькі цілі. Під час виконання завдань найчастіше обирають завдання з низьким та середнім рівнем складності й дуже рідко з високим. На думку Т.Н. Прилепської, рівень домагань часто залежить від рівня складності порушення у дитини: якщо дитина слабочуюча, то й рівень домагань у неї буде вищий, ніж у тієї, що повністю позбавлена слуху, й обиратиме вона більш складніші завдання, ніж друга [3].

Для вивчення рівня домагань дітей нами була обрана методика Ф. Хоппе. У дослідженні взяли участь 2 груп дітей: перша група - 10 дітей з різним ступенем втрати слуху; друга – 10 здорових дітей.

У результаті проведеного дослідження можна зробити порівняльний аналіз відмінностей рівня домагань дітей з вадами слуху та здорових дітей.

Діти з вадами слуху мають середній рівень домагань (19,8 балів) з тенденцією до низького, тоді як здорові діти мають середній рівень домагань з тенденцією до високого (32,7 балів). Різниця в рівні домагань дітей з вадами слуху та здорових дітей пояснюється тим, що у зв'язку зі своєю вадою дитина втрачає впевненість у собі та віру в свої сили, тому в ході дослідження ними обиралися завдання низького та середнього рівнів й лише троє з усіх дітей з вадами обрали високу складність завдань.

Що ж стосується здорових дітей, то вони частіше за все вибирали завдання середнього рівня складності, рідше високого, а також є вибори низького рівня складності. Поглянувши на спільну діаграму (див. рис. 1.) рівня домагань дітей з вадами слуху та здорових дітей, можна помітити такі відмінності. Так, серед дітей з вадами слуху середній рівень домагань мають лише 40% досліджуваних (четверо дітей), а решта 60% досліджуваних мають низький рівень домагань. На противагу дітям з вадами слуху, у здорових дітей середній рівень домагань проявляється в семи досліджуваних (70% досліджуваних), а ще у трьох (30% досліджуваних) – високий рівень домагань.

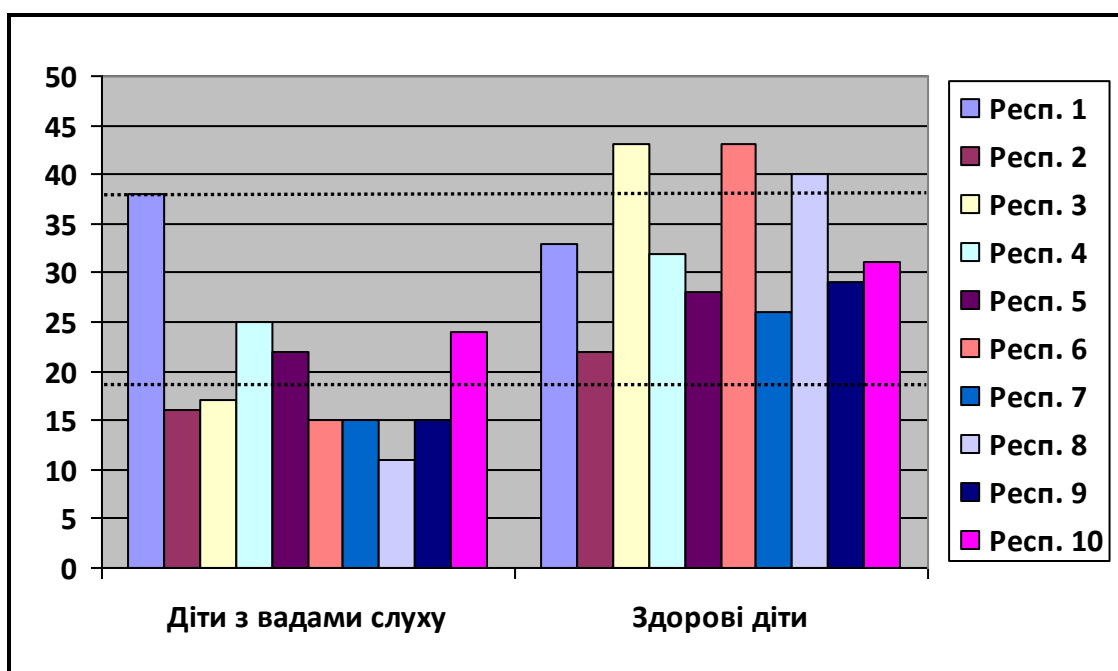


Рис. 1. Діаграма рівня домагань дітей з вадами слуху та здорових дітей

За показником «адекватності» рівня домагань у дітей з вадами слуху проявляється неадекватний рівень домагань (80% досліджуваних), що характеризується виборами досліджуваних після невдач. Так, досліджувані з вадами слуху після успіху вибирали більш складніші завдання, це пояснює позитивний характер зсуву після успіху, проте після невдач досліджуваними також обиралися складніші завдання, що підтверджує негативний характер зсуву після невдачі. Негативний зсув після невдачі свідчить про неадекватність рівня домагань дітей з вадами слуху й говорить про те, що діти не опираються на результати виконаних завдань. У виборах дітей простежується послідовність виборів складності завдань без залежності від результату виконання, вони просто обирали наступне завдання, яке йде після виконаного. Така тенденція простежується у трьох досліджуваних.

Здорові діти мають адекватний рівень домагань (90% досліджуваних). Так, позитивний характер зсуву після успіху в здорових дітей вищий, ніж у дітей з вадами слуху, що говорить про вищу самооцінку перших. Після невдачі в здорових дітей спостерігається також позитивний характер зсуву (після невдачі обиралися простіші завдання). Позитивні зсуви після успіхів та невдач свідчать про адекватність рівня домагань, усвідомленість дій та самокритичність.

Реакції на успіх та невдачу серед двох груп досліджуваних також були різними. Так, діти з вадами слуху на успіх реагували

спокійно без будь-яких сплесків емоцій, проте на невдачі вони реагували бурхливо: відмовлялися виконувати далі завдання, губилися й навіть соромилися того, що в них не вийшло. Здорові ж діти після успіху були задоволені власним результатом, раділи тому, що в них все виходить, але після невдач вони також бурхливо реагували: якщо закінчувався час виконання – просили ще трохи зачекати, засмучувалися через неправильні відповіді й відмовлялись виконувати завдання.

За показником «стійкості» рівня домагань у половини дітей з вадами слуху проявляється стійкий рівень домагань, а у іншої половини – нестійкий, що не залежить від результату виконання, так як у цих досліджуваних спостерігаються атипові кроки після успіхів та невдач. У чотирьох досліджуваних з нестійким рівнем домагань проявляється неадекватність у виборах завдань (40% досліджуваних), тому в цьому випадку не можна говорити про самокритичність даних досліджуваних або про високу оцінку власних сил. Лише один досліджуваний із адекватним рівнем домагань проявив нестійкість під час вибору завдань (після успіху рівень складності завдання підвищився), що може свідчити про його високу оцінку власних сил.

Нестійкість рівня домагань проявляється і в двох здорових досліджуваних (20% досліджуваних), у одного з яких різкий «стрибок» спостерігається після невдачі, що говорить про його самокритичність, а у іншого після успіху, що свідчить про високу самооцінку.

Отже, діти з вадами слуху мають середній з тенденцією до низького неадекватний рівень домагань, який за показником «стійкості» проявляється в обох полярних позиціях (стійкості та нестійкості), а здорові діти мають середній з тенденцією до високого адекватний стійкий рівень домагань.

Список використаних джерел

1. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: методичний посібник / Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, О.А. Клопота, С.А. Бондаренко. – Запоріжжя: ЗНУ, 2008. – 114 с.
2. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 480 с.

3. Прилепская Т.Н. Исследование самооценки и уровня притязаний у глухих подростков / Т.Н. Прилепская // Исследование личности детей с нарушениями слуха. – М. – 1981. – С. 18-31.
4. Прилепская Т.Н. Самооценка и уровень притязаний у глухих младших школьников / Т.Н. Прилепская // Дефектология. Психофизиология. Дифференциальная психофизиология: УП съезд Общества психологов СССР: Тез. докл. и сообщений. – М. – 1989. – С. 52-53.

ОБРАЗ «КОХАНОЇ ЛЮДИНИ» І «МІЙ ЧОЛОВІК» У СВІДОМОСТІ ЖІНОК, ЩО ПЕРЕБУВАЮТЬ В ГРОМАДЯНСЬКОМУ ШЛЮБІ

Долінчук Ірина

студентка 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Протягом останніх десятиліть все більшої популярності серед молоді набуває громадянський шлюб як союз, не пов'язаний умовами, штампами у паспорті і взаємними зобов'язаннями[3]. Проте, ведуться дискусії з приводу доцільності та чинників стабільності такої форми стосунків.

Проблеми мотивації і вступу у шлюб висвітлені у роботах Т.В. Андрєєвої, А.В. Лисової, Л.Б. Шнейдер. На думку І.Ф.Манілова, громадянський шлюб більш вигідний чоловікові (69%), проте серед жінок такі відносини підтримують також близько 55% опитаних (за даними КМІСу) [1]. Свого чоловіка жінки бачать зовнішньо привабливим, матеріально забезпеченим та високо цінують сексуальні відносини. Але досить суперечливою є думка, чи пов'язані уявлення про подружнього партнера із коханою людиною, адже Л.П. Богданова та О.С. Щукіна вважають, що погоджуючись на громадянський шлюб жінки керуються не почуттями кохання, а прагненням вирішити якісь свої проблеми (побутові, матеріальні, сексуальні, тиск оточення), тому це, власне, і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Вибірку формували 15 жінок віком від 18 до 25 років, що перебувають у громадянському шлюбі. Досліджуванам пропонувалось назвати по 10 асоціацій до слів-стимулів «кохана людина» та «мій чоловік», які були піддані процедурі частотного аналізу та оцінені за 10-бальною шкалою. Обробка здійснювалась за

допомогою факторного аналізу, з подальшою реконструкцією семантичних просторів у вигляді факторно-семантичних полів.

Результати дослідження показали, що образ коханої людини асоціюється із емоційним наповненням стосунків через призму турботи, підтримки і ніжності. Проте уявлення про ідеального чоловіка протиставляються побуту з яким жінкам доводиться стикатися в реальності, але тим не менше вони орієнтовані на подальший розвиток відносин, що зумовлено тісним поєднанням у їхній свідомості понять кохання і сім'ї (Рис.1).

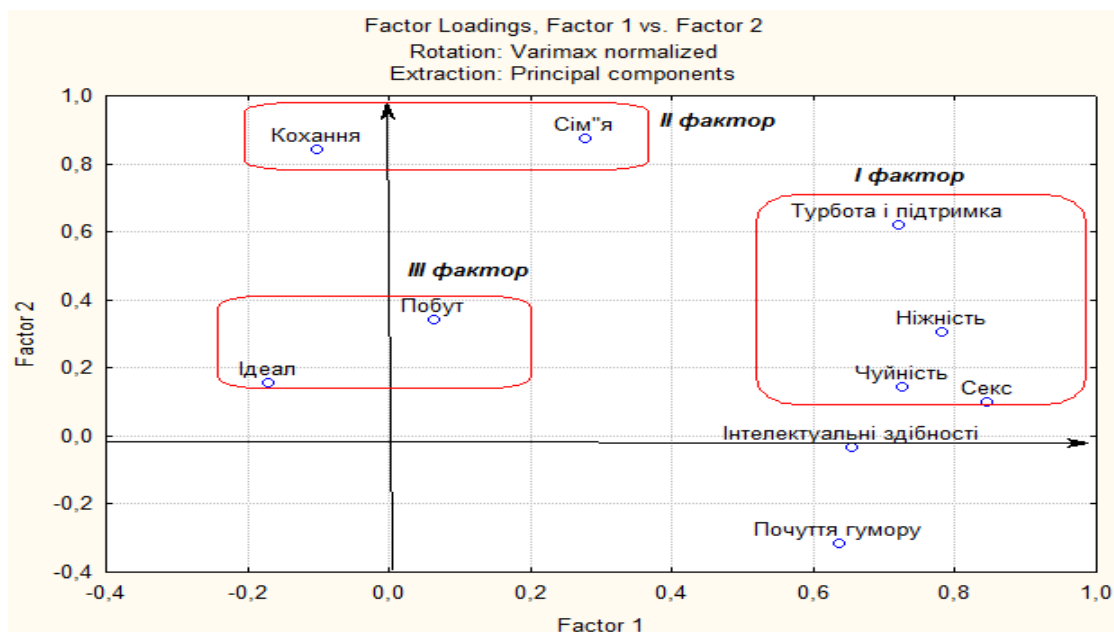


Рис. 1 Факторно-семантичне поле уявлень жінок, які перебувають в громадянському шлюбі образу «кохана людина»

Ідеалізуючи кохану людину, жінки схильні ідеалізувати і подружнього партнера, наділяючи його відповідними характеристиками (наприклад, «найкращий»). Очевидно усвідомлюючи наявну буденність сімейного життя, жінки пов'язують його із комфортом, що виявляється в важливості матеріального забезпечення, спільності виконання побутових обов'язків та турботливому ставленні з боку чоловіка (Рис.2).

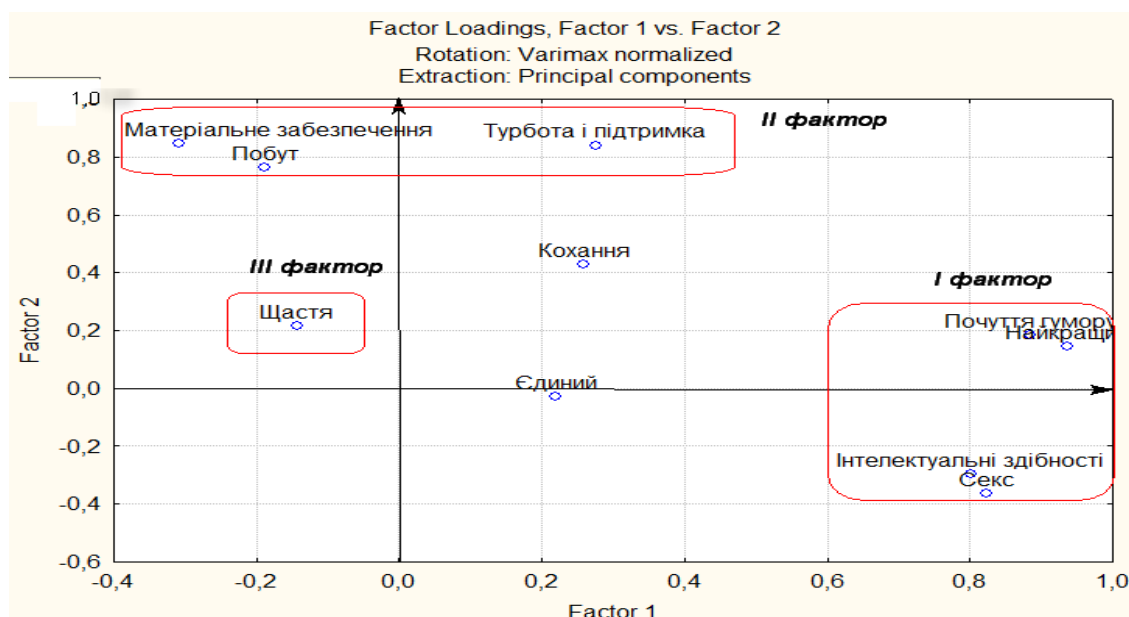


Рис. 2 Факторно-семантичне поле уявлень жінок, які перебувають в громадянському шлюбі образу «мій чоловік»

Важливою складовою в обох випадках є сексуальна сфера. В подружньому партнері жінки цінують почуття гумору та інтелектуальні здібності обранця, тоді як для коханої людини вони є не такими важливим. Натомість, для сімейного життя кохання має другорядне значення, а щастя є досить віддаленим, адже не пов'язується ні з сім'єю, ні з чоловіком.

Таким чином у свідомості жінок, що перебувають в громадянському шлюбі, кохана людина пов'язується із майбутнім чоловіком, а для подружніх стосунків кохання має не першочергове значення.

Список використаних джерел:

1. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие. — СПб.: Речь, 2004.—244с.
2. Богданова Л. П., Щукіна О.С. Цивільний шлюб у сучасній демографічній ситуації // Соціологічні дослідження. - №7. -2003р.
3. Лысова А.В. Психология семьи. Часть 2., Владивосток, Издательство дальневосточного университета, 2003. – 120с.
4. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 768 с.

МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СТРУКТУРІ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ

Софія Дубова,
студентка 28 групи соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент **О.М. Савиченко**

В сучасному світі, який характеризується розвитком інформаційних технологій та стрімким збільшенням кількості знань, для повноцінного становлення особистості необхідна якісна освіта. Вміння вчитися є надзвичайно важливим компонентом навчального процесу, особливо для старшокласників, які перебувають на порозі дорослого життя та вибору майбутньої професії. Невід'ємною складовою успішного навчання є мотивація досягнення, яка характеризує прагнення людини докладати зусиль і досягати найкращих результатів у діяльності, яка є значимою для неї.

Відносно недавно вчені почали займатися вивченням проблематики мотивації досягнення. У 1938 році Г.Мюррей вперше ввів у науковий обіг це поняття. Наступними, хто займався експериментальними дослідженнями потреби досягнення були Дж. Аткинсон, Д. Макклеланд та Х. Хекхаузен. Ці вчені розробили проєктивну методику ТАТ, яка вимірює індивідуальні відмінності в мотиві досягнення. Система контент-аналізу, що використовується у цій методиці, дозволяє оцінити дві незалежні мотиваційні тенденції: прагнення успіху та уникнення невдачі.

В основу нашого дослідження було покладено припущення про те, що мотивація досягнення старшокласників у структурі вміння вчитися значною мірою зумовлена рівнем успішності та типом навчальної ситуації, у яку включені учні.

Дослідження було проведено у складі Регіонального експерименту «Формування в учнів умінь вчитись як ключової компетентності засобами гуманітарних предметів», організатором якого є Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. У дослідженні взяли участь 52 учні шкіл міста Житомира та області. У ході дослідження групам досліджуваних було запропоновано описати свою діяльність у різних навчальних ситуаціях – під час роботи на уроці, у процесі виконання домашніх завдань, під час перевірки знань на самостійних та контрольних роботах. Для обробки результатів ми використали контент-аналіз Х. Хекхаузена у модифікації О.М. Савиченко та методи математичної статистики.

Встановлено, що мотивація досягнення старшокласників у структурі вміння вчитися є повною та збалансованою. Переважаючим є мотив досягнення успіху в усіх навчальних ситуаціях. Під час роботи на уроці старшокласники проявляють активність, спрямовану на досягнення успіху, рівень якої збільшується зі збільшенням рівня позитивного підкріплення з боку інших осіб. У процесі виконання домашніх завдань старшокласники мають потребу в досягненні успіху і їх активність повністю зорієнтована на досягнення успішних результатів, негативне підкріплення збільшує ймовірність отримання невдачі. Під час перевірки знань на самостійних та контрольних роботах старшокласники зорієнтовані на досягнення успіху, активно виконують діяльність, спрямовану на досягнення успіху, яка супроводжується негативним емоційним станом, який пов'язаний з тривожністю та важливістю кінцевого результату. Таким чином, гіпотеза дослідження підтвердилася у повній мірі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні зв'язку між рівнем успішності та мотивацією досягнення старшокласників у структурі вміння вчитися. Цікавим також буде аналіз мотивації досягнення старшокласників з різної місцевості, з різних сімей, різних типів шкіл тощо.

Список використаних джерел

1. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации. Под ред. Д.А. Леонтьева. М., Смысл. 2002. С. 79 – 116.
2. Макклелланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии").
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. — 2-е изд. — СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. — 860 с: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
4. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 256 с.

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО «СПРАВЕДЛИВІСТЬ СВІТУ» ПІДЛІТКІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Дяченко Вікторія

студентка 4 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:
старший викладач кафедри
соціальної та практичної
психології

Л. М. Фальковська

Підлітки з обмеженими можливостями особливо гостро відчують свою несхожість та мають враховувати умови, у яких змушені перебувати. Схильність до аналізу, пошуку причин власного нездужання часто стикається з питанням: «Чому саме Я?» і, очевидно, з певними відповідями на нього. Переживання підлітками справедливого чи несправедливого ставлення до нього у світі може виявляти себе у феномені віри у «справедливий світ».

Проблемою «справедливості світу» займалися М. Лернер, О. Гулевич, Л. Гозман, О. Шестопад, Л. Сосніна, Л. Фальковська та інші.

Проблема «справедливості світу» набуває більш масштабного значення в інклюзивній освіті, де звичайні діти вчать разом з дітьми з обмеженими можливостями, які часто можуть почути в свій адрес, що вони не такі як всі: інваліди асоціюються з візочком, жалем, хворобливістю тощо.

Нами було сплановане та проведене дослідження, об'єктом якого є особливості уявлень про «справедливість світу» в підлітків, які навчаються в умовах інклюзивної освіти. Ми ставили на меті вивчити та дослідити особливості уявлень про «справедливість світу» в підлітків, які навчаються в умовах інклюзивної освіти.

Серед основних методів дослідження є аналіз і узагальнення наукової літератури, комплексне дослідження особливості уявлень про «справедливість світу» в підлітків, які навчаються в умовах інклюзивної освіти за допомогою методу вільних асоціацій на слово-стимул «справедливий світ», опитувальник М. Лернера, аналіз продуктів діяльності (твір «Я вважаю, що світ справедливий ...»); для обробки результатів дослідження були використані кількісний та якісний аналізи (частотний аналіз, контент-аналіз, факторний аналіз). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми STATISTICA 6.0.

Дослідження проводилося на базі Житомирської ЗОШ №30. Вибірка складала 18 осіб, з яких Ігор Ц. та Анна О. мають особливі освітні потреби.

За результатами комплексного дослідження було виявлено, що учні найчастіше «справедливий світ» асоціюють зі справедливістю, добротою, взаємовідносинами, любов'ю, чесністю, Майданом, правдою, світом без брехні, законом та взаєморозумінням.

Учні з особливими освітніми потребами асоціюють справедливість протилежно до Майдану. Можна припустити, що це пов'язано з тим, що діти надто переймаються ситуацією, що склалася в Україні, і вони ідентифікували «справедливий світ» із зовнішнім світом, проте не з собою та своїм класом. Також можна припустити про те, що для учнів Майдан протиставляється справедливості у зв'язку з тим, що вони, як і їхні батьки дивляться російськомовні канали, тому вибір поглядів на справедливість покладають на ЗМІ, а не на власний розсуд до того ж діти часто прагнуть наслідувати батьків, особливо ті, які мають високий показник інфантильності.

В учнів з особливими потребами сформоване уявлення яким має бути «справедливий світ», проте ставлення не є однозначним, оскільки світ, у якому вони жили донедавна (до подій політичних) був визначеним, знайомим, а тому справедливим, а зміни у їх житті (хоча і не прямі) вони відзначають як його руйнування. Особливі освітні проблеми дівчини та юнака є різними, однак прогностичність подій, звичність їх ходу сприймається ними як ознака як «справедливого світу» - комфорт, визначеність навіть в утруднюючих умовах сприймаються позитивно, ніж вир подій довкола, яким варто дати оцінку, збагнути, ідентифікуватися тощо.

Отже, гіпотези, запропоновані для перевірки у ході дослідження, підтвердилися частково. Діти в силу особливих потреб (індивідуальний план навчання) гостро переживають «справедливість світу» в зв'язку зі своїми особливими освітніми потребами. Якщо при факторизації результатів всього класу виділялися фактори, то дітей з особливими освітніми потребами – факторні ваги вказали на відсутність значимих зв'язків, однак у відповідях дітей з особливими потребами очевидними постають лише вісьові полярні характеристики — конструкти. Діти з особливими потребами є більш категоричними, стосовно зовнішніх меседжів, не намагаються особисто збагнути події, що відбуваються навколо, віддаючи перевагу інформації, що отримують зі ЗМІ.

Підлітки з особливими потребами і умовно здорові відрізняються в уявленнях про справедливість та ставленні до «справедливості світу». Відмінність в їх (Ігор Ц, Анна О.) баченні справедливості виявляє себе у надмірній категоричності, у специфічному їх розумінню «справедливого світу». Уявлення про

«справедливість світу» у підлітків в умовах інклюзивної освіти є невизначеними, а тому не гостро переживаються.

Список використаних джерел

1. Фальковська Л.М., Справедливість як предмет соціально-психологічного дослідження // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України; за заг. ред. М.М. Слюсаревського; упоряд. Л.А. Найдьонова, Г.В. Мироненко. – К.: Міленіум, 2011. – Вип.11. – 312 с., С. 290 – 299.
2. Фуряева Г. Интеграция особых детей в общество // Педагогика. – 2006. - №7. – С. 29-37.
3. Lerner M. Social psychology of justice and interpersonal attraction // Foundation of Interpersonal Attraction. N.Y., 1974.
4. Vitello, S.J. & Mithaug, D.E. (Eds.). Inclusive schooling National and International Perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. – 78 p.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕЛІГІЙНОСТІ

Єфімович Анастасія

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

К. П. Гавриловська

Останнім часом особливої актуальності набувають питання, що стосуються психологічного виміру релігії та релігійності. Проблеми, які обумовлені психологічними аспектами релігійності особистості, доволі часто потрапляють у центр суспільної уваги та стають предметом дискусій. У сучасному світобаченні категорія «релігійність» є однією з найбільш уживаних. Проте досі вона залишається однією з найбільш невизначених та недосліджених. Релігійність є духовно – практичним явищем, тому його можна розглядати як соціальне явище, що вбирає в себе всі тривоги, надії численних громадських груп, населення, народів, особистостей, що впливає на їх свідомість, об'єднує їх або, навпаки, протиставляє один одному. Серед проблем пов'язаних з релігійністю, насамперед слід відмітити проблеми, з якими стикається людина в повсякденному житті (зміни поведінки учасників релігійних ритуалів,

ставлення до нетрадиційних конфесій, зокрема, до сект) [3]. Водночас, зі збільшенням числа віруючих, сучасне суспільство характеризується переважно зовнішньою релігійністю, захопленням містикою, теософією, окультизмом, що в подальшому може переростати у релігійний фанатизм.

Релігійність особистості вивчається через виявлення особливостей впливу на свідомість людини релігійних угруповань (Ф.Є.Василук, Ю.М.Зенько); дослідження релігійного досвіду та релігійної соціалізації особистості (І.Г.Ковровський, О.І.Ющишин); розгляд релігійності як соціально – психологічного явища (Д.М. Угринович, І.М.Яблоков).

Одним із найбільш актуальних питань у сучасній психології релігії є питання про психологічні чинники формування релігійності. Одним із таких чинників являється рівень інтелектуального розвитку особистості.

Нами було проведено емпіричне дослідження на визначення особливостей інтелектуальної сфери осіб з різним рівнем релігійності. Вибірку складали 40 осіб, віком від 17 до 21 року.

Дослідження проводилося в декілька етапів: 1) проведення методики «Релігійність» О.В.Сучкової [1] з метою визначення рівня релігійності досліджуваних; 2) проведення тесту структури інтелекту (ТСІ) Р.Амтхауера, завданням якого було визначення загального інтелектуального показника досліджуваних [2]; 3) використання кореляційного аналізу, а саме визначення коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона для порівняння кількісних показників релігійності та рівня інтелекту.

У ході проведення дослідження на визначення рівня релігійності досліджуваних було поділено на 2 групи: 1) ті, хто вважають себе віруючими людьми, мають досить високий рівень релігійності; 2) досліджувані, які не вважають себе віруючими людьми мають досить низький рівень релігійності.

За шкалами «Конфесійні вірування» та «Моральні норми» високий бал отримали всі досліджувані першої групи. Це свідчить про значимість релігійних та моральних норм для віруючих людей. Майже всі досліджувані не являються членами релігійних організацій. Лише один із досліджуваних вказав, що він є членом офіційної буддиської організації. Що стосується приналежності до певних конфесій, найбільшу кількість вибірки складають християни.

Переважна більшість досліджуваних з другої групи (ті, що не відносять себе до віруючих людей) отримали низькі бали за шкалою «Релігійність». Вони не розділяють вірування і переконання, які пов'язані з будь-якими релігійними догмами. Також, частина

досліджуваних із цієї групи вважають себе атеїстами, тобто, повністю заперечують існування будь-чого надприродного у світі. Основним чинником, що зумовив таке ставлення до релігії, було релігійне виховання батьків та самовиховання

За результатами дослідження інтелектуального рівня віруючих та невіруючих досліджуваних, ми виявили, що 36 із 40 мають середній рівень інтелекту. Четверо досліджуваних показали результати, які свідчать, що у них високий рівень інтелекту. Із них двоє назвали себе віруючими людьми та двоє – атеїстами. Таким чином, результати якісного аналізу не дають нам підстав робити обґрунтовані висновки про взаємозв'язок інтелекту та рівня релігійності.

Для виявлення особливостей взаємозв'язку рівня інтелекту та рівня релігійності було використано кореляційних аналіз. Ми визначали значення лінійної кореляції Пірсона для показників рівня релігійності (за методикою О.В.Сучкової) та рівня інтелекту (за методикою Р.Амтхауера). Коефіцієнт кореляції окремо було визначено для обох груп досліджуваних (віруючих та невіруючих).

Коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона для групи віруючих досліджуваних складає $r = -0,09$. Можна говорити про те, що ці дві змінні не пов'язані між собою, тобто рівень інтелекту не пов'язаний з рівнем релігійності особистості. Дані є статистично значимими на рівні значимості $p = 0,05$.

Коефіцієнт кореляції для групи досліджуваних, які не вважають себе віруючими людьми складає $r = 0,16$. У цієї групи наявний дуже слабкий прямий кореляційний зв'язок. Ці змінні майже не пов'язані між собою, дані є статистично значимими на рівні значимості $p = 0,05$. Проте слід відзначити, що взаємозв'язок між інтелектом та рівнем релігійності є більш щільним у групі віруючих людей. Однією з причин отримання таких результатів може бути невелика кількість досліджуваних, а також юнацький вік, у якому вони перебувають. У цьому віці світоглядні позиції тільки формуються або перебувають у стані змін.

Перспективи нашого дослідження ми вбачаємо у пошуку тих психологічних чинників, які можуть визначати рівень релігійності та особливості релігійної поведінки особистості.

Список використаних джерел

1. Сучкова О.В. Методика изучения социально-психологического свойства личности "религиозность". Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология, 2008. – 7 с.

2. Туник Е.Е. Тест интеллекта Амтхауера. Анализ и интерпретация данных. — СПб: Речь, 2009. — 96 с.
3. Zuckerman M., Silberman J., Hall J.A. The Relation between Intelligence and Religiosity. Meta-Analysis and Some Proposed Explanations. Personality and Social Psychology Review, 2013. — N 10. 11 p.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕЛІГІЙНОСТІ

Завадський Олександр
студен 4 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент

І. С. Загурська

Для сучасного стану Українського суспільства характерно акцентування уваги на формуванні у підростаючого покоління комунікативних умінь, наполегливості, готовності бути конкурентоспроможним на ринку праці. При цьому широко поширені звернення старшокласників до психолога з питаннями про те, як здобути упевненість в собі, як можна позбавитись тривожності та сором'язливості. Страх здатися смішним, неспроможним, неуспішним в очах ровесників властивий багатьом учням підліткового та раннього юнацького віку. Молоді люди в цей період перебувають між двох полюсів: потужного прагнення до самоствердження, актуалізації свого «Я» та прояву сильних і яскравих сторін своєї натури і хворобливого самоприпинення, страху перед можливими поразками, невпевненості в собі. Від того, наскільки гармонійно буде сформований образ «Я» на цьому віковому етапі, залежить подальше успішне професійно-особистісне становлення старшокласника.

Таким чином, виявляється протиріччя між вимогами суспільства до молодих людей: з одного боку необхідно бути мобільними, комунікативно успішними, соціально сміливими, а з іншого – впевнено дивитись у майбутнє аналізуючи свої можливості та перспективи подальшого розвитку. Оскільки багато юнаків не впевнені у власних здібностях, виникає потреба в корекційно-розвивальній роботі психолога, спрямованій на подолання надмірної тривожності та сором'язливості юнаків, а також оптимізації їх соціальної взаємодії.

Дослідження впливу корекційно-розвивальної роботи психолога на рівень сором'язливості та тривожності в юнацькому віці проводилось впродовж 2013-2014 н.р. на базі Холосненської ЗОШ І-ІІІ ступенів. Загальна вибірка включала 60 осіб – учнів 9 – 11 класу. Методи дослідження включали опрацювання наукових джерел, бесіду; для отримання емпіричних даних було використано методики МДЗ К.С. Чечуліної та методика дослідження рівня тривожності Ч.Д. Спілбергера та Ю.Л. Ханіна.

З метою впливу на рівні тривожності та сором'язливості була використана корекційно-розвивальна програма, розроблена на основі робіт І.М. Попенкової, Н.Т. Марко, К.С. Чечуліної, Ю.В. Кузьменюк, І.М. Мінченко та Ф.Д. Зімбардо.

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

1. Феномен сором'язливості примітний своєю взаємозалежністю з людською природою, детермінантами поведінки в залежності від сучасних психолого-педагогічних підходів і ототожнюється із соціальними станами ізоляції, відчуження, поведінкових проблем, комунікативних здібностей. Прояви сором'язливості індивідуальні, тому існує безліч визначень цього феномену. Загалом поняття сором'язливості визначається як стан психіки та обумовлена нею поведінка, характерними рисами якої є: нерішучість, боязкість, напруженість, скутість і незручність в суспільстві через невпевненість в собі або відсутності соціальних навичок (С.І. Ожегов, Р. Герінг, Т. Шишова, Ф. Зімбардо, Ш. Редлі).
2. Сором'язливість часто пов'язана з такими властивостями характеру, як боязкість, совісність, нерішучість, незручність, повільність, невпевненість у своїх силах, тривожність, схильність до сумнівів, страхів, сором, переживання своєї неприродності. Все це разом складає почуття переживання, комплекс неповноцінності, через що юнаки прагнуть залишатись подалі від відповідальних занять, ділового, практичного спілкування з людьми.
3. Як особистісний стан сором'язливість супроводжується порушеннями вегетативної та психомоторної сфер, мовленнєвої діяльності, емоційно-вольових, розумових процесів та специфічних змін самосвідомості, що характеризують загальний стан нервово-психічної напруженості. Як один з варіантів, сором'язливість розглядається і позитивно – скромність, врівноваженість, спокій є характеристиками витонченості та культури (Ф. Зімбардо).

4. Сучасні дослідники (О.І. Гаспарова, Т.А. Рєпіна, Т.О. Смолева) вважають, що передумови сором'язливості формуються на психофізіологічному рівні, їх пов'язують з особливостями будови і функціонування центральної нервової системи, наприклад, слабкість або неврівноваженість нервових процесів.
5. Проблемі тривожності присвячена велика кількість робіт, і не тільки в психології, а і фізіології, біохімії, психіатрії, соціології та філософії. Однак, серед дослідників проблеми тривожності тривають суперечки про її суть як стійкого утворення особистості, про її причини і форми, про співвідношення тривожності й страху. Предметом цих дискусій частіше є психологічна природа феномену тривожності. Разом з тим, щодо феноменології і функцій тривожності дослідники приходять до єдиної точки зору. Більшість психологів поняттям «тривожність» позначають стан людини, який характеризується підвищеною схильністю до переживань, побоюванням і неспокою, що має негативне емоційне забарвлення (В.М. Астапов, Р. Лазарус, А. М. Прихожан, Ч. Д. Спілбергер, З. Фрейд).
6. До основних форм корекційно-розвивальної роботи психолога відносять групову та індивідуальну, структурно корекційно-розвивальні програми розділяють на етапи, кожен з яких має свою уставлену мету та завдання. Багато вчених (І.М.Попенкова, Н.Т. Марко, К.С. Чечуліна, Ю.В. Кузьменюк) для подолання сором'язливості та тривожності рекомендують використовувати саме корекційно-розвивальні програми, продуктивність яких була неодноразово доведена низкою психологічних досліджень (С.В. Крюкова, І.М. Мінченко та Ф.Д. Зімбардо).
7. Результати проведеного дослідження показали, що в учнів контрольної групи в період від первинного до повторного зрізу даних показники сором'язливості та тривожності не зменшилися. Середній показник сором'язливості за методикою МДЗ – 28 балів (*ситуативна сором'язливість, первинний зріз*) та 27 балів (*ситуативна сором'язливість, вторинний зріз*). Основними критеріями для визначення рівня сором'язливості були такі особливості поведінки та емоційного реагування: боязкість, нерішучість, незручність, повільність, невпевненість, схильність до сумнівів.
8. За методикою дослідження тривожності Спілбергера – Ханіна досліджувані контрольної групи набрали в середньому 47 балів як під час первинного, так і при повторному зрізі даних, що свідчить про *високий рівень тривожності*. Основними критеріями для визначення рівня тривожності були такі

- особливості поведінки та емоційного реагування: хвилювання, стурбованість, дратівливість та почуття невизначеності.
9. У досліджуваних експериментальної групи до впровадження корекційно-розвивальної програми середній показник сором'язливості за методикою МДЗ – 28 балів (*ситуативна сором'язливість*), а після впровадження програми - 23 бали (*зниження рівня ситуативної сором'язливості*). Основними критеріями зниження рівня ситуативної сором'язливості були такі особливості поведінки та емоційного реагування: впевненість в собі, спокій, жартівливість.
10. Середній показник тривожності досліджуваних експериментальної групи після впровадження програми знизився від 47 (*висока тривожність*) до 43 балів (*помірна тривожність*). На зниження рівня тривожності вказували такі особливості поведінки досліджуваних: спокій, впевненість, стійкість, радість.
11. Для перевірки валідності результатів було використано метод статистичної обробки U-критерій Манна Уїтні, де показник p (сором'язливості) = 0,043 та p (тривожності) = 0,041. Отримані показники вказують на ефективність розробленої корекційно-розвивальної програми.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів проблеми сором'язливості та тривожності, а доводить важливість впливу корекційно-розвивальної роботи психолога на подолання виділених проблем. Перспективою подальших досліджень може бути вивчення інших психологічних можливостей подолання проявів сором'язливості та тривожності.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ РЕЛІГІЙНОСТІ

Калугіна Ганна

студенка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:
кандидат медичних наук
асистент кафедри соціальної
та практичної психології
А. В. Шаюк

Більшість економічно розвинених країн світу, в тому числі й Україна, стикається з проблемами харчової поведінки. За останні роки проблема посіла особливе місце в сучасній психології та психіатрії. Такі негативні зміни у соціумі, як зростання шкідливих

звичок, популяризація західних стандартів краси тіла, розповсюдження різними інформаційними джерелами ефективних способів боротьби з небажаними кілограмами, провокують зростання нервово – психічних та соматичних розладів, що являється зовнішнім середовищем впливу. Роль генотипу у формуванні харчової поведінки має важливе значення. Так як від батьків, насамперед, ми успадковуємо відчуття смаку та запаху, особливості травлення, збереження та виведення з організму, як шкідливих так і корисних речовин. Саме батьки, не тільки своїми генами, а і поведінкою показують приклад чим і будують відношення до їжі.

Варто виокремити роботи Смоляра В.І Ю.С. Ніколаєва, О.О. Покровського, В.А. Конишева, Т.А. Тутельян, М.П. Коркіної, Н.Ю. Красноперової, В. Тушен, Н. Флорін та інших.

Дослідження ролі генотипу та середовища у формуванні харчової поведінки був використаний голландський опитувальник, направлений на визначення людей групи ризику з порушеннями харчової поведінки. Методика рівня діагностики стресу К. Шрайнера дає можливість дослідити стресову ситуацію, в якій на даний момент знаходиться досліджуваний. Програма GenoPro дозволила якісно побудувати генеалогічні дерева сімей та простежити харчову поведінку серед найближчих родичів. Вибірку (100 чол.) становили жінки та чоловіки в однаковій кількості віком від 15 до 60 р.

Дослідження складалося з трьох етапів. Метою першого етапу було визначення впливу генетичних факторів на формування харчової поведінки. Метою другого – дослідження впливу середовища на формування харчової поведінки. В основу третього етапу було покладено дослідження впливу соціальних, гендерних та вікових особливостей на порушення харчової поведінки різних типів.

Аналізуючи результати трьох етапів дослідження можна говорити про те, що генетичний фактор є більш впливом на формування харчової поведінки.

Порушення обмежувальної поведінки провокує генетична схильність до зайвої ваги, яка залежить від обміну речовин, що має біологічну природу. Порушення емоціогенної харчової поведінки також носить генетичний характер, адже спадково ми отримуємо тип нервової системи, від якого прямо залежить емоційна сфера особистості. Екстернальна харчова поведінка має генетичну природу, оскільки бажання з'їсти без будь-який продукт без наявної на то потреби полягає у особливостях сприймання, які не можуть бути набутими.

Середовище, як фактор, здійснює менший вплив на формування харчової поведінки та проявляється через вікові, гендерні та соціальні особливості.

Вікові особливості полягають в тому, що для кожного віку є характерними різні порушення харчової поведінки. Вікові особливості порушень харчової мають і генетичне підґрунтя, оскільки кожен період розвитку особистості спричинений біологічними чинниками, які не можуть керуватися людиною і є незмінними ніким і ніколи.

Соціальні особливості. Для учнів та студентів характерним порушенням харчової поведінки є обмежувальна та екстернальна. Для працівників – екстернальна.

Гендерні відмінності особливостей порушення харчової поведінки полягають в тому, що харчова поведінка чоловіків характеризується більшою мірою відсутністю порушень. Проте у жінок спостерігається значний відсоток порушення харчової поведінки (порушення обмежувальної та екстернальної поведінки).

Результати дослідження, отримані в ході виконання дипломної роботи, можуть бути використані спеціалістами, чії професійні знання є дотичними до проблеми, яка вивчається для психологічної та психотерапевтичної роботи з особами, які мають порушення харчової поведінки, а також у закладах психологічної, медичної та реабілітаційної допомоги. Отримані дані допоможуть у випадках порушень харчової поведінки з врахуванням генетичних аспектів та середовища в якому перебуває пацієнт, що в свою чергу дозволить якісно підібрати методи допомоги і як результат, якісне покращення стану пацієнта.

Список використаних джерел

1. Ніколаєв Ю.С., Нілов Є.І., Черкасов В.Г. «Голодування заради здоров'я», - видання 2-е, вид. «Радянська Росія», М., 1988 р
2. Равич-Щербо И. В. Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов // Психология индивидуальных различий. Тексты. - М.: ЧеРо, 2000. Равич-Щербо И. В.. Марютина Т. М., Григоренко Е. Л. Психогенетика. - М.: Аспект Пресе, 1999
3. Смоляр В.І. Генетичні та середовищні аспекти харчової поведінки / Смоляр В.І. // Проблеми харчування, 2010. — №3/4. — С. 16 — 25.
4. Смоляр В.І. Геномно-протеомна парадигма в нутриціології // Проблеми харчування. — 2006. — №4. — С. 10 — 17.

5. Тутельян В.А. Концепция оптимального питания // Материалы VII Всероссийского конгресса "Политика здорового питания в России". М., 2003. —С. 524—525.

СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Кашук Яна

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри
соціальної та практичної
психології **О.В. Мазяр**

Особливої уваги вивчення проблеми сором'язливості як чинника поведінки вимагає у підлітковому віці. Адже саме в цей період провідною діяльністю є налагодження соціальних контактів із ровесниками: підліток прагне знайти друзів, отримувати визнання та схвалення з боку однолітків. У шкільному середовищі виникає безліч конфліктів як серед підлітків так і між підлітками і вчителями, підлітками і батьками. У підлітковому віці взаємовідносини з батьками будуються під впливом переживання нових почуттів, які насамперед пов'язані з прагненням до самостійності, (почуття) дорослості, самоствердження. Переживання стресової ситуації призводить до погіршення стосунків із батьками та однолітками.

Як окрема самостійна властивість особистості сором'язливість у психології недостатньо вивчена. Дослідженню цієї проблематики присвячені роботи І.С. Кона, А.Б. Добровича, В.Н. Куніциної, Н.В. Шингаєва, Є.Н. Бойцовой, Л.Н. Галігузової, Ф. Зімбардо, А.А. Мендельсона, К. Ізарда, А.М. Нечая, Є.П. Ільїна, Т.М. Сорокіної, Л.Н. Галігузової. Більшість дослідників (А.А. Мендельсон, К. Ізард, Є.П. Ільїн, А.М. Нечай,) розглядали сором'язливість як емоційний стан. Актуальність і недостатня вирішеність проблеми сором'язливості стала підставою для обрання теми дослідження.

Об'єктом нашого дослідження є сором'язливість як особистісна риса.

Предметом – сором'язливість як диспозиційний чинник поведінки у підлітковому віці.

Метою дослідження є вивчення сором'язливості в якості чинника поведінки у підлітковому віці. Дослідження сором'язливості як характерологічної риси особистості проводилось за допомогою

«Методики вимірювання сором'язливості» (М.М. Обозов). Визначення копінг-поведінки сором'язливих підлітків у стресових ситуаціях відбувалося за допомогою методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер, адаптований Т.А. Крюковою), у конфліктних – «Оцінки стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях» (К. Томас).

Провівши дослідження серед числа сором'язливих підлітків, ми отримали показники кожного учня, які свідчать про домінуючу стратегію поведінки у стресових та конфліктних ситуаціях. Для того, щоби встановити, чи існує зв'язок між сором'язливістю та копінг-поведінкою підлітків, було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Результати дослідження довели прямий взаємозв'язок між сором'язливістю та переважаючими копінг-стратегіями підлітків у стресових і конфліктних ситуаціях, що підтверджує припущення нашого дослідження.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Ключкова Оксана

студентка 5 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної
та практичної психології

Л.О. Котлова

Різноманітність видів, конкретних форм і змісту конфліктів робить їх предметом уваги різних областей знання - від психології та правознавства до військових наук та мистецтвознавства.

Конфліктність взаємовідносин військовослужбовців, невміння багатьох суб'єктів військової діяльності правильно оцінювати виникаючі конфліктні ситуації і попереджати їх деструктивний розвиток, надають актуальність вивченню міжособистісних конфліктів в умовах військової служби з метою їх попередження та конструктивного вирішення.

Нами були проаналізовані основні підходи до вивчення проблеми конфлікту та конфліктних форм поведінки, на основі праць таких науковців: А.Анцупова, Н.Гришиної, О.Донченко, А.Здравомислова, Л.Козера, Л.Котлової, К.Левіна, Н.Леонова, Г.Ложкіна, Н.Пов'якель, К. Томаса, К. Хорні [1,2,3,4,5,6,7,8,9,11].

Теоретичний аналіз з даної проблематики, свідчить про те, що під поняттям *конфліктна форма поведінки* слід розглядати певну стратегію, стиль поведінки особистості, на основі якого базується подальший розвиток предконфліктної ситуації.

Для дослідження психологічних особливостей конфліктних форм поведінки військовослужбовців нами було обрано методики «Стиль поведінки в конфліктній ситуації» К.Томаса, адаптована Н. Гришиною та «Діагностика показників і форм агресії» А.Басса і А.Дарки, адаптована А. Осницьким [8, 10].

Вибірку нашого дослідження склали 32 військовослужбовця з різною вислугою років. Дослідження проводилось у військовій службі правопорядку міста Житомира.

Аналіз результатів дослідження особливостей конфліктних форм поведінки військовослужбовців, за методикою «Стиль поведінки у конфліктній ситуації» К. Томаса, вказують на те, що найбільш властивими для військовослужбовців є такі форми конфліктної поведінки, як «компроміс» та «пристосування». Найменш властивою формою конфліктної поведінки для досліджуваних є «суперництво».

На основі даної методики нами було виділено два особистісних типи військовослужбовців: стійкий (несхильний до конфлікту) та уразливий (схильний до конфлікту). До стійкого типу (68,75%) ми віднесли досліджуваних, котрі у конфліктній ситуації використовують такі стилі поведінки, як співробітництво, компроміс та пристосування. До уразливого (31,25%) типу, респондентів, котрі схильні використовувати у процесі конфлікту, такі стратегії поведінки, як суперництво та уникнення.

Результати дослідження за методикою «Діагностика показників і форм агресії» А.Басса і А.Дарки свідчать про те, що фізична агресія, як форма поведінки в процесі прояву почуттів та емоцій, притаманна 9% досліджуваних, вербальна агресія, властива 18,75%, непряма агресія, притаманна 18,75%, негативізм, як форма ворожої реакції властива 25%, роздратування, як форма ворожої реакції – 18,75% респондентів, підозрілість не притаманна жодному з досліджуваних, образа притаманна 6,25% респондентів, аутоагресія притаманна 31,25% респондентів. Результати вказують на те, що у 68,25% респондентів індекс агресивності нижче норми, а у інших, 31,25% досліджуваних, індекс агресивності знаходиться в межах допустимої норми.

Також, на основі даних методики «Діагностика показників і форм агресії» А.Басса і А.Дарки нами було виділено два стилі конфліктної поведінки: ситуативний та особистісний. До

досліджуваних, котрим притаманний ситуативний стиль поведінки у конфлікті, ми віднесли тих, кому властиві такі форми прояву агресії та ворожих реакцій, як роздратування, негативізм, образа та почуття провини (аутоагресія). До респондентів, яким притаманний особистісний стиль поведінки у конфлікті, ми віднесли тих, кому властиві такі форми прояву агресії та ворожих реакцій, як фізична агресія, вербальна агресія, непрямая агресія та підозрілість. Зазначені форми агресії і ворожі реакції можуть проявлятися різною мірою. Тобто, від слабо виражених до яскраво виражених тенденцій використання основних форм агресії і ворожих реакцій.

Результати дослідження вказують на те, що 37,5% респондентів є схильними до використання у конфліктній ситуації ситуативного стилю поведінки, а до використання особистісного стилю поведінки схильними є 62,5% досліджуваних.

Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у розробці корекційної програми конфліктних форм поведінки військовослужбовців.

Список використаних джерел

1. Анцупов А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – СПб.: Питер, 2005. – 288 с.
2. Гришина Н.В. К вопросу о предрасположенности к конфликтому поведению. Психические состояния /Н. В. Гришина. – М.: Прогресс, 1981. – 161 с.
3. Донченко Е.А. Личность. Конфликт. Гармония / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко. – К.: Знание, 1989. – 156 с.
4. Здравомыслов А.Г. Социология конфликта / А.Г. Здравомыслов – М., 1997. – 322с.
5. Козер Л.А. Функции социального конфликта / Козер Л.А.; пер. с англ. О.А.Назаровой; под общ. ред. Л.Г.Ионина – М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000. - 205 с.
6. Коберник Л.О. Конфліктні форми поведінки як психологічний феномен / Л.О. Коберник. // Проблеми гуманітарних наук. – 2009. №23. С. 119 – 132.
7. Левин К. Конфликт между аристотельским и галилеевским способами мышления в современной психологии / К. Левин. – 1990. – №5. — С. 134—158.
8. Леонов Н.И. Конфликтология / Н.И. Леонов. – Изд. 2-е., перераб. и доп. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. — 232 с. — (Сер. «Библиотека психолога»).

8. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту : теорія і сучасна практика / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К. : Професіонал , 2007. – 416 с.
9. Мириманова М.С. Конфликтология / М.С. Мириманова. – Изд. 2-е., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 320 с.
10. Хорни К. Наши внутренние конфликты / К. Хорни. – Изд-во: Академический проект, 2007. – 224 с.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З РІЗНИМ СТРОКОМ СЛУЖБИ

Костенко Д.

студентка 5 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної
та практичної психології

Л.О. Котлова

В період реформування Збройних сил України, значну увагу звертають на проблему удосконалення систем управління збройними силами, організаційну структуру, оснащення озброєнням військовою технікою та системи комплектування військовослужбовців.

Вивченням мотивації військової діяльності займаються: С.П. Банашова, Ф.Герцберг, С.С.Занюк, Е.П. Ільїн, О.М.Отрішко, А.В. Сірий, С.Л.Рубінштейн, Х.Хакхфузен, В.В Ягупов [2,3,6,7].

Науковці висвітлюють процес розвитку мотивації до певного виду діяльності, проте спільним у всіх дослідженнях є те, що вибір засобів впливу на особистість зумовлюється реальним рівнем розвитку зазначеної мотивації, її особливостями, специфікою діяльності, особливостями взаємодії різних методів та низкою інших факторів, що впливають на ефективність застосованих заходів.

Для дослідження мотивації військовослужбовців з різним строком служби були використані методики: А.А. Реана «Мотивація успіху і уникнення невдачі», Т.Л. Бадоева «Діагностики структури мотивів трудової діяльності», В.Е. Мільмана «Діагностика мотиваційної структури особистості». емпіричного дослідження проводилось із 31 військовим з різним строком служби [1, 4, 5].

Аналіз результатів психологічного дослідження показав, що у структурі мотивації військовослужбовців з різним строком служби переважає мотив досягнення успіху, а співвідношення окремих

компонентів визначається віковими та діяльнісними чинниками. Для респондентів Військової Служби Правопорядку найбільш значимими є шкали – творчої активності, комфорту, загальножиттєва. На основі якісного аналізу отриманих результатів, нами було виявлено, що мотивація військовослужбовців з різним строком служби спрямована на досягнення успіху в роботі, на покращення мотиваційного полюсу в ході несення служби, бути внутрішньо та зовнішньо вмотивованими, а також мати необхідні умови праці, які в повному обсязі задовольняють їхні потреби.

Таким чином, нами було розглянуто і проаналізовані психологічні основи діяльності військових. Мотивація військовослужбовців з різним строком служби професійної діяльності спрямована на досягнення успіху. Переважаючими структурними компонентами є зовнішня та внутрішня вмотивованість своєї праці, а також значимість професії.

Список використаних джерел

1. Бадоев Т.Л. Динаміка мотивів трудової діяльності / / Проблеми індустріальної психології. Міжвузівський тематичний збірник. Ярославль: ЯрГУ, 1979, 179 с.
2. Занюк, С. С. Психологія мотивації : навч. посібник / С. С. Занюк. – К. :Либідь, 2002. – 304 с.
3. Ільїн Є.П. Мотивація та мотиви / Є.П. Ільїн. – СПб.: Пітер, 2006. 512.
4. Мільман В.Е. Метод вивчення мотиваційної сфери особистості / Практикум з психодіагностики. Психодіагностика мотивації та саморегуляції. - М., 1990. - С.23-43.
5. Реан А. А. Практична психодіагностика особистості: [навчальний посібник] / А.А. Реан. - СПб.: Вид-во С.-Петербур. ун-ту, 2001. - 224с.
6. Сірий А.В. Психологічні особливості військово – професійної діяльності військовослужбовців за контрактом УДК 159.947.5.:355с.
7. Ягупов В.В. Військова психологія: Підручник. — Київ: Тандем, 2004. — 656 с. — Бібліогр.: с. 623-627.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ ЗОШ ТА ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Кошин Світлана

студентка 6 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

І. М. Тичина

Проблема синдрому емоційного вигорання та професійної дезадаптації є однією з найвагоміших і набуває особливої актуальності у роботі вчителів спеціалізованих навчальних закладів для дітей з вадами розвитку. Методологічною основою дослідження є провідні підходи вітчизняної психології: суб'єктний (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн), діяльнісний (О. М. Леонтьєв), системний (Б.Ф. Ломов), концепції професійного становлення особистості (Е.Е. Симанюк, Е.А. Клімов), наукові положення про формування професійних деформацій особистості (Е.Ф.Зеєр, Г.С. Нікіфоров та ін.), результати сучасних психологічних досліджень феномену емоційного вигорання (В.В. Бойко, К. Маслач, А. Пайнс, Т.В. Форманюк, Х.Дж. Фрейденберг та ін.), уявлення про емоційне вигорання як про різновид професійної деформації особистості, що виявляється у повному (частковому) виключенні емоційних реакцій (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова та ін.).

Ми припустили, що емоційне вигорання є одним із можливих проявів професійної дезадаптації вчителів ЗОШ та вчителів спеціалізованих навчальних закладів. Було проведено дослідження, в якому взяло участь 60 осіб - вчителів загальноосвітніх шкіл та спеціалізованих навчальних закладів. Для дослідження особливостей формування синдрому емоційного вигорання використано методику «Діагностика рівня «емоційного вигорання»» В. В. Бойко.

Узагальнені результати дослідження емоційного вигорання вчителів ЗОШ представлені у таблиці 1.

Як видно з таблиці у частини досліджуваних (40% вчителів) не сформовані такі фази емоційного вигорання, як «напруження» та «виснаження». У окремої групи вчителів (30% осіб) фаза «резистенція» на стадії формування. Найбільш сформованими є такі фази емоційного вигорання, як «напруження» (у 33,3% вчителів), «виснаження» (у 36,7% досліджуваних вчителів) та «резистенція» (у 56,7% вчителів).

Таблиця 1.

**Результати дослідження формування фаз емоційного
вигорання у вчителів ЗОШ**

Фази емоційного вигорання	Формування фаз емоційного вигорання		
	Вчителі (кількість = 30)		
	фаза не сформована (%)	фаза на стадії формування(%)	фаза сформована(%)
Напруження	12 (40%)	8 (26,7%)	10 (33,3%)
Резистенція	4 (13,3%)	9 (30%)	17 (56,7%)
Виснаження	12 (40%)	7 (23,3%)	11 (36,7%)

У досліджуваних із сформованою фазою «напруження» переважають такі симптоми емоційного вигорання:

- Переживання психотравмуючих обставин (16 осіб (53,3%)), що зумовлює організаційні помилки на роботі, які постійно змушують нервуватися, напружуватися, хвилюватися; конфлікти з колегами;
- Відчуття тривоги і депресії (12 осіб (40%)). Вчителів турбує те, що вони стали гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше). Деякі аспекти (факти) їхньої роботи викликають розчарування, нудьгу і зневіру.
- «Загнаність у кут» - 9 осіб (30%) вчителів вважають, що помилились у виборі професії чи профілю діяльності (займають не своє місце); вони змінили б місце роботи, якби з'явилась така можливість.
- Переживання незадоволеності собою (4 осіб (13,3%)), що обумовлює відчуття незадоволеності роботою.

У досліджуваних із сформованою фазою «виснаження» переважають такі симптоми емоційного вигорання:

- Емоційний дефіцит (14 осіб (46,7%)), який проявляється у роздратованості; підвищеній нервовості у спілкуванні з людьми.
- Особистісне відчуження (деперсоналізація) (12 осіб (40%)) виявляється у втомі від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі; уникненні спілкування з колегами; розчаруванні роботою; знервованістю.
- Психосоматичні та психовегетативні порушення (12 осіб (40%)). Цей симптом проявляється у погіршенні фізичного та психічного самопочуття, а саме, хвилюванні, болях у серці, підвищенні тиску та головних болях.
- Емоційне відчуження (8 осіб (26,7%)) виявляється у переживанні за роботу, а також притупленні емоцій.

У досліджуваних із сформованою фазою «резистенція» переважають такі симптоми емоційного вигорання:

- Редукція професійних обов'язків (22 осіб (73,3%)) проявляється у відчутті втоми та напруженні.
- Неадекватне вибіркове емоційне реагування (20 осіб (66,7%)) проявляється у небажанні спілкуватись із колегами по роботі.
- Розширення сфери економії емоцій (13 осіб (43,3%)), що призводить до скорочення часу спілкування з друзями та знайомими.
- Емоційно-моральна дезорієнтація (10 осіб (33,3%)) виявляється у такому принципі роботи - «не роби людям добра — не отримаєш зла».

Результати дослідження емоційного вигорання вчителів спеціалізованих навчальних закладів представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Результати дослідження формування фаз емоційного вигорання у вчителів спеціалізованих навчальних закладів

Фази емоційного вигорання	Формування фаз емоційного вигорання		
	Вчителі (кількість = 30)		
	фаза не сформована (%)	фаза на стадії формування(%)	фаза сформована(%)
Напруження	24 (80%)	3 (10%)	3 (10%)
Резистенція	17 (56,7%)	12 (40%)	1 (3,3%)
Виснаження	27 (90%)	1 (3,3%)	2 (6,7%)

Фаза «резистенція» не сформована у 56,7% вчителів, «напруження» - 80% та фаза «виснаження» - у 90% вчителів спеціалізованих навчальних закладів. У 40% досліджуваних вчителів фаза «резистенція» перебуває на стадії формування. Сформованою є фаза – «напруження» лише у 10% вчителів. Отже, провідними і, щовизначають формування синдрому емоційного вигорання, є такі симптоми:

- Переживання психотравмуючих обставин (6 осіб (20%)) проявляється у постійному психічному та фізичному перевантаженню; у напруженій взаємодії з колегами.
- Тривога і депресія (3 (10%)) свідчать про те, що вчителі нервують з приводу того, що пов'язано з роботою; знаходяться у відчаї від того, що на роботі виникають серйозні проблеми.

Як показали результати дослідження, вчителі ЗОШ більшою мірою схильні переживати синдром емоційного вигорання ніж педагоги спеціалізованих навчальних закладів. Для вчителів ЗОШ характерне формування усіх фаз емоційного вигорання, але

провідною є фаза резистенції. Дуже незначна частина педагогів спеціалізованих навчальних закладів продемонстрували схильність до емоційного вигорання, виявляючи фази напруження і резистенцію.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.- 339 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Филин, 1996. — 472 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. — СПб. : Питер, 2005. —336 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2003
5. Климов Е. А. Психология профессионала// Избранные психологические труды. Москва; Воронеж, 1996.
6. Никифоров Г. С. Психология здоровья. — СПб.: Речь, 2002. — 256 с
7. Рубинштейн М. М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластёнина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 176
8. Сыманюк Э. Э.Психологические барьеры профессионального развития личности: практико-ориентированная моногр. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.
9. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии, №6, 1994.
10. Freundberger H.J. Staff burnout // Social Scienes. — 1974. — P. 159-166.
11. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third Edition), Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996. - 52 p.].

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ
КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ШЛЯХИ ЇХ
ПРОФІЛАКТИКИ**

Лагута Алла

студентка 6 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

Т. Ю. Кулаковський

Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх всебічного вивчення з метою нівелювання негативних наслідків та якнайповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, дозволяє розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. Така робота дозволяє не лише допомогти особистості одержати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, але і надає їй інформацію про основні психологічні особливості, які зумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів, про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного та соціального життя.

Мета статті: проаналізувати проблему міжособистісних конфліктів серед студентів та можливі шляхи їх профілактики.

Проблема конфліктів завжди приваблювала дослідників і розроблялася представниками різних психологічних напрямків як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Зокрема, у зарубіжній психології найбільш цікавими є розробки представників різних наукових підходів: психоаналітичного (З. Фрейд, К. Юнг та А. Адлер); соціотропного (У. Мак-Даугалл, С. Сігеле); етологічного К. Лоренц, Н. Тінберген); теорії групової динаміки (К. Левін, Д. Креч); фрустраційно-агресивного (Д. Доллард, Н. Міллер); поведінкового (А. Басс, А. Бандура); соціометричного (Дж. Морено, Г. Гурвіч); інтеракціоністського (Т. Шибутані, Д. Шпігель). Завдяки цим роботам у психологічній науці було започатковано систематичне вивчення конфлікту як самостійного соціально-психологічного феномену.

В Україні проблему конфліктів успішно розробляють І.С. Булах, О.В. Винославська, О.В. Волянська, А.М. Гірник, Л.В. Долинська, Г.В. Ложкін, І.В. Кошова, Н.Ф. Коротенька, В.М. Кушнірюк, М.І. Пірен, Н.І. Пов'якель.

В середовищі студентів постійно йде процес самоствердження в групі. В цей час на мотивацію їх поведінки великий вплив роблять темперамент, риси характеру і рівень вихованості. Дослідники указують, що студентів характеризує загострене почуття власної гідності, максималізм, категоричність і однозначність етичних критеріїв, оцінки фактів, подій, власної поведінки. Властиві цьому періоду раціоналізм і небажання приймати всі на віру створюють недовіру до старших, у тому числі і до викладачів вузів.

Причини міжособистісних конфліктів поділяються на дві великих групи:

1) соціально-психологічні: втрати і спотворення інформації в процесі міжособистісної комунікації, незбалансована ролева взаємодія двох людей, відмінності в способах оцінки діяльності і особистості іншої людини, напружені відносини, прагнення до влади;

2) особистісні, тобто власне психологічні: оцінка поведінки іншого з точки зору неприпустимо низького рівня його соціально-психологічної компетентності, недостатня психологічна стійкість, погано розвинена здібність до емпатії, завищений або занижений рівень домагань, тип темпераменту, надмірна вираженість окремих рис характеру, психологічну несумісність людей, між якими виник конфлікт.

Оцінюючи причини підвищеної конфліктності молодих людей, слід визнати, що в значній мірі вона залежить від сфери їх самосвідомості. Значна кількість особистісних новоутворень в цьому віці залежить від розвитку Я-концепції юнака, сформованих вмінь самоконтролювати, саморегулювати свою поведінку і вчинки.

Профілактика міжособистісних конфліктів серед юнаків та дівчат коледжу повинна вестися одночасно по всіх напрямках: створення об'єктивних умов, що перешкоджають виникненню і деструктивному розвитку передконфліктних ситуацій; оптимізація організаційно-управлінських умов роботи студентів коледжу; блокування особистісних причин виникнення конфліктів; усунення соціально - психологічних причин виникнення міжособистісних конфліктів серед юнаків та дівчат.

Обстеженню підлягали студенти другого курсу відділення «Соціальна педагогіка» Бердичівського педагогічного коледжу. Вік досліджуваних – 18-19 років. Кількість респондентів – 50 осіб (дві академічних групи, потік)

На докорекційно-психодіагностичному етапі була узагальнена інформація про психологічні якості колективу та його членів. Така інформація була отримана на попередньому етапі за методиками Q-сортування, методикою «Особистісна агресивність та конфліктність», методикою діагностики основного типу реагування в конфлікті, методикою А. Басса-А.Даркі та тестом К. Томаса. В ході докорекційно-психодіагностичного етапу ця інформація була проаналізована та використана для формування тренінгової групи.

Відповідно до вимог даного психологічного запиту на основі передового досвіду була розроблена та реалізована програма щодо запобігання виникнення міжособистісних конфліктів серед юнаків та дівчат (студентів коледжу). Оцінювання ефекту психологічної

корекції в цілому проводилося шляхом повторного тестування експериментальної та контрольної груп та зіставлення даних, що були до і після застосування психокорекційної програми.

Аналіз результатів повторно проведеної методики Q-сортування В. Стефансона свідчить, що серед студентів, що визнають себе залежними в експериментальній групі показники зросли на 8% і становлять 56%, в контрольній залишились незмінними. Кількість студентів, що визнають себе незалежними в експериментальній групі зменшилась на одного (4%), натомість в контрольній збільшилась на 4%. Тих, що знаходяться у стані внутрішнього конфлікту зменшилось на 4% в обох групах. Серед студентів експериментальної групи показники товариськості зросли на 12%, в контрольній залишились незмінними. Це може свідчити про те, що студенти, які піддавалися психокорекції оволоділи засобами ефективного спілкування, стали більш впевнені в собі. Прийняття (уникнення) «боротьби» в експериментальній та контрольній групах змінилося таким чином. В експериментальній групі все таки лишилось 40% студентів готових до «боротьби», але це на 8% менше ніж на констатуючому етапі експерименту, в контрольній групі показники залишились незмінними. Готові уникати «боротьби» в експериментальній групі 52%, що на 12% більше, натомість в контрольній групі цей показник знизився на 4%. Знаходяться у стані внутрішнього конфлікту 8% (що на 4% менше) студентів експериментальної групи і 8% (що на 4% більше) в контрольній групі.

Аналіз результатів повторно проведеної методики К. Томаса показав, що стиль поведінки юнаків та дівчат експериментальної і контрольної груп в складних життєвих ситуаціях на контрольному етапі дослідження дещо відрізнявся. В експериментальній групі студентів, що обирали деструктивні способи поведінки в конфлікті (суперництво, уникнення, пристосування), було 15 чоловік, тоді як в контрольній групі лише дванадцять. При чому стиль суперництва обрало 5 чол. в експериментальній та 4 чол. в контрольній групі.

В експериментальній групі кількість юнаків та дівчат, які деструктивно реагували на ситуації фрустрації, скоротилась майже вдвічі (в 1,88 рази) і склала 32% від загального числа. Кількість респондентів експериментальної групи, які використовують прийоми співпраці та компромісу в конфліктних ситуаціях зросла у 1,7 рази і склала 68% від загального числа. Якщо за результатами першого тесту стиль співробітництва обрали лише 4 студенти, то після тренінгу їх стало на 20% більше. Дослідження показало, що студенти експериментальної групи дійсно використовували у

повсякденному житті прийоми ефективного спілкування у міжособистісних взаєминах.

Згідно порівняння результатів дослідження ступеня агресивності за тестом А. Басса – А. Даркі в експериментальній та контрольній групах можемо зробити висновки, що студентів експериментальної групи із дуже високою і високою агресивністю стало на 12% менше (відповідно на 8% і на 4%), в контрольній групі ці показники залишились незмінними. Проте показник середньої агресивності зріс на 4% в двох групах. В експериментальній групі збільшилась кількість студентів з показниками помірної та низької агресивності по одному студенту (разом 8%). Проте в контрольній групі показник помірної агресивності зменшився на 4%, а показники низької агресивності залишились незмінними. Згідно наших досліджень про взаємозв'язок агресивності та конфліктності, можемо сказати, що суттєве зменшення агресивності студентів експериментальної групи буде сприяти зменшенню міжособистісних конфліктів між юнаками та дівчатами.

Порівняння загального рівня конфліктності за методикою «Особистісна агресивність та конфліктність» в експериментальній і контрольній групі доводить, що в експериментальній групі показники загального рівня конфліктності знизились від 1 до 10 позначень, проте є два студенти, в яких рівень загальної конфліктності зріс на 1. В контрольній групі показники рівня загальної конфліктності практично не змінилися.

За результатами обрахунку критерію Стьюдента різниці в рівнях загальної конфліктності студентів експериментальної групи до та після проведення програми психокорекції слід визнати статистично значимими ($p = 0,001$). Застосування психокорекційної програми щодо запобігання виникнення міжособистісних конфліктів серед юнаків та дівчат (студентів коледжу) в експериментальній групі студентів дійсно знизило рівень загальної конфліктності досліджуваних, дослідження підтвердило можливість психокорекції конфліктності їх особистоті та запобігання виникненню міжособистісних конфліктів.

Отже, гіпотеза про те, що вирішення міжособистісних конфліктів у студентському середовищі забезпечується комплексним дослідженням особистісних якостей та коригуючим впливом на самооцінку юнаків та дівчат, рівень їхньої тривожності і типові непродуктивні форми агресивних реакцій підтвердилась.

Перспективи дослідження проблеми профілактики міжособистісних конфліктів в студентському середовищі слід пов'язати з подальшим вивченням специфіки проявів конфліктності

студентів різних категорій (курс, спеціалізація, соціальне становище, наявність девіантної поведінки та ін.) у контексті стану їх Я-концепції; розробкою психокорекційних програм та установок на ефективне спілкування з урахуванням особливостей темпераменту студентів різних категорій.

Список використаної джерел:

1. Абдулина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – с. 34-38.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие./М.В. Буланова-Топоркова – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Буртовая Л.А. Конфликтология: (учебное пособие). Русский Гуманитарный Интернет Университет. WWW.I-U.RU
4. Выготский Л.С. Психология развития человека. / Л.С. Выготский – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Гірник А. М. Основи конфліктології: навч. посіб. /А.М. Гірник– К.: Києво-Могилянська академія, 2010. – 222 с.
6. Гірник А. М. Управління конфліктом в педагогічному процесі// Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика: Матеріали конференції. □ К.; Чернівці, 1995. - С. 337-342.
7. Гришина Н.В. Психология межличностного конфликта: Дис. д-ра психол. наук. – СПб, 1995. – 361 с.
8. Долинська Л., Матяш-Заяц Л. Уявлення сучасної молоді про особливості міжособистісних конфліктів // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 331 – 338.
9. Милорадова Н. Г. Студент в зеркале психологии // Архитектура и строительство России. – 1995. – № 9. – С. 27-31.
10. Орлянський В.С. Конфліктологія. Навчальний посібник. /В.С. Орлянский – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 160 с.
11. Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навч. закладів / Г.В. Ложкін, М.О.Коць та ін.; Інститут психології АПН України, Волинський держ. Ун-т ім. Л. Українки. □ Луцьк, 2000. □ 256 с.
12. Яхно Т.П. Конфліктологія та теорія переговорів Навчальний посібник. /Т.П.Яхно, І.О.Куревіна - К.: Центр учбової літератури, 2012. - 168 с.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ЗДІБНОСТЕЙ ЮНАКІВ ІЗ ПРОЯВАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Нечай Людмила

студентка 5 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

І. С. Загурська

На сьогодні межі трактування категорії рефлексії суттєво розширились: це поняття активно використовується не лише на філософському, але й на загальнонауковому рівні в теоретичній та експериментальній психології. Звернення психології до проблематики рефлексії визначається необхідністю вивчення механізмів свідомості, пізнавальних процесів та самосвідомості особистості у їх соціальній обумовленості. Рефлексія в соціальній психології є формою усвідомлення діючим суб'єктом – особою або спільністю – того, як вони сприймаються й оцінюються в дійсності іншими індивідами або спільностями. В сучасних теоретичних працях термін «рефлексія» розглядається як спрямованість мислення на самого себе, на власні процеси і власні досягнення (І.М. Семенова, С.Ю. Степанова, О.Л. Музика, М.І. Найдьонова). Рефлексія забезпечує осмислення минулого і передбачення майбутнього.

Проблема вивчення розвитку рефлексії здібностей юнаків із проявами девіантної поведінки є недостатньо вивченою. Девіантна поведінка осіб, що розуміється як порушення соціальних норм, набула в останні роки актуального характеру та поставила цю проблему в центр уваги психологів (Б.С. Братуся, І.С. Кона, Ю.А. Клейберга, Д.І. Фельдштейна), педагогів (С.А. Белічева, П.Ф. Лесгафта, А.С. Макаренка, С.Т. Шацького), юристів (Я.І. Гилінського, В.Н. Кудрявцева, А.М. Яковлева).

Одним із основних чинників розвитку особистості є усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей. У роботах О.Л. Музики, І.С. Загурської, В.О. Климчука, Н.О. Никончук, Н.Ф. Портницької підкреслено роль рефлексії у розвитку творчих здібностей у різні вікові періоди. О.Л. Музика визначає рефлексію творчих здібностей як один із центральних компонентів суб'єктних цінностей особистості, що бере участь у регуляції творчої діяльності.

На нашу думку, є достатньо актуально дослідити розвиток рефлексії здібностей юнаків із проявами девіантної поведінки, адже

в цей віковий період відбувається становлення самосвідомості, самовизначення, формування життєвих програм та соціального статусу особистості. Юнацький вік привертає особливу увагу дослідників у зв'язку з тим, що цінності юнаків набувають відносно стабільного, інтегрованого та індивідуального новоутворення. Саме прагнення до самостійності мотивує особистість до розвитку і вияву своїх можливостей, робить її вільною у виборі власного життєвого шляху. Крім того, реалізація потенціалу людини робить її психологічно зрілою, здатною до творчості

Дослідження рефлексії здібностей юнаків із проявами девіантної поведінки проводилось на базі Любарського РВ УМВС та Любарського ліцею. Загальна вибірка включала 34 особи юнацького віку, з них 17 осіб з проявами девіантної поведінки і 17 осіб, які дотримуються соціально прийнятих норм у поведінці. У якості основних методів дослідження використано методику вивчення динаміки здібностей (автор – О.Л.Музика) та експертне оцінювання.

Виявлено, що юнаки із проявами девіантної поведінки та юнаки із соціально-прийнятною поведінкою виділяють вміння, які за змістовим наповненням схожі між собою. Але у юнаків із проявом девіантної поведінки, на відміну від юнаків із соціально-прийнятною поведінкою, у розвитку рефлексії здібностей є певні труднощі та кризові моменти, які пов'язані власне з прагненням до автономної позиції. Це проявляється в поведінці юнаків. Примітною ознакою є те, що ступінь розвитку вмінь у юнаків із проявами девіантної поведінки є низький, це ілюструється досить поверховим виділенням мислительних дій та розумових операцій у структурі когнітивно-операційного компоненту. Аналіз соціальної рефлексії показав, що юнаки, не мають достатньо розвинутих здібностей для того, щоб заслужити визнання у соціальному оточенні. В результаті чого змушені вдаватися до агресивних форм самоствердження. Сенсом її діяльності стає приниження інших шляхом фізичної чи вербальної агресії. Таким чином, досягається реалізація інстинктоїдної потреби у домінуванні. За А. Адлером, сутнісною характеристикою людей такого типу є комплекс неповноцінності.

Отже, між процесами розвитку здібностей та рефлексії існує відношення взаємозалежності та взаємозумовленості: рівень рефлексії дій і операцій визначає розвиток здібностей; соціальне визнання та схвалення досягнень, усвідомлення можливостей розвитку власних здібностей є найважливішими умовами розвитку рефлексії здібностей юнаків із проявом девіантної поведінки.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми. Перспективи дослідження можуть

вбачатися у вивченні особливостей взаємозв'язку рефлексії здібностей та соціальної рефлексії у юнаків із проявами девіантної поведінки.

СТРУКТУРА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ У ПЕРЕДВИБОРЧИХ ПРОГРАМАХ УКРАЇНСЬКИХ ПОЛІТИЧНИХ ПАРТІЙ

Юрій Манілов,
студент 28 групи
соціально-психологічного
факультету

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
доцент **О.М. Савиченко**

Дослідження мотивації досягнень набирає обертів. Це пов'язано з тим, що сфера практичного застосування отриманих знань надзвичайно широка. Вперше мотив досягнення успіху був виділений німецьким вченим Г. Мюрреєм, згодом його ідею підхопили вчені Д. Мак-Клелланд, Д. Аткинсон та Х. Хекхаузен. Мотивацію досягнення вони розкрили через два протилежні за своєю суттю мотиви: мотив досягнення успіху та мотив уникнення невдач. Р. Стернберг, який досліджував можливості передбачення успіху, вважав що рівень мотивації є кращою передумовою досягнення успіху, ніж інтелект. Він прийшов такого висновку, досліджуючи успішність школярів. Тести на інтелект не давали суттєвих результатів, тоді як вимірювання рівня мотивації давало змогу найточніше прогнозувати майбутню успішність учнів. Тобто чітка та повна структура мотивації досягнення є кращим предикатом успіху, ніж вроджені здібності.

Дослідження питань мотивації досягнень не обійшло стороною і політичну сферу. Взявши за основу припущення про зв'язок рівня мотивації досягнення з реальним успіхом, ми вирішили дослідити структуру мотивації досягнення українських політиків. У дослідженні взяли участь 6 політичних партій з різним рейтингом. Основою дослідження послугували їх передвиборчі програми, для аналізу яких ми використали контент-аналіз та факторний аналіз.

Усі партії приділяють багато уваги категорії інструментальна активність, яка у передвиборчій програмі виражена у обіцянках. За результатами, отриманими з аналізу топових партій, виявилось що категорії потреба та активність пов'язані між собою, але їм протиставляється результат. Тобто головною рисою цієї групи партій є те, що вони надають великого значення своїм обіцянкам, які спираються на їхні ж потреби, проте не мають ніякого відношення до

результату, тобто обіцянки лишаються обіцянками. Що ж до партій з середини рейтингу, їх структури мотивації надто подібні щоб можна було виділити принаймні 2 фактори, можливо тому вони мають приблизно однаковий результат за кількістю голосів. Проаналізувавши партії що зайняли останні місця у рейтингу, було виявлено що їхня активність ніяк не пов'язана з потребами або з результатом. Тобто бачачи проблему, вони не пропонують шляхи її вирішення, а просто констатують її, вирішуючи при цьому другорядні проблеми. Можливо ця тенденція і стала причиною їх неуспішності.

Таким чином, структура мотивації у передвиборних програмах значною мірою зумовлює політичні успіхи.

ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА НА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РЕФЛЕКСІЇ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧИМИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Огненко Оксана

студентка 5 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

І. С. Загурська

Професійна підготовка майбутніх фахівців вимагає високого рівня розуміння змісту професії та інтегрування отриманих професійних знань. Центральним моментом у розвитку професійної свідомості студентів є формування рефлексивної культури, котра включає як усвідомлення і регуляцію окремих дій, так і усвідомлення зміни самого себе як професіонала.

Теоретичні засади розвитку рефлексії розглядаються в працях зарубіжних (А. Буземан, Д.Дьорнер, Ж.Піаже) та вітчизняних (Б.Г. Ананьєв, Л.І.Анциферова, Л.І.Божович, К.Я.Вазіна, Л.С.Виготський, О.М.Леонтьєв, Р.С.Немов, Н.М.Пеньковська, С.Л.Рубінштейн, М.О.Холодна, П.Г.Щедровицький) психологів. Особливостями рефлексії у юнацькому віці займалися К.О.Альбуханова-Славська, С.Л.Рубінштейн, Т.В.Снегірьова, професійні аспекти рефлексії описали Б.З.Вульфів, Е.Ф. Зеєр, А.В. Карпов, А.К Маркова, О.Н. Родіна, А.М. Столяренко.

Автори визначають рефлексію як усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші, це вид пізнання, у процесі якого

суб'єкт стає об'єктом свого спостереження, який включає в себе роздуми та аналіз власного психічного стану.

Дослідження проводилось впродовж 2013-2014 навчального року у Кременецькому медичному училищі імені Арсена Річинського. Загальна вибірка склала 22 особи – студентів 1-го курсу спеціальності «Фельдшер».

Методи дослідження включають аналіз та систематизацію наукових джерел, для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики. Розвивальна програма, спрямована на підвищення рівня рефлексії професійно значимих здібностей у юнацькому віці, розроблена на основі моделі побудови рефлексивного практикуму С.Ю.Степанова, Г.Ф.Похмелкіної, Т.Ю.Колошиної, Т.В.Фролової та тренінгу професійного становлення О.А.Шевченко, А.І. Хазратулової.

Результати дослідження показали, що після проведення розвивальної роботи середній показник кількості виділених актуальних професійних вмінь та здібностей зріс на 29%, а бажаних професійних вмінь на 28%. Пояснення причин розвитку перспективних умінь вказує на бажання досліджуваних удосконалюватися у професійній сфері. Студенти більш усвідомлено стали оцінювати важливість та рівень розвитку професійних здібностей, що свідчить про усвідомлення можливостей розвитку виділених вмінь та здібностей.

Операційно-когнітивний компонент рефлексії здібностей утворений компонентами, що представляють зовнішньо виражені дії та операції, які стосуються підготовки до діяльності («підготувати препарат», «настроїтися», «взяти матеріали»). Після розвивальної програми збільшилася кількість розумових дій саме у професійних вміннях («думати», «вивчати», «розуміти»). Також виявлено тенденцію до більш детального виділення дій та операцій у найбільш значимих уміннях та здібностях («спокійно настроїтися», «розпитати», «вислухати», «порадити щось», «допомогти». Для опису менш значимих умінь досліджувані називали обмежену кількість практичних дій та розумових операцій.

Після впровадження розвивальної програми студенти почали включати до кола референтних осіб не тільки родичів та друзів, а й викладачів та одногрупників, які поцінують їх за досягнення у сфері майбутньої професійної діяльності. Відмічено збільшення кількості виділених особистісних якостей, характерним став вищий рівень усвідомлення зв'язку між особистісними якостями та виділеними професійно значимими здібностями.

Можна стверджувати, що розроблена та впроваджена розвивальна програма має достатній рівень ефективності по відношенню до розвитку рефлексії професійно значимих здібностей. Вона сприяє усвідомленню та виокремленню власних професійних здібностей студентами, допомагає навчитися обґрунтовано оцінювати рівень розвитку власних вмінь, здібностей, розумових дій, операцій та особистісних якостей, які забезпечують успішну професійну діяльність.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз усіх аспектів складної проблеми рефлексії здібностей. Перспектива подальшого дослідження полягає у більш детальному вивченні впливу розвивальної роботи практичного психолога на підвищення рівня соціальної рефлексії.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ В ПОДОЛАННІ АГРЕСИВНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Онищенко Тетяна

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

Л. О. Котлова

Агресія виступає однією із головних форм самовираження та самоствердження, а також способом адаптації до соціуму. Суспільство диктує норми і правила поведінки серед інших людей, надаючи поведінці позитивну або негативну оцінку.

Кожній особистості характерні прояви агресивності. У критичній ситуації вона виконує захисну функцію. Відсутність агресії призводить до конформності, а надмірний розвиток – до підвищення рівня конфліктності.

Нами були проаналізовані основні підходи до вивчення проблеми агресії, агресивності таких зарубіжних та вітчизняних психологів як: А. Адлер, А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Б.С. Братусь, К. Бютнер, А. Дарка, Дж. Доллард, Л. Дууб, Г. Паренс, Д. Річардсон, Л.М. Семенюк, З. Фройд, Н.В. Хазратова [1, 2, 3, 5].

На основі проведеного аналізу, ми визначили, що агресивність – характеристика особистості, яка виражається у готовності до агресивної поведінки, або сукупність тенденцій у реальній поведінці та фантазіях суб'єкта, спрямованих на спричинення шкоди іншій

людині, приниження її, брутальний примус до якихось дій, аж до знищення [2, с. 3].

Для дослідження проявів агресивності учнів підліткового віку обрано методику діагностики показників і форм агресії А. Басса – А. Дарки та та методику самооцінки психічних станів Г. Айзенка

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. Соціально-психологічний тренінг це – область практичної психології, яка орієнтована на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності в спілкуванні [1, с. 13]. Тому саме соціально-психологічний тренінг ліг в основу нашої роботи.

На основі аналізу теоретичного матеріалу нами було розроблено програму соціально-психологічного тренінгу, з проблеми подолання агресивності учнів підліткового віку, та апробовано із учнями восьмих класів ЗОШ I-III ступенів №26 м. Житомира.

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 восьми формами агресії та двома індексами ворожості, а також за показниками агресивності та фрустрованості, значно знизились. До проведення тренінгових занять, досліджуваними найвищі середні показники були отримані за шкалою роздратування, підозрілості та вербальної агресії. Після проведення тренінгу 58,4% учнів показники за шкалою роздратування знизилися у 1,3 рази, а в 33,3% у 1,2 рази. Показники за шкалами підозрілості та вербальної агресії у 66,7% підлітків знизились у 1,3 рази, а у 16,7% – у 1,2 та у 1,4 рази. Показник за шкалою фрустрованості знизились у 50% на 1,3рази, у 8,3% у 1,2 та у 1,4 рази, а за шкалою агресивності показники у 25% учнів знизились у 1,3 рази, а в 16,7% – у 1,2 та у 1,5 рази.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні в практику розробленого та апробованого соціально-психологічного тренінгу з метою подолання агресивності учнів підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – СПб: Питер, 2001. – 352 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми: Пер.с нем. М.: Педагогика. 1991. - 144 с.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Учеб. пособие.– М.: Издательство «Ось 89», 1999. – 176 с.
5. Паренс Г. Агрессия наших детей. – М.: Форум, 1998. – 152с.
6. Школа відкрита світові. Разом проти насильства / За ред. Н.В. Хазратової. – Житомир, 2009. – 48 с.

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК У РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Онищук Інна

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Сьогодні, коли впровадження інклюзивної освіти є актуальним та поширеним питанням, збільшується увага до розвитку «особливої» дитини. Розробляється і використовується досить велика кількість методів та методик для дослідження аномальної дитини, в тому числі і для корекційно-розвивальної роботи. Одним із таких методів є арт-терапія.

І.Д. Лебедєва, М.В. Кисельова, Є.А. Медведєва писали про те, що методи арт-терапії розвивають чуттєво-рухову координацію, оскільки вимагають узгодженої участі багатьох психічних функцій, а також сприяють сенсорному розвитку дітей, диференціації сприйняття, координації дрібних рухів руки, а також забезпечують розвиток довільної уваги, уяви, мови, комунікації[1;2;3].

Корекція розвитку дрібної моторики у дітей з вадами розвитку є особливо важливим моментом. Адже достатній рівень її розвитку - це шлях адаптації дитини до умов навколишнього середовища та набуття навичок самообслуговування: готування їжі, одягання та зав'язування шнурків та ін. Все це є передумовою незалежного та самостійного життя. Тому говорячи про використання арт-терапевтичних технік для розвитку дрібної моторики для дітей з вадами розвитку варто розуміти в яких випадках краще використовувати ту чи іншу техніку арт-терапії.

Таким чином, актуальність проблеми зумовила вибір теми «Особливості використання арт-терапевтичних технік у розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку з вадами розвитку». Метою нашого дослідження було вивчення особливостей використання арт-терапевтичних технік у розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку з вадами розвитку.

З метою дослідження особливостей використання арт-терапевтичних технік у розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку з вадами розвитку була розроблена карта спостереження. За допомогою карти ми вивчали як змінюються характеристики дрібної моторики дітей при використанні арт-терапевтичних технік. На основі такого спостереження ми виокремили наступні особливості використання арт-терапевтичних технік у розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку з вадами розвитку:

➤ використання активної музикотерапії на початку корекційних занять. Ця особливість полягає у тому, що діти виконують завдання самостійно без допомоги волонтера. Завдання активної музикотерапії спрямовані на функціонування обох рук, що особливо є важливим у роботі з дітьми, котрі мають діагноз дитячий церебральний параліч.

Під час активної музикотерапії діти завжди активні, уважні, зосереджені та зацікавлені, вони не відволікаються. Це відбувається через те, що діти сприймають музикотерапію як гру. Тому, на нашу думку, варто використовувати арт-терапевтичні техніки для розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку з вадами розвитку на початку кожного колекційного заняття;

➤ Використання ігротерапії як основного методу корекційного впливу. Адже гра в дошкільному віці є провідною діяльністю, тому діти включаються у роботу з цікавістю.

При використанні музико- та ігротерапії, порівняно з методами ізотерапії (за результатами дослідження) спостерігається швидший розвиток дрібної моторики.

➤ використання арт-терапевтичних технік із врахуванням діагнозу дитини. Наприклад, результати спостереження показали, що у роботі з дітьми з ДЦП варто використовувати техніки, які спрямовані на функціонування обох рук. При цьому важливо стежити за тим, щоб дитина намагалась виконувати завдання саме обома руками, що дозволить з часом позбутися порушення координації рухів.

Отже, особливими у використанні арт-терапевтичних технік є процедура та послідовність їх проведення. Важливо також

враховувати психофізіологічні особливості дітей з різними діагнозами.

Дослідження є пілотажним та не претендує на вичерпність результатів. Перспективами подальших досліджень є розширення кола вибірки та використання додаткових методів для глибшого аналізу проблеми.

Список використаних джерел

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб.для студ.сред. и выш. пед. учеб. Заведений / Е.А.Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н.Комыссарова, Т.А.Добровольская: - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 248с.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. — Речь, 2007. — 336 с
3. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. - СПб.: Речь, 2003. - 256 с.

АКАДЕМІЧНІ ЗДІБНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Пашкевич Вікторія

студентка 6 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

Т. Ю. Кулаковський

Проблема професійна успішності за своєю теоретичною та практичною значущістю відноситься до однієї з фундаментальних у психології.

У вітчизняних і зарубіжних психологічних джерелах проблеми професійної успішності присвячено чимало наукових праць (В.А. Аверін, Дж.В. Аткінсон, О.В. Бодров, А.О. Деркач, С.А. Дружилов, І.В. Дрюпіна, Г.М. Зараковський, Е.Є. Зеленіна, О.Г. Івашкін, Є.О. Клімов, О.К. Клімова, Н.В. Кузьміна, А.О. Мігель, Л.М. Мітіна, Ю.П. Поваренков, В.Л. Романов, П.О. Тропотяга, А. В. Хібін, Я. С. Хаммер, О.П. Четвергова, В.Д. Шадріков).

Ціннісні пріоритети в освіті вказують на те, що чим вищий рівень академічної успішності учня чи студента, тим більшого успіху він зможе досягнути в майбутньому: матиме хорошу роботу, належне матеріальне забезпечення, визнання колег та розуміння близьких людей. Саме тому така тенденція в суспільстві викликає потребу аналізу того, чи дійсно академічна успішність чинить вирішальний вплив на професійний успіх особистості в майбутньому.

Тому вважаємо, є необхідність емпірично дослідити академічні здібності студентів-психологів як передумову успішності в професійній діяльності.

Ми припустили те, що високі академічні здібності студентів-психологів є вагомим чинником майбутньої успішності у професійній діяльності. В процесі роботи використовувались аналіз наукової літератури, метод експертної оцінки, авторська методика дослідження успішності особистості у професійній діяльності та елементи методу репертуарних решіток Дж. Келлі. Результати психосемантичного дослідження було піддано математичній обробці за допомогою факторного аналізу. У дослідженні взяли участь 45 студентів-психологів випускних курсів соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка денної та заочної форм навчання та 80 практичних

психологів закладів освіти міста Житомира з різним рівнем академічних здібностей та професійної успішності.

Проаналізувавши результати дослідження ми виявили особливості сприймання професійної успішності психологів вищої категорії та психологів низької кваліфікації закладів освіти міста Житомира в залежності від рівня академічних здібностей. Узагальнення результатів особливостей сприймання професійної успішності психологами вищої категорії показало, що образ психолога-професіонала у свідомості цієї групи досліджуваних пов'язується із досконалим володінням різними психотерапевтичними техніками та знаннями широкого кола діагностичного інструментарію, що в свою чергу і є умовою професіоналізму та професійної досвідченості.

Серед психологів вищої категорії переважна більшість респондентів – 65 % (26 осіб) за час навчання у ВНЗ мали високий рівень академічної успішності.

У особливостях сприймання професійної успішності психологів низької кваліфікації можна відзначити, що образ професіонала у свідомості досліджуваних, як і психологів вищої категорії, також пов'язується із досконалим володінням різними психотерапевтичними техніками та знаннями широкого кола діагностичного інструментарію. Серед психологів низької кваліфікації переважна більшість респондентів – 75 % (30 осіб) за час навчання у ВНЗ мали середній рівень академічних здібностей.

Узагальнення результатів дослідження студентів-психологів випускних курсів з високим рівнем академічних здібностей показало, що, на думку даної групи опитуваних, імовірно, для того, щоб мати повагу серед колег, слід користуватися у своїй роботі широким колом діагностичного інструментарію. Аналіз бланків дослідження показав, що для цієї групи респондентів, аби досягнути вищого професіоналізму, варто здобути ще додаткові необхідні вміння та набути професійно необхідних знань, умінь та навичок. Виявили, що у свідомості цієї групи досліджуваних психолог, який має велику кількість клієнтів та є хорошим консультантом у своїй діяльності прагне до професійного зростання та є компетентним у широкому колі проблематики. Студенти вбачають у працьовитості умову досягнення гідних результатів на шляху до професійної діяльності та самовдосконалення.

Аналіз даних дослідження студентів-психологів випускних курсів з середнім рівнем академічних здібностей показав, що дана група досліджуваних на цьому етапі професійного сходження має достатньо чітке уявлення про те, якими якостями слід володіти, аби

досягнути високого професіоналізму. Звернувшись до даних факторних навантажень, можна побачити, що опитувані за час навчання у ВНЗ високо оцінюють у себе компетентність та моральність як умову досягнення у майбутньому професіоналізму. На думку респондентів творчі здібності та працьовитість допоможуть їм у професійному зростанні.

Узагальнення результатів дослідження групи студентів-психологів з низьким рівнем академічних здібностей дозволило виявити, що у свідомості цієї групи опитуваних склалося хибне уявлення щодо успішного психолога, адже досліджувані співвідносять його з великою кількістю клієнтів. Імовірно, що критерій кількості звернень до психолога теж є показовим, але не вирішальним у визнанні його як успішного. Також студенти з низьким рівнем академічних здібностей поєднують велику кількість клієнтів з бажаним образом психолога-професіонала.

Отже, порівняльний аналіз даних трьох груп досліджуваних показав, що хоча студенти психологи випускних курсів з високим рівнем академічних здібностей мають брак практичного досвіду надання психологічної допомоги, та все ж мають схожий з психологами вищої категорії образ успішного психолога, тоді як у психологів з низьким рівнем кваліфікації простежується низький рівень прагнення до самовдосконалення рівня фаховості.

Таким чином, можна припустити, що академічні здібності є вагомим передумовою професійної успішності практичного психолога.

Список використаних джерел:

1. Дружилов С. А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 6. – С. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. — М.: Филин, 1996. — 472 с.
2. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психол.журн. – 1997. – Т.18. – №6. – С.35 – 44.
3. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», 1996. – 400 с. Никифоров Г. С. Психология здоровья. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с
4. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – 480 с.

5. Тропотяга П. А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста: дис. канд. психол. наук : 19.00.03 / П. А. Тропотяга– Иркутск, 2009. – 205 с.
6. Шадриков В. Д. Способности человека / В. Д. Шадриков . – М.: Издательство «Институт практической психологи», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 288 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ЗАДОВОЛЕНOSTІ ШЛЮБОМ З ПОЗИЦІЄЮ ЩОДО СПРАВЕДЛИВОСТІ У ВЗАЄМИНАХ ПОДРУЖЖЯ

Поліщук Ольга

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:
старший викладач кафедри
соціальної та практичної
психології

Л. М. Фальковська

Проблема сімейних стосунків в усі часи була і залишається актуальною. З кожним роком кількість розлучень зростає. Приблизно третя частина від загальної кількості шлюбів є нежиттєздатною [4]. Психічне здоров'я людей, що пережили розлучення, як правило, погіршується. У психології набувають ваги теоретичні та емпіричні пошуки внутрішніх причин задоволеності шлюбом, які б сприяли не тільки створенню оптимальних умов для розвитку особистості, спільноти, суспільства. Серед основних чинників, що визначають переживання задоволеності шлюбом є визначена та психологічно визнана система обов'язків, що ґрунтується на ідеї справедливого їх розподілення. В нашому дослідженні ми спробували вивчити та проаналізувати особливості зв'язку задоволеності шлюбом з позицією щодо справедливості у взаєминах подружжя, адже саме неспівпадання цих позицій є причиною конфліктів у сім'ї, а нерідко і розлучень.

Шлюб — це добровільний, рівноправний союз між жінкою і чоловіком, спрямований на створення сім'ї. Шлюб — суспільно визнаний і санкціонований юридично союз, який має на меті створення сім'ї, її легалізацію в суспільстві [3].

Шлюб є виявом міжособистісних стосунків чоловіка і жінки, що «дозволяє задовольнити потребу в продовженні роду, організації побуту і дозвілля, моральної та емоційної підтримки» [1].

Задоволеність шлюбом – це внутрішня суб'єктивна оцінка, ставлення подружжя до власного шлюбу [1]. «Задоволеність шлюбом, очевидно, складається як результат адекватної реалізації уявлення (образу) про сім'ю, сформованого у свідомості людини під впливом зустрічей з різними подіями» [2].

До чинників, що впливають на рівень задоволеності шлюбом, найчастіше відносять [5]:

- стадію життєвого циклу сім'ї;
- подружній стаж;
- схожість цінностей у подружжя;
- трудова зайнятість;
- стратегії копінг-поведінки, що використовуються подружжям при вирішенні сімейних проблем;
- характер професійної діяльності жінки;
- задоволеність роботою;
- мотиви вступу в шлюб;
- термін, стаж дошлюбного залицяння;
- сексуальна задоволеність подружжя;
- формування образу щасливого шлюбу як союзу;
- ставлення до справедливості членів подружжя.

Теоретичний аналіз комплементарної взаємодії у діаді, що влаштовує обидві сторони і тому забезпечує її (взаємодії) тривалість існування, вказує на існування трьох основних позиції людини щодо справедливості взаємин [6]:

1. *альтруїсти* – сторона взаємодії, суб'єктивний вибір якої полягає у здатності вкладати у стосунки значно більше, ніж отримувати навзаєм;
2. *егоїсти* – одна із сторін взаємодії, суб'єктивний вибір якої зорієнтований у напрямі отримувати від стосунків максимум при мінімальних внесках;
3. *чутливі до справедливості* – та сторона у взаємодії, яка принципово та ретельно відстежує внески та віддачі у взаємодії та орієнтована виключно їх баланс, тому не здатні до компромісу, є категоричними і непохитними у обстоюванні рівноваги у стосунках.

Взаємини людей можуть тривати як завгодно довго як гармонійні, доки обидві сторони буде влаштовувати такий плин стосунків, що не суперечить уявленням про їх справедливий характер. Як тільки одна із сторін починає помічати дисбаланс, порушення справедливості щодо себе, починають запускатися компенсаторні механізми або у латентному (прихованому) вигляді –

ворожість, підозри тощо; або у відкритому вигляді – суперечки, претензії, образи тощо.

Люди прагнуть справедливості в будь-яких взаєминах, особливо у шлюбних. Коли вони відчують несправедливість, то прагнуть зробити все, щоб відновити рівновагу між тим, що вони вкладають у відносини, і тим, що вони отримують взамін, навіть якщо для цього необхідно ці відносини припинити.

Оскільки явище задоволеності шлюбом є досить складним та багатограним, дослідження його є громістким та складним. Для нашого дослідження був обраний тест-опитувальник задоволеності шлюбом (В.В. Століна, Т.Л. Романової, Г.П. Бутенка), що дозволяє визначити відчуття задоволеності-незадоволеності шлюбом, виявити, що приносить насолоду партнеру у сосунках у шлюбі, а що навпаки – не подобається. Для виявлення домінуючої позиції щодо справедливості було складено опитувальник, який визначає характерну поведінку кожного із партнерів у ситуаціях, що описують основні функції сім'ї.

Результати нашого дослідження показали, що:

- 1) Характер стосунків подружжя визначається їх вибором шлюбних відносин (від цивільного до церковного), отже, і роллю власної відповідальності за його збереження у зв'язку з чіткими підставами у регуляції цих двох видів шлюбу. Подружні пари, що перебувають у церковному шлюбі (як у першому, так і повторному) демонструють вищий рівень задоволеністю шлюбом та своїм партнером, ніж пари, що перебувають у цивільних шлюбах. Можна припустити, що причиною цього є наявність у церковному шлюбі не лише чітких законодавчих регулювань, але й моральних.
- 2) Досвід першого шлюбу є корисним у зв'язку з визнанням у повторному шлюбі більшої цінності компромісів, поступок як чинників збереження стосунків. Подружні пари, що перебувають у повторних шлюбах (як цивільних, так і церковних), демонструють вищий рівень задоволеності шлюбом, ніж пари, що перебувають у перших шлюбах.
- 3) Досліджувані чоловіки в загальному проявляють вищий рівень задоволеності своїм шлюбом, аніж їх партнери. Вказують на те, що їх партнери цілком влаштовують та вони задоволені, в загальному, своїми стосунками із дружинами.
- 4) Партнери з домінуючою *егоїстичною позицією у стосунках* намагаються уникати серйозних рішень, ініціативи. Партнери з *альтруїстичною позицією* - демонструють ініціативу у різних сферах сімейного життя (від влаштування побуту до

сексуального задоволення). Партнери ж з чутливим ставленням до справедливості наголошують на тому, що все має бути порівну. Кожен з партнерів повинен брати участь у вирішенні конфліктів, у культурному розвитку тощо.

Отже, суб'єктивне переживання задоволеності шлюбом визначається залежністю від готовності члена подружжя поступатися власними інтересами на користь партнера. Альтруїсти та егоїсти демонструють високий рівень задоволеності шлюбом, а чутливі до справедливості в більшості випадків або терпимо ставляться до шлюбу, або ним не задоволені зовсім.

Список використаних джерел

1. Алешина Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений/ Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 48-56, 87.
2. Голод С.И. Будущая семья: какая она?/ С.И. Голод. – М.: Знание, 1990. – С. 54.
3. Кроник А.А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я/ А.А. Кроник, Е.А. Кроник. – М.: Знание, 2002. – С. 5-8.
4. Рипинская П. Грамматика супружеского общения/ П. Рипинская // Семья. – 1988. – № 24. – С. 11.
5. Сысенко В.А. Супружеские конфликты/ В.А. Сысенко. - М.: Мысль, 1989. – С. 74-96.
6. Хьюсман Р.К. Фактор справедливости/ Р.К. Хьюсман, Дж.Д. Хэтфилд. –М., 1992. – 96 с.

ОСОБИСТІСНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Польова Тетяна
студентка 5 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:
професор кафедри
соціальної та практичної
психології
М. М. Заброцький

Професійне становлення особистості – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально-значущих та професійно важливих якостей та їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів

якісного і творчого виконання професійної діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей [5].

На думку більшості дослідників, професійне становлення особистості вимагає цілеспрямованого та планомірного формування професійної свідомості як психічного утворення, що інтегрує професійні знання, структуровані у певні програми професійних дій, та знання людини про саму себе як про суб'єкта професійної діяльності (Г.О. Балл, М.М. Заброцький, Ю.М. Швалб та ін.) [1; 2; 8].

Проблема професійного становлення педагогів знаходиться в полі зору багатьох відомих вчених, зокрема С. Гончаренка, І. Зязюна, Л. Коваль, Н. Ничкало, О. Пєтохи, С. Сисоєвої та ін.

Висока соціальна значимість професії вчителя та її висока масовість роблять необхідним вивчення механізмів професійного та особистісного становлення педагогів.

Професійне становлення педагога в психології та педагогіці в професійно-особистісному аспекті розглядається як становлення особистісних, особистісно-ділових рис педагога, що відображено у дослідженнях С.Б. Єлканова, Л.М. Мітіної та ін. [4; 6].

Сьогодні педагогічна рефлексія як об'єкт наукового вивчення займає одне з центральних місць у дослідженнях, присвячених проблемам професійної самосвідомості, професійного самоосвіти, професійної культури та професійної підготовки вчителя (Б.З. Вульф, В.Н. Харькін, Г.М. Коджаспірова, Н.Т. Селезньова, В.А. Адольф, І.Ю. Степанова, С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкіна, Є.П. Варламова та ін.).

Нами були проаналізовані дослідження особистісної рефлексії педагогів в процесі професійного становлення, що відображені у працях М. Заброцького, М. Куна, Т. Макпартлена, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської та ін.

Зокрема, дослідженню особистісної рефлексії як чинника професійного становлення педагога присвячені наукові роботи М.М. Заброцького, як визначення когнітивного та емоційного компонентів рефлексії педагогів.

На вивчення когнітивного компоненту рефлексії було спрямоване емпіричне дослідження особливостей самосвідомості вчителя. В результаті було встановлено, що образ «Я» більшості респондентів у цілому характеризується невисоким рівнем когнітивної складності та слабкою диференційованістю [2].

Дослідження емоційного компоненту рефлексії педагогів здійснювався на основі вивчення особливостей самостворення молодих педагогів на етапі їх адаптації до професійної діяльності. Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що за роки

професійної адаптації відбувається певна динаміка особистісної рефлексії молодих вчителів, яка, загалом, носить суперечливий і конфліктний характер [3].

Як показали дослідження Ю. Кулюткіна та Г. Сухобської, особистісна рефлексія, або актуальне «Я» вчителя, виступаючи важливим аспектом його професійно-педагогічної свідомості, істотно впливає на регуляцію педагогічної діяльності й сприяє вдосконаленню професійної майстерності, розвитку мислення й педагогічних здібностей [7].

На основі проведеного аналізу, ми визначили, що особистісна рефлексія – виступає невід’ємним компонентом професійного становлення педагога, що направлена на самоаналіз, спрямованість на свідоме ставлення до себе, як до професіонала зокрема, власного професійного досвіду та особистісних рис, які сприяють ефективному виконанню фахової діяльності. Варто зазначити, що в освітньому процесі рефлексія є одним із основних компонентів діяльності, а отже, рефлексивна компетентність виступає як необхідна складова професійної педагогічної діяльності.

Для дослідження особливостей розвитку особистісної рефлексії педагога як чинника професійного становлення було обрано ряд ревалентних методів дослідження – методику діагностики рівня розвитку рефлексивності, опитувальник А.В. Карпова; методику виявлення загальних тенденцій розвитку та диференційованості «Я-образу», «Тест двадцяти висловлювань» М. Куна і Т. Макпартленда (когнітивна підструктура самосвідомості); методику дослідження емоційно-оціночної підструктури самосвідомості, опитувальник самостворення С.Р. Пантелєєва.

Експериментальною базою дослідження виступали педагоги на різних етапах професійного становлення та відповідно з різним професійним досвідом. Кількісний та якісний аналіз отриманих результатів здійснювався з використанням методів математичної статистичної обробки даних.

Аналіз результатів опитувальника, спрямованого на визначення рівня розвитку рефлексивності показали, що залежно від професійного досвіду педагогів їх рівень рефлексивності носить нестійкий характер. Відтак, рівень розвитку рефлексивності педагогів першої групи (1-5 років професійного досвіду) сягає здебільшого високого та середнього рівня; педагогів другої групи (10-15 років професійного досвіду) відповідно середнього та третьої групи педагогів (20-25 років професійного досвіду) – переважно середнього та з тенденцією до низького рівня.

З'ясовано, що за специфікою когнітивної підструктури самосвідомості процес професійного становлення педагога вимагає від нього цілеспрямованого та наполегливого пошуку можливості реалізації власного професійного «Я-образу». Оскільки, було встановлено, що педагоги з різним професійним досвідом здебільшого характеризуються позитивним характером образу «Я», стійкістю уявлень про себе як про особистість та спеціаліста, узгодженістю між собою окремих модальностей образу «Я», адекватною самооцінкою, домінуванням моральних суджень та конструктів, пов'язаних із взаємодією з людьми. Однак першій групі педагогів властива висока когнітивна складність та диференційованість, що яскраво відображається у вираженій професійно-рольовій ідентифікації, відносній стійкості уявлень про себе як про особистість та спеціаліста; педагогам другої групи притаманна не лише професійно-рольова ідентифікація, але й помірне значення міжособистісних та сімейних цінностей, тут спостерігається баланс розподілу; щодо третьої групи педагогів, то їм переважно властива спрямованість на міжособистісні та сімейні цінності.

Результатами дослідження емоційно-оцінної підструктури самосвідомості педагогів за опитувальником самоставлення встановлено, що спостерігається певна динаміка особистісної рефлексії, що проявляється у самоставленні і залежить від рівня розвитку рефлексивності, професійного досвіду та індивідуальних особливостей окремого педагога.

Отже, здійснивши комплексне дослідження особливостей розвитку особистісної рефлексії педагогів в динаміці, нами було визначено, що процес професійного становлення педагога вимагає від нього не лише професійного, але й особистісного ресурсу. На різних етапах професійного становлення та відповідно з різним професійним досвідом педагог характеризується своєрідними особливостями професійної діяльності та рівнем розвитку особистісної рефлексії зокрема, що виступає складовою професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.
2. Заброцький М.М., Емпіричне дослідження особливостей самосвідомості вчителя // М.М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових

- праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т.7, вип. 7. – Київ, 2006. – С. 104-110.
3. Заброцький М.М. Особливості самоставлення педагогів-початківців // М.М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.7, вип.15. – Київ: Логос, 2008. – С. 89-92.
 4. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания учителя / С.Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
 5. Кокун О.М. Психологія професійного становлення фахівця: Монографія. - К.: ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. – 200 с.
 6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: монография, Флинта - Московский психолого-социальный институт, 1998 - 200 с.
 7. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1990. - 104 с.
 8. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.

ДИНАМІКА САМООЦІНКИ ЗДІБНОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: ЛОНГІТЮДНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Пристапнюк Ольга

студентка 3 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Розвиток здібностей і формування творчої особистості є одним із основних і важливих завдань психології на сучасному етапі розвитку. Вивчення динаміки самооцінки здібностей дозволяє прослідкувати зміни, які відбулися за певний період часу, проаналізувати причини і умови, що їх спричинили, найголовніше пересвідчитися в розвитку здібностей і спрямувати їх для подальшого розвитку.

Теоретичні засади розвитку самооцінки розкриті в працях вітчизняних (А.В.Захарова, А.І.Ліпкіна) та зарубіжних психологів (Р. Бернс, І.С.Кон, А.Маслоу). У вітчизняній психології при визначенні самооцінки підкреслюється, що самооцінка це - фундаментальне особистісне утворення, що тісно пов'язане, з

одного боку, з розвитком і проявом здібностей, з іншого – із сформованим рівнем домагань, який формується на основі оцінок оточуючих, оцінок результатів власної діяльності, а також на основі співвіднесення реального та ідеального уявлення про себе. У зарубіжній психології самооцінка розглядається як компонент самосвідомості, до складу якого крім знання про себе, також відноситься оцінка себе, своїх здібностей, моральних чеснот і вчинків, що істотно впливає на ефективність діяльності та рівень прагнення для особистісного зростання.

Проблема розвитку та динаміки здібностей дітей дошкільного й молодшого шкільного віку досить широко розроблялась у психолого-педагогічній літературі (Ю.З. Гільбух, В.М. Дружинін, А. Леві, В.О. Моляко, О.М. Матюшкін, Л.Ф. Обухова, Н.В. Хазратова). Загалом у вітчизняній психології здібності визначають як особливе особистісне утворення, яке забезпечує успішне виконання діяльності.

Лонгитюдне дослідження проводилося впродовж 2012-2014 навчального року. Загальна вибірка склала 4 особи - дітей 5-7 років. Методи дослідження включали опрацювання наукових джерел, бесіду; для отримання емпіричних даних було використано методику вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) О.Л.Музики та її адаптовані варіанти для роботи з дошкільниками та молодшими школярами (І.С. Загурська, Н.О. Никончук, Н.Ф. Портницька).

За результатами проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Для дітей дошкільного віку провідною діяльністю є гра, а для дітей, які вже досягли молодшого шкільного віку гра займає значне місце у житті дитини, хоча ми можемо спостерігати за тим, як навчальна діяльність поступово займає місце провідної.
2. У дітей відмічається високий рівень самооцінки здібностей, які дитина оцінила за важливістю для неї досить високо (малювання, ліплення, робота над аплікацією тощо). Саме завдяки цим здібностям досягається успіх через визнання референтних осіб. Відмічається досить низький рівень самооцінки тих здібностей, розвиток яких не підтримується оточуючими (вміння, які ми можемо віднести до ігрової діяльності).
3. Дуже важливою є соціальна рефлексія для розвитку самооцінки здібностей. Чим більше за важливістю для референтних осіб оцінено вміння, чим більше це вміння поціновується, тим значимішим є вміння для дитини. У такій групі вмінь дитина виділяє велику кількість мислительних

операцій, дій, що свідчить про високий рівень розвитку цих вмінь. І навпаки, якщо вміння не поціновується чи поціновується на досить низькому рівні, то це вміння має низький рівень значимості для дитини. У таких вміннях дитина виділяє досить малу кількість мислительних операцій та дій. З часом це вміння для дитини стає або не актуальним, або просто зникає.

4. Виділення кола референтних осіб при первинному зрізі обмежується сім'єю та родиною. При повторному дослідженні спостерігається розширення кола референтних осіб, до якого входять вихователь, вчитель та друзі. Це дозволяє більш адекватно усвідомлювати розвиток власних здібностей.

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.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ В УЧБОВІЙ ТА ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Реткова Анастасія

студентка 4 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

О. М. Савиченко

Метою нашого дослідження було проаналізувати та вивчити структуру мотивації досягнення в учбовій та ігровій діяльності дошкільників. Основний метод, котрий було використано – це контент-аналіз. Контент-аналіз дослідження відбувався на основі системи категорій контент-аналізу Х.Хекхаузена за модифікації О.М.Савиченко. Під час процедури аналізу емпіричного матеріалу відбувався аналіз двох складових мотивації досягнення: мотиву досягнення успіху та мотиву уникнення невдач.

За результатами проведеного дослідження виявлено, що мотив досягнення успіху структури мотивації досягнення превалює. Це може означати те, що діти намагаються шукати позитивного підкріплення та виконувати будь-яку діяльність задля досягнення

позитивного результату діяльності, а саме задля результату, котрий їх задовольняє. Наприклад, в навчальній діяльності діти наслідують, копіюють зразок, який надано. Але в той же час вони його удосконалюють, налаштовуються на позитивний результат. Ключовим є результативний компонент.

При аналізі результатів дослідження виявилось, що в ситуації гри структура є гармонійною, а в ситуації навчання - вона деформується, оскільки не являється провідною діяльністю дошкільного віку.

Отже, отримані результати дали можливість зробити певні висновки щодо структури мотивації досягнення дошкільників в різних ситуаціях:

- По-перше, структура є розбалансованою та найкраще розвинутим компонентом є результативний компонент суб'єктного рівня регуляції. Це може бути пов'язано з тим, що діти найчастіше пов'язують навчальну діяльність із емоційними переживаннями.
- По-друге, достатньо високо розвинутими компонентами є діяльнісний компонент процесуального рівня регуляції, та потребові компоненти суб'єктного та соціального рівнів регуляції. Такі показники можуть бути зумовлені тим, що дошкільнята, намагаються правильно виконувати діяльність, спрямовану на бажаний або очікуваний результат, що дасть можливість підкріпити свою самооцінку та оцінку з боку референтних осіб (вчительки або батьків). (див. рис. 1)

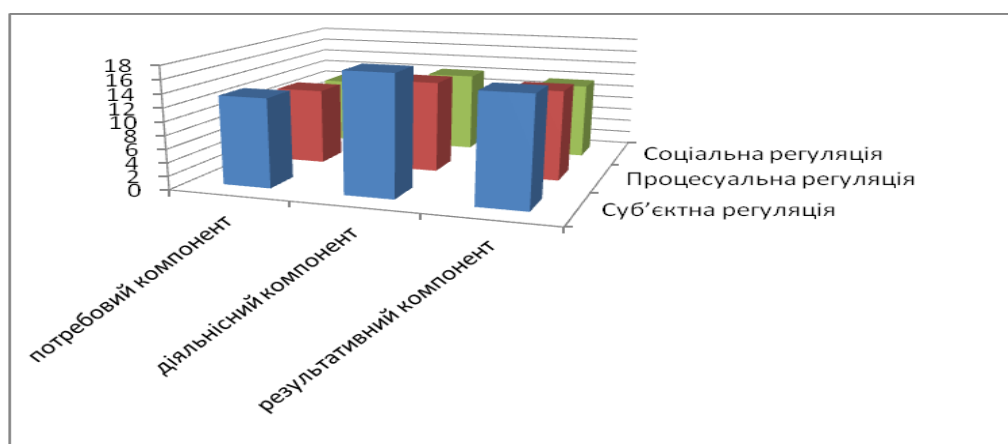


Рис.1 Графічне зображення показників внутрішньої збалансованості структури мотивації досягнення дошкільників.

Дані результати свідчать про те, що діти переживають за кінцевий результат і ці переживання та емоції мають позитивне забарвлення (про це свідчить показник емоційного фону мотиву

досягнення успіху, що склав 47). Діяльнісний компонент мотиву досягнення успіху свідчить про те, що дошкільнята зорієнтовані на виконання будь-яких дій, котрі дозволять наблизитися до бажаного результату під час навчальної діяльності. Також складовою цього компоненту є позитивне підкріплення – дії зі свого боку чи боку інших осіб, котрі мотивують до діяльності. Що до якісного аналізу результатів контент – аналізу, то структура мотивації досягнення є не повною, оскільки відсутні деякі категорії, а саме очікування невдачі. Структура мотивації досягнення є зовнішньо збалансованою та внутрішньо розбалансованою. Рівні регуляції розбалансовано.

Проведене дослідження має перспективи для подальшого дослідження причин та виведення певних загальних тенденцій та закономірностей.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Рожкова Наталія

студентка 4 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

Л. О. Котлова

Аналіз проблем вивчення синдрому «професійного вигорання», проведений авторами в різних організаціях, показав, що до основних методик, які можуть бути використані психологами при дослідженні цієї проблеми, належать:

1. Методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка.
2. Методика «Визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова.
3. Методика «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина — людина» (Х. Масlach, С. Джексон в адаптації Н.Є. Водоп'янової).
4. Методика «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Дж.Л.Гібсон, Д.Х.Доінеллі).
5. Методика «Дослідження синдрому «вигорання» (Дж. Грінберг).

Необхідно зауважити, що кожна із зазначених методик дає можливість насамперед виявити рівень розвитку синдрому та його окремих складових. Проаналізуємо кожную методику детальніше.

Методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка є найбільш комплексною і дає можливість системно і детальніше проаналізувати міру вираженості дванадцяти симптомів синдрому «вигорання», враховуючи фази, до яких вони відносяться. Зокрема, це такі фази та симптоми:

Перша фаза — «Напруження»:

1. Переживання психотравмуючих обставин;
2. Незадоволеність собою;
3. «Загнаність у кут»;
4. Тривога і депресія.

Друга фаза — «Резистенція»:

1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування;
2. Емоційно-моральна дезорієнтація;
3. Розширення сфери економії емоцій;
4. Редукція професійних обов'язків.

Третя фаза — «Виснаження»:

1. Емоційний дефіцит;
2. Емоційне відчуження;
3. Особистісне відчуження (деперсоналізація);
4. Психосоматичні та психовегетативні порушення.

Для якісної інтерпретації даних, за словами В.В. Бойка, можна використовувати такі питання:

- які симптоми домінують;
- якими сформованими і домінуючими симптомами супроводжується «виснаження»;
- чи обумовлене «виснаження» (якщо виявлене) факторами професійної діяльності, що увійшли в симптоматику «вигорання», або суб'єктивними факторами;
- який симптом (симптоми) найбільше обтяжують емоційний стан особистості;
- у яких напрямках треба впливати на виробничу обстановку, щоб знизити нервову напругу;
- які ознаки й аспекти поведінки самої особистості підлягають корекції, щоб «емоційне вигорання» не завдавало шкоди їй, професійній діяльності і партнерам [1].

Методика «Визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова дає можливість дослідити прояви синдрому за такими основними показниками:

- психоемоційне виснаження;
- особистісне віддалення;
- професійна мотивація.

Суттєвим є те, що методика допомагає проаналізувати прояви синдрому «вигорання» на трьох основних рівнях:

- міжособистісному;
- особистісному;
- мотиваційному.

Слід зазначити, що методика є не такою складною в обробці, як попередня, і може бути використана для більш оперативного вирішення професійних завдань організаційними психологами.

Методика дає можливість розробити певну систему психокорекційної роботи та встановити, за якими складовими найбільш «рельєфно» проявляється синдром [3].

Методика «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина — людина» (Х. Масlach, С. Джексон в адаптації Н.Є. Водоп'янової) зорієнтована перш за все на дослідження тих категорій фахівців, які працюють в системі «людина — людина. Тому саме цю методику, на думку авторів, доцільно використовувати організаційним психологам, аналізуючи синдром «вигорання» у менеджерів організацій, працівників освітніх закладів також працівників ОВС.

Варто нагадати, що методика базується на теорії синдрому «вигорання», розробленій К. Масlach і С. Джексон, і дає можливість визначити такі основні складові синдрому «вигорання»:

- емоційне виснаження;
- деперсоналізація;
- редукція особистих досягнень.

Суттєвим є те, що методика має два варіанти опитувальника, які можуть бути використані окремо при дослідженні як викладачів, учителів, так і працівників інших організацій.

Методика є досить компактною у використанні порівняно з першими двома методиками — вона включає лише 22 питання (у двох попередніх методиках — 84 та 72 відповідно) [2].

На основі результатів, отриманих за допомогою опитувальника, можна також розробити програми подолання синдрому «вигорання» як для окремої особистості, так і для групи людей, які працюють в одному відділі чи організації.

Методика «Оцінка власного потенціалу «вигорання» (Дж. Л. Гібсон, Д. Х. Доінеллі) дає можливість дослідити такі основні компоненти «вигорання»:

- деперсоналізацію;
- особисту задоволеність;
- емоційне виснаження.

Кожний із названих компонентів «вигорання» аналізується за трьома рівнями розвитку: низький, середній, високий.

Методика включає всього 18 питань і може бути використана для оперативного дослідження синдрому «вигорання» та розробки відповідних корекційних програм [4].

Методика «Дослідження синдрому «вигорання» (Дж. Грінберг) допомагає виявити рівні вираженості синдрому (високий, середній та низький). На думку її автора, дану методику доцільно використовувати для найпростіших досліджень, які дають можливість зорієнтуватися в наявності проблеми [4].

Необхідно зауважити, що під час проведення прикладних досліджень в організації варто використовувати 2—3 методики — для взаємоперевірки та взаємодоповнення отриманих даних.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других/ В.В. Бойко. - М.: Наука, 1996. - 154 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром сгорания, диагностика и профилактика; под ред. Старченкова Е.С. - СПб.: Питер, 2005. - 336с.
3. Орел В. Е. Феномен “выгорания” как проявление воздействия профессиональной деятельности на личность/ В. Орел, О. Рукавишников// Психология субъекта профессиональной деятельности: Сборник научных трудов. – Ярославль: Сфера, 2001. – 728с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты/ Д.Я. Райгородский. - «БАХРАМ, - М» - 2002. - 667 с.

СИСТЕМА ПОЦІНУВАНЬ НАВЧАЛЬНИХ УСПІХІВ: ПОГЛЯД ВЧИТЕЛІВ ТА УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Савчук Тетяна

студентка 4 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Інклюзія школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні класи стала моделлю, якій надається перевага у багатьох навчальних закладах. Користь інклюзивної освіти для школярів стає очевиднішою внаслідок накопичених досліджень. В основі нашого розуміння інклюзивних класів чотири складові:

феномен „інклюзії” поширений в усьому світі і не є тимчасовим явищем; вчителі відіграють провідну роль для цих школярів; в основі успішного навчання в інклюзивних класах лежать фундаментальні принципи ефективного учіння; професійне зростання вчителів може бути головною перевагою у загальноосвітніх класах для інклюзії учнів з особливим психофізичним розвитком.

У працях Л.І.Божович, В.В. Давидова, А.Н. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, М.В. Савчина, проводиться ідея, що визначним компонентом організації навчальної діяльності є мотивація. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності.

Запорожець А.В., Н.О. Никончук, Ян Стюарт та Венн Джойнс зазначають, що поцінування у молодшому шкільному віці відіграють значну роль в навчальній діяльності [1, 2, 3, 4, 5].

Поцінування навчальних успіхів дітей з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти відіграють вагомую роль. Адже в основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх, створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Метою нашого дослідження було дослідити систему поцінувань навчальних успіхів з точки зору вчителів та учнів в інклюзивних класах. Нами було проведене дослідження, де вперше було здійснено спробу визначити систему поцінувань навчальних успіхів з позиції вчителів та учнів в інклюзивних класах. В ході аналізу результатів дослідження можна зробити висновок, що для молодших школярів, які навчаються в інклюзивних класах, бажаними є такі форми та способи поцінувань навчальних успіхів: *записи в зошиті «молодець»*; *словесні форми похвали, такі як, «який ти молодець», «як ти гарно постарався», «старайся краще»; «ти можеш більше», «дуже добре», «я дуже тобою пишаюсь», «чудово виконано»; похвала та вручення медалей, значків, фішок, призів, грамот за активність на уроках (в навчанні) та за гарну поведінку під час занять і на перервах; вручення заохочувальних призів (в вигляді значків, медалей, фішок, призів та інших нагород) за старання*. Важливими також є невербальні форми та способи поцінувань: *посмішка вчителя, обійми з вчителем, погладжування по голівці*.

Ми здійснили порівняльний аналіз системи поцінувань навчальних успіхів з точки зору вчителів та учнів в інклюзивних класах.

Таблиця 1.

Система поцінувань навчальних успіхів: погляд вчителів та учнів в інклюзивних класах

Система поцінувань навчальних успіхів: погляд вчителів в інклюзивних класах	Система поцінувань навчальних успіхів: погляд учнів в інклюзивних класах
<ul style="list-style-type: none"> • записи в зошиті «молодець»-100% • словесні форми похвали, такі як, «як ти гарно постарався», «який ти молодець», «погляньте як гарно написано, намальовано, зроблено»-100% • вручення медалей, значків, фішок, призів, грамот за активність на уроках (в навчанні)-100% • вручення різноманітних медалей, значків, фішок за гарну поведінку під час занять та на перервах-80% • проведення виставки «Найкращий зошит»-40% • щотижнева номінація, парта «найкращих учнів» за успіхи в навчанні-40% • щотижнева номінація «найактивніший учень» присвоєння звання «найактивніших»-40% • невербальні форми поцінування (посмішка, обійми з дитиною, тримання дитини за руку, погладжування по голівці) -100% 	<ul style="list-style-type: none"> • записи в зошиті «молодець»;-100% • словесні форми похвали, такі як, «який ти молодець», «як ти гарно постарався», «старайся краще»; «ти можеш більше», «дуже добре», «я дуже тобою пишаюсь», «чудово виконано»-90% • похвала та вручення медалей, значків, фішок, призів, грамот за активність на уроках (в навчанні) та за гарну поведінку під час занять і на перервах -72% • вручення заохочувальних призів (в вигляді значків, медалей, фішок, призів та інших нагород) за старання-90% • невербальні форми та способи поцінувань: (посмішка вчителя, обійми з вчителем, погладжування по голівці)-100% • вручення заохочувальних призів (в вигляді значків, медалей, фішок, призів та інших нагород) за таланти-54%

На основі порівняльного аналізу результатів дослідження можна зробити висновок про те, що погляди вчителів та учнів в інклюзивних класах на систему поцінувань навчальних успіхів співпадають. Тобто, вчителі надають учням такі поцінування, яких очікують від них учні. Найбільш розповсюдженими є такі словесні форми: «який ти молодець», «чудово виконано», «старайся, щоб наступного разу вийшло ще краще» та невербальні поцінування: обійми з дитиною, тримання її за руку, прогладжування по голівці.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И., Славина Л.С. Психологическое развитие школьника и его воспитание.- М.:Знание, 1979. - 96с.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві; пер. з англ. – К. : СПДФО І. С. Парашин, 2010.
3. Никончук Н.О. До проблеми поцінування досягнень молодших школярів в учбовій діяльності //Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 11-12 квітня 2006р. – Суми, 2006. – С. 74 – 77. <http://eprints.zu.edu.ua/3329/1/2.pdf> 28.12.11. 19:40
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000
<http://psylib.ukrweb.net/books/rubin01/index.htm> 11.12.12. 21:34
5. Ян Стюарт, Вэнн Джойнс Современный транзактный анализ // Социально-психологический центр. – Санкт-Петербург, 1996. – 183.

ОСОБЛИВОСТІ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

Сидоренко Ірина

студентка 3 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

старший викладач,

Т. М. Майстренко

Серед факторів, що обумовлюють формування механізмів саморегуляції, центральне місце належить самооцінці. Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Від неї залежать взаємини людини з навколишніми, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач. Тим самим вона впливає на ефективність діяльності й подальший розвиток особистості. [1] Проблемою вивчення самооцінки займалися як вітчизняні психологи (Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, І.О. Кон, М.І. Лісіна, А.І. Ліпкіна, В.В. Столін), так і зарубіжні (Р. Баумейстер, Р. Бернс У. Джемс, К. Роджерс).

Саме у підлітковому віці особистість шукає себе, своє призначення у житті і тому дуже важливо, щоб у даний період життя у підлітка сформувалась адекватна оцінка себе та своїх можливостей.[3] На особливу увагу заслуговує питання розвитку самооцінки підлітків з особливими потребами. Часто ми можемо

побачити, як такі діти комплексують з приводу своїх відмінностей від звичайних учнів, вони замкнені у собі та мають низький рівень самооцінки, що є перешкодою до їх нормального розвитку.[2] Вивчення самооцінки у даної категорії дітей має надзвичайно важливе значення, оскільки вона займає центральне місце в процесі розвитку самосвідомості, і як наслідок є запорукою до успішної соціалізації дитини. Як підтверджує практика, дитина з особливими потребами краще адаптується до суспільних норм саме в межах інклюзивної освіти. Інклюзія – (від англ. Inclusion – включення) – це процес реального включення дітей з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя [5]. Тому у школи в яких функціонує інклюзивна освіта потрібно впроваджувати тренінгові заняття, по підвищенню рівня самооцінки учнів з особливими потребами Це допоможе усім учням класу усвідомити, що усі вони рівні та мають однакові чи можливості.

Таким чином метою нашого дослідження було розробити та впровадити тренінгову програму по підвищенню рівня самооцінки підлітків з особливими потребами в межах інклюзивної освіти.

У дослідженні брали участь 12 учнів підліткового віку (6-7 класи) україно-італійської школи «Всісвіт». Дослідження складалось із трьох етапів:

1. Проведення попереднього виміру рівня самооцінки.
2. На основі отриманих результатів, розробка тренінгової програми по підвищенню самооцінки підлітків з особливими потребами в класах з інклюзивною освітою.
3. Проведення повторного виміру рівня самооцінки.

Тренінгова програма складається із п'яти занять по 45 хвилин. Метою кожного із занять тренінгу є підвищити самооцінку підлітків з особливими потребами в межах інклюзивної освіти.

Після тренінгових занять, у досліджуваних спостерігається лише адекватний та адекватно завищений рівень самооцінки. Тобто можна сказати, що тренінгова програма була ефективною. Про це свідчить також аналіз результатів за критерієм знаків (див. табл. 1).

У п'яти із шести шкал за методикою Дембо-Рубінштейн спостерігається високий взаємозв'язок отриманих результатів та результати є статистично достовірними. За однією зі шкал «вміння багато робити своїми руками» ми отримали протилежні результати. Взаємозв'язку не було виявлено та рівень статистичної достовірності був меншим за норму. Це свідчить про те, що саме для цієї шкали за методикою Дембо-Рубінштейн розроблена тренінгова програма не є ефективною а результати є випадковими.

Причиною цього може бути те, що у тренінгову програму не було внесено вправи, які б передбачали розвиток цієї якості.

Таблиця 1

Обчислення по кожній із шкал за критерієм знаків

Шкала	Рівень статистичної достовірності
Розум, здібності	0,009
Характер	0,045
Авторитет у однолітків	0,002
Вміння робити своїми руками	0,34
Зовнішність	0,043
Впевненість у собі	0,043

В ході аналізу результатів можна зробити висновок, що після проведення тренінгових занять рівень самооцінки усіх досліджуваних підвищився, включаючи і підлітків з особливими потребами, а отже розроблена тренінгова програма є ефективною.

Список використаних джерел

1. Бороздина Л. В. Что такое самооценка?//Психол. журнал – 1992.–Т. 13. – №4. – С. 99 – 100 с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Ось-89, 1999. – 176 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.:Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с
4. Психологический тренинг с подростками / Л.Ф.Анн. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
5. <http://www.social-science.com.ua/> Психологічні особливості самооцінки дітей з особливими потребами.

ЗВ'ЯЗОК РІВНЯ ДОМАГАНЬ ТА ЖИТТЄВИХ ПЛАНІВ ЮНАКІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Татаріна Анна

студентка 2 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:

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

Планування життєвої перспективи - найважливіший момент самовизначення в юнацькому віці. За відсутності чітко сформованих життєвих планів, перспектива особистості втрачає свою основну функцію – ціленаправлену саморегуляцію поведінки на основі моделювання подій майбутнього (К.А. Абульханова-Славська, Р.М. Гінзбург, Є.І. Головаха, І.В. Дубровіна, І.С. Кон, Р.С. Немов, М. Фрідман, І.І. Чеснокова та ін). Психологічний аналіз життєвого шляху особистості, у психологічній літературі здійснюється у контексті самовизначення молоді (Л.І. Божович, М.Р. Гінзбург), професійного самовизначення (Є.А. Клімов, Н.С. Пряжников, М.Х. Тітма).

У формуванні особистості центральне місце займає самооцінка, яка забезпечує регуляцію всіх видів 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 залежить не лише від досягнутих успіхів та невдач, але й від самооцінки, фізичного розвитку (Р.І.Меєрович та К.М.Кондратська).

Однак, недостатньо дослідженим залишаються зв'язок РД з життєвими планами осіб юнацького віку із розумовою відсталістю. Виходячи із твердження Р.Б.Стеркіної, С.Я. Рубінштейн про неадекватність самооцінки і помірний рівень домагань підліткам з розумовою відсталістю, ми припускали, що життєві плани юнаків, що потребують корекції розумового розвитку, залежать від рівня домагань особистості.

- При високому рівні домагань життєві плани не деталізовані та не реалістичні, відносно можливостей юнаків.
- При середньому рівні домагань життєві плани реалістичні, відносно можливостей.

Для дослідження динаміки рівня домагань застосовано авторську модифікацію методик К.Хоппе «Оцінка рівня домагань» та

футурологічного опитування (В.Г.Панок, Г.В.Рудь). Дослідження проводилося на базі Житомирської спеціалізованої загальноосвітньої школи-інтернату протягом 2013-2014 р.р. Загальна вибірка склала 20 осіб (в тому числі 8 хлопців і 12 дівчат).

Аналіз отриманих результатів дозволяє описати особливості РД та життєвих планів юнаків з розумовою відсталістю:

За результатами досліджень виявлено, що найбільш адекватний рівень домагань юнаки демонстрували при адаптації завдань дослідження до навчальної програми спеціалізованої школи (на матеріалі навчальних програм з української мови та трудового виховання). Про відносну адекватність РД свідчить те, що у ситуації стандартного дослідження юнаки обирали переважно завдання середнього рівня складності (при низькому рівні успішності), а при виконанні адаптованих завдань здебільшого середнього (44 % завдань) і високого (26% завдань), рівня складності (рівень успішності 90 %). 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.

Середній показник РД по групі досліджуваних становить 37,46 із 45 балів, що свідчить про високий рівень домагань та рівень успішності виконання завдання практичної спрямованості. Таким чином, можемо говорити про можливість формування адекватного рівня домагань юнаків із розумовою відсталістю за умови їх включення у ситуації конкретної практичної діяльності.

Аналіз життєвих планів досліджуваних цієї групи свідчить про їх практичну спрямованість і конкретний характер (найбільше представлені предметні матеріальні цінності: будинок, гроші, автомобіль) і меншу представленість цінностей абстрактного характеру (здоров'я, бібліотека, авторитет) (рис.1.) Життєві плани юнаків із відносно адекватним РД є більш структурованими і деталізованими. Вони містять більше взаємопов'язаних елементів, що можуть бути об'єднані у групи матеріального статку, сімейні та цілі особистісного розвитку і досягнень (авторитет, міцне здоров'я, сім'я, діти). Наявність та ступінь прояву цілей особистісного розвитку відображають диференційованість, але їх невідсутність мотивуючу силу.

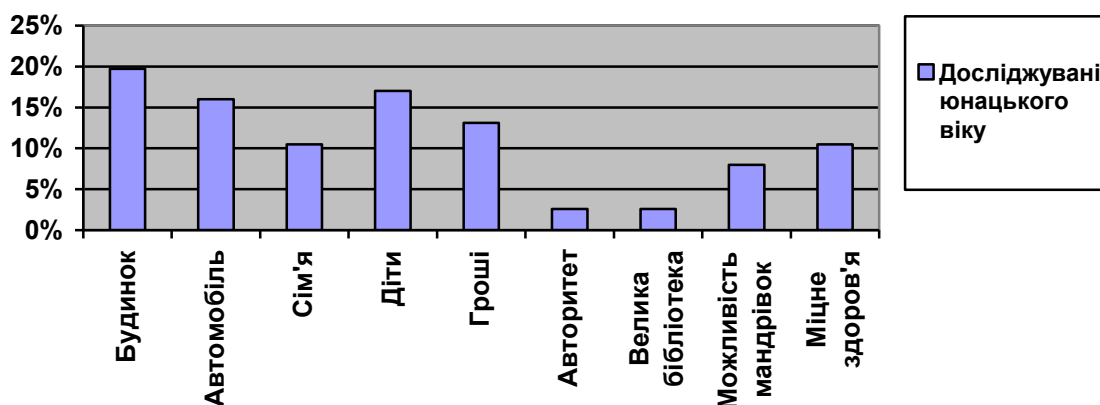


Рис.3. Життєві плани юнаків, що потребують корекції розумового розвитку з адекватним РД

Життєві плани юнаків із неадекватним РД, більшою мірою зорієнтовані на матеріальні досягнення із конкретним змістовим наповненням або цілі, представлені в особистому досвіді (рис.2).

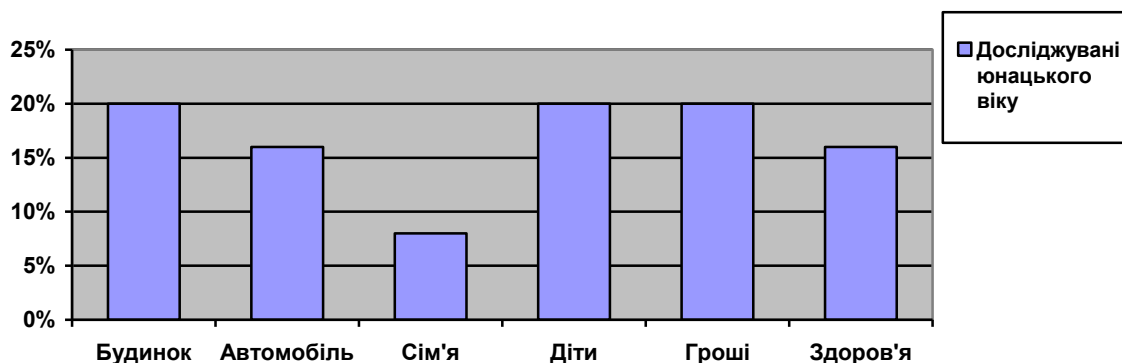


Рис.2. Життєві плани юнаків, що потребують корекції розумового розвитку з неадекватним РД

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити гендерні відмінності життєвих планів старших школярів, що потребують корекції розумового розвитку. Юнаки більшою мірою зорієнтовані на матеріальні досягнення (будинок, автомобіль, гроші), тоді як у юнок життєві плани містять й соціальні досягнення (діти, міцне здоров'я) (рис.3). В цілому розподіл життєвих цілей досліджуваних відображає загальновікові тенденції побудови життєвої перспективи, за виключення одного суттєвого компонента – освіта – який є системоутворюючим для розвитку самосвідомості у цей віковий період.

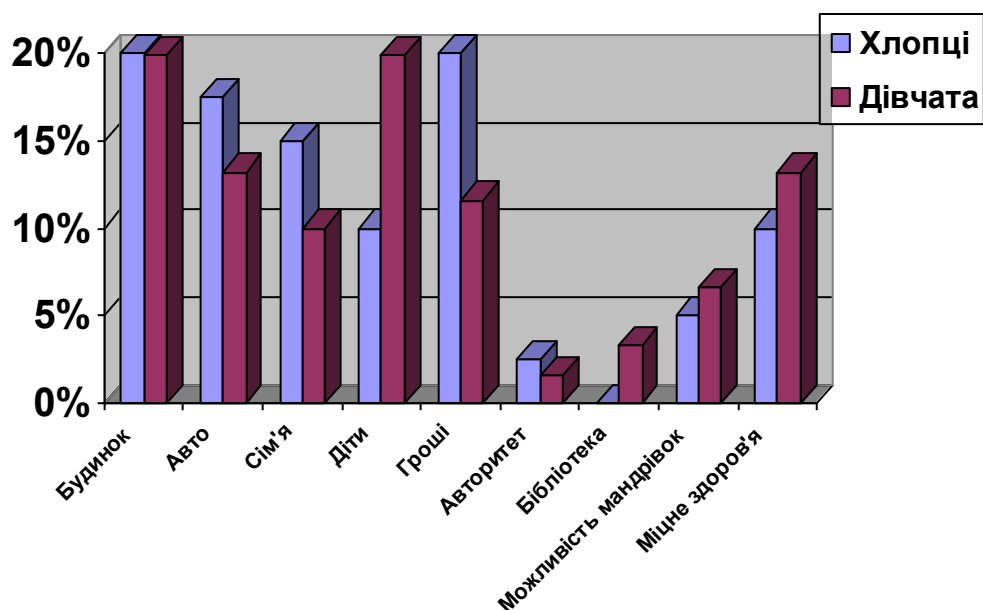


Рис.3. Життєві плани юнаків, що потребують корекції розумового розвитку

Таким чином, за результатами дослідження, виявили, що особам юнацького віку, що потребують корекції розумового розвитку характерний помірний і високий неадекватний рівень домагань. Життєві плани досліджуваних є недеталізованими та нереалістичними.

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО «СПРАВЕДЛИВІСТЬ СВІТУ» ПІДЛІТКІВ, ЯКІ НАВЧАЮТЬСЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ

Турчик Світлана
студентка 3 курсу соціально-
психологічного факультету

Науковий керівник:
старший викладач кафедри
соціальної та практичної
психології

Л. М. Фальковська

Гроші – це складний символ, яким індивіди та спільноти наділяють психологічними значеннями купюри та монети, що визначає характер використання грошей в суспільстві. На думку, Дейнеки О., гроші стають психологічним явищем, оскільки вони беруть участь в опосередкованих міжособистісних процесах економічного обміну [1].

Вивченням проблем ціннісно-смислового ставлення до грошей займалися такі дослідники як Семенов Ю., Журавльов А., Купрейченко А. та інші [4].

Ціннісні орієнтації особистості утворюють складну багаторівневу ієрархічну систему, яка, в свою чергу, межує з мотиваційно-споживчою сферою і системою особистісних смислів. Під ціннісно-смисловим ставленням (ЦСС) до грошей, згідно з Джанерьян С. та Махрімим Е. [2], розуміється таке ставлення суб'єктів, в яких гроші «репрезентуються» як бажані, належні для суб'єкта або як засіб в його життєдіяльності для реалізації тих чи інших його потреб.

Структурними компонентами ЦСС до грошей виступають: **мотиваційний компонент** (відображає місце мотиву життєдіяльності «гроші» і цінність грошей в ієрархії інших мотивів життєдіяльності); **когнітивний** (відображає знання і уявлення про гроші, оцінку ступеня доступності бажаного рівня щомісячного заробітку); **емоційний** (ступінь задоволеності своїм матеріальним становищем); **конативний компонент** (дії і наміри суб'єкта щодо грошей) [3].

В ході вивчення типових видів та характеристик ЦСС до грошей серед студентів за допомогою методики «Шкала задоволеності потреби в грошах» (Семенов М., 2006) було встановлено, що серед студентів першого курсу переважають такі види ЦСС до грошей як *грошова розслабленість*, *розрядка* та *грошове заперечення*. Першокурсники продемонстрували легкість у витрачанні грошей, бо не надто переймаються власним заробітком та є фінансово залежними від батьків. Це є свідченням того, що першокурсники мало цікавляться не тільки грошима, а й всім, що пов'язано з ними.

Серед більшості п'ятикурсників домінують такі види ЦСС до грошей як *грошова концентрація* та *грошова заклопотаність*. Подібні властивості можуть бути пов'язані із пошуком випускниками роботи та переживанням необхідності власної професійної реалізації. Отже, п'ятикурсники багато думають про гроші, а також охоче говорять про свої фінансові справи.

Якщо ж порівнювати основні **характеристики ЦСС** до грошей між студентами I та V курсів, то тут також є певні відмінності.

Для більшості студентів I курсу гроші виконують терапевтичну функцію, тобто, вони виступають як задоволення або як ліки проти депресії чи нудьги. Окрім цього, гроші допомагають студентам зняти напругу та стрес. Не зважаючи на це, студенти не охоче цікавляться тим, як саме потрібно заощаджувати або заробляти гроші.

У студентів V курсу переважає адекватне і раціональне ставлення до грошей. Зокрема, в студентів переважають такі мотиви як: фінансова безпека (тривожність через гроші) та фіксація на грошах (мотив економії). Студенти не ждуть поки їм дадуть гроші, а самі стараються зекономити чи заробити. Тобто, для них є характерним відчуття необхідності засвоювати мистецтво керування грошима. Вони дбайливо та уважно ставляться до грошей та пов'язаними з ними відносинами.

Список використаних джерел

1. Дейнека О.С. Динамика тношения российских предпринимателей к деньгам / О. С. Дейнеко // Ежегодник Российского психологического общества. – СПб.: Изд-во «С.- Петерб. ун-та», 2003. – Т. 2. – С. 28 – 33.
2. Джанерьян С.Т., Махрина Е.А. Содержание и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов и работающих в социономических профессиях. //Психол. вестник. – Ростов-н /Д.: Изд-во «РГУ», 2005. – №3. – С. 20-27.
3. Письменова А. А. Особенности монетарного поведения субъектов в связи с конфликтностью их ценностно-смысловых отношений к деньгам: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01/ А. А. Письменова; [Место защиты: Юж. федер. Ун-т]. – Ростов-на-Дону, 2011. – 315 с.
4. Семенов М. Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2004. – 178 с.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА СОЦІОМЕТРИЧНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Фурман О.

студентка 2 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент **К.П. Гавриловська**

Міжособистісні стосунки, що виникають у межах певної соціальної групи, мають велике значення у житті підлітка. По-перше, міжособистісне спілкування є основним каналом інформації про соціальне середовище. По-друге, міжособистісні стосунки є джерелом соціального досвіду, завдяки якому виробляються навички соціальної взаємодії, збільшується набір соціальних ролей,

розширюється уявлення про власну особистість, відбувається самореалізація підлітка. По-третє, міжособистісне спілкування є каналом емоційних контактів, що забезпечують підліткові почуття емоційного благополуччя і стійкості [2].

Центральним елементом внутрішньогрупової структури є соціометричний статус, що позначає положення індивіда в системі міжособистісних відносин і міру його психологічного впливу на інших членів групи, до якої він належить [3]. Відхилення в адекватності усвідомлення свого становища в колективі, як у бік переоцінки, так і в бік недооцінки, може мати деструктивні наслідки для соціального становища підлітка та призвести до складнощів у спілкуванні [1].

Існує ряд факторів, що впливають на соціометричний статус. Серед них одне з основних місць мають особливості Я-концепції особистості. Перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносно повної рефлексії та формування ідентичності, стають передумовою того, що самооцінка, як основа Я-концепції, у підлітковому віці стає центральним утворенням особистості. Самооцінка значною мірою визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором поведінки і діяльності підлітка [4].

Одним із на більш актуальних напрямів досліджень проблеми міжособистісних стосунків у підлітковому віці є виявлення особливостей зв'язку між рівнем самооцінки та соціометричним статусом особистості у підлітковому віці.

Аналіз теоретичних джерел дозволив нам сформулювати припущення про те, що існує взаємозв'язок між самооцінкою та соціометричним статусом. Особи з низькою самооцінкою радше за все мають низький соціометричний статус, підлітки з високою самооцінкою радше за все мають високий соціометричний статус.

Дослідження проводилось на базі ЗОШ №21 міста Житомира. Вибірку складають учні 7 – А класу у віці 13-14 років.

Дослідження відбувалось в декілька етапів:

1. Бесіда з класним керівником, що проводилась з метою ознайомлення з загальними характеристиками, формальною структурою класу. З'ясовано, що у класі наявні мікрогрупи, які, переважно, не конфліктують, але тримаються відсторонено. Як зазначає вчитель, якщо прослідкувати рівень навчальної успішності учасників у межах певної мікрогрупи, він буде різний. Цей факт дозволяє виключити навчальний інтерес як підставу для формування мікрогруп.
2. Діагностика самооцінки учнів, метою якої було отримання кількісного показника самооцінки кожного з досліджуваних, що

проводилась за методикою діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн в модифікації А.М. Прихожан. Було отримано наступні результати: у досліджуваних переважає високий та адекватний рівень самооцінки, лише у трьох учнів виявлено низький рівень самооцінки. У переважної більшості учнів рівень домагань відповідає рівню самооцінки.

3. Виявлення кількісного показника соціометричного статусу кожного учня класу відбувалось за допомогою методики діагностики міжособистісних відносин і міжгрупових стосунків Дж. Морено.
4. Кореляційний аналіз за двома критеріями (критерій „Навчання” ($r=0,47$; $p=0,011$) та критерій „Дозвілля” ($r=0,56$; $p=0,002$)) дозволяє стверджувати, що існує прямий зв'язок середнього ступеня вираженості між самооцінкою та соціометричним статусом особистості. Оскільки показник статистичної значимості знаходиться у межах норми ($p<0,05$), зв'язок можна вважати не випадковим, а статистично значимим.

Після проведення кореляційного аналізу результатів попередніх етапів дослідження, було виявлено наступні особливості взаємозв'язку самооцінки та соціометричного статусу особистості:

1. Існує тенденція до утворення мікрогруп між учнями, що мають кількісно близькі соціометричні індекси. При цьому, чим нижчий соціометричний індекс, тим більша за кількістю учасників мікрогрупа. Ймовірно, це пов'язано з тим, що особи з низьким соціометричним статусом більш схильні до самозахисту, тривожності, конформності. В даному випадку гуртування виступає радше за все своєрідним захистом від небажаних соціальних впливів, що дозволяє отримати відчуття захищеності та психологічного комфорту.
2. Існує прямий зв'язок між самооцінкою та соціометричним статусом. Чим вищий рівень самооцінки учня, тим вищий його соціометричний статус і навпаки. Однак, не слід говорити про самооцінку, як про головний фактор у процесі прийняття групою особистості.

Список використаних джерел

1. Битянова М. Школьный класс как малая группа // Школьный психолог №32, 2000
2. Кон И.С. Психология ранней юности. - М., 1989.
3. Словарь практического психолога. / Сост. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1998

4. Соколова Е. Т. Нормальные трудности подросткового возраста // Учителям и родителям о психологии подростка. М., 1990.

ОСОБЛИВОСТІ СТИЛЮ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ПІДЛІТКІВ ІЗ РІЗНИМ ГРУПОВИМ СТАТУСОМ У КЛАСІ

Храпко Анастасія

студентка 5 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук,
доцент

Л.О. Котлова

Формування повноцінної гармонійної особистості є загальнодержавним завданням, тому вивчення особливостей розвитку особистості і її поведінки на різних етапах онтогенезу є важливим. У цьому зв'язку, особливу значимість здобувають проблеми становлення регуляторних процесів, що дозволяють людині виступати справжнім суб'єктом власної поведінки й діяльності, а також вивчення факторів, що впливають на поведінку. Актуальним є вивчення детермінант конфліктної поведінки в кризові періоди життя. Переломним періодом у формуванні способів спілкування з оточуючими є підлітковий вік.

У підлітковому віці виникає така соціальна ситуація, що виражається в підвищенні розумових, емоційних і фізичних навантажень, у зміні провідної діяльності, у пред'явленні нових вимог до особистості, насамперед, до її соціально-психологічного рівня. Тому конфліктологічна активність підлітків пов'язана з постійною переоцінкою цінностей, яка відбувається в процесі спілкування з найближчим соціальним оточенням. Підліток не знаходить оптимального задоволення у спілкуванні з дорослими, зокрема батьками, вчителями. Якісні зрушення самосвідомості у формі виникнення уявлення про себе уже не як про дитину і прагнення увійти в світ дорослих є структурним центром особистості в цей період розвитку. Складається ситуація протиріч, яка призводить до конфлікту.

Нами було здійснено емпіричне дослідження щодо особливостей стилю поведінки в конфліктних ситуаціях підлітків із різним груповим статусом у класі.

Для досягнення поставлених завдань нами були обрані такі методи для дослідження як: соціометрія Дж. Морено, методика діагностики схильності до конфліктної поведінки К.Томаса.

Експериментальна база дослідження – Житомирська міська гімназія № 3. Вік досліджуваних - 12-16 років. Кількість опитаних - 53 особи обох статей.

Порівнюючи стратегії поведінки молодших (12-13 років) та старших підлітків (15-16 років) у конфліктних ситуаціях, відзначимо наступні розходження:

1. Молодші та старші підлітки, які мають груповий статус «зірки» у класі, використовують стратегію співпраці у конфліктній ситуації, «зірки» - молодші підлітки більше використовують стратегію суперництва.

2. Серед старших підлітків нами не було виявлено знехтуваних учнів, однак серед молодших підлітків виявлено четверо знехтуваних учнів (16%), що використовували стратегію уникнення у конфліктній ситуації.

3. Молодші та старші підлітки, які мають груповий статус «ізолювані», використовують дві стратегії, це – уникнення та пристосування.

4. Молодші та старші підлітки, які мають груповий статус «ті, кому надають перевагу» у класі, використовують стратегію співпраці у конфліктній ситуації (12% та 25% відповідно), а також – стратегію суперництва. Однак серед молодших школярів відсоток тих, хто використовує стратегію суперництва набагато більший за відсоток старших підлітків, що також використовують цю стратегію (28% та 8% відповідно).

Отже, гіпотеза дослідження: стиль поведінки підлітків у конфліктній ситуації тісно пов'язаний із їх груповим статусом у класі, а саме: стратегія змагання – статусу «соціометрична зірка», стратегія співпраця – статусу «віддають перевагу», стратегія компроміс – статусу «знехтувані», стратегія пристосування – статусу «ізолювані», стратегія уникнення – статусу «відторгнуті». – підтверджена лише частково через те, що за отриманими результатами проведеного дослідження маємо такий зв'язок групового статусу із стратегією поведінки учнів в конфліктній ситуації: статус «віддають перевагу» і «соціометрична зірка» - стратегії співпраця і суперництво, статус «знехтувані» - стратегії «уникнення», статусу «ізолювані» - стратегії пристосування і уникнення, а статус відторгнуті не отримав жодний з учнів. Проблематика вивчення стилю поведінки в конфліктних ситуаціях підлітків з різним груповим статусом у класі потребує подальших досліджень.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо впровадження в роботу практичного психолога школи розроблених нами напрямків

корекції конфліктної поведінки підлітків із різним груповим статусом у класі.

Список використаних джерел

1. Анцупов А. Конфликтология / А. Анцупов, А. Шипилов. — М.: Юнити-Дана, 2002.- 344 с.
2. Гришина Н.В. Психологи конфликта. 2-е изд. — СПб: Питер, 2008 — 544 с.
3. Заброцький М.М. Вікова психологія. — 2 вид; Тема 5. - Київ, 2002. — С. 29-45
4. Ложкин Г.В., Пов'якель Н.И. Практическая психология конфликта: Учеб. пособие; Межрегион. акад. упр. персоналом.- К. - 2000. - 256 с.

АЛГОРИТМ ДОСЯГНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ У СВІДОМОСТІ ОСІБ, ЩО ЗАЙМАЮТЬ КЕРІВНІ ПОСАДИ

Яценко Альона

студентка 2 курсу соціально-психологічного факультету

Науковий керівник:

асистент

О. С. Голентовська

Сучасний стан розвитку суспільства потребує визначення нових орієнтирів у досягненні професійної успішності. Нині важливо зрозуміти шляхи досягнення людиною професійного та життєвого успіху, не тільки як подію суспільного, а й як подію особистого життя, як важливий етап реалізації внутрішнього потенціалу особистості через професію.

На наше переконання, системний аналіз проблеми професійної успішності особистості та встановлення основних етапів розвитку професійної кар'єри можуть визначати стійкі смисложиттєві орієнтири та особистісний сенс професійної самореалізації.

Дослідженням професійної успішності займалися такі науковці, як Ю.А. Карачова, Г.О. Мюррей, Г.Р. Позова, П.А. Тропотяга та інші. В цілому на професійну самореалізацію особистості впливають: відповідальність (Н.В. Лейфрід), завзятість, визначення мети, зосередження зусиль, впевненість в собі (Х. Маккей), харизма, невиправданий оптимізм, схильність до ризику, моральні межі (М.І. Мелія).

Таким чином, професійна успішність детермінується багатьма факторами. Мотивація досягнення успіху, самоактуалізація, вольові

якості особистості у поєднанні з індивідуальними особливостями спрямованості, характеру, темпераменту, здібностей особистості забезпечують становлення людини як професіонала, і є запорукою ефективного досягнення успішності у професійній діяльності.

Метою нашого дослідження було з'ясувати особливості уявлень про алгоритм досягнення професійної успішності у свідомості осіб, що займають керівні посади.

За для реалізації мети нами було сплановано та проведено психосемантичне дослідження уявлень про алгоритм досягнення професійної успішності на матеріалі осіб, що займають керівні посади.

Процедура дослідження передбачала кілька етапів, зокрема збір семантичного матеріалу та реконструкція психосемантичного простору. На I етапі досліджуваним пропонувалося зазначити суб'єктивно значимі складові професійного успіху, після чого отримані дані піддавалися процедурі частотного аналізу. В наслідок виконання I етапу дослідження було отримано складові алгоритму досягнення професійної успішності у свідомості осіб, що займають керівні посади з найбільшою частотою вибору. На II етапі досліджуваним пропонувалося прорангувати складові алгоритму досягнення професійної успішності, отримані дані піддавалися процедурі факторного аналізу. По завершенню виконання II етапу дослідження було реконструйовано семантичний простір уявлень про алгоритм досягнення професійної успішності у свідомості осіб, що займають керівні посади.

Здійснений аналіз отриманих результатів дослідження свідчить про те, що алгоритм досягнення професійної успішності у свідомості осіб, що займають керівні посади має такі складові: громадська діяльність, якісна освіта, позитивна взаємодія у колективі, самовдосконалення, впевненість у собі, чітка мета, відповідальність, мотивація, наполегливість та любов до власної справи.

В результаті факторного аналізу методом головних компонентів виділилося 3 фактори, які пояснюють 77,8% дисперсії. Найтісніше корелюють з першим фактором такі конструкти як «якісна освіта» (0,88), «позитивна взаємодія у колективі» (- 0,79), «наполегливість» (0,7), «любов до власної справи» (0,76). Даний фактор пояснює 41,5 % дисперсії.

Показники кореляційних і семантичних зв'язків між аналізованими конструктами свідчать про їх взаємозв'язок. Так конструкти «наполегливість» та «любов до власної справи» мають прямий зв'язок і корелюють на рівні $r = 0,26$. Це свідчить про те, що для професійної самореалізації особистості вагому роль грає вибір

справи, яка викликає у людини цікавість, захоплення, бажання цілеспрямовано та настирно розвиватися в обраній галузі.

Другий фактор (23,4% дисперсії) складають такі конструкти як «громадська діяльність» (-0,86) та «мотивація» (-0,93). Дані конструкти містяться на негативному полюсі. Це може бути спричинено тим, що для досліджуваних виділені категорії не є настільки значущими, в порівнянні з іншими елементами алгоритму.

Третій фактор (12,9% дисперсії) визначається конструктами «чітка мета» (-0,83) та «відповідальність» (0,76). Даний фактор має один конструкт на позитивному і один конструкт на негативному полюсах. Суперечливість взаємозв'язку між виділеними конструктами свідчить про те, що при досягненні професійної успішності важливішу роль відіграє відповідальність особистості, ніж наявність чіткої мети.

Порівняльний аналіз середніх значень отриманих результатів свідчить, що існує статистично значима відмінність між чоловіками та жінками за такими компонентами, як «громадська діяльність», «позитивна взаємодія у колективі», «чітка мета», «наполегливість» та «любов до власної справи».

У побудові професійної кар'єри у жінок на перший план виходить соціально-психологічний аспект (можливість соціальної взаємодії, атмосфера в трудовому колективі, відповідність змісту професійної діяльності власним вподобанням), а у чоловіків – професійно-діяльнісний (прагнення зайняти високу посаду, можливість соціального визнання, наявність єдиної мети).

Таким чином, гіпотеза дослідження алгоритму досягнення професійної успішності у свідомості осіб, що займають керівні посади була підтверджена: до основних факторів, які сприяють досягненню професійної успішності у свідомості осіб, що займають керівні посади належать: здобуття вищої освіти, наявність чіткої мети, розвиток окремих особистісних характеристик (впевненість, наполегливість, ініціативність, відповідальність, сила волі, працьовитість).

Результати проведеного дослідження розкривають особливості уявлень про алгоритм досягнення професійної успішності у свідомості осіб, що займають керівні посади. Перспективою подальших досліджень може бути розробка універсальних заходів та схем щодо планування успішного кар'єрного розвитку особистості

Список використаних джерел

1. Карачарова Ю.А. Психологические факторы профессиональной успешности участкового врача-терапевта / Карачарова Ю.А. // Тверь, 2010. - 210 с.
2. Лейффрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке / Лейффрид Н.В // Краснодар, 2006. – 220 с.
3. Маккей Х. Як вціліти серед акул. - М.: Академія менеджменту, 1993. – 367с.
4. Мелия М.И. Бизнес - это психология. Психологические координаты жизни современного делового человека. — М.: Альпина Паблишер, 2012. — 372 с.
5. Мюррей Г.А. Исследование личности / Генри Александр Мюррей.- 1938.
6. Позова Г.Р. Психологические факторы успешности профессиональной деятельности планшета / Позова Г.Р. // Казань, 2009. - 147 с.
7. Тропотяга П.А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста / Тропотяга П.А. // Иркутск, 2009. - 205 с.

