



ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

VII Міжнародна
науково-практична конференція
молодих учених і студентів

Тези доповідей

24 березня 2016 р.



ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

*VII Міжнародна науково-практична конференція
молодих учених і студентів*

Тези доповідей

24 березня 2016 р.

Дніпропетровськ
2016

Організаційний комітет:

Б.І. Холод, доктор економічних наук, професор – голова оргкомітету;
Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор – заступник голови;
С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, професор;
Г.В. Охромій, доктор медичних наук, професор;
О.А. Дніпрова, кандидат медичних наук, доцент;
О.О. Лоза, кандидат психологічних наук;
М.В. Сурякова, кандидат психологічних наук, доцент;
В.О. Бикова, кандидат педагогічних наук;
Т.В. Єрмолаєва, старший викладач;
О.І. Крамар, викладач.

П 69 Практична психологія у сучасному вимірі: VII Міжнародна науково-практична конференція молодих учених і студентів: тези доповідей, Дніпропетровськ, 24 березня 2016 р. – Дніпропетровськ: Університет імені Альфреда Нобеля, 2016. – 100 с.

ISBN 978-966-434-361-6

Збірник містить тези доповідей учасників VII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів «Практична психологія у сучасному вимірі», у яких обговорюється місце практичної психологічної науки у сучасному суспільстві.

УДК 159.922

Відповідальна за випуск:

Т.В. Єрмолаєва, старший викладач кафедри педагогіки та психології.

ЗМІСТ

Kiselyova A., Kartushina A. To the issue on theories of emotions.....	5
Krivtsov V. Psychology as a science.....	6
Kulikova E. To the issue on motivation	7
Sapozhnikova D. Formation of senior pupils' positive thinking.....	8
Fayerman O. The analysis of guiding principles of positive parenting processes	9
Onischenko M. Y., Gaetano S. Enfoques contemporáneos del estudio de la familia	13
Абрамова Д.В. Адиктивна поведінка підлітків.....	15
Александрова А.А. Психологические особенности женского стиля руководства	18
Бобкова А., Евтеева О., Шахвердян Я. Предрассудки как одна из причин межличностной неприязни	21
Бондаренко Є.В. Суть понятия «компетентність майбутнього фахівця» в психолого-педагогічних джерелах.....	24
Борщова А.О. Мотиви вступу до шлюбу сучасної молоді.....	25
Віленський Д.С. Гнів як емоційний прояв.....	27
Грицьков Г.О. Динаміка психоемоційного стану вагітних жінок	29
Гончарова К.С. Феномен волі у статевому аспекті	31
Демченко Ф.Г. Психологічні особливості міжособистісних стосунків у студентській групі.....	32
Дорожинская А.Д. Связь гендера и типа лидерства	34
Зеленская В.А. Влияние акцентуации характера на выбор профессии	35
Зубковський Д.Г., Стасюк Д.В., Неопрятна А.В. Вплив гумору на згуртування колективу	37
Карпенко В.С. Проблема психології індивідуальності	41
Князян Д.Х. Психологічні засади організації тьюторської діяльності студентів.....	42
Коваленко С.О. Системний підхід до психологічних проблем сурогатного материнства.....	44
Колесникова А.С. Особенности воспитания детей, имеющих психологические отклонения в интеллектуальном развитии	46
Корниенко А. К понятию копинг-стратегии поведения	49
Крамар О.І. Проблеми насильства у школі	51
Курдий А.Н. Конфликты в малых группах школьников	56
Лях П.А. Развитие памяти у детей дошкольного возраста	57
Маланич А.С. Развитие воображения в дошкольном возрасте	59
Мурейко Т.В., Максимова Я.Р. Психологічна дезадаптація учнів старшої школи у загальноосвітніх закладах України	64

Перемитець Д.М. Гендерні стереотипи у суспільстві та їх негативний вплив	65
Розсоха Ю.Ю., Стряпан К.Г. Емоційне вигорання працівників в організації	70
Сверчкова Д.А. Проблема аутофобии.....	74
Смольнякова А.О. Конфлікти в малих групах студентів	76
Ткач О.О. Взаємозв'язок дитячо-батьківських відносин та комп'ютерної залежності підлітків.....	78
Хмельова Н.Ю. Фактори розвитку дітей в період раннього дитинства.....	80
Устименко Ю.С. Проблема професійної взаємодії у поглядах психологів	82
Чуприна Ю.О. Вплив музичних ритмів на психіку людини.....	84
Шацков П.А. Особенности социальной работы по разрешению конфликтов в молодых семьях.....	85
Шахвердян Я., Бобкова О., Євтєєва О. Селфізм як нова форма залежності.....	88
Шваб К. Мотивация успеха в студенческом возрасте	91
Шологон В. Особливості темпераменту та акцентуації характеру в підлітковому віці.....	93
Шульга О. Соціальна бажаність: тенденції	95
Криворотько Г.С. Самотність як соціально-психологічна проблема сучасності	97

TO THE ISSUE ON THEORIES OF EMOTIONS

Emotion, in everyday speech, is a class of subjective states. Emotions reflect the pleasant and unpleasant aspects of person's experience. Also emotion is often intertwined with mood, temperament, personality, disposition, and motivation. In some theories, cognition is an important aspect of emotion.

First, emotions play important role in our lives because they have the important functions. They provide us an ability to better understand each other without speech and to better understand the world around us without analyzing it. All in all we will see that emotions are a crucially important aspect of our psychological composition, having meaning and function to each of us individually, to our relationships with others in groups, and to our societies as a whole.

Moreover, emotions followed by realization of the motive. Emotions are not a rational reflection. They include feelings, passions, affects and stresses. Feeling is the perception of events within the body, closely related to emotion. The term feeling is a verbal noun denoting the action of the verb to feel. Passions is a very strong feeling about a person or thing. Passion is an intense emotion, a compelling enthusiasm or desire for something. Affect is the experience of feeling or emotions. It is a key part of the process of an organism's interaction with stimuli. As for stress, it is a feeling of strain and pressure. Unlike affect, it is not so strong and it can be longer. Scientists state that small amounts of stress may be desired, beneficial, and even healthy. It also plays a factor in motivation, adaptation, and reaction to the environment. Excessive amounts of stress, however, may lead to bodily harm. Stress can increase the risk of strokes, heart attacks, ulcers, and mental disorders such as depression.

During our research we have found five theories which attempt to understand why people experience emotions. James-Lange theory of emotion argues that an event causes physiological arousal first and then people interpret this arousal. If the arousal is not noticed or is not given any thought, then we will not experience any emotion based on this event. For example, you are walking down a dark alley late at night. You hear footsteps behind you and you begin to tremble, your heart beats faster, and your breathing deepens. You then experience fear. Another theory is Lazarus Theory; it states that a thought must come before any emotion or physiological arousal. In other words, you must first think about your situation before you can experience an emotion. For instance, you are walking down a dark alley late at night. You hear footsteps behind you and you think it may be a mugger so you begin to tremble, your heart beats faster, and your breathing deepens and at the same time experience fear. Cannon-Bard theory argues that we experience physiological arousal and

emotional at the same time, but gives no attention to the role of thoughts or outward behavior. The example of Cannon-Bard theory coincides with James-Lange Theory.

According to Schachter-Singer Theory, an event causes physiological arousal first. A person must then identify a reason for this arousal and then be able to experience and label the emotion. For instance, you are walking down a dark alley late at night. You hear footsteps behind you and you begin to tremble, your heart beats faster, and your breathing deepens. Upon noticing this arousal you realize that it comes from the fact that you are walking down a dark alley by yourself. This behavior is dangerous and therefore you feel the emotion of fear. Respectively to Facial Feedback Theory, emotion is the experience of changes in our facial muscles. In other words, when we smile, we then experience pleasure, or happiness. For example, you are walking down a dark alley late at night. You hear footsteps behind you and your eyes widen, your teeth clench and your brain interprets these facial changes as the expression of fear. Therefore you experience the emotion of fear.

Therefore, all of these theories are true in some ways, because a lot of things depend on the person, his or her emotions, reactions, temperament and so on. However we would highlight the theory of James-Lange. From our point of view, any action has its own sequences.

Academic and Language Supervision by Senior Lecturer N.O. Chernyak.

V. Krivtsun
Alfred Nobel University, Dnepropetrovsk

PSYCHOLOGY AS A SCIENCE

Psychology is the science of the laws of development and functioning of the psychology. The interaction of all living beings with the environment is carried out by a special kind of mental processes and states. These special processes are inseparable from the physiological processes, but not confined to them. For centuries, these amazing and mysterious phenomena were designated by the generic term “soul” and considered to be the highest product of nature - God. In the views of the ancient animalists soul was interpreted, as a special immaterial essence infused into the human body. But Aristotle proposed interpretation of the soul as a way of living body in its organization and behavior, which served as a powerful stimulus to the development of scientific views in the West.

Originating as a branch of philosophy, psychology for more than two thousand years has been inextricably linked with it. As part of Philosophy it has been accumulated a huge amount of knowledge about the various mental processes and states. To investigate the processes of perception and cognition of

the world, emotional processes, mechanisms of psychic phenomena, attempts were made to institute people's typology. The biological basis of mind was studied in medical science. A lot of knowledge about mind accumulated in astrology and the so-called occult sciences.

The accumulation of knowledge about the nature and mechanisms of functioning of the psychic went on two levels: the empirical (experimental) and theoretical and led in the second half of the 19th century to the emergence of psychology as an independent science. The emergence of scientific psychology is connected with the name of Wundt who in 1879 created the largest psychological school known as structuralism.

Since then, the development of psychological science has gone by leaps and bounds. Already in the late 19th century - early 20th century, a host of psychological schools, different approaches to the understanding of the nature of mind appeared: functionalism, behaviorism, reflexology, psychoanalysis, the humanistic school of Gestalt psychology. The large number of schools highlights the complexity of the challenges facing Psychology and the possibility of interpretation of psychic phenomena from different theoretical positions. However, in the study of certain mental processes and states an eclectic approach is often used synthesizing the points of view of different schools.

And as a result of interpretation of the above, I want to add that psychology is an important part of our lives. we use it do not even notice it. It makes our life easier, we can distinguish between truth and falsehood, and more.

*Scientific and language supervision by Doctor of Pedagogy, Professor
O.B. Tarnopolsky.*

E. Kulikova
Alfred Nobel University, Dnepropetrovsk

TO THE ISSUE ON MOTIVATION

To improve spheres of our life people need motivation. Lack of motivation makes the progress to be impossible in any spheres of our activity.

Motivation is an internal process that makes a person move toward a goal. It is the psychological feature that arouses an organism to action toward a desired goal and elicits, controls, and sustains certain goal directed behaviors, for instance: an individual has not eaten, he or she feels hungry, and as a response he or she eats and diminishes feelings of hunger. There are many approaches to motivation such as physiological, behavioral, cognitive, and social.

Moreover, motivation may be rooted in a basic need to minimize physical pain and maximize pleasure, or it may include specific needs such as eating and resting. These reasons may include basic needs such as food or a desired object, goal, state of being, or ideal. Motivation can also be divided into intrinsic

and extrinsic. Intrinsic motivation refers to motivation that is driven by an interest or enjoyment in the task itself, and exists within the individual rather than relying on any external pressure. Intrinsic motivation is based on taking pleasure in an activity rather than working towards an external reward. Extrinsic motivation refers to the performance of an activity in order to attain an outcome, which then contradicts intrinsic motivation. It is widely believed that motivation performs two functions. The first function is often referred as to the energetic activation component of the motivation construct. The second one is directed at a specific behaviour and makes reference to the orientation directional component. Extrinsic motivation comes from outside of the individual. The good examples of common extrinsic motivations are such rewards as money, grades, and threat of punishment. In general, competition is considered as extrinsic motivation, because it encourages the performer to win and beat others, not simply to enjoy the intrinsic rewards of the activity. A crowd cheering on the individual and trophies are also extrinsic incentives. The concept of motivation can be instilled in children at a very young age, by promoting and evoking an interest with a certain book or novel.

Thus, motivation is an integral component of individual's development, that helps to achieve the highest goals and make any person more confident.

Academic and Language Supervision by Senior Lecturer N.O. Chernyak.

D. Sapozhnikova
Lauder Business School, Vena, Austria

FORMATION OF SENIOR PUPILS' POSITIVE THINKING

Value of a positive outlook on life, perhaps, has never really been in doubt. Positive-minded individuals will be more successful in activities that abound in uncertainty and require persistence and perseverance, as well as in activities that are associated with frequent failures, which causes are poorly controlled (eg, the intentions of other people).

On this basis, the following question arises "Why in the modern educational system there is no place for the subject which would teach a child positive thinking?" Perhaps no scientific application of this subject would be found, but the fact is undeniable that, thanks to the skills of positive perception of reality, the person would cope with life's setbacks and personal crises easier. Positive thinking is a huge individual effort! But to learn (yes, to learn) it at our time of constant stress, is really necessary. As it is known, that academical problems can equally both discourage from a subject, or motivate to further more assiduous educational activity. Probably, being guided by the knowledge received from a course of positive thinking during training in the senior classes, the success in leading juvenile activity would be significantly higher, more adequate personality evaluation would be formed and cases of negative "I – conception" formation would decrease, that would relieve a lot of problems in the future.

Since the 1960's psychologists and psychotherapists have begun to study the cognitive patterns that were typical for the people who inclined to negative or positive perception of themselves and of reality. George Goodheart, and Gian Caprara considered positive thinking, in particular, as a way of explaining success and failures, and found that positive expectations and self-appraisal carry out an important function in the process of encouraging achievement motivation, self-efficiency and successful self-regulation activities, playing, important role in the successful training activities. The researches in the given area lead by T.O.Gordeeva, E.N.Osin show that students who have an optimistic attributive style of explaining life situations, consider these situations as caused by the controllable reasons. But, on the other hand, success in educational activity influenced on the formation of attributive style, positive expectations and self-assessment. Thus, we can come to the conclusion about regularity of bidirectional relation between an attributive style and a successful activity of senior pupils.

According to psychological periodization, the leading activity in adolescence is teaching and professional activities. Training activities in high school must acquire a new focus and new content, future-oriented, and intellectual development should be closely connected with tendencies of personal enhancement. Studies show that high a school student with a pronounced negative psychological mood, pessimistic attributive style and a predominant depressive state can not harmoniously realize himself/herself, but that is too much important at this stage of development.

From the practical point of view it is worth of carrying out of the psychological trainings that form thinking ability, especially positive thinking, and the ability to interpret something constructively both difficulties with failures, and positive life situations.

Consequently, it is necessary to teach positive thinking during the academical process to achieve success in juvenile activity.

Scientific supervision by Professor N.P. Volkova.

Academic and Language Supervision by Senior Lecturer N.O. Chernyak.

O. Fayerman
Masters of Science in Special Education,
Masters in Psychology, New York, USA

THE ANALYSIS OF GUIDING PRINCIPLES OF POSITIVE PARENTING PROCESSES

When parents are involved in their children's education, both children and parents are likely to benefit. Researchers report that parent participation in their children's schooling frequently: enhances children's self-esteem, improves

children's academic achievement, improves parent-child relationships, helps parents develop positive attitudes towards school, and a better understanding of the schooling process. Despite these advantages, it is not always easy for parents to find time and energy to become involved or to coordinate with schedules for school events. For some parents, a visit to school is perceived as an uncomfortable experience, perhaps a holdover from their own school days. Others may have their hands full with a job and other children. Recently, teachers and other school staff have made special efforts to increase communication with parents and encourage involvement in children's learning experiences.

One kind of parental involvement is school-based and includes participating in parent-teacher conferences and functions, and receiving and responding to written communications from the teacher. Parents can also serve as school volunteers for the library or lunchroom, or as classroom aides. In one survey, almost all teachers reported talking with children's parents-- either in person, by phone, or on open school nights--and sending notices home (Becker & Epstein, 1982). These methods, along with requests for parents to review and sign homework, were most frequently used to involve parents. The teacher should always be prepared for each individual parent. The best way to achieve this is by having a checklist of topics that must be discussed with each particular parent. This keeps the discussions organized and ensures that every topic will be covered. This is especially important for students with learning or behavioral issues. Post parent-teacher conference checklist is also very helpful in following through with the plans set in place. Parents can participate in their children's schools by joining Parent Teacher Associations (PTAs) or Parent Teacher Organizations (PTOs) and getting involved in decision-making about the educational services their children receive. Almost all schools have a PTA or PTO, but often only a small number of parents are active in these groups.

Another kind of involvement is home-based and focuses on activities that parents can do with their children at home or on the teacher's visits to the child's home. However, few teachers involve parents through home-based activities, partly because of the amount of time involved in developing activities or visiting and partly because of the difficulty of coordinating parents' and teachers' schedules.

It is great if the teacher knows how to involve parents to participate in their children's educational process. However, it is not enough for effective communication. The teacher should create a warm, friendly, and welcoming environment to establish two way communication with parents. Christenson 2001 discussed the four A's components to achieve this: Approach – the framework for interaction with parents; Attitude – the value and perceptions held about parent-teacher relationships; Atmosphere – the climate for parent-teacher interactions; Actions – strategies for building shared responsibility for students' reading progress and success. These four A's are tools and aids used to develop the parent-teacher relationship and in turn benefit the most important person, the student.

Some programs aim to reach parents who do not usually participate in their children's education. Such programs provide flexible scheduling for school events and parent-teacher conferences, inform parents about what their children are learning, and help parents create a supportive environment for children's learning at home. Many schools have responded to the needs of working parents by scheduling conferences in the evening as well as during the day, and by scheduling school events at different times of the day throughout the year.

It is important for teachers to keep the lines of communication open. This involves not only sending regular newsletters and notes, but also obtaining information from parents. Phone calls are a greatly under-used technique for keeping in touch. A teacher usually calls a parent to report a child's inappropriate behavior or academic failure. However, teachers can use phone calls to let parents know about positive behavior and to get input. Parents justifiably become defensive if they think that every phone call will bring a bad report. If teachers accustom parents to receiving regular calls just for keeping in touch, it is easier to discuss problems when they occur.

Teachers need to consider families' lifestyles and cultural backgrounds when planning home activities. However, some activities can be adapted to almost any home situation. These are activities that parents or children engage in on a day-to-day basis. Teachers can encourage parents and children to do these activities together, and can focus on the opportunities that the activities provide for learning. For example, although television viewing is a pastime for most children and adults, they do not often watch shows together. Teachers can suggest appropriate programs and send home questions for families to discuss. This discussion can be carried over into class. Busy parents can include children in such everyday activities as preparing a meal or grocery shopping. Teachers can also suggest that parents set aside a time each day to talk with their children about school. Parents may find this difficult if they have little idea of what occurs in school. Notes on what the children have been working on are helpful. Parents and children can discuss current events using teacher-provided questions. Teachers often suggest the activity of reading aloud to children. Reading to children is an important factor in increasing their interest and ability in reading. Teachers can also encourage children to read to parents. In areas where children may not have many books, schools can lend books, and teachers can provide questions for parents and children to discuss.

Home activities allow parents flexibility in scheduling, provide opportunities for parents and children to spend time together, and offer a relaxed setting. To be most beneficial, home activities should be interesting and meaningful--not trivial tasks that parents and children have to «get through.» When teachers plan home activities, they often think in terms of worksheets or homework that will reinforce skills learned in school. But par-

ents often grow tired of the endless stream of papers to be checked and the time spent on «busywork.» Another danger of promoting home activities is the possibility that there may arise an unclear distinction of roles, with teachers expecting parents to «teach» at home. Teachers and parents need to understand that their roles are different, and that their activities with children should be different.

All teachers experience the frustration of trying to involve parents and getting little response. Teachers complain that parents do not come to conferences or school open houses, check homework, or answer notes. This leads some teachers to conclude that parents do not care about their children's education. While it is true that the emotional problems of a few parents may be so great as to prevent them from becoming involved with their children's education, most parents do care a great deal. This caring is not, however, always evidenced by parent attendance at school events. There are a number of reasons why these parents may not become involved, and teachers need to consider these before dismissing parents as uninterested.

For many parents, a major impediment to becoming involved is lack of time. Working parents are often unable to attend school events during the day. In addition, evenings are the only time these parents have to spend with their children, and they may choose to spend time with their family rather than attend meetings at school. For many apparently uninvolved parents school was not a positive experience and they feel inadequate in a school setting. Parents may also feel uneasy if their cultural style or socioeconomic level differs from those of teachers (Greenberg, 1989). Some parents who are uninvolved in school may not understand the importance of parent involvement or may think they do not have the skills to be able to help. Even parents who are confident and willing to help may hesitate to become involved for fear of overstepping their bounds. It is the responsibility of teachers and administrators to encourage such parents to become involved.

Working with children I always try to communicate with parents as much as possible. I use short every day notes for every students. I write the most important issue of the day for every parent. It could be as positive as negative. However, when parents get it every day they become familiar with the process. They expect to receive a feedback every day and don't be confused when the note is negative. They also know that they could answer me if they want or write me their own notes. It is a good way to communicate with parent every day. When parents or I have something to discuss we speak by phone or meet. It depends on situation. I have many parents who want to answer on my notes and write me their notes. However, I have some parents who never respond but I know that they are familiar with the process.

Communication is the key element in any relationships. In a parent teacher relationship it is essential in a student's success.

ENFOQUES CONTEMPORÁNEOS DEL ESTUDIO DE LA FAMILIA

Tanto o más que otras instituciones sociales la familia viene siendo objeto de estudio que varía según las circunstancias de lugar y tiempo, desde que el hombre es capaz de reflexionar sobre su existencia. La familia ocupa un lugar central en la formación moral de la personalidad. Desde los primeros días de la vida de un bebé la familia se preocupa de su salud y educación, ella da a los niños un conocimiento básico sobre el mundo, forma opiniones y habilidades, ayuda a contactar con el mundo.

Un repaso de la producción actual sobre nuestro tema, muestra con claridad que no existe todavía una teoría sociológica de la familia que goce de aceptación general, ni puede preverse si se llegará a ella ni cuándo. En la actualidad se dispone, diríamos, de varias teorías, más o menos elaboradas, pero con un enfoque especial y limitado cada una de ellas. En buena parte esta situación se debe a que los estudios sobre la familia se han iniciado y proseguido desde diversas disciplinas relacionadas con el tema.

La familia se determina como unidad social, cuyos miembros están vinculados a la vida común, mutua responsabilidad moral y asistencia mutua. Es decir, la familia es un sistema de relaciones entre un marido y una mujer, padres e hijos, basada en el matrimonio (o lazos de sangre) y tiene la organización históricamente determinada.

Diferentes enfoques o marcos conceptuales de referencia sirven para enfocar y hacer más visibles algunos aspectos del fenómeno familiar. R. Hill, el sociólogo norteamericano, les define como conjunto de conceptos interrelacionados, aunque todavía no mutuamente interdefinidos, que sirven para observar el comportamiento familiar y para describir y clasificar sus partes.

Reuben Hill y sus colaboradores han sido los principales estudiosos de estas diversas teorías o enfoques. El número de enfoques identificados varía con los autores, pero se puede destacar éstos:

1. Estructural-funcional. 2. Simbólico-interracional. 3. Cíclico-familiar. 4. Institucional. 5. Situacional. 6. Antropológico. 7. Sicoanalítico. 8. Económico. 9. Socio-sicológico. 10. Legal. 11. Cristiano-accidental.

Evidentemente, varios de estos enfoques son inmediatamente rechazados por una perspectiva estrictamente sociológica, ya que caen, total o parcialmente, dentro de otras disciplinas. Sólo los cinco primeros cumplen las exigencias mínimas. Caractericemos esos cinco enfoques teóricos:

a) Enfoque estructural-funcional. Concibe la familia como un sistema social formado por elementos o subsistemas interdependientes y en relación mutua a su vez con otros sistemas más amplios. Sus unidades de análisis son los sistemas y subsistemas sociales. Procede de los campos de la Sociología y la Antropología, y es quizá el mejor aceptado entre los sociólogos de hoy.

b) Proceso de interacción. Su punto de arranque es la definición que da Burgess de la familia como unidad compuesta por personalidades que interactúan. En las últimas décadas ha recibido la mayor atención de quienes tratan de analizar sobre todo los procesos internos de la familia, tales como las relaciones de stress, la ejecución de roles, problemas de comunicación, de toma de decisiones, etc. Aquí la unidad de análisis sería la acción, es decir, la más pequeña manifestación de la actividad a la que los actores atribuyen sentido y la conducta función del medio social. Disciplinas base serían la Sociología y la Psicología.

c) Teoría del ciclo familiar. Ultima en aparecer, lo hizo de una manera peculiar: fue formulada antes de realizarse las investigaciones que trata de ordenar. Ve también la familia como una unidad de interacción, y centra su análisis en el ciclo familiar o etapas de desarrollo por las que pasa una familia y sus miembros. Destaca el valor del factor tiempo y es tema central de atención para ella un aspecto no muy cuidado de las otras teorías: el cambio familiar. En este enfoque la conducta actual es una manifestación de la conducta pasada, modificada por la situación presente, y la unidad es el individuo.

d) Enfoque institucional. Digamos que ha sido el enfoque más antiguo y tiene un carácter amplio, descriptivo y a veces moralista. Sus intereses se centran en el origen y evolución de la familia como institución. Recientemente sus seguidores procuran, de un lado, liberarse de los juicios valorativos y, de otro, darle mayor base empírica y restringir el enfoque. Sus disciplinas de origen son la Sociología y la Antropología, el comportamiento es una manifestación de los valores y de las necesidades humanas de orden institucional, y la unidad de análisis es la propia institución.

e) Enfoque situacional. Como el segundo, ve la familia como una unidad de interacción, pero, en vez de enfocar ésta en sí misma, enfoca la situación social que afecta la conducta individual, es decir, la serie de estímulos externos a los miembros de la familia que actúan sobre ellos. A veces se toman en cuenta también estímulos exteriores a la familia misma. Aquí la conducta es función de la situación total y la unidad de análisis el individuo en esa situación social.

En conclusión cabe afirmar que, si continúa, como es de esperar, el creciente interés y necesidad de mejorar el conocimiento del hombre y de la sociedad, y si continúa también reforzándose la convicción, lo que asimismo es de esperar, de la posición clave que ocupa familia, no hay duda de que el estudio de esta institución seguirá intensificándose.

АДИКТИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ

Адиктивна поведінка – «одна з форм девіантної поведінки з формуванням прагнення до відходу від реальності». Такий стан настає унаслідок зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких психоактивних речовин або за допомогою постійної фіксації уваги на певних видах діяльності / певному об'єкті. Наявність адиктивної поведінки вказує на порушену адаптацію до нових умов середовища. Якщо адикт – дитина, то такою своєю поведінкою вона заявляє про те, що потребує допомоги.

Більшість відхилень у поведінці дітей підліткового віку мають у своїй основі одне джерело – соціальну дезадаптацію, коріння якої лежить в дезадаптованих сім'ях. Згідно з прийнятим визначенням, соціальна дезадаптація означає «порушення взаємодії індивідуума з середовищем, що характеризується неможливістю здійснення ним в конкретних мікросоціальних умовах своєї позитивної соціальної ролі, яка відповідає її можливостям». Ця неможливість змушує підлітка шукати обхідні шляхи для реалізації своєї потреби в розвитку. В результаті підліток залишає сім'ю та школу, де неможливі реалізація внутрішніх ресурсів, задоволення потреб розвитку.

Встановлено, що адиктивна особистість формується в деструктивній сімейній взаємодії. Саме сім'я є джерелом адиктивної поведінки. Разом з тим, наявність адикта в родині незмінно веде до деструкції сімейної системи.

Процес соціалізації в підлітковому віці набуває особливо гострої форми. Батьківські вимоги і дисциплінарний вплив часто викликають опір з боку підлітка, і, в першу чергу, це проявляється у прагненні дитини звільнитися від батьківської опіки. У західній психології відзначають, що емансипація здійснюється через послідовне заміщення ролі батьків в процесі соціалізації групою однолітків. Носієм системи цінностей, норм поведінки і джерелом певного статусу стає група однолітків.

Крім того, адиктивний підліток має свої особистісні та вікові особливості. Існує ряд поведінкових стереотипів, характерних для цього вікового періоду. До них відносяться реакція опозиції, реакція імітації, реакція негативної імітації, реакція компенсації, реакція гіперкомпенсації, реакція емансипації, реакція групування і реакція захоплення. Розглянемо докладніше кожен з них.

- *Реакція опозиції* викликається завищеними претензіями до діяльності і поведінки підлітка, зайвими обмеженнями, конфліктами в сім'ї, шкільною неуспішністю, несправедливістю. Протест може проявлятися у вигляді грубості, агресивності, жорстокості, демонстративних спроб са-

могутства тощо, або в пасивній формі – у вигляді відмови від їжі, прогулів занять і втечі з дому.

- *Реакція імітації* проявляється у наслідуванні певної особи, зразку. Іноді зразком може стати і антисоціальний герой.

- *Реакція негативної імітації* – поведінка, навмисне протипоставлена нав'язуваній моделі. Якщо модель негативна, то ця реакція є позитивною.

- *Реакція компенсації* – надолуження невдач в одній області підкресленим успіхом в іншій області.

- *Реакція гіперкомпенсації* – нестійке прагнення до успіху в найбільш важкій для себе області діяльності.

- *Реакція емансипації* – прагнення звільнитися від нав'язливої опіки старших, самоствердитися. Як форма прояву – заперечення стандартів, загальноприйнятих цінностей, норм закону.

- *Реакція групування* – об'єднання в групі однолітків. Підліткові групи відрізняються одноплановістю, однорідною спрямованістю, боротьбою за панування на своїй території, примітивною символікою.

- *Реакція захоплення* – проявляється в найрізноманітніших підліткових захопленнях: музика, стиль одягу, захоплення, пов'язані з фізичним самоствердженням і т.д.

Основним мотивом поведінки підлітків, схильних до адиктивних форм поведінки, є втеча від нестерпної реальності. Але частіше зустрічаються внутрішні причини, такі як переживання стійких невдач у школі і конфлікти з батьками, вчителями, однолітками, почуття самотності, втрата сенсу життя і багато іншого. Від усього цього підлітку хочеться змінити свій психічний стан, нехай тимчасово, але на «краще». Особисте життя, навчальна діяльність і їх навколишнє середовище розглядаються ними найчастіше як «сірі», «нудні», «монотонні», «апатичні». Цим дітям не вдається знайти в реальній дійсності будь-які сфери діяльності, здатні привернути їхню увагу, захопити, порадувати, викликати емоційну реакцію. І тільки після вживання різних психоактивних речовин, або перебуваючи у віртуальній реальності, вони досягають почуття піднесеності без реального поліпшення ситуації. Далі ситуація в мікро- і макросередовищі (сім'я, школа, однокласники та ін.) стає ще більш нестерпною, конфліктною. Так, виникають все більша залежність і відторгнення від реальної дійсності.

Б. Сегал виділяє наступні психологічні особливості осіб з адиктивними формами поведінки:

- зниження переносимості труднощів повсякденного життя, у порівнянні з кризовими ситуаціями, що переносяться набагато краще;

- прихований комплекс неповноцінності, що поєднується із вищстю, що проявляється постійно;

- зовнішня соціабельність, що поєднується зі страхом перед стійкими емоційними контактами;

- прагнення говорити неправду;
- прагнення звинувачувати інших, знаючи, що вони невинні;
- прагнення йти від відповідальності в прийнятті рішень;
- стереотипність, повторюваність поведінки;
- залежність;
- тривожність.

Розкриваючи основні особливості особистості зі схильністю до адиктивної поведінки, В.Д. Менделевич звертає увагу на неузгодженість психологічної стійкості у випадках повсякденних відносин і криз. У нормі, як правило, психічно здорові люди легко пристосовуються до вимог повсякденного життя і важче переносять кризові ситуації. Адиктивній особистості, навпаки, не до вподоби традиційне життя з його засадами, розміреністю і прогнозованістю. Передбачуваність власної долі є дратівливим моментом адиктивної особистості. Кризові ж ситуації з їх непередбачуваністю, ризиком і вираженими афектами є для них тим ґрунтом, на якому вони набувають впевненості в собі, самоповаги і почуття переваги над іншими.

Об'єктивно і суб'єктивно погана переносимість труднощів повсякденного життя, постійні докори в непристосованості з боку близьких і оточуючих формує у адиктивних особистостей прихований комплекс неповноцінності. Однак, такий «комплекс неповноцінності», що виникає тимчасово, обертається гіперкомпенсаторною реакцією. Від заниженої самооцінки, яка навіюється оточуючими, індивіди переходять відразу до завищеної, минаючи адекватну. Поява почуття переваги над оточуючими виконує захисну психологічну функцію, сприяючи підтримці самоповаги в несприятливих мікросоціальних умовах – умовах конфронтації особистості з родиною чи колективом. Зовнішня соціабельність, легкість налагодження контактів, супроводжується маніпулятивною поведінкою і поверховістю емоційних зв'язків.

Прагнення говорити неправду, а також звинувачувати інших у власних поразках, впливає зі структури адиктивної особистості, яка намагається приховати від оточуючих власний «комплекс неповноцінності», обумовлений невмінням жити відповідно до засад і загальноприйнятих норм.

С.А. Кулаков виділяє ряд патернів поведінки у адиктивного підлітка в різних сферах, які дозволяють визначити поведінку, яка відхиляється, і особистість, яка спотворюється.

– *У поведінковій сфері при спілкуванні*: уникає вирішення проблем, нестабільні відносини з оточуючими, переважно однотипний спосіб реагування на фрустрацію і труднощі, схильність до звинувачень, егоцентризм, агресивна чи непевнена поведінка, поява соціофобії, орієнтація на занадто жорсткі норми і вимоги, перфекціонізм, нетерпимість і нетерплячість.

– *У афективній сфері*: емоційна лабільність, знижена або нестабільна самооцінка, перебільшення негативних подій і мінімізація позитивних,

що призводить до ще більшого зниження самооцінки і сприяє закритості особистості.

– *Спотворення мотиваційно-потребуючої сфери*: блокування потреби у захищеності, самоствердженні, свободі, належності до референтної групи.

Таким чином, основним в поведінці адиктивної особистості є прагнення до відходу від реальності, страх перед повсякденним, наповненим зобов'язаннями життям, схильність до пошуку сильних емоційних переживань навіть ціною серйозного ризику для життя і нездатність бути відповідальним за свої вчинки.

Відсутність успіхів у школі, різке зниження успішності, шкільна дезадаптація повинні насторожити і навести на думку про необхідність невідкладної допомоги підлітку з боку психологів, учителів, соціальних педагогів.

Науковий керівник: І.Г. Батраченко, доктор психологічних наук, професор.

А.А. Александрова
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОГО СТИЛЯ РУКОВОДСТВА

В современном мире все большую тенденцию набирает стиль самостоятельной независимой женщины. Многие из таких женщин предпочитают иметь свой бизнес, руководящую должность или даже место в политике. Издавна женщины у власти вызывали огромный резонанс и споры вокруг ее фигуры на политической арене, тем не менее, знаменитые императрицы и королевы вошли в историю и культуру человечества как символ женской силы и могущества.

Рассмотрим же в чем сущность современных женщин-карьеристок и какие стили управления они используют в отличии от мужчин. И почему женский стиль руководства так же необходим для достижения эффективности работы.

Для наглядного рассмотрения, возьмем социологическое исследование Чириковой Аллы Евгеньевны, задачей которого было выявление общих и особенных тенденций попадания и закрепления женщин на высших постах в системах исполнительной и законодательной власти в России и во Франции. В процессе работы использовались два вида аналитических данных: материалы официальной государственной и региональной статистики; материалы интервью с женщинами-лидерами исполнительной и законодательной власти.

В итоге проведенных исследований было выявлено три лидирующих модели продвижения к власти: модель постепенного роста, модель парашютирования, модель наследования.

Первая модель – *модель постепенного роста* – реализуется как в исполнительной, так и в законодательной (представительной) власти. Внутри исполнительной власти она предполагает постепенное завоевание зон влияния за счет профессионализма и эффективности управленческих шагов. Условием ее осуществления является успешный и длительный опыт работы внутри структур исполнительной власти.

Вторая модель – *модель парашютирования* – построена на привлечении кандидатов на высокий пост в исполнительной власти извне. Она предполагает наличие у претенденток развитого социального капитала в виде связей и знакомств, а также опыта управления или общественного признания. В отличие от модели постепенного роста, эта модель отличается быстротой реализации.

Модель наследования предполагает, что политический капитал передается внутри семьи или ее близким друзьям. Применительно к женщинам эта модель продвижения работает преимущественно во Франции. Здесь принадлежность к семье нотаблей дает возможность наследнику либо избираться на местных, региональных или общенациональных выборах, либо открывает ему дорогу в исполнительную власть.

Современные женщины, согласно исследованию, добиваются своего поста скорее благодаря своему кропотливому труду либо имея налаженные связи в бизнес кругах, либо же статус в обществе.

Но достигнуть карьерных высот – это только малая часть успеха, главную же задачу составляет контроль своего положения и оправданное звание руководителя. Какими же отличительными характеристиками обладает женский стиль управления?

Исследования Чириковой Аллы Евгеньевны в беседах с респондентками показывают, что женщины склонны определять свою власть не как личное достижение, а ссылаться на интуицию, трудолюбие и умение налаживать социальные связи и контакты. «Женщины более усидчивы и рациональны. Они делают самую тяжелую кропотливую работу во власти. Мужчины – более ленивы, чаще, чем женщины, позволяют себе ничего не делать на работе» – убеждена одна из респонденток.

Исследование показывает, что психологически женщины в большей степени, нежели мужчины-руководители, склонны к коллективному принятию решений, охотнее стимулируют участие сотрудников в общем деле. Если продолжить линию достоинств, женщины охотнее мужчин делятся информацией, считая, что такой обмен создает обстановку доверия в коллективе. Женщины-руководители поощряют самоутверждение сотрудников, что мотивирует их эффективно исполнять поставленные за-

дачи. Моральная поддержка подчиненных и их поощрение – важные особенности женского менеджмента.

Таблица 1

Гендерные отличия в управленческой деятельности

Характеристики	Мужчины	Женщины
Способ преодоления препятствий	Интеллект, сила	Хитрость, ловкость
Ориентированность на проблемы	Перспективная	Текущая
Потребность в эмоциональных стимулах	Пониженная	Повышенная
Основа решений	Рассудочность	Чувственность
характер	Замкнутый	Открытый
Отношение ко внешнему миру	Реалистичное Критичное	Идеализированное Интуитивное
Поведение	Сдержанное	Эмоциональное
Преобладающий тип мышления	Словесно-логический	Наглядно-действительный
Объект внимания	Содержание	Форма
Наблюдательность и точность	Пониженные	Повышенные
Ориентированность	Деловая	Личная
Отношение к другим	Прямолинейное	Гибкое
Действие словесного поощрения	Расслабляющее	Возбуждающее
Реакция на критику	Агрессивная	Спокойная

Из этого следует, что чаще всего женщины преуменьшают свою роль в управлении и считают свой вклад частью общих заслуг коллектива.

Несмотря на то, что роль руководителя закреплена за мужчиной исторически, исследователь Э. Мишель-Альдер убеждена, что женщина не слепо копирует мужской стиль управления, а создает свой собственный стиль, основанный на использовании традиционных ролевых функций матери, сестры, помощницы. Исследование, проведенное нами несколько лет тому назад, фактически подтвердило вывод о том, что специфику мужского и женского лидерства не стоит переоценивать. Эффективный менеджмент не имеет пола. Руководитель, чтобы достигать успеха, должен обладать двойным репертуаром управленческих технологий – и мужским, и женским. Более того, если руководитель обладает ярко выраженными мужскими или женскими стилями лидерства, то вероятность того, что он достигнет успеха в управлении меньше, чем если бы он реализовывал смешанный стиль управления.

Социологические исследования, проведенные Чириковой Аллой Евгеньевной – доктором социологических наук, главным научным сотрудником Института социологии РАН, говорят о том, что женский стиль руководства имеет особые психологические преимущества, которые помогают женщинам добиваться успехов в карьерном росте. Главными из них являются характерные для женской психологии, усидчивость, терпеливость, наблюдательность, эмпатичность, умение налаживать контакты и особый эмоциональный подход в общении с подчиненными, который позволяет создавать благоприятный эмоциональный климат в коллективе. Данные характеристики успешнее всего пользуются популярностью в продвижении в карьере и руководстве женщин-руководителей.

Разумеется, руководствуясь только этими вышеперечисленными подходами, невозможно создать идеальный стиль руководства, но данные качества так же важны в управленческой деятельности.

Научный руководитель: Н.П. Волкова, доктор педагогических наук, профессор.

А. Бобкова, О. Евтеева, Я. Шахвердян
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

ПРЕДРАССУДКИ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН МЕЖЛИЧНОСТНОЙ НЕПРИЯЗНИ

Являясь неотъемлемым атрибутом жизни человека, межличностные отношения играют большую роль во всех сферах жизнедеятельности. При этом качество межличностных отношений зависит от общения и от уровня достигнутого понимания, но зачастую мы испытываем негатив и дискомфорт по отношению друг к другу и наши предрассудки лишь способствуют возникновению межличностной неприязни.

Для научного обоснования предрассудков как одной из причин межличностной неприязни и разработки рекомендаций по практической значимости применен исторический и аналитический метод. Изучена научная литература за последние пять лет.

По данным анализу научной литературы многие авторы считают, что *предрассудок* – установка предвзятого и враждебного отношения к чему-либо без достаточных для такого отношения оснований или знания.

Применительно к этническим группам или их культурам предрассудок выступает в виде установки предвзятого или враждебного отношения к представителям этих групп, их культурам и к любым фактам, связанным с их деятельностью, поведением и социальным положением.

Главным фактором в возникновении предрассудков является неравенство в социальных, экономических и культурных условиях жизни различных этнических общностей.

Стереотипы являются определенными убеждениями и «привычными знаниями» людей относительно качеств и черт характера других индивидов, а также событий, явлений, вещей.

По этой причине стереотипы существуют и широко используются людьми. В зависимости от характера объекта и его места в социальной структуре существуют различные виды стереотипов, например групповые, профессиональные, этнические, возрастные и т.д.

В качестве объектов стереотипизации выступают чаще всего обобщение и упрощенные образы этих групп. Основой этнического стереотипа обычно является какая-либо заметная черта внешности (цвет кожи, разрез глаз, форма губ, тип волос, рост и т.д.). Основой стереотипа может также служить и какая-либо черта в характере и поведении человека. Реальным носителем стереотипов является группа, и поэтому именно в опыте группы следует искать корни стереотипа.

Несмотря на обоснованность или необоснованность, истинность или ложность стереотипов, все они являются неотъемлемым элементом любой культуры и уже самим фактом своего существования оказывают воздействие на психологию и поведение людей, влияют на их сознание и межнациональные контакты.

В отличие от стереотипа предрассудок представляет собой отрицательную и враждебную оценку группы или принадлежащего к ней индивида только на основании приписывания им определенных негативных качеств. Для предрассудков характерно бездумное негативное отношение ко всем членам группы или большей ее части.

В практике человеческого общения объектом предрассудков обычно являются люди, резко отличающиеся от большинства какими-либо чертами, вызывающими отрицательное отщипение у других людей. Предрассудки являются элементами культуры, поскольку порождены общественными, а не биологическими причинами. Однако, они представляют собой устойчивые и широко распространенные элементы обыденной, повседневной культуры, которые передаются их носителями из поколения в поколение и сохраняются при помощи обычаев или нормативных актов.

Обладающий предрассудком человек может не любить тех, кто отличается от него, и дискриминировать их своими поступками, веря в то, что они опасны и невежественны. Как и многие установки, предрассудки имеют сложную структуру; они могут включать даже такой элемент, как симпатию, выраженную в форме покровительства, которая, однако, лишь ухудшает положение того, на кого она направлена.

Существует также теория, которая объясняет формирование предрассудков потребностью людей определить свое положение в отношении других. Г. Тэджфел, говорит, что при этом часто акцент делается на превосходство своей этнической группы над другими. Социально-психологическую

почву для предрассудков создает неравный социальный статус людей. Занимая разное положение в обществе, люди формируют определенные предубеждения относительно тех, кто им не равен по статусу.

Предрассудки усваиваются им в процессе социализации и кристаллизуются под влиянием культурно-групповых норм и ценностей. Их источником служит ближнее окружение человека, в первую очередь родители, учителя, приятели. Тем самым индивидуальные предрассудки в большинстве случаев возникают не из личного опыта межкультурного общения, а посредством усвоения ранее сложившихся предрассудков. Наличие того или иного предрассудка серьезно искажает для его носителя процесс восприятия людей из других этнических или социокультурных групп. Носитель предрассудка видит в них только то, что хочет видеть, а не то, что есть на самом деле. В результате целый ряд положительных качеств объекта предрассудка не учитывается при общении и взаимодействии.

В среде людей, зараженных предрассудками, возникает неосознанное чувство тревоги и страха перед теми, кто для них является объектом дискриминации. Носители предрассудков видят в их лице потенциальную угрозу, что порождает еще большее недоверие к ним. Существование предрассудков и основанных на них традиций и практики дискриминации, сегрегации, ущемления гражданских прав, в конечном счете, искажает самооценку объектов этих предрассудков. Значительному количеству людей навязывается чувство социальной неполноценности, и как реакция на это чувство возникает готовность к утверждению личностной полноценности через межэтнические и межкультурные конфликты.

Предрассудки с трудом поддаются изменению, и если они однажды были приняты, то от них очень трудно отказаться. Особой «живучестью» в этом отношении отличаются этнические предрассудки. Предрассудок нельзя убрать, вычеркнуть из сознания людей, его можно лишь сделать более обоснованным, доступным для понимания, модифицировать и описать.

Стереотипы и предрассудки меняются очень медленно и с большим трудом. Люди склонны помнить ту информацию, которая поддерживает предрассудок, и игнорировать информацию, которая им противоречит. Поэтому, если предрассудки были когда-либо усвоены человеком, то они проявляются в течение длительного времени.

На основании изученной научной литературы можно сделать вывод: реальным носителем стереотипов является группа, и поэтому именно в опыте группы следует искать корни стереотипа. Они представляют собой устойчивые и широко распространенные элементы обыденной, повседневной культуры, которые передаются их носителями из поколения в поколение и сохраняются при помощи обычаев или нормативных актов.

Индивидуальные предрассудки в большинстве случаев возникают не из личного опыта межкультурного общения, а посредством усвоения ранее сложившихся предрассудков.

Стереотипы и предрассудки меняются очень медленно и с большим трудом. Люди склонны помнить ту информацию, которая поддерживает предрассудок, и игнорировать информацию, которая им противоречит. Если предрассудки были когда-либо усвоены человеком, то они проявляются в течение длительного времени.

По нашему мнению, результаты данного исследования могут иметь практическую значимость и быть использованы в трудовой деятельности практического психолога.

Научный руководитель: Г.В. Охромий, доктор медицинских наук, профессор.

Є.В. Бондаренко

Національний Університет «Одеська Морська Академія»

СУТЬ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ

Аналіз психолого-педагогічних джерел (Н. Бібік, Н. Волкова, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Н. Хомський) свідчить, що доцільно розглядати поняття «компетентність майбутнього фахівця» як таке особистісне утворення, котре відображає знання, вміння, ціннісні орієнтації, інтереси, етичні норми, досвід. Висвітленням структури поняття «компетентність» у галузі освіти займалося багато вітчизняних і зарубіжних науковців (П. Борисов, І. Глазкова, І. Зимняя, М. Князян, Н. Кузьміна, А. Фасоля, А. Хуторський, С. Шишов, М. Cohn, Dulay Heidi, J. Harmer, R. Lado, M. Wallece). Так, **О. Савченко** стверджує, що компетентність доцільно розглядати як рівень готовності діяти. Існує позиція (А. Фасоля), що поняття «компетентність» – це є сформована в процесі навчання інтегрована здатність особистості. Зазначена здатність відображає систему знань, ставлення, вміння та досвід, що можуть бути реалізовані на практиці. Цілком правомірно увага науковця звертається на позитивні якості особистості, котрі є соціально значущими. Багато авторів (О. Волченко, Г. Крючкова, Н. Харитоновна, В. Цетлін) у вивченні компетентності акцентують на кінцевому результаті професійної праці. В цьому контексті, А. Вербицький розглядає поняття «компетентність» через систему усвідомлених знань, володіння якими допомагає майбутньому фахівцю бути теоретично й практично підготовленим до професійної діяльності. Задля цього, як підкреслює науковець, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знаку – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Саме такий перехід від інформації до її використання, котрий і опосередковується думкою, робить цю інформацію знанням. На соціальній значущості володіння компетентністю у

професійній діяльності правомірно наголошує В. де Ландшеєр. Так, на думку науковця, компетентність – це є такий рівень навченості, який потрібен особистості, щоб успішно функціонувати в суспільстві.

Із поняттям «компетентність» тісно пов'язане поняття «компетенція». Компетенція – це є поєднання знань, умінь, навичок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі (Н. Хомський). Існує декілька поглядів на поняття «компетентність» та «компетенція», але деякі вчені (наприклад, М. Пентилюк) вважають, що ці два терміни співвідносяться як загальне і конкретне. Але Н. Бібік розділяє ці поняття та стверджує, що компетенція має більш вузький характер. З позиції М. Леонтян, компетентність є результатом набуття компетенцій. На думку науковця, в понятті компетентність є ключовий елемент – це готовність до виконання поставленої задачі; структура цього поняття включає елементи особистісних характеристик людини (ініціативність, працездатність тощо). У цьому смисловому полі привертають увагу наукові джерела, в яких висвітлюється зміст та структура поняття «професійна компетентність».

Щодо суті професійної компетентності, то науковці (В. Байденко, Н. Бібік, Р. Гурін, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко) наголошують, що її слід розуміти як складне та багатоаспектне поняття. Так, з позиції Р. Гуріна, професійна компетентність – це є готовність та здатність майбутнього фахівця отримати у вищій знання, навички, вміння та досвід у професійній діяльності. В. Байденко зазначає, що структура професійної компетентності є сукупністю загальнопрофесійних, спеціалізованих та вузько-спеціалізованих компетенцій.

Отже, в психолого-педагогічних джерелах наголошується на тому, що компетентність майбутнього фахівця, зокрема професійна, – це є спроможність застосовувати нові ідеї для досягнення цілей, використовувати набуті знання щодо впровадження інновацій, вміння приймати рішення, розв'язувати конфлікти, наполегливість, цілеспрямованість, здатність до спільної роботи для досягнення мети.

А.О. Боршова
Криворізький державний педагогічний університет

МОТИВИ ВСТУПУ ДО ШЛЮБУ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Одним із шляхів прогнозування стійкості шлюбного союзу та попередження розлучень молодих людей є вивчення їх мотивів вступу до шлюбу. Повноцінна психологічна готовність до сімейного життя виражається в чітко сформованій ієрархії мотивів складання шлюбу.

Серед провідних мотивів вступу до шлюбу дослідники (А. Добрович, Е. Ейдемлер, С. Ковальов, Т. Македон, В. Юстицький) виділяють мотиви,

які реалізують потребу людини кохати і бути коханою, мотиви самоствердження і самореалізації (зокрема соціального та статусного), мотиви, що задовольняють потребу в почутті безпеки, мотиви, що реалізують потребу в афіліації, мотив самоактуалізації через поділ ідентичності у відносинах зі значимим іншим, мотив продовження роду, або прагнення до реалізації ролі батька, мотив задоволення сексуального потягу до партнера і бажання мати стабільні сексуальні відносини, мотив соціального обов'язку, в основі якого лежать турбота і відповідальність за благополуччя партнера, прагматичні мотиви, мотив задоволення почуття жалості або співчуття. За класифікацією Т. Македон дані мотиви поділяються на продуктивні та непродуктивні. До продуктивних вона відносить кохання і усвідомлене прагнення побудувати свій персональний соціальний простір, в якому людина зможе задовольнити свої потреби в безпеці, приналежності до кохання, самореалізації у спілкуванні з близькими і виховуванні нового покоління. До непродуктивних – всі види мотивацій, пов'язані з відношенням до шлюбу, як до засобу задоволення певної вузької егоїстичної або прагматичної потреби (матеріальний стан, кар'єра, компенсаторська потреба тощо). Дослідниця наголошує, що запорукою довготривалого і успішного шлюбу є сформованість у молодій людині саме продуктивних мотивів, які займають найвищі рівні її суб'єктивної ієрархії.

Спираючись на сучасні наукові уявлення психологів нами був створений список основних мотивів вступу до шлюбу, що включає 10 пунктів. Під час проведення опитування респондентами було запропоновано розташувати їх в порядку зниження ступеня значущості.

В опитуванні приймали участь чоловіки і жінки віком від 17 до 29 років. Загальна кількість респондентів 487 осіб, з яких 131 чоловік та 356 жінок.

Отримані результати були розподілені за рангами, з наступним розрахуванням середнього арифметичного рангу кожного з мотивів в цілому по групі респондентів (Табл. 1).

Було з'ясовано, що найвищий ранг, причому із значним відривом від інших, отримав мотив реалізації потреби кохати і бути коханим. Для жінок цей мотив виявився в певній мірі більш значущим, ніж для чоловіків.

Наступними за значущістю виявились мотиви соціального обов'язку, мотиви продовження роду, задоволення потреби в почутті безпеки, самоактуалізації, задоволення сексуального потягу, самоствердження і самореалізації, мотиву, що задовольняє потребу в афіліації, прагматичні мотиви. Останнім за значимістю є мотив задоволення почуття жалості та співчуття.

Було виявлено, що чоловіки надають перевагу мотивам соціального обов'язку і самоактуалізації, мотиву задоволення сексуального потягу, мотиву, що задовольняє потребу в афіліації, прагматичним мотивам, а також мотиву задоволення почуття жалості та співчуття. Жінки – мотивам продовження роду, і задоволення потреби в почутті безпеки. Мотиви са-

моствердження і самореалізації за значущістю виявились майже однако-ві для обох статей.

Таким чином, можна констатувати, що найвищі рівні в ієрархії мотивів респондентів займають продуктивні мотиви. Серед них істотно преважують ті, що реалізують потребу людини кохати і бути коханою. Це, на наш погляд, вказує на збереження у молоді певного романтизму, який характерний для юнацького віку.

Водночас, на вищих рівнях ієрархії наявні такі мотиви, як мотив соціального обов'язку, мотиви продовження роду, мотиви задоволення потреби в почутті безпеки, мотив самоактуалізації, мотив задоволення сексуального потягу, мотиви самоствердження і самореалізації. Оскільки перераховані мотиви є продуктивними – ми можемо зробити висновок, що сучасна молодь демонструє психологічну готовність до сімейного життя.

Не менш важливим для створення благополучного шлюбу, на наш погляд, є формування у молодих людей знань, умінь і навичок, що дозволяють реалізувати зазначені мотиви. Пошук шляхів формування відповідних знань, умінь і навичок складає перспективу наших подальших досліджень.

Д.С. Віленський

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ГНІВ ЯК ЕМОЦІЙНИЙ ПРОЯВ

Дослідження такої проблеми, як гнів є гостро актуальною. Необхідно поглиблення теоретичних уявлень про природу даного психічного явища. Це дозволить науково обґрунтувати заходи щодо вдосконалення психологічної корекції, профілактики і попередження нервово-психічних розладів і пов'язаних з ними відхилень у поведінці.

Емоційні стани та форми їх виявлення детермінуються переважно соціальними чинниками, але не можна ігнорувати у з'ясуванні їхньої природи й деяких природжених особливостей людини. Багатство емоційних станів виявляється у формі настроїв, афектів, стресів, фрустрацій, пристрасті.

Настрій – це такий загальний емоційний стан, безумовно не спрямований на щось конкретне.

К. Ізард розглядає гнів як емоцію, яка, разом з огидою і презирством, відноситься до комплексу ворожості. На його думку, агресія іноді може запускатися й підтримуватися цими емоціями.

Існує також думка, що емоційний стан при агресії тільки дратує. Не завжди агресія супроводжується гнівом, і не будь-який гнів призводить до агресії. С. Томкінс визначав гнів як емоцію з високим рівнем цільності: для неї рівень нейронної активації помірно високий і постійний.

Згідно Е. Шострома, гнів – це більш передбачувана емоція. На його думку, деякі люди («маніпулятори») можуть демонструвати гнів, хоча насправді відчують образи і біль.

Сильний гнів позначають як лють, з якою може бути пов'язана агресивна поведінка. Деструктивна лють знаходить вираз в насиллі, жорстокості.

Деякі психологи розглядають гнів як засіб самозахисту. Гнів супроводжується збільшенням сил, енергії за рахунок викидання в кров адреналіну. Інші ж психологи вважають, що гнів і сам може бути істинною емоцією, наприклад, у відповідь на зневагу, образи.

Наше дослідження проводилося на вибірці досліджуваних підлітків 30 осіб: хлопці віком 14 років в кількості 15 осіб, дівчата віком 14 років в кількості 15 осіб. Дослідження проводилося за допомогою таких психологічних методик:

теста Басса-Дарки і теста-опитувальника “Особистісна агресивність та конфліктність” (автори Є.П. Льїн і П.А. Ковальов).

Спираючись на результати проведеного дослідження було здійснено статистичний аналіз отриманих результатів.

Після проведення тестування за опитувальником Басса-Дарки, в досліджуваній групі було отримано наступні результати: підвищені прояви фізичної агресії 7,2; непрямой агресії – 7,7 та вербальної агресії – 7,5.

Після проведення опитування за методикою “Особистісна агресивність та конфліктність” було визначено, що в експериментальній групі виявлені підвищені показники агресивності та високі показники конфліктності.

Схильність до запалу – 6,6; схильність до наступу – 7,5; схильність до образи – 6,7; схильність до непоступливості – 7,0; схильність до безкомпромісності – 7,5; схильність до помсти – 5,9; схильність до непоступливості – 5,6; схильність до підозри – 6,7.

Провівши дослідження в групі підлітків, було виявлено прояви фізичної, непрямой та вербальної агресії. Дані прояви агресії відштовхують людину від соціальних мікрогруп та супроводжуються міжособистісними конфліктами. Тобто прояви агресивної поведінки детермінують появу міжособистісних конфліктів.

Отже особистості з вербальною агресією властива фізична агресія, негативізм, ситуативна тривога. Це свідчить про те, що чим більш виражені показники фізичної агресії та негативізму, тим більше особистість схильна до використання вербальної агресії.

Також, особи, схильні до використання фізичної агресії, в свою чергу характеризуються відсутністю образи та провини. А також, чим більше у підлітка виражені показники провини та відвертості, тим менше особистість схильна до використання вербальної агресії.

Науковий керівник: О.А. Днірова, кандидат медичних наук, доцент.

ДИНАМІКА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ВАГІТНИХ ЖІНОК

В житті кожної жінки настає важливий етап вагітність і материнство. Тема вагітності і материнства є неймовірно актуальною в наш час, що пов'язано із зростанням демографічних проблем (зниженням народжуваності), мимовільних абортів, народжуваності недоношених і хворих дітей, відмов від дітей. Ці негативні риси багато в чому визначаються психоемоційним станом жінки під час вагітності. Його особливості проявляються у різкій зміні настрою, хвилюванням, схильністю до занепокоєння, підвищенням чутливості та тривожністю.

Представлена тема вивчалась в соціології, фізіології, медицині, віковій і пренатальній психології. Проблемою материнства і вагітності займались обмежена кількість вітчизняних авторів: Г.Г Філіппова, С.Ю Мещерякова, М.С Радіонова, Р.В Овчарова, М.В Боровікова, А.С Балуев, В.В Бойко.

Однак, попри широку зацікавленість науковців та спільноти, темою психологічного стану вагітних жінок, залишається незрозуміла динаміка цього стану та чинники, що на нього впливають.

Мета роботи. Вивчити особливості психоемоційного стану вагітних жінок, дослідити їх динамічний аспект та розробити оптимізовані рекомендації.

Методи дослідження. Для оцінки психоемоційного стану вагітних жінок було використано методику «Самопочуття, активність, настроїв (САН)», автори В.А Доскін, Н.А Лаврентева, В.Б Шарай и М.П. Мирошников, створену в 1973 р.

Матеріали дослідження. В якості об'єкта дослідження вивчався психоемоційний стан жінки під час вагітності. Предметом дослідження явилась динаміка та особливості психоемоційного стану вагітних жінок. Всього досліджено 49 жінок (14 – на 1 триместрі вагітності, 15 – на 2 триместрі, 20 вагітних жінок – на 3 триместрі) на базі відділення жіночої консультації та пологового відділення Дніпропетровській міській клінічній лікарні № 9.

Результати дослідження. Нами була обгрунтована гіпотеза дослідження, що у жінок під час вагітності спостерігається нестабільність емоційного стану; змінюється самопочуття, активність і настроїв вагітної жінки.

З моменту настання вагітності, в організмі жінки виникає комплекс змін – фізіологічних і психоемоційних. Фізіологічні охоплюють функції всіх органів і систем, для забезпечення життєдіяльності, зростання, роз-

витку ембріона і плоду в організмі майбутньої матері. Психоемоційні охоплюють – зміни настрою, самопочуття, активності, незвичне сприйняття вагітною навколишнього світу і себе.

На всі ці зміни певним чином впливає багато чинників: вік вагітної жінки, стан соматичного і психічного здоров'я, відсутність/присутність хімічної залежності, соціально – побутові умови, бажаність і запланованість вагітності, склад сім'ї, стреси та багато іншого.

За результатами дослідження за методикою САН (самопочуття, активність настроїв) у вагітних жінок, що взяли участь в дослідженні, показники на різних триместрах вагітності значно відрізняються.

На першому триместрі вагітності обстежено 28% респондентів від загального числа обстежених 49 жінок, у яких спостерігається: слабе самопочуття – 3,9 балів, знижена активність – 3,8 балів і настроїв – 3,9 балів відповідно.

На другому триместрі вагітності обстежено 30% респондентів (15 жінок), у яких спостерігається: нормальне самопочуття – 5,6 балів, висока активність – 6.3 балів і настроїв – 6.3 балів.

На третьому триместрі вагітності екстенсивний показник респондентів відповідав 40%. Спостерігалось: слабе самопочуття – 3,3 балів, занижена активність – 3.9 балів і добрий настроїв – 5,0 балів, але показник занижений в порівнянні з 2 триместром.

Показники емоційної сфери жінки, як самопочуття, активність, настроїв відіграють істотну роль при психологічній підготовці жінки до пологів і майбутнього материнства. Знання особливостей психоемоційного стану жінок в кінці вагітності і аналіз динаміки цих змін по триместрах вагітності дозволяє збудувати адекватну модель перебігу вагітності і майбутніх пологів.

Таким чином:

1. В ході дослідження, нами була доведена гіпотеза – у жінок під час вагітності спостерігається нестабільність психоемоційного стану.

2. Самопочуття істотно знижується в першому триместрі, покращується в другому і знижується в третьому триместрі вагітності.

3. Активність знижується на початку вагітності, підвищується в середині і знижується в кінці.

4. Настроїв на першому триместрі знаходиться в нормальному стані, на другому триместрі значно покращується і декілька погіршується на третьому триместрі вагітності.

Рекомендовано: Розглянуте дослідження, можна використовувати фахівцям різних галузей (медики, психологи та ін.), вагітним жінкам та їх близькому оточенню, задля забезпечення сприятливого перебігу вагітності.

Науковий керівник: О.О. Лоза, кандидат психологічних наук.

ФЕНОМЕН ВОЛІ У СТАТЕВОМУ АСПЕКТІ

Проблема розвитку волі є, безумовно, актуальною в світі. Адже людина не лише сприймає і пізнає світ, але й активно на нього впливає. Вона постійно ставить перед собою певні цілі і бореться за їх здійснення.

Здійснюючи цілеспрямовані дії, людина зустрічається з різноманітними перешкодами. Одні з них пов'язані з умовами життя, інші – з власними недоліками – пасивність, лінь, поганий настрій та інші. Щоб досягти поставленої мети, людині необхідно мобілізувати свої розумові і фізичні сили на подолання різноманітних перепон, тобто проявити волю-ві зусилля.

Воля особистості виражається в тому, наскільки вона здатна переборювати труднощі на шляху до мети, наскільки вона здатна керувати своєю поведінкою, підпорядковувати свою діяльність певним задачам.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема розвитку волі набула в психології особливого статусу і досліджувалась з різних точок зору багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями, такими як С. Рубінштейн, Л. Виготський, І. Сеченов, Б. Смирнов, А. Пуни та інші.

Але більша частина досліджень волевої регуляції та волевих особливостей людини була виконана без статевого аспекту цієї проблеми. Зважаючи на те, що у сучасній психології підкреслюється важливість цього підходу щодо вивчення психічних явищ, ми вирішили дослідити особливості статевого аспекту у волі.

Описуючи поняття «воля», А. Пуни, розглядає її як сукупність різних якостей та конкретних проявів, які відповідають різноманітним функціям. Натомість, С. Рубінштейн вважає, що воля є свідомою регуляцією особистості своєї поведінки, що пов'язана з подоланням внутрішніх і зовнішніх перешкод.

На нашу думку, воля є невід'ємною частиною, вона являється свідомою та цілеспрямованою активністю людини, що передбачає подолання як внутрішніх так і зовнішніх перешкод на шляху до поставленої мети.

У дослідженні взяло участь 15 чоловіків та 15 жінок, це люди різних професій та різного віку, від 18-40 років.

Для діагностики прояву сили волі була використана «Методика на виявлення рівня сили волі» Р. Немова.

За результатами нашого дослідження чоловіки мають більш розвинену силу волі, це може бути обумовлено тим, як їх виховують, вимогами соціуму та самовиховання. Адже найчастіше хлопців виховують сильними та терплячими, натомість дівчат тендітними та «слабкою статтю». У соціумі, більшість людей вимагають від чоловіків неабиякої сили, як у фі-

зичному так і в моральному плані. Їм не можна показувати слабину та виявляти свої емоції.

Ми вважаємо, що одним із суттєвих умов загартування волі людини є систематичні заняття спортом та суворе дотримання режиму дня. Також потрібно починати виховання волі з придбання звички долати порівняно незначні труднощі та робити це для досягнення певних цілей. Невід'ємною частиною розвитку волі є обов'язкове бачення етапів досягнення поставленої мети. Говорячи про виховання волі, не слід забувати, що успішне виконання діяльності залежить не тільки від формування тих чи інших вольових якостей, а й від наявності відповідних навичок як умов реального виконання наміченого, досягнення поставлених цілей.

Науковий керівник: Т.В. Єрмолаєва, старший викладач.

Ф.Г. Демченко

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

Вивчення міжособистісних стосунків вже кілька століть не втрачає своєї актуальності, а й стає все більш важливим для багатьох соціально-гуманітарних наук. Аналізуючи міжособистісні відносини і можливості досягнення в них взаєморозуміння, можна пояснити багато соціальних проблем розвитку суспільства, групи, сім'ї та окремої особистості. Будучи невід'ємним атрибутом життя людини, міжособистісні відносини відіграють велику роль у всіх сферах життєдіяльності.

Міжособистісні стосунки вивчаються як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. Зокрема, серед вітчизняних авторів, що розробляють проблему міжособистісних відносин, можна назвати Б. Паригіна, М. Обозова, Р. Кричевського, Є. Дубовську. Серед зарубіжних авторів наш інтерес привертають роботи Я. Морено, Л. Фестінгера, Ф. Фідлера та ін.

М. Обозов визначає міжособистісні відносини як сукупність об'єктивних зв'язків та взаємодій між особами, які належать до певної групи; система установок, очікувань, стереотипів, орієнтацій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Міжособистісні відносини – важливий компонент психології груп, що характеризує їх і надає багатогранний вплив на їх діяльність і на вхідних у них людей. Міжособистісні відносини для студентської групи є дуже важливим компонентом, але наскільки вони будуть якісними, ефективними, це залежить від багатьох факторів. Важливими факторами ефективності міжособистісних стосун-

ків можна вважати рівень згуртованості та соціально-психологічний клімат в студентській групі.

Згуртованість, як і для будь якого колективу, так і для студентської групи є провідною соціально спрямованістю. Згуртованість колективу означає єдність поведінки його членів, що заснована на спільності інтересів, ціннісних орієнтацій, норм, цілей і дій щодо їх досягнення. Групова згуртованість – це процес формування особливого типу зв'язків в групі, що дозволяють зовнішньо задану структуру перетворити в психологічну спільноту, в системний психологічний організм, який живе за своїми законами.

Соціально-психологічний клімат будь-якої установи породжується міжособистісною взаємодією, яка опосередковує не тільки міжособистісні впливи, а й вплив навколишнього фізичного середовища. Соціально-психологічний клімат – якісний бік стосунків, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. Такий клімат може бути сприятливим, несприятливим, нейтральним, позитивно чи негативно впливати на самопочуття людини.

Однією із найважливіших специфічних рис міжособистісних стосунків є емоційна основа. Емоції в міжособистісних стосунках говорять про те, що відносини між людьми з'являються на основі почуттів, які люди відчувають по відношенню до інших людей, співпереживають їм, підтримують. Тому, одним із важливих факторів міжособистісних стосунків в студентській групі можна розглядати феномен емпатії.

У сучасній психології емпатію прийнято трактувати або як здатність розуміти світ переживань іншої людини, або як здатність залучатися до емоційного життя іншого, розділяючи його переживання. Емпатія – розуміння почуттів інших людей і готовність надати емоційну підтримку. Це здатність поставити себе на місце іншої людини, здатність до співпереживання, здатність сприймати внутрішній світ іншого з точним збереженням емоційних і смислових відтінків.

Емпатія – феномен сучасної психології, що означає здатність людини представити себе на місці іншої людини, зрозуміти почуття, бажання, ідеї і дії іншого, на мимовільному рівні, позитивно ставитися до ближнього, відчувати подібні з ним почуття, розуміти і приймати його актуальний емоційний стан, тому емпатія один із важливіших факторів міжособистісного спілкування.

Вищезазначена проблема, з нашої точки зору, є досить перспективною дослідницькою тематикою та потребує подальшого вивчення.

Науковий керівник: С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, професор.

СВЯЗЬ ГЕНДЕРА И ТИПА ЛИДЕРСТВА

Лидерство считается основополагающим элементом для успешной деятельности любой рабочей структуры. Эффективный лидер является связующим звеном между работниками и их задачами: он направляет сотрудников на достижение максимального результата. Таким образом, деятельность всей организационной структуры напрямую зависит от эффективности действий лидера. Исходя из концепции особой значимости лидерства для компании, вытекает ряд вопросов: существует ли разница в стилях и методах управления лидерами-мужчинами и лидерами-женщинами?

Р. Герриг и Ф. Зимбардо подчеркивает необходимость разграничения понятий «пол» и «гендер», подчеркивая, что «в отличие от пола, гендер представляет собой психологическое явление, относящееся к усвоенным формам поведения и установкам, сопряженным с биологическим полом». Таким образом, при трактовке понятия «гендер» ученые исходят либо из социального контекста, либо из связи биологического и социального.

При рассмотрении гендерных аспектов в управленческой деятельности важно учитывать гендерную стереотипизацию, начинающуюся еще в раннем возрасте.

Со времен становления малого и среднего бизнеса мужчины занимают лидерские позиции в организациях. Основные качества, проявляющиеся лидерами-мужчинами в организациях: умение добиться выполнения наиболее сложных задач, рискованность, склонность к авторитарическому стилю руководства, постоянность, властность. Мужское лидерство характеризуется умением четко формулировать задачи, использовать наглядные модели, способностью справляться с простыми проблемами в сверхкороткое время, при этом высокая вероятность выполнения командой под руководством мужчины нестандартной и сложной задачи

В сравнении у женщин и мужчин часто различаются стили осуществления одной и той же деятельности, в том числе и управленческой. Женщины чаще, чем мужчины, склонны использовать демократический стиль руководства. Женщины ориентированы на группу, они характеризуются контактностью, умением общаться, делегировать полномочия. Женщина-лидер умеет мотивировать подчинённых на сверхдостижения, формировать у работников профессиональное самоуважение. Мужчины-руководители чаще используют авторитарную стратегию, опору на власть, директивность, контроль. Н. Данилова отмечает, что используемый женщинами стиль руководства на практике включает в себя также элементы авторитарного стиля. Так называемый женский подход направлен на коллективные взаимоотношения,

интуитивную оценку поведения других и чуткое реагирование на отношение окружающих к себе и другим.

Анализ данных показал, что среди женщин-руководителей в проявляемых стилях отмечается смещение в сторону фратерналиста (лидер) и партнерства (координатор), которые отличаются меньшей дистанцией власти, нежели патернализм (хозяин) и бюрократизм (начальник). Но партнерству в женском варианте больше присущи формальные отношения, фратернализму – неформальные. Интересным отличием женского стиля управления от мужского является то, что женщины гораздо чаще демонстрируют смешанные стратегии, такие как “координатор-начальник” и “хозяин-лидер”. Представленность таких стратегий мы наблюдали в половине случаев из общего количества тестируемых. Исследование мужских стилей управления с использованием той же методики показало, что мужчины склонны придерживаться одной стратегии в поведении. Демонстрация смешанных стилей была зафиксирована лишь в одном случае из десяти.

Потенциалы преимуществ мужчин и женщин-руководителей дополняют друг друга. Оптимальная, с точки зрения эффективности, демографическая структура организации предусматривает одинаковое количество женщин и мужчин на всех уровнях управления.

Оба стиля руководства оказываются эффективны, но в разных ситуациях: женский в менее сложной, мужской в более сложной. Лидеры-мужчины – приверженцы традиционного стиля управления, в то время как женщины следят за прогрессом и применяют новые модели руководства.

Характеристики данных двух типов служат базисом для принятия решений о наилучшем лидере для организации.

Научный руководитель: В.О. Бикова, кандидат педагогических наук, доцент.

В.А. Зеленская
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА НА ВЫБОР ПРОФЕССИИ

Разумный выбор профессии это один из важнейших этапов в жизни любого человека. Таким образом, для правильного выбора профессии необходимо изучить не только аспекты престижа и популярности той или иной профессии, но и на психологических характеристиках человека. Одной из таких характеристик является акцентуация характера.

Акцентуация характера – это проявление некоторых черт характера в большей степени, чем других. От типа акцентуации характера зависит взаимодействие человека с окружающей средой и адаптации к ней. Адап-

тация характера в большей степени начинает, проявляться в подростковом возрасте, когда у человека начинает определяться характер.

Дело том, что акцентуации характера имеют свойство сглаживаться и превращаться в «скрытые акцентуации». Однако, они могут проявиться при неблагоприятных ситуациях, когда затрагиваются «слабые стороны» (уязвимые черты) человека, которые могут проявляться в зависимости от акцентуации характера. Неблагоприятные условия могут привести к нарушению нормального поведения и дезадаптации. Механизм этого процесса заключается в том, что сначала слабая акцентуация перерастает в сильную, потом вследствие воздействия неблагоприятных факторов сохраняется и может перерасти в большую психологическую проблему.

Таким образом, для выбора профессии необходимо определить тип акцентуации характера для того, чтобы не спровоцировать обострение психологического состояния человека.

Еще одной из причин определения акцентуации характера является профессиональная полезность человека, которая заключается в том, что в соответствии с типом акцентуации характера, человек может иметь ряд положительных качеств, которые могут стать весьма полезными в его профессиональной карьере. Это можно объяснить тем, что у каждой акцентуации характера есть не только отрицательные стороны, но и положительные.

Таким образом, с целью определения профессиональной ориентации было проведено исследование среди школьников.

Для этого были разработаны анкеты, которые состояли из двух частей. В первой части были вопросы, согласно которым были определены акцентуации характера школьников. Во второй части были размещены вопросы, которые позволили определить характер профессии, согласно классификации профессий Климова. Таким образом, для каждого школьника были определены подходящие виды профессии.

Согласно результатам исследования было определенно распределение типов акцентуаций характера в группе школьников. Для этого были рассчитаны медианы для каждой акцентуации.

Таким образом, самую большую медиану, равную 18, имеют такие типы акцентуации как эмотивный, экзальтированный и возбудимый. Кроме того, согласно классификации Климова был определен ведущий тип профессии: «Человек-человек». Также была определена зависимость между акцентуацией характера и типом профессии с помощью коэффициента корреляции.

Таким образом, корреляция показывает, что зависимость между акцентуациями характера и типом профессии существует. Из этого можно сделать вывод о том, что в зависимости от акцентуации характера человек может иметь определенные склонности к той или иной профессии.

Следовательно, при выборе профессии необходимо учитывать тип акцентуации характера для того, чтобы в дальнейшем акцентуация не

только не мешала в профессиональной карьере, но и способствовала ее развитию.

Научный руководитель: Т.В. Ермолаева, старший преподаватель.

Д.Г. Зубковський, Д.В. Стасюк, А.В. Неопрятна
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ВПЛИВ ГУМОРУ НА ЗГУРТУВАННЯ КОЛЕКТИВУ

Сміх, гумор, комічне займають значне місце в духовному житті індивіда і соціальних спільнот будь-якого рівня. Ці явища пронизують всі сфери життя суспільства. Поза їх соціально-філософського осмислення буде неповним дослідження не тільки духовної сфери, а й соціальної і політичної. Гумор, як форма комунікацій і світоглядне явище, набуває все більшого значення в умовах сучасних тенденцій глобалізації та становлення постіндустріального суспільства, які стверджують пріоритети цінностей толерантності, участі, солідарності, творчості.

Вивчення даного феномена актуально як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Хоча гумор привертає увагу вчених з найдавніших часів, до цих пір не існує єдиного трактування його природи, змістовно-сміслові і формально-структурні особливості функціонування гумористичної інформації вивчені явно недостатньо. Питання про функції, сутності та ролі гумору в суспільстві, про можливість відкриття універсальних законів його генезису викликають суперечки соціальних філософів, соціологів, філософів, психологів, філологів, культурологів.

Останні роки відзначені сплеском інтересу до практичного використання гумору. Найбільш гостро обговорюються питання його застосування в соціалізації, освіті, управлінні, рекламі та ін.

В умовах розвитку демократичної держави, політичної та економічної стабілізації після довгих років потрясінь переважаючим стає інтерес до гумору як до засобу примирення, врегулювання, збереження соціальних цінностей.

Для дослідження впливу гумору на згуртованість колективу була досліджена наукова література за період 2001-2015 рр.

За даними аналізу наукової літератури гумор та його різновиди: *гумор* – доброзичливо-глузливе ставлення до чого-небудь, спрямоване на викриття вад; фізична або вербальна дія, яка має на меті розсмішити. Поняття гумору ґрунтується на спостережливості та аналітичності мислення, тому бути в доброму гуморі – бути спостережливим та мислити філософськи – підмічати єдність та боротьбу протилежностей в межах однієї сутності.

Почуття гумору – здатність людини розуміти гумор. Воно надає людині впевненості в собі й оптимізм. У крайніх випадках викликає почуття зверхності і влади над об'єктом приниження.

Інструмент гумору – це жарт. Зазвичай вдало вигаданий жарт знімає напругу, смуток або страх. Однак, якщо жарт висловився на адресу будь-якої людини, то він може нести не тільки радість, а й бути актом агресії, оскільки людина може побачити в ньому зловмисну образу і приниження.

Тому жарти зазвичай допускаються тільки по відношенню до добре знайомих людей, які сприймають його як прояв довіри до них самих, що дає можливість подивитися на себе з боку в критичному світлі. У цьому випадку відносини людей зміцнюються ще більше. В іншому ж випадку жарт, особливо висловлений на публіці, сприймається як особиста образа і сприяє виникненню неприязних відносин між людьми. Гумор часто не є універсальним і не переноситься з однієї культури в іншу, зазвичай через те, це залежить від деталей конкретного культурного оточення. З одного боку, в епоху глобалізації відмінності між культурами стають все більш зрозумілими і гумор стає більш універсальним. З іншого – у кожній соціальної групи є певні рамки, куди гумор не пускають.

Існують різні форми гумору: *іронія* – художній троп, який виражає глузливо-критичне ставлення митця до предмета зображення. Насмішка, замаскована зовнішньою благопристойною формою; *оксиморон* – літературно-поетичний прийом, що полягає у поєднанні протилежних за змістом, контрастних понять, які спільно дають нове уявлення; *пародія* – комічне або сатиричне наслідування. Пародія в перебільшеному вигляді відтворює характерні особливості оригіналу; *сатира* – гостра критика чогось, окремих осіб, людських груп чи суспільства з висміюванням, а то й гнівним засудженням вад і негативних явищ у різних ділянках індивідуального, суспільного й політичного життя; *сарказм* – зла й уїдлива насмішка, вищий ступінь іронії, засіб комічності, в основі якого лежить гострий глум, сповнений презирства. Сарказм заснований не лише на посиленому контрасті між тим, що мається на увазі і тим, що висловлюється, але і на безпосередньому навмисному оголенні того, що мається на увазі. На відміну від іронії сарказм нічим не прикритий; *анекдот* – коротке усне гумористичне або сатиричне оповідання про якусь подію, випадок із дотепним, часто несподіваним чи парадоксальним фіналом; *жарт* або *розіграш* – фраза або дія з гумористичним змістом.

Можуть використовувати іронію, сарказм, каламбур або інші подібні засоби. *Каламбур* – стилістичний прийом, який будується на використанні омонімії або паронімії. *Чорний гумор* – гумор з домішкою цинізму, комічний ефект якого полягає в глузуваннях над смертю, насильством, хворобами, фізичними каліцтвами або іншими «забороненими» темами. *Карикатура* – навмисне спотворене зображення предмету або особи. Комічного ефекту в карикатурі досягають за допомогою перебільшення най-

більш характерних рис образу коштом другорядних. *Шарж* – різновид карикатури, в якому зберігається подібність з об'єктом зображення, сатиричні тенденції поступаються перед м'яким, доброзичливим гумором.

Колективи та їх різновиди

Колектив – соціально значима група людей, які об'єднані спільною метою, узгоджено діють для досягнення мети і мають органи самоврядування. Його характеризують єдність цілей, високий рівень міжособистісного спілкування, згуртованість, внутрішня дисципліна, специфічні норми співжиття. Відокремившись від колективу, людина опиняється в соціально-психологічному вакуумі, що значно ускладнює її розвиток.

Функції колективу:

1. *Організаторська* – полягає в об'єднанні особистостей для виконання певних завдань.

2. *Виховна* – спрямована на створення оптимальних умов для всебічного виховання, психічного й соціального розвитку особистості.

3. *Стимулюючу* – сприяє формуванню морально-ціннісних стимулів діяльності особистості, регулює поведінку членів колективу.

Види колективів: *первинний колектив* – об'єднує людей, згуртованих у порівняно невелику соціальну групу, учасники якої перебувають у постійних ділових, товариських, побутових стосунках. Налічують 10–15 осіб; *загальношкільний колектив* – об'єднує усіх учнів і педагогічних працівників загальноосвітнього навчально-виховного закладу. Здебільшого у них перебуває 500–600 осіб. У таких колективах усі знають один одного, час від часу збираються разом; *тимчасовий колектив* – складається з осіб, які належать до постійних колективів для виконання тимчасових завдань, задоволення своїх пізнавальних і соціальних інтересів. Невеликі, згруповані на основі соціальних інтересів; *виробничий колектив* – група професіоналів, об'єднаних для науково-дослідної роботи, виробничої діяльності, охорони порядку, лікування людей тощо; *сімейний колектив* – його складають члени однієї родини. Склався історично як важливе соціальне утворення суспільства.

Способи згуртування колективу

Одне з основних завдань керівника – згуртування трудового колективу, що є процесом розвитку внутрішньогрупових зв'язків. Психологічна єдність в групі виникає на підставі спільності людських цінностей, близькості уявлень членів колективу про те, яка трудова поведінка прийнятна, а яке засуджується, які повинні бути відносини в групі, стиль і методи роботи. Згуртованість колективу визначається як ідейна, моральна, інтелектуальна, емоційна і вольова єдність його членів. Згуртованим колектив стає ще і в міру залучення індивіда до групи. Індивід залучається до неї в тій мірі, в якій дана група задовольняє його власні потреби. Колектив буде більш згуртований, якщо результат кожного буде залежати від якісної роботи колег. Для ефективнішої роботи колективу, передусім, необ-

хідно створити сприятливий морально-психологічний клімат у його членів.

Сприятливий морально-психологічний – це обстановка, коли всі члени колективу знають своє місце у ієрархії організації, зайняті цікавою собою справою і компетенції членів колективу не перетинаються, отже немає розбіжностей, й у колективі панує атмосфера порозуміння і взаємодопомоги.

Одним із способів згуртування колективу є ігри. Ігри дозволяють створити обстановку для згуртування членів колективу. Гра надає ефект невизначеності, який оживляє і активізує розумові здібності, а також призводить до пошуку оптимальних рішень.

Ігри можна класифікувати такими ознаками. *Територіальна ознака*: настільні ігри – можна проводити не виходячи з офісу, вони не вимагають навченого ведучого або особливих навичок; павільйонні ігри – для проведення необхідна наявність спеціального приміщення, в якому необхідно створення відповідного антуражу і спорядження; ігри на місцевості – необхідна наявність спеціального спорядження, костюмів, адміністративної групи, яка займатиметься проведенням даної гри, а також підготовка місцевості. *За темою*: військові ігри – у грі існує своя легенда, для розвитку якої необхідно створення особливого світу, його умов, правил і законів, при якій поставлені завдання вирішуються силовим методом; історико-етнографічні ігри- проводяться з літературних творів та історичних подій; інтелектуальні ігри У цьому випадку активні дії мінімальні, а учасники повинні бути всебічно розвинені.

Вплив гумору на згуртування колективу:

Феномен комічного неоднозначний, сприймається комічне по-різному. Відмінності можуть бути індивідуального (одному смішно, а іншому – ні), соціально-групового (у людей певних поглядів, класових, ідейних, етичних, релігійних переконань) чи національного характеру. Гегель з приводу комічного зазначав: *«Люди можуть сміятися над вкрай протилежними речами. Найбільш вульгарне, позбавлене смаку може викликати у людей сміх, і часто вони також сміються над найбільш важливим і глибоким, якщо в ньому виявляється найнезначніша риса, що йде врозріз з їх звичками і повсякденними поглядами»*. Із зазначеного вище можна зробити наступний важливий висновок – гумор є суб'єктивним. Саме через його суб'єктивність гумор може мати різний вплив на колектив – позитивний (згуртовувати) та негативний (створювати конфлікти).

Розберемо кожен варіант впливу окремо:

– *Позитивний вплив* – такий варіант можливий коли гумор кожного окремого індивіда є схожим та прийнятним для інших членів групи. У такому випадку, гумор не викликає образ і не сприймається як пряма агресія, він є зрозумілим кожному у групі: коли гумор не сприймається як образа це дає змогу використовувати його для критики, яка не викликає за-

хисного спротиву і легко сприймається об'єктом, що підвищує ефективність та якість роботи колективу; коли гумор є зрозумілим кожному у колективі це дає змогу створити дружню атмосферу і ще більше згуртувати колектив; згодом в кожному колективі з'являється специфічний гумор, який є зрозумілим лише представниками даної групи, такі жарти стають ознакою колективу, що призводить до сильнішої ідентифікації кожного окремого індивіда з усім колективом.

– *Негативний вплив* – однак, гумор може нести в собі не тільки конструктивну частку але й деструктивні елементи: гумор проти одного з членів групи згуртовує інших, але лише для цієї дії. Також у такому випадку не утворюється дружна атмосфера, так як кожен боїться стати наступною жертвою; оскільки гумор індивідуальний, то він може не співпасти у більшій частини колективу, що призведе на розпад на малі підгрупи, які будуть агресивно реагувати на будь які дії інших підгруп.

Науковий керівник: Г.В. Охромій, доктор медичних наук, професор.

В.С. Карпенко
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Индивидуальность – это своеобразие каждого человека; объединение качеств, вкусов, взглядов на жизнь, свойственных только ему. Индивидуальность может проявляться в эмоциональной и интеллектуальной сфере. Проблема индивидуальности возникает в связи со схожестью побуждений, стремлений, желаний, увлечений и привычек людей. При рассмотрении вопроса индивидуальности происходит анализ характера и темперамента человека, соотносятся его личностные черты и индивидуальные отличия от других, вследствие этого индивидуальность воспринимается как набор признаков присущих только одному индивиду.

Для термина «индивидуальность» можно выделить три понятия:

- 1) понятие индивидуальности как неповторимости;
- 2) понятие индивидуальности как отдельных личных качеств конкретного человека;
- 3) понятие индивидуальности как значительно нового уровня познания личности.

Следовательно, важным пунктом для определения индивидуальности человека является сформировавшийся характер, привычки и интеллект.

Чтобы раскрыть проблему нужно принять тот факт, что совершенно разных людей не существует. Каждый индивид имеет схожие ценности и качества, но главное, какие мысли формируют их. Мышление – это

процесс, с помощью которого люди анализируют полученную ими информацию с внешнего мира и делают выводы, которые влияют на развитие их внутреннего мира. Ни один человек не должен поддаваться на результаты мыслительного процесса окружающих и воспринимать их как свои собственные.

В общем, можно выделить три группы факторов, которые влияют на формирование индивидуальности:

1) физиологические и наследственные особенности. Наследственность сохраняет и передает внешние черты человека;

2) окружение человека. Это культура, в которой он формируется и семья, в которой он воспитывается. Значительной проблемой в процессе развития индивидуальности есть средства массовой информации. Они побуждают людей к стандартизированному развитию. И это очень опасно в особенности для детей, которые сильнее всего восприимчивы;

3) черты и особенности характера.

Когда хотят отметить индивидуальность человека, в первую очередь обращают внимание на его оригинальность, на главенствующую особенность личности, что делает индивида отличимым от остальных. Индивидуальность может проявляться как через поведение, так и через деятельность. Способы действий, которые человек выбирает для решения проблемы или задачи, в значительной степени указывают на особенности его мышления.

Индивидуальность определяет личность конкретнее, детальнее и тем самым глубже. Она является постоянным объектом исследования при изучении как психологии личности, так и других направлений психологии.

Научный руководитель: О.Б. Тарнопольский, доктор педагогических наук, профессор.

Д.Х. Князя
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Як свідчить вивчення наукових джерел (Т. Ковальова), тьюторська діяльність передбачає, передусім, індивідуалізацію навчально-виховного процесу у виші. Вона спрямована на виявлення та розвиток особистісних інтересів студентів, його рефлексії.

Ю. Кокамбо наголошує на тому, що в тьюторській діяльності забезпечується формування у студентів здатності самостійно діяти, оскільки тьютор допомагає забезпечити планування навчальної діяльності май-

бутніх фахівців, орієнтацію у сучасних інформаційних потоках, налагоджувати взаємодію з іншими учасниками навчально-виховного процесу у виші, висувати цілі самовдосконалення.

Окрім цього, тьюторська діяльність передбачає також допомогу студентам у розробці індивідуальної траєкторії навчання, виборі певних спеціалізованих курсів, тем науково-дослідних робіт. Саме в контексті цієї діяльності мають місце індивідуальні консультації щодо участі в практичних і семінарських заняттях, оцінювання результатів пізнавальної діяльності студентів (О. Скоробогатова). Окрім цього, науковець зазначає, що тьютор сприяє соціалізації особистості студента початкового етапу навчання, фіксує динаміку його пізнавальних інтересів.

Аналіз досвіду європейських університетів дозволяє стверджувати, що тьюторінг містить такі провідні елементи: кураторство, котре передбачає підтримку навчальної діяльності студентів протягом канікул; моральний супровід студентів на початковому етапі їх навчання у виші; формування у студентів професійно важливих знань та вмінь (О. Григорович, Ю. Кіщенко, Л. Пуховська). Тобто саме тьютор допомагає студенту самовизначитися, обрати програми та навчальні дисципліни, котрі відповідають його потребам та інтересам.

З метою визначення суті тьюторської діяльності саме в аспекті професійної підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей, звернемося до аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього бакалавра за напрямом «філологія» (6.020303). У результаті дослідження встановлено, що тими важливими вимогами до особистісних та професійних якостей, знань та вмінь, котрі формуються саме в процесі тьюторської діяльності, є такі: дисциплінованість, самостійність, наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість, критичне мислення, рефлексивність, креативність, розробка ефективних шляхів розв'язання проблем саморозвитку, опрацювання значної кількості наукової літератури, проведення самодіагностики та взаємодіагностики, класифікація емпіричного матеріалу, проектування педагогічних засобів якісного оволодіння мовами та літературою.

Науковці (О. Григорович, О. Хромченко) однак стійні щодо визначення й вимог до тьютора, який працює саме з майбутніми вчителями-філологами: почуватися та поводитися як член групи; постійно переконуватися в тому, що навчальні теми та цілі є зрозумілими всім студентам; в той момент, коли виникає необхідність втручання, тьютор має бути впевненим, що його коментар активізує самонавчання; періодично нагадувати студентам про необхідність оцінювати набутий досвід.

Науковці з Європейського Союзу (М. де Мігель) наполягають на таких етапах взаємодії майбутніх учителів-філологів і тьютора: визначення проблеми, пов'язаної з цілями навчання мови й літератури; розподілення обов'язків студентів; ідентифікація критеріїв перевірки на практиці результатів проведеної під керівництвом тьютора діяльності та визначення термінів роботи над вирішенням проблеми.

В процесі роботи студенти є відповідальними за власну активність у обговореннях групи. Вони мають бути готовими надавати та сприймати конструктивну критику, усвідомлювати брак певних знань та самостійно вчитися з метою зробити свій внесок в колективну роботу з дослідження педагогічної або методичної проблеми. Студент повинен оцінювати як власну науково-дослідну діяльність, так і участь усіх членів команди в ній, а також тьютора.

З огляду на окреслені вище наукові позиції, суть поняття «тьюторська діяльність студентів» може бути розкрита як така діяльність, котра, забезпечуючи індивідуальну траєкторію професійної підготовки майбутніх фахівців, сприяє формуванню у них загально-гуманітарних, лінгвістичних та літературознавчих знань, особистісних якостей, умінь самонавчання, самовиховання та саморозвитку.

Аналіз праць вітчизняних (О. Григорович) та зарубіжних (М. Салаберрі Раміро) науковців свідчить, що в контексті тьюторської діяльності зі студентами 1-2 курсів доцільно створювати групи студентів (з шести-восьми учасників), які за допомогою тьютора аналізують та вирішують проблему, вибрану з метою досягнення певних цілей навчання мови та літератури. У процесі взаємодії студентів і тьютора досягається не лише формування знань з фахово орієнтованих навчальних дисциплін, розвиток навичок аналізувати та синтезувати інформацію, вмінь визначати власні навчальні потреби, але й виникає розуміння важливості групової навчально-пізнавальної взаємодії та співпраці. Саме тьюторська діяльність і дозволяє створити позитивну атмосферу, котра й мотивує до самонавчання, самовиховання й саморозвитку майбутніх учителів філологічних спеціальностей.

Отже, вивчення наукової літератури дозволяє дійти висновку, що тьюторська діяльність з майбутніми вчителями-філологами має передбачати впровадження засобів, які слугують покращенню навчально-виховного процесу на 1-2 курсах, формуванню у майбутніх фахівців умінь самонавчання, самовиховання та саморозвитку, особистісних якостей та професійно важливих знань.

Науковий керівник: О.В. Хромченко, кандидат педагогічних наук, старший викладач.

С.О. Коваленко

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СУРОГАТНОГО МАТЕРИНСТВА

Протягом історії існування людства однією з головних цілей шлюбу вважалися і вважаються діти. Саме з їх народженням пов'язані мрії, турботи і надії батьків. Але не всі можуть відчувати радість батьківства. Так за

статистикою рівень безпліддя в Україні досягає 20%, таким чином кожне п'яте подружжя не може мати дітей природним шляхом. І тільки завдяки репродуктивним технологіям, до яких відноситься і сурогатне материнство, вони можуть продовжити себе в нащадках.

Україна відноситься до числа не багатьох країн, де сурогатне материнство дозволено на законодавчому рівні. І за новим законом батьками дитини, народженої сурогатною матір'ю, автоматично записуються його генетичні батьки, згоди сурогатної матері тут не потрібно. Та за низкою медичних та юридичних аспектів сурогатного материнства часто забувають або не вважають суттєвими психологічні проблеми. І мова не в морально-етичних поглядах про те, як може жінка віддати дитину, яку вона дев'ять місяців носила під серцем, або кому насправді належить дитина. Питання в тому, як може вплинути народження від сурогатної матері безпосередньо на дитину, на відносини між генетичними батьками, на те, як складаються відносини між дитиною та генетичною матір'ю при відсутності загальних дев'яти місяців та інше. Тому цю проблему треба розглядати комплексно, бо кожен учасник програми сурогатного материнства переживає свою психологічну драму, яка може триватиме один рік.

Метою даної роботи є спроба систематизувати психологічні проблеми учасників програми сурогатного материнства для подальшого їх поетапного вирішення.

В ході проведеного аналізу були відокремлені слідуєчі суб'єкти програми сурогатного материнства: генетичні батьки, сурогатна матір, дитина, народжена сурогатною матір'ю та члени родини сурогатної матері. А також виділені ті психологічні проблеми, з якими вони можуть стикнутися.

1. Психологічні проблеми генетичних батьків:

а) пов'язані з технічними сторонами програми сурогатного материнства (медичне обстеження для підтвердження безпліддя і визнання своєї репродуктивної неспроможності; процесом вибору сурогатної матері – донора; очікування, надії і побоювання – вийде чи знову все спочатку);

б) пов'язані з між особистими відносинами генетичних батьків (надмірна турбота майбутнього батька про сурогатну матір є психологічною травмою для власної дружини, відчуття подяки до сурогатної матері, що не дозволяє батькові швидко переключити увагу на дружину і дитину);

в) пов'язані з формуванням батьківської позиції (для матері дитина – реалізація себе, а не сформована внутрішня материнська позиція);

г) пов'язані з народженням дитини (страх народження дитини з вадами розвитку, розчарування, що не самостійно народили дитину);

д) пов'язані зі стосунками з суспільством (як пояснити суспільству раптову появу дитини);

е) пов'язані з появою нового члена сім'ї (складності в сприйнятті дитини і завищені очікування від неї; культивування свержцінності дитини, що призводить до підвищеної тривоги і відчуття неможливості створення

для неї «ідеальних умов», обсяг інформації для дитини про спосіб її появи на світ).

2. Психологічні проблеми сурогатної матері:

а) пов'язані з процесом відбору – так званий «післядискотечний синдром» в разі відмови – «так і не запросили на танець»;

б) пов'язані з формуванням мотивації, усвідомленості в момент прийняття рішення про участь в програмі і ступень задоволення;

в) пов'язані з формуванням емоційного зв'язку з новонародженим і травмою втрати.

г) пов'язані тривогою про дитину (про здоров'я, подальшу долю, здатність генетичних батьків забезпечити належний догляд)

3. Психологічні проблеми членів сім'ї сурогатної матері:

а) пов'язані з тим, що дружина / мама виношує дитину для чужої сім'ї.

4. Психологічні проблеми дитини, народженої сурогатною матір'ю:

а) пов'язані з можливістю негативного впливу на розвиток психіки плода, його клітинну пам'ять і формування основних якостей особистості емоційного стану сурогатної матері, її негативних думок і почуттів, способу життя і шкідливих звичок;

б) пов'язані зі змістом інформації про спосіб появи на світ від генетичних батьків та «доброзичливих»;

в) пов'язані з особливостями взаємодії з генетичними батьками.

На сучасному етапі в суспільстві існують різні погляди на процедуру сурогатного материнства: прихильники вважають, що для багатьох сімей це єдиний шанс мати генетично рідну дитину, інші стверджують, що це комерційна спекуляція на материнстві. Але незалежно від різних поглядів, вже неможливо зупинити прогрес в цій галузі медичної науки та практики, і незабаром сурогатне материнство стане повсякденною річчю. Це питання часу. І таким чином, щоб уникнути цілої низки нескінченних психологічних проблем, необхідно заздалегідь інформувати про них всіх учасників процесу і забезпечити супровід психолога на всіх етапах сурогатного материнства.

Науковий керівник: О.А. Дніпрова, кандидат медичних наук, доцент.

А.С. Колесникова

КЗО СЗШ № 39, Днепропетровск

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОТКЛОНЕНИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

К данной категории относятся дети с временной задержкой психического развития, с астеническими, реактивными состояниями, конфликтными переживаниями. У них поражены нервные клетки голов-

ного мозга, что произошло в период внутриутробного развития, родов или в первые три года жизни. Количество детей, отстающих в развитии и нуждающихся в квалифицированной помощи и просто дружеской поддержке со стороны общества.

Большинство начинают говорить после 4 лет. Медленное развитие речи (бедна запасом слов, построение фраз детской) иногда является выражением недостаточного развития моторики и неспособности владеть своими движениями, недостаточно развит интеллект (внимание, память), так и его высших функций (способность к сопоставлениям, обобщениям, анализу и синтезу, способность к творческому, оригинальному и абстрактному мышлению, к самостоятельным суждениям и умозаключениям). Они могут быть обусловлены неспособностью удержать в памяти воспринятые образы или устанавливать связь с прошлым опытом. При достаточно развитой устной речи может быть недоразвита способность к чтению и письму.

Вследствие недоразвития высших психических функций отмечают затруднения обобщать впечатления прошлого и настоящего, делать из них выводы и приобретать опыт, новые знания и понятия. Запас знаний ограничен. Вследствие затруднения усвоения отвлеченных понятий больные не улавливают их переносного смысла. Слабо выражена склонность к фантазированию, они не могут создавать новые образы из старых представлений. Иногда в практике встречаются лица с легкой умственной отсталостью, которые склонны к измышлениям, их фантазии отличаются бедностью и элементарностью, случайным и необдуманным содержанием.

Наиболее же существенным нарушением психической деятельности лиц с умственной отсталостью является недостаточность критического отношения к себе и ситуации, неспособность понять целесообразность своих поступков и предвидеть их последствия, что имеет самое существенное значение при судебно-психиатрических экспертизах.

Классификации умственной отсталости: легкая, средняя, тяжелая и глубокая. Распространено деление на три степени: дебильность (легкую), имбецильность (среднюю) и идиотию (тяжелую), а определяется она в зависимости от коэффициента интеллекта (IQ).

- легкая с коэффициентом интеллекта IQ 50-69 (дебильность); самостоятельными, несут ответственность за свои поступки, овладевают профессией;

- умеренная с IQ 35-49 (имбецильность);

- тяжелая с IQ 20-34 (имбецильность); овладевают речью, достаточной для выражения простейшей просьбы, можно сформировать простые навыки самообслуживания.

- глубокая с IQ <20 (идиотия); не в состоянии овладеть простейшими навыками самообслуживания, нуждаются в уходе в течение всей жизни, не развита речь нарушена координация движения.

У умственно отсталых детей на уровне нервных процессов имеет место слабость замыкательной функции коры, инертность нервных процессов, повышенная склонность к охранительному торможению. Все это создает снижение познавательной активности в целом, вялость и отсутствие инициативы. Умственно отсталые дошкольники характеризуются сниженностью интереса к ближайшему предметному окружению. Возбудимые дети хватают все, что попадает в поле их зрения, не задумываясь о том, можно ли это делать. Однако ими руководит не интерес, а свойственная им импульсивность. Они тут же бросают взятое, поскольку предмет сам по себе им не нужен. Заторможенные олигофрены как бы не замечают того, что вокруг них находится. Ничто не привлекает их внимания. Дети с сохранным поведением ведут себя несколько более адекватно. Они с удовольствием берут в руки ярко окрашенные или новые для них предметы, некоторое время смотрят на них. Однако дети не задают взрослым вопросов, не пытаются об этих предметах узнать что-то новое самостоятельно. Единственное, что они делают, – пытаются засунуть предмет в рот или стучат им по столу или полу.

Умственно отсталые дети непроизвольно запоминают привлекаемые и интересные ими вещи. В текстах дети выделяют эмоционально насыщенные фрагменты. Воспринимая их, они радуются, огорчаются, всем своим видом, жестами, возгласами передавая отношение к происходящему.

В раннем школьном возрасте нужно научить богатству родного языка, научить связно излагать мысли и чувства. Педагог должен проявлять терпение, завлекать ребёнка, налаживать с ним контакт, не ругать, хвалить, привлекать разнообразными формами наглядности на основе анализа. На уроках используются коррекционно-развивающие упражнения (чтение слогов, слов, упражнений на звуко-буквенный анализ и синтез).

Поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Представления, что хорошо и что плохо, в младшем школьном возрасте носят поверхностный характер.

Ведущая роль в подготовке учащихся специальной школы к самостоятельной жизни, формировать положительные качества, умение действовать с достижением цели, быть в кругу людей, организация самообслуживания.

Воспитание ребенка с проблемами в развитии эту ответственность, которую родители несут перед своим ребенком и перед обществом. Если дети, требующие особого внимания, лишены правильного воспитания и неправильного стиля общения, то недостатки усугубляются, а дети становятся тяжелой ношей для семьи и общества.

Часть родителей отказывается признать диагноз: либо они неадекватно оценивают состояние ребенка, либо опасаются испортить ему будущее «ярлыком» умственной отсталости.

Семьи, воспитывающие детей с нарушением психического развития, характеризуются определенными признаками: родители чувству-

ют нервно-психическую и физическую нагрузку, усталость, напряжение, тревогу в будущем ребёнка; проявления личности и поведение ребенка не отвечают ожиданиям родителей, и, как следствие, вызывают у них раздражение, горечь, неудовлетворенность; семейные взаимоотношения нарушаются и искажаются; социальный статус семьи снижается – возникающие проблемы взаимоотношений; родители стараются скрыть факт нарушения психического развития у ребенка, ограждая его от социума; «особый психологический конфликт» возникает в семье как результат столкновения с общественным мнением, не всегда адекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению такого ребенка.

Качества родителей детей – инвалидов, чтобы их любовь стала силой, формирующей характер ребенка, его психическое состояние: иметь веру в жизнь, внутреннее спокойствие; строить свои отношения к ребенку на успешности; четко знать, что ребенок не может вырасти без атмосферы похвалы; развивать самостоятельность своего ребенка и поэтому для его же блага (по возможности) сокращать постепенно свою помощь ему до минимума.

При рождении ребенка основная нагрузка как физическая, так и психологическая ложится на плечи матери, которая должна понимать, что любая несправедливость по отношению к ребенку – объективная, либо субъективная так воспринимаемая матерью, переносится ею на собственное «Я», снижает самооценку, формирует протестные реакции и повышает уровень психологических защит у ребёнка.

Таким образом, для детей с нарушением интеллекта выражены характерные задержки в развитии высших психических функций. Эти дети замкнуты в себе, не интересуется своим саморазвитием, характер семейной психологической атмосферы должен быть спокойный и мирный для ребёнка. Для них создаются специальные школы, где педагоги налаживают контакт индивидуально для каждого ребёнка.

Научный руководитель: О.И. Крамар, преподаватель.

А. Корниенко
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

К ПОНЯТИЮ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ

На протяжении всей жизни практически каждый человек сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, «нарушающими» привычный ход жизни. Переживание таких ситуаций зачастую меняет и восприятие окружающего мира, и восприятие своего места в нем. Современная социальная психология всё больше внимания уде-

ляет стратегиям поведения в конфликтных, стрессовых, вызывающих тревогу ситуациях. В первую очередь оно обусловлено тем, что человек неразрывно связан с социальными условиями; практически все сталкиваются с кризисными ситуациями и вырабатывают определенную стратегию для ее преодоления. Интерес к таким стратегиям проявился относительно недавно.

Нами была поставлена цель изучить и проанализировать знания, существующие в отношении копинг-стратегий, рассмотреть некоторые их классификации.

Стратегии преодоления кризисных ситуаций впервые рассмотрел А. Маслоу, он же предложил термин, определяющий такие стратегии, – *копинг* (от англ. «*cope*» – совладать, преодолевать). По определению С.К. Нартова-Бочавер, копинг - это индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями.

Под «копингом» подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека.

Необходимость копинг-стратегий появляется в кризисных ситуациях и призвана снизить психологическое напряжение и тревожность, интенсивность которых обусловлена, по меньшей мере, двумя обстоятельствами – личностным, субъективным фактором и реальной ситуацией. Под субъективным фактором следует понимать личностные характеристики, которыми определяется интенсивность психологического дискомфорта. Индивидуальные реакции на психологический дискомфорт могут быть неосознанными, так как основаны на различиях темперамента и в силу того, что имеют опыт повторения, выпадают из-под сознательного контроля. Это справедливо в тех случаях, когда дискомфорт вызывается повседневными, периодически возникающими стрессовыми ситуациями. Более того, одна и та же ситуация вызывает у разных людей психологическое потрясение различной интенсивности, что обусловлено такими свойствами личности, как самооценка, темперамент и т. д. Копинговые действия образуют стратегии, копинговые стратегии образуют копинговые стили поведения, а те характеризуются функциональностью или, наоборот, дисфункциональностью. Функциональные копинг-стили направлены на преодоление проблемы, дисфункциональные содержат непродуктивные стратегии, а это значит, что копинг-стили различаются по принципу эффективности и непродуктивности.

Существуют различные классификации копинг-стратегий. В некоторых теориях копинг-поведения выделяют следующие базисные стратегии (И.Ф. Сибгатуллина, Л.В. Апакова):

1. Разрешение проблем;

2. Поиск социальной поддержки;
3. Избегание.

Конфликтологи выделяют три плоскости, в которых происходит реализация копинг-стратегий поведения: поведенческая сфера; когнитивная сфера; эмоциональная сфера. Виды копинг-стратегий поведения разделяются и с учетом степени их адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные, неадаптивные.

А.В. Либин в рамках дифференциальной психологии рассматривает психологические защиты и совладание как два различных стиля реагирования.

Л.И. Анцыферова исследует динамику сознания и действия личности в трудных обстоятельствах жизни, которые являются результатом психической переработки индивидом жизненных невзгод с позиций своей, лишь частично осознаваемой «теории» мира.

При всем многообразии классификаций наиболее базовой является теория преодоления Р. Лазаруса, и большинство подходов построено на основании этой теории. Она определяет взаимодействие индивида и стресса и состоит из двух этапов – первичная субъективная и вторичная когнитивная оценка стрессора. Если стрессор, ситуация, событие оцениваются как негативные, то возникает потребность совладать с ними, осуществляемая с помощью:

- а) высвобождения эмоций;
- б) разработки стратегии преодоления;
- в) социальной поддержки.

Второй этап – когнитивная оценка, когда человек оценивает собственные ресурсы, возможности, личностные особенности, сопоставляя их с интенсивностью дестабилизирующего события. Оцениваются такие ресурсы и личностные характеристики, как система убеждений, целеустремленность, эмоциональная стабильность. В результате соотношения первичной и когнитивной оценки появляется оптимальная реакция на стресс и вырабатываются копинг-стратегии.

Научный руководитель: О.А. Дніпрова, кандидат медичних наук, доцент.

О.І. Крамар
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ПРОБЛЕМИ НАСИЛЬСТВА У ШКОЛІ

У деяких сім'ях немає належної поваги до старших, батьки в присутності дітей грубо розмовляють із бабусею чи дідусем: мовляв, не устрявайте, не ваше діло, ви своє віджили; інші не приховують свого зверхнього ставлення до сусідів, яких вважають людьми «нижчого сорту»; ще інші

гамселять чужу тварину чи птицю, яка опинилась на їхньому подвір'ї або в городі... А потім, спостерігаючи за агресивністю свого сина чи доньки, дивуються: «І звідки це в нього?». Так і народжуються прояви насильства й жорстокості...

Насильство багатоліке і може проявлятися в найрізноманітніших формах: від роздавання прізвиськ та образливого погляду до вбивства. Тому насильством є будь-яка поведінка, що порушує права іншої людини. До того ж, про акт насильства можна говорити навіть тоді, коли він був неумисним.

Шкільне насильство – це вид насильства, при якому відбувається застосування сили дітьми або вчителями стосовно учнів, а в нашій культурі – інколи й учнями щодо вчителя.

Шкільне насильство поділяється на емоційне і фізичне. Емоційне насильство може бути спрямоване на учня або вчителя. Це діяння, що впливає на погіршення психологічного благополуччя жертви. Емоційне насильство викликає в жертви емоційне напруження, принижує її, знижує самооцінку.

Види емоційного насильства:

– глузування, роздавання прізвиськ, нескінченні зауваження й необ'єктивні оцінки, висміювання, приниження в присутності інших дітей.

– відторгнення, ізоляція, відмова від спілкування з жертвою (з дитиною відмовляються гратися, займатися, не бажають сидіти за однією партою, не запрошують на дні народження).

Фізичним насильством називають застосування фізичної сили стосовно учня, однокласника, у результаті якого можливе завдання фізичної травми.

До фізичного насильства належать побиття, удари, потиличники, псування й відбирання речей тощо. Зазвичай фізичне та емоційне насильство супроводжують одне одного. Глузування і знущання можуть тривати дуже довго, викликаючи в жертви травматичні переживання.

Жертвою може стати кожна дитина, але найчастіше для цієї ролі обирають слабшого або чимось відмінного від інших. Це діти, які мають:

1. Фізичні вади, обмежені освітні можливості – ті, хто носить окуляри, погано чує, має порушення рухової сфери (наприклад, при ДЦП), тобто ті, хто не може дати адекватну відсіч і захистити себе. Їх кривдять набагато частіше.

2. Особливості поведінки. Мішенню для глузувань і агресії стають замкнені (інтроверти й флегматики) або діти з імпульсивною, гіперактивною поведінкою. Гіперактивні учні бувають занадто настирливими, при цьому більш наївними і безпосередніми, ніж їхні однолітки. Вони занадто глибоко поринають в особистий простір інших дітей і дорослих: перебирають чужі розмови, ігри, нав'язують власні думки, нетерпляче чекають своєї черги у грі тощо. Тому вони часто викликають роздратування й

одержують «відповідний удар». Гіперактивні діти можуть бути як жертвами, так і кривдниками, а нерідко і тими, й іншими одночасно.

3. Особливості зовнішності. Усе те, що виділяє дитину за зовнішнім виглядом із загальної маси, може стати об'єктом для глузувань: руде волосся, ластовиння, відстовбурчені вуха, криві ноги, особлива форма голови, вага тіла (повнота або худорлявість).

4. Погані соціальні навички. Є діти, в яких не вироблений психологічний захист від вербального та фізичного насильства через замалий досвід спілкування і самовираження. У порівнянні з дітьми, в яких соціальні навички розвинені відповідно до їхнього віку, учні з нерозвиненими соціальними навичками легше стають жертвами. Ті, хто прийняв роль жертви, змиряються із ситуацією як із неминучістю, часто навіть внутрішньо знаходять виправдання кривднику: «...отже, я такий, заслужив це».

5. Страх перед школою. Він частіше виникає в тих, хто йде у школу з негативними соціальними очікуваннями. Інколи цей страх прищеплюють батьки, які самі мали проблеми в шкільному віці. Пусковим механізмом причини страху можуть стати розповіді про злу вчительку та погані оцінки. Дитина, яка проявляє невпевненість і страх перед школою, легше стане об'єктом для глузувань однокласників.

6. Відсутність досвіду життя в колективі (домашні діти). Діти, які не відвідують до школи дитячого садка, можуть не мати необхідних навичок, що дозволяють долати проблеми у спілкуванні. При цьому вони часто перевершують своєю ерудицією та вмінням дітей, які ходили в дитячий садок.

7. Хвороби. Існує безліч розладів, що викликають глузування та знущання однолітків: епілепсія, гіперкінези, заїкуватість, енурез (нетримання сечі), енкопрез (нетримання калу), порушення мови – дисладія, дисграфія, дислексія, дискалькулія.

8. Низький інтелект і труднощі в навчанні. Низькі здібності детермінують і нижчу здатність до навчання. Погана успішність формує низьку самооцінку: «Я не впораюся. Я найгірший». Низька самооцінка в одному випадку може сприяти формуванню в ролі жертви, а в іншому – насильницькій поведінці як варіанту компенсації. Отже, дитина з низьким рівнем інтелекту і труднощами в навчанні може стати як жертвою шкільного насильства, так і кривдником.

Хто найчастіше стає кривдником у школі? Більший ризик стати жертвою – в дітей із таких родин:

1. Неповні. Дитина, яка виховується батьком-одиначком, більше схильна до застосування емоційного насильства щодо однолітків. Причому дівчинка в такій родині частіше буде застосовувати до інших емоційне насильство, ніж хлопчик.

2. Родини, в яких у матерів відзначається негативне ставлення до життя. Матері, котрі не довіряють і негативно налаштовані до світу й

школи дитини, зазвичай не бажають співпрацювати з класним керівником. Тому матері не засуджують і не коригують насильство. У таких випадках вони схильні виправдовувати насильство як природну реакцію на спілкування з «ворогами».

3. Владні й авторитетні родини. Виховання в умовах домінантної гіперпротекції характеризується безумовним підпорядкуванням волі батьків, тому діти в таких родинах найчастіше задавлені, а школа є каналом, куди вони виплескують приховані гнів і страх.

4. Родини з низьким рівнем контролю за поведінкою дітей. Ті учні, кому дозволяється безконтрольно програвати грошу в комп'ютерних залах, дивитися без обмежень фільми «для дорослих», грати у відеоігри з войовничою, агресивною, насильницькою тематикою, тісно спілкуватися з дорослішими людьми, малознайомими компаніями, проводити вільний час «на вулиці», можуть використати на практиці негативний досвід інших.

5. Родини, котрі відрізняються конфліктними стосунками, де дорослі часто сваряться і лаються, агресивно самостверджуючись у присутності дитини. У них працює так звана «модель навчання». Діти засвоюють і надали застосовують її в повсякденному житті як спосіб упоратися із ситуацією. Отже, одна модель поведінки може передаватися з покоління в покоління як сімейне прокляття. Сама по собі тривожна атмосфера родини змушує дитину захищатися, поводитися агресивно. У таких сім'ях відсутня взаємна підтримка і щире співчуття. Діти з родин, в яких практикується насильство, оцінюють насильницькі ситуації інакше, ніж решта. Наприклад, дитина, котра звикла до насильницької комунікації (накази, підвищений тон, стусани), оцінює таку модель поведінки як нормальну. Отже, у покорикуванні й побоях вона не бачитиме нічого поганого.

6. Родини з генетичною схильністю до насильства. У дітей різна генетична основа переживання стресу. У тих, хто має низьку опірність до стресу, виявляється більша схильність до насильницьких дій.

Низька успішність також є чинником ризику проявів насильства. Дослідження показали, що гарні оцінки позитивно корелюють із вищою самооцінкою. Для хлопчиків успішність у школі не настільки значна й меншою мірою впливає на самооцінку. Для них важливіше бути успішним у спорті, позашкільних заходах, походах та інших видах діяльності. Неуспішні дівчатка мають більший ризик прояву агресії стосовно однолітків, ніж хлопчики з поганою успішністю.

Шкільному насильству сприяють:

1. Анонімність шкіл і відсутність різноманіття вибору освітніх установ. Не кожній дитині підходить велика школа. Деякі діти почуваються й поведуться краще в маленьких класах, у спокійному колективі. Переважність навчальної програми, неспокійна атмосфера можуть негативно позначитися на емоційно лабільних і гіперактивних дітях із нестійкою

нервовою системою, перезбуджують їх. У великому шкільному колективі до насильства спонукає й більша анонімність, тобто менша ймовірність виявлення акту насильства та його обмеження, через що вчителів важко «дійти» до кожного, заглибитися в його проблеми тощо. Відсутність поблизу інших шкіл, обмеження у виборі також розв'язують руки вчителям, оскільки учні й батьки змушені терпіти свавілля – їм нікуди подітися, дитину щодня далеко в школу возити не будеш, особливо якщо вона в декількох кілометрах і немає доступного транспортного сполучення.

2. Поганий мікроклімат у педагогічному колективі. Насильство в поведінці вчителя обумовлено тими ж факторами, що й у дітей. У вчительських колективах, де панує авторитарний стиль керівництва, такі ж стосунки, що й між учнями та вчителями: «Хто згори – той і сильніший». Дратівливість, незадоволеність учителів може вихлюпуватися й переходити в агресію стосовно дітей. Якщо педагог дозволяє зовнішнім факторам впливати на себе (безлад удома, сварки в родині, конфлікти з адміністрацією), то його професіоналізм зазнає сумнівів. На жаль, професійне вигорання найчастіше зганяють на учнях.

3. Байдужість. Перевантажені роботою вчителі часто не втручаються в дитячі суперечки, говорять батькам, які скаржаться: «Нехай діти самі розбираються». Якщо до вчительської сваволі так само ставляться й однокласники, і батьки («...мою дитину не ображають»), і керівництво школи, то кривдник почувується безкарним.

Наслідки шкільного насилля. Шкільне насилля має на дітей прямий та непрямий вплив.

По-перше, тривалі шкільні глузування позначаються на образі «Я» дитини. Падає самооцінка, учень почувується зацькованим. Така дитина надалі намагається уникати стосунків з іншими людьми. Часто буває й навпаки – інші діти уникають дружби з жертвами насильства, оскільки бояться, що самі стануть жертвами: «...Який твій друг – такий і ти». Через це формування дружніх стосунків може стати проблемою для жертви, а відкинутість у школі нерідко переходить і на інші сфери соціальних відносин. Така дитина й надалі може жити за «програмою невдахи».

По-друге, роль жертви є причиною низького статусу в групі, проблем у навчанні та поведінці. У таких дітей високий ризик розвитку нервово-психічних і поведінкових розладів. Для жертв шкільного насильства частіше характерні невротичні розлади, депресія, порушення сну й апетиту, в найгіршому разі можливе формування посттравматичного синдрому.

По-третє, у підлітків шкільне насильство викликає порушення в розвитку ідентичності. Тривалий стрес породжує почуття безнадійності й безвідповідності, що є сприятливим підґрунтям для виникнення думок про суїцид.

Шкільне насильство не є ізольованою від суспільства проблемою. Воно тісно пов'язане зі змінами у суспільстві та у сімейному житті. Увесь цей структурний стрес, що провокується повсякденним життям, оточує

не тільки дорослого, але й дитину. Дорослий може зменшити негативний вплив на дитину ситуаційного стресу, тому жоден випадок шкільного насильства, виявлений дорослим, не повинен залишитися без уваги та втручання. Оскільки акту насильства є свої причини, виявляючи допомогу жертві, не слід забувати про те, що часто й кривдник потребує допомоги, особливо якщо це дитина.

Найчастіше замість надання допомоги дорослі обмежуються лише покаранням винуватця поганого вчинку – постановкою на шкільний облік, облік кримінальної міліції, виключенням зі школи або направленням у спецшколу. Необхідно з'ясувати, чому саме ця дитина стала кривдником, і спільно зі школою, сім'єю, спеціалістами соціальних служб, медиками та представниками правоохоронних органів спробувати їй допомогти.

Проте хоч би якими дієвими не були превентивні заходи, вони не виявляться ефективними, якщо до виховання дітей та підлітків, формування їхнього способу життя проявлятимуть байдужість батьки, педагоги, громадськість.

А.Н. Курдий

Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

КОНФЛИКТЫ В МАЛЫХ ГРУППАХ ШКОЛЬНИКОВ

Конфликт определяют как предельно обостренное противоречие. Например межгрупповой конфликт (межличностный) можно определить как ситуацию, в которой взаимодействуют люди или преследуют несовместимые цели, или придерживаются несовместимых ценностей и норм, или одновременно стремятся в острой конкурентной борьбе к достижению одной и той же цели, которая может быть достигнута лишь одной из сторон.

Конфликты в подростковой среде характерны для всех времен и народов.

Как отмечается в обзоре школьных конфликтов, подготовленном А. И. Шипиловым, наиболее распространены среди учащихся конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классе. В средних классах часто конфликтуют группа мальчиков и группа девочек. Также может обозначиться конфликт трех-четырех подростков с целым классом или конфликтное противостояние одного школьника против класса.

По наблюдениям психологов (О. Ситковская, О. Михайлова), путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, ценнизма, жестокости, безжалостности.

Агрессивность поведения школьников связана с частотой их наказания, применяемого родителями (Р. Сире). Кроме того, было подтвержде-

но, что конфликтные пальчики, воспитывались родителями, применявшими к ним физическое насилие.

Поэтому ряд исследователей считают наказание моделью конфликтного поведения личности (Л. Джавинен, С. Ларсенс).

В педагогической конфликтологии уже выявлены основные факторы, определяющие особенности конфликтов между учениками:

Во-первых, специфика конфликтов между школьниками определяется возрастной психологией. Возраст оказывает значительное влияние, как на причины возникновения, так и на особенности их развития и способы решения. Известно, что на время обучения в школе приходится этап наиболее интенсивного развития человека. Школа охватывает значительную часть детства, все отрочество и раннюю юность. Конфликты у школьников заметно отличаются от конфликтов у взрослых людей. Основным конфликтогенным фактором является процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, проявляемого в общении и деятельности. Одним из способов и проявлений социализации у школьников выступает межличностный конфликт. В ходе конфликтов ребенок осознает, как можно и как нельзя поступать.

Во-вторых, особенности конфликтов школьников определяется характером их деятельности в школе, основным содержанием которой есть учеба. В психологи А.В. Петровского подчеркивается определяющее влияние содержания целей и ценностей совместной деятельности на систему межличностных отношений в группе и коллективе.

Конфликты в школе возникают, из-за проступков, нарушений общепринятых норм поведения школьников. Нормы поведения выработаны в интересах всех школьников и учителей. При их соблюдении снижается противоречия в школьных коллективах. А нарушение норм приводит к ущемлению чьих-то интересов. Столкновение же интересов и является основой для конфликта.

Научный руководитель: О.Б. Тарнопольский, доктор педагогических наук, профессор.

П.А. Лях
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дети в период дошкольного возраста запоминают информацию автоматически. Ребенок в дошкольном возрасте сохраняет в памяти информацию увиденного, услышанного или тактильно осязаемого материала без использования специальных приемов запоминания. Так бывает до тех

пор, пока ребенок под руководством родителей и педагогов не научится управлять собственной памятью. От того, насколько правильно шел процесс развития базовых психических функций дошкольника, будут зависеть дальнейшие успехи или, напротив, неудачи в обучении, а также состояние памяти.

В дошкольном возрасте главным видом памяти является образная. Ее развитие и перестройка связаны с изменениями, происходящими в разных сферах психической жизни ребенка, и прежде всего в познавательных процессах – восприятии и мышлении. Восприятие, хотя и становится более осознанным, целенаправленным, все же сохраняет глобальность. Представления, которые составляют основное содержание памяти дошкольника, нередко отрывочны. Запоминание и воспроизведение проходят быстро, но бессистемно. Развитие мышления приводит к тому, что дети начинают прибегать к простейшим формам обобщения, а это в свою очередь обеспечивает систематизацию представлений.

На протяжении всего дошкольного возраста преобладает непровольное запоминание. У дошкольника сохраняется зависимость запоминания материала от таких его особенностей, как эмоциональная привлекательность, яркость, озвученность, прерывистость действия, движение, контраст и пр.

На протяжении дошкольного возраста, как показала А.А. Люблинская, наблюдается переход:

- от единичных представлений, полученных в процессе восприятия одного конкретного предмета, к оперированию обобщенными образами;

- от «нелогичного», эмоционально нейтрального, часто смутного, расплывчатого образа, в котором нет основных частей, а есть только случайные, несущественные детали в неправильной их взаимосвязи, к образу логически осмысленному, вызывающему определенное отношение к нему ребенка;

- от нерасчлененного, слитного статического образа к динамическому отображению, используемому старшими дошкольниками в разной деятельности;

- от оперирования отдельными оторванными друг от друга представлениями к воспроизведению целостных ситуаций, включающих выразительные, динамические образы.

Ребенка-дошкольника необходимо специально обучать искусству запоминания. Если малышу в дошкольный период уделять достаточно времени, то будет меньше проблем в начальной школе с усвоением новых знаний.

Одним из средств развития памяти является игра, поскольку детям легче усвоить задачу, запомнить, опосредованную игровым мотивом.

Игры, направленные на развитие памяти, отвечают следующим требованиям:

– процесс запоминания должен начинаться со специально организованного восприятия, направленного на выделение таких разнообразных признаков объекта, как цвет, форма, величина, пространственное расположение частей объекта и объектов относительно друг друга, их количество и пр.;

– процесс запоминания лучше организовать с опорой на мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение, выделение существенных свойств объектов;

– нужно предусмотреть усложнения игр, заключающихся в изменении количественных (уменьшение времени узнавания или воспроизведения) и качественных (усложнение содержания у запоминаемых объектов) показателей материала игры, ее правил, а, следовательно, и самих показателей запоминания;

– обеспечение рациональным сочетанием руководства воспитателя и самостоятельной деятельности детей;

– развитие самоконтроля, который состоит в проверке результатов запоминания и анализ ошибок.

Таким образом, мы разобрались, в чем же заключаются особенности памяти детей дошкольного возраста. В ходе исследования было выявлено, что средством развития памяти является игра. Также узнали каким требованиям должны отвечать игры, направленные на развитие памяти детей дошкольного возраста. Развитие памяти является важным этапом в процессе воспитания ребенка, так, что нужно приложить максимум усилий, для того, чтобы у ребенка не возникало трудностей в школе и вообще в жизни.

Научный руководитель: М.В. Сурякова, кандидат психологических наук, доцент.

А.С. Маланич
Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

У новорождённого ребёнка воображения ещё нет. Воображение складывается в процессе жизни ребёнка, в его деятельности, под определяющим влиянием условий жизни, обучения и воспитания.

Для развития воображения необходимо накопление соответствующего опыта, расширение круга представлений об окружающей действительности.

Этот опыт приобретается как путём личных наблюдений ребёнка, так и через взрослых, передающих ему свои знания об окружающих предметах и явлениях, свой творческий опыт.

У младшего дошкольника воображение ещё во многом сходно с воображением детей раннего возраста.

В своём воображении младший дошкольник ещё мало самостоятелен, мало инициативен.

Младший дошкольник иногда смешивает воображаемое с действительным; то, что он выдумал, с тем, что он действительно видел и пережил.

В среднем дошкольном возрасте воображение существенно изменяется. В связи с расширением опыта ребёнка, развитием его интересов, усложнением его деятельности воображение приобретает более творческий характер. Сюжеты детских игр, рисунков, самостоятельных рассказов становятся богаче и разнообразнее.

Однако, достигая довольно высоких ступеней развития, воображение в среднем дошкольном возрасте, как и у детей более раннего возраста, может успешно протекать лишь в том случае, когда оно непосредственно связано с внешней деятельностью ребёнка.

Для того, чтобы воображать, ребёнку нужно что-то делать: играть, рисовать, строить или рассказывать.

Он не умеет ещё воображать, так сказать, про себя, внешне оставаясь бездейственным, как это делает школьник или взрослый.

До достижения детьми 5-6 лет, почти на протяжении всего дошкольного возраста, у них отсутствует замысел или он крайне неустойчив, легко разрушается. А подчас (особенно в 3-4 года) замысел рождается только после действия. Ребенок не задумывается о возможностях практической реализации образов, которые он создает. Для взрослого мечта выступает как побудитель к действию. А у ребенка комбинации образов практически бесперспективны. Он фантазирует ради того, чтобы фантазировать. Его привлекает сам процесс комбинирования, создания новых ситуаций, персонажей, событий, имеющий яркую эмоциональную окрашенность.

На первых порах воображение неразрывно связано с предметом, выполняющим функцию внешней опоры. Так, в игре ребенок 3-4 лет не может вообразить действие с предметом. Он не может переименовать предмет, если не действует с ним. Он представляет стул кораблем или кубик кастрюлькой, когда действует с ними. Сам предмет-заместитель должен иметь сходство с замещаемым предметом. Именно игрушки и предметы-атрибуты наталкивают малыша на тот или иной сюжет игры (М.Г.Витязь). Например, увидел белый халат – стал играть в больницу, увидел весы – стал «продавцом». Если для младших дошкольников опорой в игре выступают игрушки, то для средних и старших – выполнение взятой на себя роли. Постепенно – воображение начинает опираться на предметы, вовсе не похожие на замещаемые. Так, старшие дошкольники в качестве игрового материала используют природный (листья, шишки, палки, камешки и пр.).

Особенно ярко проявляется роль наглядной опоры в воссоздании художественного текста. Таковой служит иллюстрация, без которой младший дошкольник не может воссоздать описанные в сказке события. У старших дошкольников слова текста начинают вызывать образы и без наглядной опоры. Но они все-таки испытывают трудности в понимании внутреннего смысла произведения. Для детей этого возраста важна иллюстрация, наглядно изображающая те действия и взаимоотношения героев, в которых ярче всего обнаруживаются их внутренние особенности и черты характера.

Постепенно необходимость во внешних опорах отпадает. Происходит интериоризация действий воображения в двух планах. Во-первых, переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет. Во-вторых, переход к игровому использованию предмета, придание ему нового смысла и представление действий с ним в уме, без реального действия. В этом случае игра происходит полностью в плане представления.

В 4-5 лет у детей возрастают творческие проявления в деятельности, прежде всего игре, ручном труде, рассказывании и пересказе. В возрасте пяти лет появляются мечты о будущем. Они ситуативны, нередко неустойчивы, обусловлены событиями, вызвавшими у детей эмоциональный отклик.

Приведем пример. Даша Н. (5 лет 3 мес.) объясняет желание быть феей следующим образом: У феи есть крылья. Она может летать как самолет. Можно полететь по небу в Севастополь к бабушке. Мама тоже полетит. Надо прикоснуться волшебной палочкой к ее плечу, и у нее будут крылья.

Таким образом, воображение превращается в особую интеллектуальную деятельность, направленную на преобразование окружающего мира. Опорой для создания образа теперь служит не только реальный объект, но и представления, выраженные в слове. Начинается бурный рост словесных форм воображения, тесно связанных с развитием речи, мышления, когда ребенок сочиняет сказки, перевертыши, продолжающиеся истории. Дошкольник «отрывается» в воображении от конкретной ситуации, у него возникает чувство свободы, независимости от нее. Он как бы поднимается над ситуацией и видит ее глазами не только разных людей, но и животных, предметов.

Воображение дошкольника остается в основном произвольным. Предметом фантазии становится то, что сильно взволновало, увлекло его, поразило: прочитанная сказка, увиденный мультфильм, новая игрушка. В 5-7 лет внешняя опора подсказывает замысел и ребенок произвольно планирует его реализацию и подбирает необходимые средства.

Так, просмотр мультфильма «Спящая красавица» наталкивает Дашу Н. (5 лет 3 мес.) на игру в фею. Она вырезает крылья, клеит и раскрашивает волшебную палочку и шапку. Воображая себя феей, снимает крылья

и шапку только во время еды и сна, носит этот наряд несколько дней, драгивается до предметов палочкой, чтобы их во что-нибудь превратить.

Рост произвольности воображения проявляется у дошкольника в развитии умения создавать замысел и планировать его достижение.

У младших дошкольников замысел рождается нередко после того, как выполнено действие. А если и формулируется до начала деятельности, то очень неустойчиво. Замысел легко разрушается или теряется по ходу его реализации, например, при встрече с трудностями или при изменении ситуации. Само возникновение замысла происходит стихийно, под влиянием ситуации, предмета, кратковременного эмоционального переживания. У детей до 5 лет создание новых образов протекает непреднамеренно. Поэтому несмотря на то, что они с удовольствием фантазируют, часто в ответ на просьбу взрослого «Нарисуй, что хочешь» или «Придумай сказку» отвечают отказом. Отказы объясняются тем, что малыши еще не умеют руководить деятельностью воображения.

О возрастании целенаправленности воображения на протяжении дошкольного детства можно сделать вывод по увеличению продолжительности игры детей на одну и ту же тему, а также по устойчивости ролей.

Так, в приведенном примере Даша Н. играла в фею три дня, предварительно подготовив атрибуты для роли. Первоначально вырезанные из ватмана крылья показались ей маленькими, и она вырезала из картона новые, большие.

Младшие дошкольники играют 10–15 минут. Внешние факторы приводят к появлению побочных линий в сюжете, и первоначальный замысел теряется. Они забывают переименование предметов и начинают их использовать в соответствии с реальными функциями. В 4–5 лет игра длится 40–50 минут, а в 5–6 лет дети могут увлеченно играть несколько часов и даже дней. У старших дошкольников игровые замыслы относительно устойчивы, и дети часто осуществляют их до конца.

Старшие дошкольники способны фантазировать произвольно, заранее до начала деятельности планируя процесс воплощения замысла. Они намечают план достижения цели, предварительно отбирают и готовят необходимое оборудование.

Приведем пример.

Взрослый: Максим, что ты будешь сейчас рисовать?

Максим Р. (6 лет): Сугробы нарисую. Это внизу. Дерево снежное, не очень большое. А рядом, может быть, речку нарисую (берет кисть, опускает в банку с водой, обращается ко взрослому). Смотрите, у меня вода сразу же почернела! Хотя я еще не красил. Кисточка грязная (промывает кисточку). Надо краски размочить (кисточкой добавляет воды в каждую краску, ждет несколько минут, начинает рисовать).

Целенаправленное развитие воображения у детей сначала происходит под влиянием взрослых, которые побуждают их произвольно созда-

вать образы. А затем дети самостоятельно представляют замыслы и план по их реализации. Причем в первую очередь этот процесс наблюдается в коллективных играх, продуктивных видах деятельности, то есть там, где деятельность протекает с использованием реальных объектов и ситуаций и требует согласованности действий ее участников.

Позже произвольность воображения проявляется в индивидуальной деятельности, которая не обязательно предполагает опору на реальные предметы и внешние действия, например, в речевой.

Важным моментом в целеполагании и планировании выступает оформление замысла и плана в речи. Включение слова в процесс воображения делает его осознанным, произвольным. Теперь дошкольник в уме проигрывает предполагаемые действия, рассматривает их последствия, понимая логику развития ситуации, анализирует проблему с разных точек зрения.

Воображение позволяет малышу познавать окружающий мир, выполняя гностическую функцию. Оно заполняет пробелы в его знаниях, служит для объединения разрозненных впечатлений, создавая целостную картину мира.

Датский сказочник Иб Спанг Ольсен писал: «Когда нам, взрослым, кажется, что ребенок большой фантазер, то вполне возможно, что ребенок просто пытается найти чему-то разумное объяснение...»

Воображение возникает в ситуациях неопределенности, когда дошкольник затрудняется найти в своем опыте объяснение какому-либо факту действительности. Такая ситуация роднит воображение и мышление. Как справедливо подчеркивал Л.С.Выготский, «эти два процесса развиваются взаимосвязанно».

Мышление обеспечивает избирательность в преобразовании впечатления, а воображение дополняет, конкретизирует процессы мыслительного решения задач, позволяет преодолеть стереотипы. И решение интеллектуальных проблем становится творческим процессом.

Растущая познавательная потребность малыша во многом удовлетворяется с помощью воображения. Оно как бы снимает дистанцию между тем, что ребенок может воспринять, и тем, что недоступно его непосредственному восприятию. Ребенок представляет лунный пейзаж, полет в ракете, тропические растения, арктических животных. Следовательно, воображение значительно расширяет границы познания. Кроме того, оно позволяет дошкольнику «участвовать» в событиях, которые не встречаются в обыденной жизни. Например, в игре ребенок спасает товарищей во время шторма, мужественно ведет корабль через рифы, преодолевает бурю. Это «участие» обогащает его интеллектуальный, эмоциональный, нравственный опыт, позволяет более глубоко познать окружающее, природную, предметную и социальную действительность.

Научный руководитель: Г.В. Охромей, доктор медицинских наук, профессор.

ПСИХОЛОГІЧНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Сучасна людина є невід'ємною частиною суспільства; є одночасно його продовженням та окремим елементом, постійно включеним в процес соціалізації. Разом із невинним розвитком суспільства поступово зростає роль людини у суспільстві та все більшого значення набуває успішність існування людини у суспільстві, рівень її відповідності до норм та умов існування у певному суспільстві. Виходячи з цього, актуальним залишається питання успішної та максимально швидкої адаптації людини у суспільстві, що починається ще з дитинства.

Дослідження було проведено на базі середньої школи №66. Всього досліджено 60 школярів віком 11–15 років. Для визначення стану та особливостей дезадаптації використовувались такі методики: особистісний опитувальник Кеттелла (дитячий варіант), проєктивна методика «Дом. Дерево. Людина» та методика діагностики соціально-психологічної дезадаптації К. Роджерса та Р. Даймонда.

В ході використання методики Кеттелла було виявлено низку особистісних особливостей, за якими відрізняються діти різних груп. Це свідчить про те, що всі досліджувані, незалежно від віку, характеризуються середнім самоконтролем, доброзичливістю та доволі високою оптимістичністю, що більшою частиною можна пояснити їх віковими особливостями.

Проєктивна методика «Дом. Дерево. Людина» виявила, що існують деякі розбіжності в особливостях зображення домівки у старших та молодших підлітків. Перш за все, варто відмітити, що у всіх досліджуваних малюнки зображено в певному порядку: зліва зазвичай зображено домівку, потім – людина та праворуч – дерево. Ми визначили, що є як розбіжності, так і схожості у зображенні людини підлітками молодшими та старшими. Варто зауважити, що більшість зображень досить схематичні та зумовлені віком підлітків. В той же час певних явних відхилень на малюнках (відсутність частин тіла, наявність додаткових частин тіла, які не повинні бути на малюнку) виявлено не було. Важливою особливістю зображення людини на більшості малюнків є зображення людини саме в профіль, а не в анфас, що вказує на певну тривогу у підлітків, яка може бути пов'язана з віковим періодом.

В ході виконання методики психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда респондентам пропонувалося оцінити висловлювання, які стосуються образу життя людини (стилю поведінки, звичок, переживань) за 6-ти бальною шкалою.

Аналіз отриманих результатів показав, що між двома групами учнів, які проходили тест, існують суттєві розбіжності, за показниками домінування, інтернальності та самосприйняття. За показниками адаптації, прийняття себе іншими та емоційного комфорту суттєвих розбіжностей не виявлено. Це свідчить про те, що як старші, так і молодші учні характеризуються середніми показниками адаптації, що дозволяє адаптуватися до соціальних умов в межах норми. Приблизно на одному рівні також й прийняття іншими.

Таким чином, в ході даного дослідження було зроблено такі висновки: виявлено, що адаптивність, тобто здатність до пристосування, у різних людей проходить по різному і відображає рівень як вроджених, так і надбаних якостей людини. Відповідно до цього, велике значення має соціальна дезадаптивність, яка спричиняє певні труднощі не тільки самому суб'єкту дезадаптації, алей й також оточуючим.

Нестійке пристосування характерне для багатьох школярів. В психолого-педагогічній науці і практиці застосовується термін «шкільна дезадаптація». Це будь-які труднощі, порушення, відхилення, які виникають у дитини в шкільному житті.

У зв'язку з визначеними та проаналізованими особливостями шкільної дезадаптації для проведення дослідження було підібрано адекватний пакет методик, до якого ввійшли: методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, проективна методика «Дом. Дерево. Людина» та особистісний опитувальник Кеттелла. В результаті були отримані дані, на основі яких було сформовано та проведено психокорекційну роботу.

Науковий керівник: С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, професор.

Д.М. Перемитець
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ У СУСПІЛЬСТВІ ТА ЇХ НЕГАТИВНИЙ ВПЛИВ

Основні тенденції розвитку культури третього тисячоліття обумовлені фундаментальними проблемами, що виникли у сфері соціальних та індивідуально-особистісних відносин, притаманних сучасним суспільствам. Серед найгостріших виокремлюється проблема соціокультурної стереотипізації гендерних відносин. Характер та особливості функціонування гендерних стереотипів, що відображають превалюючі способи соціалізації статі, свідчать про гендерну нерівність, яка продовжує існувати

ти у більшості сучасних соціумів. Традиційно соціальна значимість жінок зводиться до сімейних ролей, а орієнтація жінки на професійну діяльність оцінюється багатьма як нежіноча та антисімейна. У існуючих теоріях – вчені пояснюють відмінності, пов'язані зі статеву приналежністю, зазвичай біологічними та соціальними чинниками. Однак останнім часом вчені схиляються до думки, що причини гендерної нерівності більш соціальні, ніж біологічні.

Гендерні стереотипи – сформовані в культурі узагальнені уявлення (переконання) про те, як дійсно поведуться чоловіки і жінки. Це поширені уявлення про те, що чоловікам і жінкам притаманні певні властивості і моделі поведінки, що переважна більшість людей дотримується цієї точки зору і що зазвичай ми розуміємо, яка поведінка вважається правильною для представників тієї чи іншої статі. Термін варто відрізнити від поняття гендерна роль, що означає набір очікуваних зразків поведінки або норм для чоловіків і жінок.

Американські психологи, що вивчали гендерні стереотипи, зробили два важливих висновки: 1) гендерні стереотипи сильніше расових; 2) існує тиск гендерних стереотипів, і члени групи, щодо яких ці стереотипи діють, їх приймають. Можна назвати безліч подібних стереотипів, наприклад стереотипне уявлення про чоловіка як лідера, уявлення про домінування чоловіків і конформності жінок.

Гендерні стереотипи так само, як і інші види соціальних стереотипів (наприклад, етнічних, політичних, професійних), відображають особливості сприйняття людьми представників власної та іншої гендерної групи.

Поява гендерних стереотипів обумовлена тим, що модель гендерних відносин історично вибудовувалася таким чином, що статеві відмінності переважали над індивідуальними, якісними відмінностями в особистості чоловіка і жінки.

Стереотипні уявлення приписують чоловікам такі «активно-творчі» характеристики та риси особистості як активність, домінування, впевненість у собі, агресивність, логічне мислення, здатність до лідерства. Жіночність, навпаки, розглядається як «пасивно-репродуктивний початок», що виявляється в експресивних особистісних характеристиках, таких як залежність, дбайливість, тривожність, низька самооцінка, емоційність. Чоловіче вважається позитивним, значимим, домінуючим, раціональним, духовним, культурним, активно-творчим, а жіноче зв'язується з негативним, вторинним, почуттєвим, тілесним, гріховним, природним, пасивно-репродуктивним. Маскулінні характеристики зазвичай протиставляються фемінінним, вони розглядаються як протилежні, що доповнюють один одного.

У відповідності з традиційними уявленнями жіноча праця повинна носити виконавський, обслуговуючий характер, є реалізацією експресивної сфери діяльності. Жінки найчастіше повинні працювати у сфері тор-

гівлі, охорони здоров'я, освіти. Для чоловіків можлива творча і керівна робота, їх праця реалізує інструментальну сферу діяльності. Т. Парсон і Ф. Бейлс говорять про позитивний вплив такої диференціації ролей, відзначаючи, що «незважаючи на протилежності, якими є чоловік і жінка, вони можуть різноманітно взаємодіяти з урахуванням виконання призначених їм ролей». Крім того, жінки багато частіше чоловіків стикаються з безробіттям і дискримінацією на ринку праці.

Соціологічне значення понять чоловічий – жіночий отримує свій зміст **завдяки спостереженню над дійсно існуючими чоловічими і жіночими індивідами**. Ці спостереження показують, що ні в біологічному, ні в психологічному сенсі не зустрічається чистої мужності чи жіночності. У кожній особистості спостерігається “суміш” біолого-психологічних ознак свого і протилежної статі. Сучасна психологія виділяє по чотири статево-рольових типа, властивих чоловікам і жінкам: мужній, жіночний, андрогинний і недиференційований. Але в той же час, слід розуміти, що “дво-статеве людська істота наділена певним підлогою, і воно не може поєднувати в собі протилежні сутності, поки не знайде свою власну”. Ця сутність має стати тотожною самій собі та приймаючої себе у всіх аспектах властивостей, чоловічих і жіночих.

На даний момент в гендерних дослідженнях існують кілька теорій, що пояснюють появу гендерних стереотипів і їх стійкість.

Перша теорія (відома під назвою «зерно істини») заснована на припущенні, що гендерні стереотипи мають під собою певний ґрунт, тобто відображають реальні відмінності між статями, хоча і перебільшують їх. Відповідно до іншої концепції соціальних ролей, гендерні стереотипи виникають в результаті особливостей соціалізації хлопчиків і дівчаток, в результаті навчання їх різним соціальним ролям з причини історичного поділу праці між статями, пов'язаного з традиційним домінуванням чоловіки. Теорія когнітивного розвитку робить акцент на придбанні дітьми відомостей про світ - пізнаючи світ, вони вивчають гендерні стереотипи. А «теорія гендерної схеми», не заперечуюча зміст двох останніх концепцій, вимагає враховувати в придбанні гендерних стереотипів культурний фактор.

Таким чином, гендерні стереотипи орієнтують чоловіків і жінок на різні життєві стратегії, а також пропонують різні шляхи і способи самореалізації, а це визначає нерівноцінні соціальні позиції чоловіків і жінок. Типово жіночі якості особистості, сімейні ролі, репродуктивний характер діяльності – все це применшує соціальний статус жінки в системі суспільного устрою. Якості «справжнього чоловіка», професійні успіхи, творчотворчу працю – всі ці складові визначають високий соціальний статус, престиж і громадське визнання.

Гендерні стереотипи являють собою специфічний когнітивний конструкт, якому притаманні схематичність і спрощеність. Діючи подібними

схемами, ці стереотипи управляють обробкою інформації, яка до нас надходить; внаслідок цього ми схильні запам'ятовувати тільки ту інформацію, яка служить підтвердженням даних стереотипів. Гендерні стереотипи як когнітивна структура базуються на чіткій системі орієнтирів (схем) щодо прийнятного або неприйнятного для чоловіків або жінок поведінки.

Дану ситуацію можна пояснювати умовами гендерної соціалізації, а також тим, що людині зручніше і простіше жити в системі стереотипізованих уявлень про гендерні відносинах, оскільки для особистості функції, які виконують стереотипи, дуже значущі.

Соціальні фактори формування гендерних стереотипів

Соціокультурний підхід передбачає, що відмінності між статями формуються суспільством.

Одна з найбільш відомих в цьому підході – теорія соціальних ролей Елліс Іглі. Сутність полягає в тому, що для того, щоб бути прийнятим суспільством, чоловіки й жінки повинні поводити себе відповідно своєї гендерної ролі, тобто сукупності стереотипних очікувань, які суспільство висуває даному індивіду як представнику певної статі.

Для аналізу гендерних стереотипів як соціально-психологічного феномена використовуються такі теоретичні напрями, як когнітивістський та соціально-конструкціоністський. У відповідності з цими напрямками виділяються два ракурси вивчення гендерних стереотипів:

1) аналіз гендерних стереотипів як стійкої когнітивної схеми, в якій відображені характеристики гендерних груп;

2) аналіз гендерних стереотипів як культурного нормативного еталона, з яким співвідносяться індивідуальні та групові риси та особливості поведінки.

Досвід гендерної соціалізації значною мірою визначає, чи перетворюються гендерні стереотипи на упередження. Коли говорять, що людині притаманні гендерні стереотипи, то мають на увазі, що він упереджено ставиться до всіх представників протилежної статі незалежно від їх індивідуально-психологічних особливостей.

Широко поширений гендерний стереотип про те, що чоловіки більш компетентні працівники, ніж жінки. Це подання підтримує систему розподілу праці між представниками двох статей.

Ще раз варто нагадати, що, як показують дослідження гендерних стереотипів, характеристики образів чоловіків і жінок не тільки диференційовані, а й ієрархічно організовані, тобто чоловічі характеристики більш позитивні, бажані, соціально прийнятні й викликають заохочення.

Стійкість і ригідність – четверта характеристика гендерних стереотипів.

Гендерні стереотипи вкрай стійкі. Так, наприклад, в дослідженні М. Джеммен і М. Сентер було виявлено, що гендерні стереотипи набагато сильніше расових. У роботі А.В. Либина наводяться результати досліджень гендерних стереотипів в останні десятиліття минулого сторіч-

чя, які говорять про те, що узагальнені образи типового чоловіка і типової жінки за цей час змінилися незначно. Чоловік у системі традиційних поглядів представлений як агресивний, заповзятливий, домінуючий, незалежний і т. д., а жінка – тактовна, ніжна, орієнтована на інших людей, що потребує заступництва і захисту.

Стійкість стереотипів корениться в культурно-історичне походження приписуваних членам соціальних спільнот типових рис і особливостей.

Однак стійкість гендерних стереотипів не абсолютна. Процес зміни стереотипів обумовлений як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. У масовій свідомості гендерні стереотипи можуть змінюватися під впливом об'єктивних умов, таких як соціально-економічні чи політичні трансформації. Наприклад, повсюдне залучення жінок у суспільне виробництво, характерне для останніх десятиліть, спричинило за собою зміни стереотипу, що обмежує сферу діяльності жінки виключно інтересами сім'ї.

Статевая стереотипізація існує в будь-якому суспільстві, хоча її реальний зміст може і варіювати. Процес соціалізації і формування статевих ролей починаються дуже рано: батьки з народження по-різному ставляться до хлопців і дівчат, до них пред'являються різні очікування, вони отримують різні іграшки, набувають різний досвід і т. п.

Є.П. Ільїн у своїй роботі з психології та психофізіології статі виділяє кілька негативних ефектів гендерних стереотипів, що виявляються в ситуаціях міжособистісної взаємодії (Ільїн, 2002). Перший негативний ефект полягає в тому, що існуючі стереотипи образів чоловіків і жінок діють як збільшувальне скло, тобто відмінності між чоловіками і жінками підкреслюються і значною мірою перебільшуються.

Другий негативний ефект гендерних стереотипів – це різна інтерпретація і оцінка однієї і тієї ж події в залежності від того, до якої статі належить учасник події. Це наочно проявляється у відношенні дорослих до дітей різної статі. Наприклад, маленькі дівчатка порівняно з хлопчиками здаються батькам та іншим дорослим більш миловидними, спокійними і боязкими. Хорошу успішність з математики хлопчиків вчителі та батьки, як правило, пояснюють їх здібностями, а такі ж успіхи дівчаток – їх старанням. Батьки, виходячи з стереотипу, оцінюють здібності сина до математики як більш високі, ніж у доньки, навіть у тому випадку, коли їх успішність однакова. Стереотипне сприйняття призводить до того, що з одиничного випадку робляться далекосяжні узагальнення (наприклад, варто жінці-водію порушити правила дорожнього руху, як чоловіки вигукують: «Я ж казав, що жінці не місце за кермом!»).

Третій негативний ефект гендерних стереотипів полягає в тому, що вони гальмують розвиток тих якостей, які не відповідають стереотипам. Наприклад, чоловіки бояться проявляти м'якість і емоційність, так як ці риси в рамках гендерних стереотипів асоціюються з жіночністю.

Можна навести ще деякі експериментальні дані, що свідчать про те, що гендерні стереотипи потенційно несуть у собі дискримінацію по відношенню до жінок. Так, наприклад, у навчальному посібнику А.В. Либина (1999) наводиться опис дослідження, в якому студентів обох статей попросили сформулювати список найбільш характерних чоловічих і жіночих рис, а потім дали цей список іншій групі студентів для оцінки особистості типових чоловіків і жінок. Всі учасники опитування оцінили маскулітні риси вище, ніж риси типово жіночі.

Пояснюється цей факт існуванням відмінностей в соціальному статусі гендерних груп. Представники групи жінок як групи з низьким статусом оцінюються нижче. Гендерні стереотипи – це своєрідний механізм затвердження андроцентричності культури, тобто розміщення чоловічої особи в центрі, а підтримання гендерних стереотипів – неминучий наслідок повсякденного функціонування в світі такої культури. Потенціал дискримінації гендерних стереотипів щодо жінок проявляється в тому, що стереотип як набір жорстких припущень, що відносяться до всіх жінок, незалежно від ступеня вираженості їх індивідуально-психологічних особливостей, формує неадекватно занижені очікування відносно успіхів жінок у соціально престижних сферах діяльності.

Науковий керівник: В.О. Бикова, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ю.Ю. Розсоха, К.Г.Стряпан
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРЯННЯ ПРАЦІВНИКІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Емоційне вигоряння як психологічний феномен набуває стрімкого поширення. Вже сьогодні хвороба емоційного вигоряння зазначена в Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10). До того ж, якщо ще декілька десятків років тому це явище було проблемою людей похилого віку, то зараз це актуально і для молодих працівників. Інформаційне перенавантаження сучасного працівника, трудова діяльність, пов'язана з використанням технічних засобів та устаткування, що шкодять здоров'ю, інтенсивність виробничих завдань – підвищують ризик виникнення синдрому емоційного вигоряння в організаціях. Загальноприйнятим ставленням до професійного вигоряння є негативним, проте профілактика цієї психологічної проблеми є недостатньою, що становить загрозу для ефективної діяльності організації та комфортної взаємодії працюючих. З 70-х років вивченню синдрому емоційного вигоряння присвячено більше трьох тисяч наукових статей, виділено близько ста симптомів, пов'язаних з емоцій-

ним вигоранням, проте говорити про наявність фундаментальних досліджень у цій галузі ми не можемо.

За даними наукових джерел у 1974 році американський психіатр Джордж Фрейденберг для характеристики психологічного стану людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері використав термін «burnout» (емоційне вигорання).

Вчений зазначив, що найчастіше емоційне вигорання загрожує людям, що працюють в системі «людина-людина» і назвав співробітників медичних установ і суспільних добродійних організацій групою ризику. Він провів аналогію між людиною з емоційними проблемами і будівлею, що вигоріла: внутрішні ресурси людини під тиском негативних обставин виснажуються, ніби випалюються вогнем, залишаючи порожнечу усередині, хоча зовнішня оболонка може залишатися незмінною.

Подальші дослідження різних вчених, що займалися вивченням синдрому, доповнили перелік професій, що підпадають під загрозу виникнення емоційного вигорання. Це – страхові агенти, педагоги, журналісти, психологи, менеджери з продажів, керівники та ін.

У 1982 році американські психологи розпочали формування методології дослідження явища емоційного вигорання. Х. Маслач опублікувала методіку МВІ (Maslach Burnout Inventory) для вимірювання емоційного вигорання. Шкала вимірів за цією тестовою методикою стала найпопулярнішим інструментом для вимірювання ступеня вигорання під час емпіричних досліджень того часу. Дана методика слугувала визначенню впливів деяких аспектів (задоволеність працею, наявність організаційної культури, рівень плинності кадрів) на можливість виникнення синдрому на підприємствах та в організаціях.

У 90-х роках вчені розширили коло своїх досліджень. Об'єктами їх вивчення стали офісні працівники, менеджери, представники сфери послуг, військовослужбовці, пілоти, програмісти. На разі, дослідники відзначили, що емоційне вигорання слід сприймати як результат хронічного виробничого стресу і вказали, що робочі навантаження, рівень контролю та автономності співробітника, сприйняття винагороди; психологічна сумісність співробітника з колегами; відповідність цінностей працівника цінностям організації – це основні стресові чинники, що впливають на трудову діяльність.

З'являється новий психодіагностичний інструментарій для вимірювання вигорання – тестова методика The Tedium Scale (шкала втомлюваності), розроблена А. Пінесом.

Для узагальнення проблеми синдрому емоційного вигорання психологи порівнюють дані досліджень, що проводилися в групах з представниками різних спеціальностей (медицини, психіатрії, установ виконання покарань). До того ж розширюють географію (США, Голландія).

Вивченню психологічного феномену емоційного вигорання за радянських часів такого значення не надавалося. Одним із небагатьох вчених, хто вивчав цю проблему, був М.О. Амінов і спектр його наукових інтересів зосереджувався на педагогах. Результатом його досліджень стало твердження про те, що емоційне вигорання у більшості випадків загрожує людям педагогічних професій, що є професійно не придатними (тих, хто не свідомо обрав професію педагога) чи педагогам із слабкою нервовою системою.

У 80-90 рр. XX столітті емоційне вигорання стало предметом вивчення вітчизняних вчених. Термін «емоційне вигорання» досить часто сприймається вченими як синонім «професійне вигорання» (Т. Ронгінська, Л. Карамушка, Л. Юр'єва) та «психічне вигорання» (О. Рукавішніков, Н. Водоп'янова).

Н. Чепелева, досліджуючи синдром емоційного вигорання у педагогічних працівників, розглядає його як «такий варіант дезадаптації, при якому порушується контакт з реальністю, тому суб'єкт використовує шаблонні неадекватні ситуаціям засоби рішення».

Сьогодні ця психологічна проблема стала актуальною для спеціалістів, які в процесі виконання своїх посадових обов'язків мають постійно виявляти гіперактивність (менеджери з антикризового управління, працівники туристичних компаній, конфлікт-менеджери, консультанти телефону довіри тощо).

Можливість виникнення емоційного вигорання залежить від організаційних, індивідуальних чинників (Х. Маслач, М. Лейтер та ін.) та ролівого.

Безумовно, що організаційний чинник є пріоритетним, адже зміни динаміку впливу синдрому в організації спроможний її керівник. Саме він має забезпечити виконання умов для функціонування ефективної організації, як-от:

- 1) використовувати стиль керівництва, адекватний ситуації;
- 2) раціонально розподіляти посадові обов'язки, навантаження працівників в діапазоні їх визначених функцій;
- 3) об'єктивно оцінювати роботу кожного працівника і його внеску в загальний результат діяльності всієї організації;
- 4) забезпечувати прозорість процедури стимулювання підлеглих;
- 5) забезпечувати взаємодію в організації, що ґрунтується на взаємоповазі, паритеті та толерантності;

Щодо індивідуальних чинників, то сам Дж.Х. Фрейденберг вважав, що не лише сфера діяльності сприяє можливості виникнення синдрому, а перш за все, особистісні риси самої людини, які сприяють виникненню емоційного вигорання. Вчений виділив наступні: емпатію, гуманність, м'якість, захоплюваність, ідеалізування, інтровертованість, фанатичність.

Рольовий чинник пов'язаний із рівнем злагоженості в роботі працівників організації. Якщо в організації точиться постійна конкурентна бо-

ротьба між працівниками на тлі міжособистісних конфліктів, то взаємодія неможлива, і це впливає на загальний результат діяльності.

На разі, відомо про різні моделі емоційного вигорання:

Однофакторна модель емоційного вигорання (Пайнс, Аронсон).

Розгляд його як стану фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, що відбувається в результаті тривалого перебування в емоційно складних ситуаціях. Відповідно до цієї моделі, емоційне вигорання загрожує представникам будь-яких професій.

Двофакторна модель емоційного вигорання. В. Шауфеллі розглядав емоційне вигорання як двомірну конструкцію, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації (зміненні ставлення до себе).

Трифакторна модель емоційного вигорання (Х. Маслач та С. Джексон) складається з емоційного виснаження (зниження емоційного фону, байдужість, емоційне перенасичення), деперсоналізації (деформація відносин з іншими людьми) та редукції особистих досягнень (негативна оцінка себе, заниження своїх професійних досягнень та успіхів, обмеження своїх можливостей чи обов'язків відносно інших осіб).

Чотирифакторна модель емоційного вигорання (Дж. Шваб), якій притаманний розподіл будь-якого з елементів емоційного вигорання на два окремих фактори. Наприклад, деперсоналізація по відношенню до праці, яка пов'язана з виконанням обов'язків на робочому місці, та деперсоналізація по відношенню до суб'єктів професійної діяльності.

Висновки та пропозиції

1. Вчені, що у різні часи досліджували синдром емоційного вигорання працівників вважають, що емоційне вигорання є негативним явищем, адже воно пов'язане із надмірною втратою психологічної енергії, що призводить до психосоматичної втоми та емоційного виснаження. Як результат – негативні емоції (гнів, невдоволеність собою, низька самооцінка), що призводить до погіршення фізичного стану (проблем з серцево-судинною системою, неврологією, шлунково-кишковим трактом, появою безсоння та мігрені) аж до стресового стану.

2. Проблема емоційного вигорання є достатньо новою в психології, не достатньо вивченою, тому можна запропонувати низку профілактичних заходів, що зменшать негативний вплив синдрому емоційного вигорання на працівника:

– Вивчення і пропагування досвіду тих працівників, які незважаючи на негативні чинники, не схильні до емоційного вигорання, більше того, – відчують задоволення від роботи в організації і люблять свою роботу.

– Забезпечення керівником організації здорового психологічного клімату, взаємодії працівників (і керівника з працівниками) на засадах дотримання правил професійної етики, застосовування ним, за потреби, конструктивної критики, об'єктивної оцінки дій підлеглих, недопускання фаворитизму.

– Створення для працівника комфортних умов в організації для задоволення його професійних амбіцій, розвитку здібностей та самовдосконалення.

– Сам працівник має сформувати навички стресостійкості, раціонального розподілу робочого, особистого часу та дозвілля, вчитися бути асертивним, дотримуватися правил етичної поведінки.

Науковий керівник: С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, професор.

Д.А. Сверчкова
СОШ № 140, Днепропетровск

ПРОБЛЕМА АУТОФОБИИ

Аутофобия – довольно распространенное психическое расстройство. Оно основано на страхе человека остаться в одиночестве. Своевременное выявление проблемы может спасти человеку жизнь, ведь кроме постоянного беспокойства существует опасность совершения суицида.

Заболевание может сформироваться еще в раннем детстве. Многие взрослые говорят малышам: «Успокойся, а то сейчас оставлю тебя здесь и уйду». Вроде бы безобидная фраза, способная прекратить детскую истерику. Но именно она может стать первым кирпичиком в формировании того самого страха «быть брошенным».

Однозначно определить, почему человек стал бояться одиночества очень трудно. Но все же можно выделить наиболее распространенные причины:

– недостаток внимания в младенческом возрасте: мама часто уходит, с ребенком мало общаются, долго не подходят, когда он плачет;

– в первые годы жизни малыша не уделяется достаточное внимание для развития его личностных психологических качеств;

– ребенка оставляли одного в качестве наказания или часто грозились бросить его (оставить в магазине, отдать чужим, в детдом и т. д.);

– связь с неблагополучными компаниями в подростковом возрасте;

– тяжелое переживание переходного периода, отсутствие поддержки;

– по мере взросления возникает боязнь не успеть завести собственную семью, родить ребенка;

– чрезмерная доверчивость к малознакомым людям: человек быстро привязывается к ненадежным людям;

– боязнь потерять мужа/жену, уход или внезапная смерть близкого человека, друга;

– изначально заниженная самооценка, трудности при вхождении в контакт с людьми;

– любовная драма прошлого: трудный и внезапный разрыв, измена любимого человека;

– воспоминания из прошлого о пережитых чувствах и дискомфорте от нахождения в одиночестве;

– постоянная занятость современных людей, особенно в крупных мегаполисах.

Это далеко не полный перечень возможных причин. Иногда источник проблемы становится невозможно точно установить.

Подобное поведение характерно для неуверенных в себе людей, жителей современных городов, а также подростков. Проявления аутофобии выражены достаточно вяло, во всяком случае, со стороны они не очень заметны. Такое состояние возникает особенно явно, когда человек оставлен сам себе, один на один со своими размышлениями. Он пытается найти себе какое-то занятие, но, как правило, не может сосредоточиться. В особенно тяжелых случаях возможны попытки суицида, когда человек решает уйти из жизни на основании того, что слишком одинок.

– Неуверенность в себе. Низка самооценка, недоверие к самому себе в плане принятия важных решений.

– Стремление к людям. Человек может перемениться в один момент и превратиться из замкнутого интроверта в ярого экстраверта, который постоянно стремится к общению с людьми. Иногда такое поведение, наоборот, отталкивает людей, что только усугубляет ситуацию.

– Попытки удержать человека рядом любой ценой. Личное мнение теряется, все делается так, как скажут остальные, лишь бы не оставаться в одиночестве. Аутофоб может пойти на крайние меры и начать шантажировать других угрозами совершить суицид, если его покинут.

– Приступы паники. Толчком для приступа может стать банальная ситуация, когда человек не может дозвониться до кого-нибудь или долго не получает ответа на сообщение.

– Требование доказательств. Аутофобу нужно быть уверенным в том, что его любят и не бросят. Поэтому он требует словесные доказательства.

– Нелогичность в отношениях. Очень часто такие люди становятся неразборчивыми в плане выбора второй половинки. Они могут заводить кратковременные отношения, но при этом всегда будучи инициаторами разрыва. Главная цель – не остаться одному и не быть брошенным.

Разумеется, страх одиночества можно преодолеть. Причем сделать это нужно как можно скорее.

– Чтобы не ощущать всю тяжесть этого явления нужно просто найти себе занятие – работу, хобби или выполнить домашние дела.

– Нужно найти в своей жизни немного времени лично для себя, чтобы вырваться из повседневной рутины. Проводить его можно по-разному: сходить в магазин или кафе, встретиться со знакомыми, зайти в гости к родным. К тому же это дополнительно отвлечет человека от мрачных мыслей об одиночестве.

– Уточнить свое представление о самом себе. Внутренний образ замкнутого и необщительного человека не дает возможность выбирать другие стратегии поведения. Когда человек вырабатывает другое представление о себе, он может тренировать новые модели поведения.

– Преодолеть свой страх перед знакомством с другими людьми, перестать волноваться из-за того, что могут подумать другие люди о вас.

– Научиться активно устанавливать контакты с другими людьми, а также выстраивать и поддерживать эмоционально теплые взаимоотношения.

– Перестать считать себя слишком “важным” и “значимым” для окружающих людей (а также “слишком умным”, “успешным”, “красивым”, “обеспеченным”, либо “недостаточно умным”, “успешным” для того, чтобы общаться).

– Изучить правила бесконфликтного общения, приобрести навыки грамотного решения конфликтных ситуаций.

Главное – не бежать от страха. А идти прямо навстречу ему.

Когда мы отворачиваемся от страшного и поворачиваемся к нему спиной, то нам становится ещё страшнее. А когда человек смотрит прямо ему в глаза, рассматривая каждую деталь и чёрточку, то уже не так страшно.

Практически же, это означает следующее. Как работает укоренившийся дурной сценарий в человеке? Представьте длинную прямую линию. На одном её конце – семья, друзья, теплые отношения. На противоположном конце – дикий ужас одиночества, ненужности... Мы со всех ног бежим туда, где светит огонёк желанного нам состояния и убегаем прочь от ужаса. Но почему-то получается наоборот. Чем сильнее мы уско-ряемся ОТ страха, тем быстрее приближаемся именно К нему.

Процессы, происходящие в психике – они из мира зазеркалья. Поэтому, если человек хочет убежать от страха к желанной цели, то нужно бежать со всех ног, на всех парах... навстречу к своему страху, желая его, представляя это.

Своевременное лечение, вскоре от аутофобии оставит только воспоминания. Это не только сохранит нервные клетки и наладит здоровые отношения, но и устранил опасность, нависшую над жизнью человека.

А.О. Смольникова

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

КОНФЛІКТИ В МАЛИХ ГРУПАХ СТУДЕНТІВ

Конфлікти займають істотне місце у нашому повсякденному житті, сьогодні це визнано усіма. Попри ступені вивченості явища конфлікту у нашому житті різними вченими, конфлікти в малих групах ігнорувалися вченими. Тому я хочу звернути вашу увагу на цю категорію конфліктів, а саме конфліктів у малих групах студентів.

Можливо спочатку групу студентів можна назвати офіційною навчальною групою, адже студент потрапив в неї не через бажання спілкуватися з цими людьми, а випадково. Але згодом, ці відносини можуть стати дружніми, що піде на користь групі в цілому і кожній людині, яка до неї входить. Як і в кожній групі в ній можливе виникнення конфлікту й від того, наскільки в групі тісні відношення залежать наслідки та функції цього конфлікту.

Л. Козер, американський соціолог, вважає, що чим тісніше група, тим конфлікт інтенсивніше. «Конфлікт у групах цього типу буде загрожувати самим їх основам, а отже, носити руйнівний характер. У групах, члени яких не настільки тісно пов'язані між собою, конфлікт буде з відомою ймовірністю менш деструктивним».

Я згодна з цією думкою, бо чим тісніше люди спілкуються, тим міцніше між ними зв'язок. Так, у групах ми можемо втратити свою індивідуальність, і коли з'явиться конфлікт, який підриває основи групи, то він може порушити побудований спільними зусиллями світ навколо нас. Якщо ж група не настільки зв'язана між собою, то окремим індивідуумам легше пережити цей конфлікт, або він їх може навіть не торкнутися. Це стосується й навчальних груп, таких як групи студентів.

Також Л. Козер розглянув негативні й позитивні функції конфлікту, які часто суперечливі між собою. Наприклад, конфлікт виконує діагностичну функцію, й за думкою Козера іноді навіть корисно спровокувати його, щоб прояснити обстановку і зрозуміти стан справ, але цей конфлікт призводить до морального й емоційного виснаження людей, що може призвести до ослаблення стану здоров'я, концентруванню уваги, й погіршенню успіхів в університеті та особистому житті.

На мою думку, у цьому випадку Л. Козер не зауважив, що у групі знаходяться різні за характером люди, хтось є неконфліктною людиною й намагається уникати їх, а хтось навпаки спеціально створює конфліктні ситуації й часто являється суб'єктом конфлікту. Й для того щоб утримати групу разом, суб'єкту доведеться стримувати себе у створенні конфліктів, аби група не зруйнувалася через нього.

До того, які конфлікт несе за собою наслідки позитивні або негативні, М. Дойч має іншу думку до думки Л. Козера. «Деструктивним конфлікт є в тому випадку якщо його учасники незадоволені результатом конфлікту і відчувають, що щось втратили. Якщо ж всі учасники задоволені і щось отримують в результаті конфлікту, конфлікт продуктивний.»

Я не згодна з думкою Дойча, адже вважаю, що навіть, коли конфлікт вирішився не так як хотілось би, все ж його учасники зробили якісь висновки для себе, які допоможуть у майбутньому зупинити конфлікт, або навіть запобігти його утворенню.

Отже, конфлікт може допомогти зміцнити групу, зробити її ще краще, але також він може зруйнувати, те що існувало до нього, й що буде

важко або неможливо повернути. Як конфлікт подіє на групу, залежить тільки від її учасників, й того як вони будуть вирішувати його.

Науковий керівник: О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор.

О.О. Ткач

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Науково-технічний прогрес, що набрав до кінця ХХ в. запаморочливу швидкість, послужив причиною появи такого чуда сучасності як комп'ютер та комп'ютерні технології.

Вже сьогодні комп'ютери відповідають за наведення та запуск ядерних ракет, за банківські перекази багатомільйонних сум грошей та багато інших систем, помилки, у роботі яких, дорого обходяться людям. На жаль навіть цим не обмежується залежність людини від комп'ютера.

У ХХ в. разом із такими поширеними залежностями у підлітків як наркоманія, алкоголізм, пристрасть до азартних ігор, з'явився якісно новий феномен - залежність від Інтернету, або Інтернет-аддикція, як результат взаємодії розвитку інформаційних технологій та засвоєння цих технологій звичайними підлітками які є користувачами комп'ютерів.

У найзагальнішому вигляді Інтернет-залежність (Internet addiction) визначається як «нехімічна залежність від користування Інтернетом». Поведінка Інтернет-залежного підлітка виявляється у тому, що він настільки віддає перевагу життю в Інтернеті, що фактично починає відмовлятися від свого «реального» життя, проводячи до 18 годин на день у віртуальній реальності. Інше визначення Інтернет-залежності - «нав'язливе бажання увійти до Інтернету, знаходячись off-line, та неспроможність вийти з Інтернету, будучи on-line». Під on-line розуміється спілкування у мережі у реальному часі, off-line - спілкування через поштову скриньку, коли безпосередній співбесідник відсутній у даний момент часу.

Обговорення даного феномену у психологічних виданнях почалося порівняно недавно: наприкінці 1994 р. Кімберлі Янг (Kimberly Young) розробила та помістила спеціального опитувальника на web-сайті Пітсбургського університету у США та незабаром отримала майже 500 відповідей, автори 400 з яких були визнані, згідно вибраному критерію, Інтернет-залежними особами.

Останнім часом відбувається інтенсивне накопичення клінічних даних, оскільки достатньо велика кількість батьків звертаються до консуль-

тацій, у зв'язку з проблемами, що виникли через патологічне використання Інтернету їх дітьми

Д. Грінфілдом був заснований «Центр досліджень Інтернету» та організований спеціалізований веб-сайт із проблематики залежності від Інтернету. Також створені спеціалізовані «групи допомоги» страждаючим від подібного синдрому або їх сім'ям, організовані консультаційні пункти психотерапевтичної допомоги. Декілька клінік, низка приватно практикуючих фахівців активно займається терапією Інтернет-аддикції.

Незважаючи на різноманітність існуючих моделей, практичних досліджень та підходів, залишається невизначеним питання «Що таке «Інтернет-залежність» та які відносини у сім'ї підлітка призводять до її формування?».

Крім можливостей, які несе в собі комп'ютер, у виникненні комп'ютерної залежності існують причини які пов'язані з відносинами підлітків та їх батьків. Завдяки здатності комп'ютера заповнювати дозвілля, батькам часто буває зручно для себе всадовити дитину за його пульт на необмежений час, радіючи її захопленням новою іграшкою і своєму тимчасовому звільненню від батьківських обов'язків. Батьки віддають перевагу заповнення дозвілля дитини комп'ютерними іграми перед іншими способами, які потребують значних грошових витрат і безпосередньої участі дорослих (спорт, мандри, заняття різними видами мистецтва і т.д.). очевидно, що в переважному виборі комп'ютерних розваг над іншими відіграє роль недостатня компетентність батьків у питаннях впливу електронних розваг на фізичне і психічне здоров'я своїх дітей.

Треба зазначити ще одну особливість взаємодії дитини з комп'ютером, яка зумовлює порушення міри цієї взаємодії. На відміну від занять спортом або рухових ігор, грати з комп'ютером можна значно довше, оскільки фізичне навантаження на м'язи мінімальне і відчуття втоми, яке сигналізує про вичерпність сил, з'являється значно пізніше, ніж під час гри, наприклад, у футбол. Відтак через відсутність своєчасних сигналів від м'язів надмірне навантаження комп'ютерною діяльністю, спілкування в Інтернеті або комп'ютерними іграми призводить до перевантаження мозку, зору, хребта, підвищення артеріального тиску, що негативно впливає на психіку дитини.

Таким чином, власне кібернетичний простір, завдяки своїм величезним можливостям зацікавити людину, та деякі соціально-економічні чинники та відносини з батьками у підлітків створюють передумови виникнення комп'ютерної залежності.

Тому можна зробити висновок, що вивчення Інтернет залежності та взаємозв'язку дитячо-батьківські відносин актуально на сьогоднішній день. Потрібно визначити тип дитячо-батьківських відносин які призводять до розвитку Інтернет-аддикції.

Науковий керівник: О.А. Дніпрова, кандидат медичних наук, доцент.

ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ В ПЕРІОД РАНЬОГО ДИТИНСТВА

Актуальність дослідження психології дитини раннього віку обумовлена важливістю періоду дитинства для формування особистості і здібностей дорослої людини; важливістю насиченого раннього дитинства, заради повноцінного ширшого розкриття особистості у майбутньому.

Дослідження фізіології мозку, з одного боку, і дитячої психології, з іншої, показали, що ключ до розвитку розумових здібностей дитини – це його особистий досвід пізнання в перші три роки життя, тобто в період розвитку мозкових клітин.

Головними психологічними досягненнями раннього віку є:

- оволодіння тілом, мовою;
- розвиток спілкування, пам'яті, мислення, уваги та сприймання.

Предметна діяльність є ведучою, тому, що саме в ній відбувається розвиток усіх сторін психіки і особистості дитини. Особливе значення має гра. Ігрова діяльність є основою формування майбутніх умінь і навичок, розумових дій. В процесі гри формуються багато нових здібностей.

Емоції продовжують відігравати значну роль у забезпеченні психічного благополуччя дитини раннього віку. Вся активність дитини виразно емоційна, забарвлена позитивними чи негативними переживаннями. Упродовж раннього віку відбувається поступове засвоєння дитиною людських форм поведінки.

До кінця 3-го року життя з'являється усвідомлення себе як окремої особистості, що свідчить про початок кризи, яку психологи називають «Я сам». В цей період відбувається перебудова соціальної позиції дитини по відношенню до оточуючих, виникають мотиви, пов'язані з проявом особистості дитини.

Таким чином, в період раннього дитинства відбувається перебудова соціальних взаємовідносин особистості дитини і людей, що оточують її.

Тема раннього розвитку з'явилася досить давно і стала займати розум різних учених, педагогів і просто батьків. Також давно почалися і дослідження методик раннього розвитку дітей. Їх у світовій практиці налічується декілька десятків: методики Марії Монтесорі, Нікітіних, Зайцева, Сесіль Лупан, Масару Ібука, Шинічі Сузукі і багато інших.

Довгий час вважалося, що повноцінну освіту і розвиток треба розпочинати з 6-ти або 7-ми років, тобто зі шкільного віку. Але говорити, ходити, ставити питання та інше, дитина починає задовго до вступу до школи. Дослідники змогли довести на практиці, що дорослішими навичками діти можуть оволодівати в ранньому віці. Дворічна дитина може осідла-

ти коня, трирічному легко дається скрипка і навчання катання на роликах проходить легше до освоєння ходьби, ніж після.

Мозок в ранньому дитинстві дуже пластичний, здатний засвоїти одначасно системи мислення 2-х мов. Слід також відмітити, що у кожної дитини закладений потенціал природного сприйняття різних граматичних структур. І згідно з результатами дослідження, проведеного С.Нагіге в 1996 році, чим раніше дитина починає говорити на іноземній мові, тим менше є вірогідність того, що у неї буде акцент.

В період раннього дитинства формується музичний слух. А після одного року музичного навчання у дітей покращуються показники тестів на пам'ять, грамотність, зорово-просторове сприйняття, математику і IQ. Результати досліджень, опубліковані 20 вересня 2006 в журналі Брэйн, показують, що діти, які навчаються музиці, мають кращу пам'ять, і їх мозок по-іншому реагує на музичні звуки, ніж мозок дітей, що не мають музичної підготовки.

Важливу роль у віці від року до трьох грає роль фізичного розвитку. Із досліджень відомих фізіологів доведено, що здоров'я можна формувати, відтворювати, збільшувати, а не тільки зберігати. Основним чинником, що формує здоров'я дитини, являється рухова активність. Рухи є біологічною потребою зростаючого організму, без задоволення якої дитина не може правильно розвиватися і рости здоровим. Вони сприяють розвитку усіх систем організму.

В період раннього дитинства безумовно важливу роль для дитини грають батьки. Враження і спогади раннього дитинства формують образ думок, світогляд дорослої людини. Завдання батьків – забезпечити найсприятливіші емоції про цей період. Адже більшість комплексів і страхів людини свій початок беруть саме з раннього дитинства.

Щоб розвиток особистості дитини був гармонійним, важливо забезпечити йому сприятливе середовище. Дослідження канадських учених з Університету Британської Колумбії, опубліковане в січні 2010 року, показало, що діти, які в ранньому дитинстві мешкали у бідних районах, в оточенні неблагополучних сімей, демонструють нижчу успішність в 7 класі, ніж діти, які провели своє дитинство в соціально благополучних районах. І на цей взаємозв'язок не впливає місце проживання дитини в тому віці, коли вона вже відвідує 7 клас.

Для дитини ігровий матеріал – все, чого вона торкається і бачить. Діти можуть зі всього зробити все, говорив Гете. Глина, папір для вирізування, кольоровий папір для складання фігур тощо – іграшки, які не мають певної форми або призначення. Саме тому вони є ідеальними для дитини раннього віку, коли інтелект розвивається найшвидше. Кімната, позбавлена стимуляторів, шкідлива для малюка. Якщо для зростання дитини з самого народження створити різноманітні умови, то це дає значний ефект у формуванні інтелекту.

За перші роки життя дитина зазнає величезних змін, у тому числі і змін мозкової діяльності. Саме у цей період життя вибудовується “фундамент”, який надалі послужить хорошою опорою в житті. І завдання оточення дати дитині таку освіту, щоб він мав глибокий розум і здорове тіло, став прекрасною людиною і зміг внести гідний внесок у розвиток суспільства.

Науковий керівник: О.А. Дніпрова, кандидат медичних наук, доцент.

Ю.С. Устименко,
аспірант кафедри педагогіки та психології
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПОГЛЯДАХ ПСИХОЛОГІВ

Розробляючи теоретичні засади підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії, до яких відносяться погляди філософів, мислителів, соціологів, психологів, педагогів на феномен «взаємодія», «професійна взаємодія», вважаємо за необхідне зазначити, що взаємодія є найдавнішою сферою життя людини. Вона виникла відтоді, відколи люди живуть співтовариствами, обмінюються інформацією. Тому питання ефективності взаємодії вважалися фундаментальними, такими, що хвилювали людство.

Проблема взаємодії цікавила психологів (Б. Ананьєв, О. Бодальов, С. Іванова, В. Куніцина, О. Леонтєв та ін.), які розглядали взаємодію як багатомірний, багатограничний й багатоаспектний феномен; процес безпосереднього або опосередкованого зв'язку суб'єктів, що породжує їх взаємообумовленість та взаємозв'язок.

Дослідники акцентували увагу на формах взаємодії (безпосередню й опосередковану), її з'єднуючих ланках і механізмах (мова, символи, предмети, цінності); структурі взаємодії, яка визначається розподілом трудових функцій, індивідуальним внеском кожний із членів колективу в загальну діяльність; обміні під час взаємодії особистісним досвідом, побудованим на підставі взаємспівдії, співпереживання, співучасті, взаємоповаги, співпраці суб'єктів.

Важливими є погляди О. Леонтєва, Л. Орбан-Лембрик, Т. Сенько та ін., які розглядали проблему взаємодії у нерозривному зв'язку з категорією «спільна (групова) діяльність», зазначаючи такі особливості взаємодії як залученість суб'єктів до загальної діяльності, переслідування ними певної мети, спільне виконання дій та операцій.

Л. Орбан-Лембрик стверджує, що взаємодія – це взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію

спільної діяльності. Отже йдеться про те, що суб'єкти під час взаємодії обмінюються не лише інформацією, а й діями (забезпечують планування спільної діяльності, її координацію і розподіл функцій). При цьому кожна соціальна дія, як зазначає Т. Сенько, є системою, елементами якої являються: дійовий індивід; об'єкти дії або індивід, на якого діють; засоби або знаряддя дії; метод дії або спосіб використання засобів; реакції індивіда, на якого діють, або результат дії.

Крім того, взаємодія може передбачати наявність різновидів *відносин* (суб'єкт-об'єктні, суб'єкт-об'єкт-суб'єктні, суб'єкт-суб'єктні) (К. Абульхано-ва-Славська) та *механізмів*, що забезпечують її формування (взаєморозуміння, координація і узгодження). На думку О. Бодальова, О. Доценко, В. Крисько взаєморозуміння є створенням загального смислового поля її учасників, яке дозволяє об'єднати їх інтереси й погляди на вирішення певного завдання, що є можливим завдяки обізнаності про соціальний статус, рольові позиції, групову належність, звички, погляди на світ, ставлення до тих або інших життєвих подій один одного; взаємного узгодження кожним суб'єктом свого індивідуального осмислення щодо предмета комунікації; взаємного оцінювання і сприйняття цілей, мотивів і настанов свого партнера, під час якого спостерігається близькість або схожість (повна або часткова) когнітивного, емоційного і поведінкового реагування на прийнятні для них способи досягнення результатів спільної діяльності; глибокого знання психології іншої людини, насамперед її ціннісних орієнтацій, що знаходять відображення в її ідеалах, потребах та інтересах; усвідомлення своєї особистості; формування спрямованості на спілкування з іншими людьми; розвитку пам'яті, уяви, емпатії тощо; виховання необхідних особистісних якостей. Особливо підкреслюємо, що рівноправний стан суб'єктів взаємодії забезпечує найвищий рівень взаєморозуміння.

Складність і багатоаспектність взаємодії зумовлює наявність розмаїття поглядів на її *структурування*, проте превалюючим є визначення таких компонентів: комунікативного (обмін інформацією, думками, знаннями, ідеями між індивідами), інтерактивного (обмін діями); перцептивного (процес сприйняття і пізнання партнерами один одного і встановлення взаєморозуміння). Лише в сукупності зазначені компоненти забезпечують взаєморозуміння, яке є основою повноцінної взаємодії.

Щодо професійної взаємодії, яка конкретизує взаємозв'язок особистості і професії, виявляє ті фактори, які опосередковують відносини індивідів у професійній діяльності, то глибокий аналіз наукових праць з означеної проблеми (Т. Анісімова, Є. Головаха, Н. Паніна, А. Петров та ін.) показав наявність значної зацікавленості вчених самим феноменом «професійна взаємодія» (функціональна взаємодія, що має діловий характер, не тотожний міжособистісній взаємодії; є необхідною для виконання спільних обов'язків або включення в одну і ту ж діяльність), виявленням її типології та особливостей (партнер професійної взаємодії завжди виступає як особистість, значу-

ща для суб'єкта; суб'єктів взаємодії відрізняє взаєморозуміння у ділових питаннях; основне завдання професійної взаємодії – продуктивна співпраця), вимог до учасників взаємодії (фахівці, які можуть розглядати один одного або як об'єкт свого впливу або як рівноправного суб'єкта; здатні успішно виконувати роботу (професійну діяльність) різної складності), засобів впливу суб'єктів під час взаємодії (слово, міміка, вчинок, дія, особливості тих, хто впливає і на кого впливають; ситуації, в умовах яких здійснюється взаємодія; характер відносин між взаємодіючими), умов реалізації (участь фахівців; безпосередність взаємодії, учасники якої знаходяться в просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, торкатися один одного, легко здійснюють зворотний зв'язок; особистісна орієнтація взаємодії, яка передбачає визнання незамінності, унікальності партнерів, особливостей їхнього емоційного стану, самооцінки, особистісних характеристик). Науковці свідомі того, що професійна взаємодія є основою і умовою встановлення найрізноманітніших відносин у професійному середовищі. Вона виявляється у формі спільної діяльності, спілкування, емоційного співпереживання.

Зазначені погляди стали вагомими для розуміння професійної взаємодії стоматологів.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор.

Ю.О. Чуприна
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ВПЛИВ МУЗИЧНИХ РИТМІВ НА ПСИХІКУ ЛЮДИНИ

Дослідження є спробою розкрити і пояснити особливості реакції людського організму на певні звукові подразники, а точніше – від прослуховування музики. З'ясувати як різні музичні стилі впливають на ефективність роботи. Зараз можна побачити велику кількість людей які слухають музику усюди. Музика майже захопила наш світ, її можна почути просто проходячи по вулиці з магазинів, кафе та ін. Багато людей, слухаючи музику різних стилів і жанрів навіть не замислюються про її вплив на їхню психіку і поведінку. Якою мірою цей вплив проявляється, який воно носить характер, до чого може привести, та чи допомагає музика яку обирають слухачі їм узагалі.

Метою нашої роботи стало визначення впливу музичних ритмів на психіку людей, на ефективність їхньої роботи.

Багатьма вченими підтримується точка зору, згідно якої музика здатна значним чином впливати не тільки на психологічний, але й на фізіологічний стан слухача. І важливу роль в даному процесі відіграє емоційна компонента. Хочеться висвітлити результати деяких досліджень і експериментів по впливу музики на організм людини.

Як сказав Л.С. Виготський: «Все те, що робить мистецтво, воно здійснює в нашому тілі і через наше тіло».

Був проведений експеримент. Для експерименту було набрано 3 групи респондентів. У кожній з груп було по 16 чоловік, 8 хлопців і 8 дівчат віком 19 років. Всі респонденти не мали якихось переваг в музиці.

Для дослідження ефективності роботи та переключення уваги була обрана методика «Таблиць Шульте».

Перший раз усі респонденти виконували методику в умовах повної тиші, потім одній з груп було запропоновано виконати цю ж методику з класичною музикою, другій групі – з клубною музикою.

У групи, яка проходила повторне тестування з класичною музикою, спостерігалися поліпшення. У чотирнадцяти чоловік ефективність роботи помітно зросла, покращилось переключення уваги. У двох учасників результати погіршилися.

У респондентів, які слухали клубну музику, результати помітно погіршилися. У чотирнадцяти чоловік ефективність роботи знизилась і помітно погіршилось переключення уваги, в одного з учасників результат покращився, в одного результати майже не змінилися.

Наступним етапом експерименту була третя група випробовуваних, їм було запропоновано пройти тестування прослуховуючи свою улюблену композицію.

У третій групі респондентів результати покращились. Ефективність роботи і переключення уваги покращилася.

Експеримент показав, що класичні ритми добре впливають на ефективність роботи, але не у всіх. Можна робити припущення що людина беручи до уваги свої музичні уподобання сама вибирає для себе ту музику яка допомагає їй у роботі, а також узагалі по життю. Музика яку обирає людина відповідає її емоційному стану, темпераменту, характеру. З упевненістю можна сказати, що музичні ритми впливають на психіку людей, та ефективність їхньої роботи.

Науковий керівник: Т.В. Єрмолаєва, старший викладач.

П.А. Шацков
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин, Балашовский институт ФГБОУ ВПО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, Россия

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ

Специфика молодой семьи как малой социальной группы обуславливается тем, что она находится в процессе становления, интенсивного развития, в ней наблюдается неустойчивость внутрисемейных отно-

шений, происходит освоение каждым членом семьи социальных ролей. Выделение молодых семей в отдельную категорию позволяет подробно изучать проблемы жизнедеятельности молодого поколения, способствует более эффективному и адресному решению этих проблем.

Молодая семья образуется на взаимных чувствах партнеров, готовых заключить брак и осуществлять дальнейшее построение семейных отношений, но порой такие браки не являются долговременными в силу различных обстоятельств. Одним из обстоятельств может быть возраст.

В молодой семье супруги начинают строить свою собственную семью, имея уже определенные притязания и ожидания, свои требования к будущей семейной жизни, т. е., начиная строить семейную жизнь, у юношей и девушек уже имеются сформировавшиеся материальные и духовные потребности. В современных условиях уровень жизни родительской семьи, который, создавался десятилетиями, очень высок. Достичь такого уровня молодой семье сразу практически невозможно.

Таким образом, молодые люди приходят в семейную жизнь с очень завышенным уровнем притязаний и ожиданий. Поэтому разочарования, как правило, неизбежны, как неизбежны и конфликты на этой основе.

В молодых семьях не редко случаются бытовые конфликты, возникающие из-за владения жизненно важными ресурсами, заключающимися в пище, одежде, жилище, поддержании здоровья, проведении досуга и т.п., где интересы, потребности и цели одного супруга не сталкиваются с потребностями, интересами и целями другого. Молодые супруги, обычно драматизируют любую ситуацию и считают, что единственный путь выхода из такой ситуации – развод.

Супружеские конфликты могут принимать форму открытого или скрытого характера. Для открытого конфликта характерны ссоры скандалы и т.д. Скрытые конфликты не имеют яркого внешнего проявления, это скорее внутреннее недовольство, но их влияние на супружеские отношения не менее ощутимо, чем влияние открытых.

Конфликты также могут быть легкоразрешимыми и трудноразрешимыми. Если в легкоразрешимых конфликтах причина может быть легко установлена и устранена, то в трудноразрешимых даже при выявлении причины, их нелегко ликвидировать, поэтому отношения между супругами остаются напряженными. Однако причину, испортившую отношения, нужно постараться выяснить как можно скорее.

Брак заключается для взаимного удовлетворения самых разнообразных потребностей. Частичное и полное неудовлетворение тех или иных потребностей одного или обоих супругов ведет к ссорам, а затем и к хроническим конфликтам, разрушая устойчивость брака.

В.А. Сысенко классифицировал причины, по которым возникают конфликты между супругами:

1. Конфликты, раздоры, возникающие на основе неудовлетворенной потребности в ценности и значимости своего «Я», нарушение чувства до-

стоинства со стороны другого партнера, его пренебрежительное, неуважительное отношение. Оскорбления, обиды, необоснованная критика со стороны супруга.

2. Конфликты, размолвки, психические напряжения на базе неудовлетворенных сексуальных потребностей одного или обоих супругов. Психические напряжения, депрессии, ссоры, имеющие своим источником неудовлетворенность потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях; отсутствие ласки, заботы, внимания и понимания. Психологическое отчуждение супругов.

3. Конфликты, ссоры, размолвки на почве пристрастия одного из супругов к спиртным напиткам, азартным играм и другим гипертрофированным потребностям, приводящим к неэкономным, а порой и бесполезным затратам денежных средств семьи.

4. Финансовые разногласия, возникающие между супругами, которые основываются на преувеличении потребностей одного из супругов. Вопросы взаимного бюджета, содержания семьи, вклада каждого из партнеров в материальное обеспечение семьи.

5. Конфликты, ссоры, размолвки на почве удовлетворения потребностей супругов в питании, одежде, на почве благоустройства домашнего очага, а также затрат на личные нужды каждого из супругов.

6. Конфликты на почве потребности во взаимопомощи, поддержке, в кооперации и сотрудничестве, а также связанные с разделением труда в семье, ведением домашнего хозяйства.

7. Конфликты, размолвки, ссоры на почве разных потребностей и интересов в проведении отдыха и досуга, различных хобби.

Каждый конфликт между супругами можно рассмотреть как противостояние интересов, потребностей, взглядов, представлений. Данный процесс может рассматриваться как препятствие, тормоз преграда, к осуществлению интересов и намерений другого супруга. В связи с этим возникает чувство раздраженности, протеста, враждебности, агрессии. Восприятие конфликтных ситуаций между супругами зависит, прежде всего, от личных качеств каждого из супругов.

Развитие конфликта предопределяется особенностями характера каждого из супругов, оно возникает при разногласии различных интересов и намерений супругов. Разрешение конфликта между молодыми супругами зависит от умения быть корректным и дипломатичным, от умения пойти на компромисс. Тактика каждого супруга в конфликте зависит, от тех качеств характера, которые способствуют кооперации и сотрудничеству или препятствуют таковому.

Для разрешения конфликта между молодыми супругами необходим посредник, в качестве которого выступает – специалист по социальной работе, он способен выявить причину конфликта, разработать определенную социальную программу для конкретной семьи.

Специалисты по социальной работе имеют дело с семьями, в которых возникают конфликты и призваны способствовать ослаблению противоречий между супругами. Деятельность специалиста заключается в предупреждении и практическом решении проблем, содействии конструктивному преодолению конфликтов.

Для преодоления и разрешения конфликтов в молодой семье специалисту социальной работы необходимо точно установить причины разногласий и ссор.

При этом необходимо понимать, что конфликты производны от факторов экономического, психофизического, социального, психологического, политического и иного характера. Для практического решения проблем специалисту по социальной работе необходимо знать природу, структуру, типологию функции и причины конфликтов, динамику их развития, принципы и основные методы управления конфликтами. Специалист должен уметь распознавать и анализировать конфликтные ситуации, грамотно применять способы их урегулирования в молодой семье. Также необходимо отметить, что деятельность специалиста по социальной работе с молодой семьей должна быть направлена не только на решение существующих конфликтов, но и на их профилактику.

Я. Шахвердян, О. Бобкова, О. Євтєєва
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

СЕЛФІЗМ ЯК НОВА ФОРМА ЗАЛЕЖНОСТІ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства все гостріше постає проблема селфізму як залежності. На сьогоднішній день, селфі стає все більш значущою проблемою для сучасної та має вплив на культуру та поведінку людей. Щодня люди завантажують десятки своїх фотографій у соціальні мережі. Знімати себе на камеру та розміщувати фото в Інтернеті стало дуже популярно та модно.

Для обґрунтування сутності поняття «селфі» та виявлення проявів нарцисизму у студентів було використано історичний та аналітичний метод дослідження.

Залежність – нав'язлива потреба в певній діяльності. Селфі (від англ. «self» – сам, себе) – різновид автопортрета, яка полягає у фіксації самого себе на фотокамеру. Вперше поняття «селфі» з'явилося на австралійському інтернет-форумі ABC Online у 2002 році і отримало широку популярність на початку 2010-х років через поширення мобільних пристроїв з фотокамерами та розвитком мобільних додатків, таких як Instagram. На початку 2000-х років, до того як Facebook став домінуючою соціальною мережею, «самознімки» були широко поширені на MySpace (тоді селфі на

зивалося «MySpace pic»). За даними опитування 2013 року, 2/3 австралійських жінок у віці 18-35 років використовували метод селфі для розміщення фотографій в соціальній мережі Facebook. Дослідження виявило, що близько 30% селф-фотографій зроблено людьми у віці 18–24 років. У соцмережі Instagram за хештегом #selfie можна знайти понад 70 мільйонів фотографій.

До 2013 року слово «selfie» стало поширеним настільки, що було включеним до Оксфордського словника англійської мови, а в листопаді 2013 було обране «словом року», яке офіційно стало вважатися австралійським за походженням.

Таке явище як селфізм зацікавив багатьох спеціалістів, наприклад: К. Томпсон, Н. Карр, Дж. Кілнер, Б. Худ, П. Рутледж, Д.Н. Кислих, М. Сандомирський, І.К. Сосин, О.Ю. Гончарова, Ю.Ф. Чуєв та ін. Психологи, вивчивши ознаки «селфізму», прийшли до висновку: активно фотографувати себе і виставляти фото в соцмережі – один з видів неврозу нав'язливих станів, обсесивно-компульсивних розладів, що називається селфітом. Селфіт – це комплекс заниженої самооцінки і гострої нестачі живого спілкування. Він розвивається поступово, переростаючи в одержимість з появою чергового лайка під фото. Шляхом набору великої кількості лайків людина компенсує відсутність своєї самоповаги і заповнює дефіцит позитивних емоцій.

Американська психіатрична асоціація офіційно визнала селфі психологічним розладом і виділила 3 стадії захворювання:

I стадія: людина робить селфі щонайменше 3 рази на день, але не виставляє їх в соцмережі;

II стадія: людина фотографує себе мінімум 3 рази в день і розміщує фото в інтернеті;

III стадія: людина робить селфі в будь-який зручний момент, більше 6 разів на день і розміщує їх в соцмережах. Йому хочеться знімати себе цілодобово і він не контролює цей стан.

Існує декілька теорій, у яких говориться про те, що немає нічого страшного у тому, що людина робить селфі. Так, із такою точкою зору можна було б погодитись 2–3 роки тому. Але, на сьогоднішній день, селфізм призводить до того, що в пошуках незвичайного кадру людина навіть ризикує своїм життям: намагається сфотографувати себе на даху високої будівлі, потягу або на залізничних коліях. В Україні зафіксовано вже кілька таких нещасних випадків. Більшість з постраждалих-селфітів – це підлітки, які в погоні за гарними та ефектними кадрами йдуть на невинуваті жертви.

Зробивши підсумок серед переглянутих фотографій у соціальних мережах, можна висунути основні різновиди селфі такі, як: своє відображення у дзеркалі; у ванній кімнаті, де допоміжним предметом є те саме дзеркало; **duckface (обличчя качки)** – надуті і випнуті вперед губи (**часті-**

ше такий вигляд надають своєму обличчю дівчата, які вважають, що саме так вони виглядають більш сексуально); *bulfie* – фотографування сідниць; *wake up selfie* – селфі з просоння; *extreme selfie* – екстремальне селфі; *relfie* – фотографування з коханою людиною (за дослідженням соціологів Гарвардського університету саме релфі є найдратівливішим різновидом знімків з усіх опублікованих користувачами соцмереж).

Отже, розглянемо причини виникнення селфізму. По-перше, мода. Усім відомо, що соціум завжди тягне людей за собою, аби не відрізнитися від інших, ми намагаємось їх наслідувати. По-друге, низька самооцінка. Для таких людей думка оточуючих є дуже важливою. Опублікувавши селфі, людина очікує на лайки, їх кількість та на коментарі. Отриманий лайк розцінюється людиною як «ти супер» і таке схвалення перетворюється у життєву необхідність. Наприклад, не отримавши бажаної кількості лайків, людина-селфіт перебуває у стресовому стані: сердиться, сумує, не знаходить собі місця. По-третє, нарцисизм. Нарцисизм – це риса характеру, яка полягає у виключній самозакоханості і характеризується переконаністю у власній унікальності. Такі люди очікують безумовно доброго ставлення, вони мають особливе положення, перевагу над рештою людей та переконані, що оточуючі їм заздять.

Аби виявити причину виникнення селфізму серед української молоді (студентів), нами була проведена методика на оцінку нарцисизму, розроблена F.W. Deneke та B. Hilgenstock, яка була адаптована у 2003 році в НППН ім. Бехтерева Н.М. Залуцькою, А.Я. Вуксом під керівництвом В.Д. Віда. Наша вибірка складалася з 20 осіб. За результатами дослідження було виявлено: 20% з 21-річних, 15% з 20-річних та 10% з 19-річних мають схильність до нарцисизму. Також, для виявлення стадії селфізму як серед студентів, так і серед працівників віком від 19 до 21 років було проведене соц-опитування: «Скільки разів на день Ви робите селфі та опублікуєте їх у соціальних мережах?», вибірка якого складалася з 35 осіб. Нами були отримані такі результати:

– на I стадії: 13% серед 19-річних, 31% серед 20-річних, 0% серед 21-річних;

– на II стадії: 7% серед 19-річних, 15% серед 20-річних, 0% серед 21-річних;

– на III стадії: 47% серед 19-річних, 23% серед 20-річних, 43% серед 21-річних.

Також, був виявлений цікавий факт: серед людей, які пройшли соц-опитування, свою залежність визнала лише одна людина. Інші заперечували та приховували, що за день вони роблять більше шести селфі. У цих людей були такі варіанти відповіді: «Зовсім не роблю» або «Роблю від 1-3, коли є настрій». Лише за датами їх завантажених фотографій у соціальні мережі, ми виявили їх стадію.

Підсумовуючи, зазначимо, що ми розглядаємо селфізм як поширений соціальний феномен. Селфі – модне захоплення мільйонів людей, на-

жаль, яке провокує їх ризикувати своїм життям. Селфізм виникає через: моду, низьку самооцінку та нарцисизм. Результати власних досліджень дозволяють зробити висновок про те, що молодь не сприймає селфізм як нову залежність XXI століття і зовсім не ставиться серйозно до цієї проблеми.

Науковий керівник: В.О. Бикова, кандидат педагогічних наук, доцент.

К. Шваб

Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

МОТИВАЦИЯ УСПЕХА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности. Процесс теоретического осмысления явлений мотивации далек от своего завершения. Это отражается как в непрекращающемся росте публикаций на эту тему, так и в многозначности трактовок основных понятий этой области, таких, как мотив и потребность.

Жизнь человека невозможно понять, если не принимать во внимание наивысшие стремления, ценности, мечты, которым он придает особый, положительный жизненный смысл. С.Л. Рубинштейн считал, что специфическая особенность человеческой деятельности заключается в том, что она сознательна и целенаправленна. Через неё человек реализует свои цели, замыслы и идеи в преобразуемой им действительности.

Потребности представляют тот фундамент, на котором строится все поведение и вся психическая деятельность человека. Активность поведения обусловлена наличием потребностей, а актуализация любой потребности побуждает организм действовать в направлении достижения, овладения предметом, способным удовлетворить данную потребность.

А. Маслоу считал, что человек – существо желающее. Человек редко бывает полностью удовлетворен, а если и бывает, то очень недолго. «Желание непрекращающееся и неизбывное является характерной особенностью человека, оно сопровождает его на протяжении всей жизни». А. Маслоу считал потребности человека врожденными и организованными в иерархическую систему, в основе которой он ставил принцип актуализации потребностей более высоких уровней по мере удовлетворения потребностей более низких уровней. Например, физиологические потребности должны быть достаточно удовлетворены ещё до того, как возникнут потребности в безопасности, и т. д.

У человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха. Это – мотив достиже-

ния успеха и мотив избегания неудачи. Судьба человека и его положение в обществе во многом зависят от того, доминирует у него мотивация достижения успеха или мотивация избегания неудач. Замечено, что люди, у которых сильнее выражено стремление к достижению успехов добиваются в жизни большего, чем те, у кого оно выражено слабо или отсутствует. Н.И. Конохов определяет мотивацию достижения как выработанный в психике механизм достижения, действующий по формуле: мотив «жажда успеха» – активность – цель – «достижение успеха». Мотив достижения отражает потребность личности всеми доступными средствами избежать неудачи и достичь желаемого результата. Мотивация избегания неудачи рассматривается как выработанный в психике механизм избегания ошибок, неудач, нередко любыми путями и средствами. Для личности, с преобладанием мотивации избегания неудач, главное не допустить ошибки, избежать неудачи, даже ценой сильной трансформации первоначальной, главной цели, её полного или частичного не достижения.

Согласно Х. Хекхаузену, мотивация достижения может быть определена как попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче. Мотивация достижения направлена на определенный конечный результат, получаемый благодаря собственным особенностям человека, а именно: на достижение успеха или избегание неудачи. Она подталкивает человека к «естественному» результату ряда связанных друг с другом действий. Предполагается четкая последовательность серии действий, производимых одно за другим. Для мотивации достижения характерен постоянный пересмотр целей.

Х. Хекхаузен считал, что данная характеристика мотивации достижения важна, так как цепь действий, направленных на достижение цели, может прерываться на какое-то время, иногда на месяцы или годы. Также важной характеристикой мотивации достижения, по его мнению, является постоянное возвращение к прерванному занятию.

В исследовании приняли участие 21 студент 3-го курса.

Целью исследования являлось изучить силы и направленности мотивов человека, касающихся двух основных аспектов – мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи.

Каждому участнику эксперимента было выдано двойной тетрадный лист, и предложено записать 4 вопроса. Далее испытуемым были последовательно представлены 6 картинок с изображенными людьми.

Испытуемым было последовательно предъявлены картинки. В их распоряжении было немного времени, что бы рассмотреть изображение, и затем 5 минут, что бы составить по нему историю. Перед каждым участником эксперимента лежал двойной тетрадный лист, по полстраницы для

сочинения рассказа по каждой из 6 картинок. Каждый раз ставились одни и те же 4 вопроса:

1. Что здесь происходит и кто эти люди?
2. Как возникла эта ситуация, и что произошло перед этим?
3. О чем думает каждый изображенный на картинке человек, чего каждый из них хочет?
4. Что произойдет дальше, чем все закончится?

Опыт работы с методикой показал, что средний уровень выраженности интенсивности мотивации достижения составляет 12 баллов, а мотивации избегания неудачи – 6. то есть их соотношение в среднем выражается как 2:1. По результатам проведенной методики, в группе был выявлен довольно высокий мотивационный уровень достижения успеха, в среднем равный 17 баллам. Средний уровень мотивации избегания неудач в группе был равен 9 баллам. Данные результаты говорят о том, что средние показатели по группе находятся в пределах нормы, у большинства студентов группы выявлены высокие показатели уровня мотивации достижения успеха.

Научный руководитель: Т.В. Ермолаева, старший преподаватель.

В. Шологон
Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПЕРАМЕНТУ ТА АКЦЕНТУАЦІЇ ХАРАКТЕРУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік дуже важливий та обов'язковий у житті кожної людини. Підліток – ще не дорослий, але вже і не маленький, у цьому періоді дуже обережно та уважно треба відноситися до дитини, знаходити особливий підхід до кожної. Підлітковий вік охоплює період від 11–12 до 14–15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5–9 класам сучасної школи. У цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, на підставі чого його ще називають важким, критичним, перехідним. Така оцінка зумовлена багатьма якісними змінами, які нерідко пов'язані з докорінним ламанням попередніх позицій, особливостей активності, інтересів і стосунків дитини. Відбуваються вони за порівняно короткий час, здебільшого бувають несподіваними і надають процесові розвитку стрибкоподібного, бурхливого характеру. Майже завжди ці зміни супроводжуються появою у підлітка суб'єктивних труднощів. Ускладнюється і його виховання, оскільки підліток не підкоряється ефективним щодо молодшого школяра впливам дорослих, у різних формах проявляє непослух, опір і протест (упертість, грубість, негативізм).

Для того щоб зрозуміти як об'легшити та знайти підхід до дитини у підлітковому віці, доцільно дізнатися, який у кожного темперамент та акцентуації характеру.

В психології під темпераментом розуміється вроджена і незмінна властивість людської психіки, що визначає реакції людини на інших людей та на обставини. Під характером розуміється динамічна, упорядкована сукупність стійких, індивідуально психологічних особливостей, які формуються в процесі життєдіяльності людини і виявляються в її діяльності та суспільній поведінці: у ставленні до колективу, до інших людей, до праці, навколишньої дійсності та самої себе. Центральними, або стрижневими відносинами особистості є ставлення особистості до оточуючих (колективу) і ставлення особистості до праці. Існування центральних, стрижневих відносин і обумовлених ними властивостей у структурі характеру має важливе практичне значення у вихованні людини.

Коли кількісна вираженість тієї чи іншої риси характеру досягає граничних величин і виявляється близькою до межі норми, виникає так звана акцентуація характеру. Акцентуації характеру – це крайні варіанти норми, як результат посилення окремих рис характеру.

Метою нашого емпіричного дослідження стало виявлення зв'язку між типом темпераменту та акцентуаціями характеру у підлітковому віці. Для проведення дослідження були обрані методики: Методика К.Леонгарда-С.Шмишека для виявлення акцентуацій, Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності (ОФДСІ) М.В. Русалова (для виявлення типу темпераменту).

Всього в дослідженні взяли участь 32 учні восьмих класів, віком 13–14 років. Результати діагностики за методикою ОФДСІ показали, що 50% досліджуваних належать до високоактивного типу темпераменту; 34,37% – мають невизначений тип; 9,37% – чисті холерики, 6,25% – сангвініки. Це підтверджує положення про те, що дуже рідко зустрічаються люди з чистим типом темпераменту, найчастіше це змішані типи темпераменту і залежно від цього в них проявляються різні типи акцентуацій. Методика Шмишека тільки підтвердила взаємозв'язок між темпераментом та характером: так, у сангвініків переважає гіпертивний тип акцентуації, вони відрізняються підвищеною психічною активністю, оптимізмом, життєрадісністю, ініціативністю і підприємливістю, але і легковажністю. Прагнуть до лідерства в будь-яких обставинах, але воліють бути неформальними лідерами. У холериків переважає демонстративний, гіпертивний та збудливий тип. Цим особистостям притаманна велика рухливість, товарицькість, балакучість, вираженість жестів, міміки, пантоміміки, надмірна самостійність, схильність до пустощів, брак почуття дистанції у стосунках з іншими. Але недостатня керованість, ослаблення контролю над потягами і спонуканнями поєднуються у людей такого типу з владою фізіологічних потягів, характеризуються підвищеною здатністю до витіснення, демонстративністю поведінки, жвавістю, рухливістю, легкістю у встановленні контактів. Що стосується високоактивного та невизначеного типу, то вони поєднують у собі усі типи разом, залежно від ситуацій вони проявляють той чи інший тип акцентуацій.

Таким чином, проведене емпіричне дослідження показало, що темперамент та характер тісно пов'язані між собою. Обидва поняття ми використовуємо для визначення людської індивідуальності – того, що відрізняє дану людину від всіх інших, що робить її унікальною. Разом з тим, ми заздалегідь припускаємо в цій унікальності риси, загальні з іншими людьми, і завдяки цьому знаходимо підхід до тієї чи іншої людини. Темперамент – це те, що дається людині від народження, а характер вона набуває протягом життя. Темперамент дає певні задатки для характеру, темперамент включений в характер в якості складової. Наше дослідження підтвердило, що це взаємозалежні феномени, урахування яких дозволяє знаходити підхід до підлітків з різними типами темпераменту та акцентуаціями характеру.

Науковий керівник: Т.В. Єрмолаєва, старший викладач.

О. Шульга

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

СОЦІАЛЬНА БАЖАНІСТЬ: ТЕНДЕНЦІЇ

Соціальна бажаність у різний час визначалася по-різному: як тяжіння до культурно санкціонованих і схвалюваних відповідей, як тенденція давати соціально бажані відповіді на твердження, пропоновані для характеристики себе. У сучаснім розумінні соціальна бажаність – фактор, що спотворює самозвіти, зокрема – відповіді на пункти особистісних опитувачів, шляхом збільшення частоти тих відповідей, що здаються респондентам більш привабливими, соціально прийнятними, що представляють їх у вигідному світлі.

В суспільній свідомості склалося суперечливе ставлення до співвідношення брехливості й чесності в представників різних статей. Так, Ф.М. Достоевський писав: «У нашій жінці усе більше і більше помічається щирість, наполегливість, серйозність і честь, шукання правди й жертва, та й завжди в російській жінці все це було вище, ніж у чоловіків. Це безсумнівно, незважаючи на всі навіть теперішні відхилення. Жінка менше бреше, багато хто навіть зовсім не бреше, а чоловіків, що не брешуть, майже немає...». А відомий мислитель Н.А. Бердяєв дотримувався іншої точки зору: «...Жінки брехливіше чоловіків, брехня є самозахист, вироблений історичним безправ'ям жінок із часів перемоги патріархату над матріархатом».

На даний момент, на жаль, дуже мало уваги приділяється дослідженням, присвяченим проблемі статевих особливостей тенденції до соціально бажаних відповідей.

Метою даної роботи було дослідження соціальної бажаності у взаємозв'язку зі статевими відмінностями респондентів при заповненні психологічних тестів.

Була висунута наступна гіпотеза існують відмінності у соціальній бажаності чоловіків та жінок.

У дослідженні брала участь група молодих людей у віці 20-30 років. Усі респонденти мають вищу освіту й не одружені. Кількість респондентів – 30 (15 жінок і 15 чоловіків). Респонденти є представниками різних професій.

У дослідженні було використано дві методики: Шкала оцінки мотивації схвалення Кроуна Марлоу для визначення рівня соціальної бажаності респондентів і опитувальник, що включав в себе питання шкал брехні з ряду методик: ММРІ; опитувальник EPQ; Індивідуально Типологічний опитувальник Л.Н. Собчик; опитувальник Шмішека.

Питання й твердження, використані в опитувальнику, були умовно розділені на три групи: особистісні характеристики, правила, норми етики й моралі, відносини з іншими людьми.

Результати дослідження показали, що відмінності в ступені виразності тенденції до соціальної бажаності у чоловіків і жінок присутні, але є не настільки явними й значимими, як ми припускали. У цілому, у жінок рівень соціальної бажаності трохи вище, чим у чоловіків. Ми припускаємо, що схожість у ступені виразності соціальної бажаності у чоловіків і жінок, може бути пов'язана з наявністю у всіх респондентів вищої освіти, що певним способом зрівнює тенденцію до соціальної бажаності.

Показники по групі, що містить питання, що стосуються особистісних характеристик, у чоловіків і жінок практично однакові. Відповідно, можна говорити про те, що для представників обох статей відповідність соціальним стереотипам про характер чоловіків і жінок має приблизно рівне значення.

Що стосується інших двох груп питань, то достовірно можна сказати, що чоловіки більше брешуть на питання, що стосуються певних соціальних норм та правил, а жінки, навпаки, – на групу питань про відношення з іншими людьми. На тлі цих результатів, ми можемо зробити висновок про те, що для чоловіків вкрай важливою є можливість підтримання свого статусу в суспільстві та відповідності суспільному уявленню про те, що чоловік – це вища дисциплінуюча інстанція, приклад для наслідування й безпосередній наставник у позасімейному, громадському житті. Щодо жінок, то можна сказати про те, що жінки більш орієнтовані на міжособистісне спілкування. Та треба зауважити, що спілкування для них також носить виражений самопрезентаційний характер. Не завжди щиро, показавши себе в кращому світлі, вони мають повну можливість звернути на себе увагу й самоствердитися.

Також треба відмітити, що за результатами нашого дослідження, зі збільшенням рівня соціальної бажаності, як у чоловіків, так і в жінок, кількість неправдивих відповідей на запитання другого опитувальника (складеного зі шкал брехні) збільшується. Що, у черговий раз, є підтвердженням ефективності використання шкали Кроуна Марлоу, для визначення рівня соціальної бажаності. Таким чином, висунута нами гіпотеза про те, що існують відмінності у соціальній бажаності чоловіків та жінок.

Науковий керівник: Т.В. Єрмолаєва, старший викладач.

САМОТНІСТЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Психологічна природа самотності полягає в тому, що вона сприймається як гостре суб'єктивне, індивідуальне і часто унікальне переживання. Хоча при всій унікальності даного переживання самотність має певні елементи, спільні для всіх її проявів. Однією з самих яскравих рис самотності є специфічне відчуття повного «занурення» в самого себе. Відчуття самотності не схоже на локальні переживання, воно цілісне, всеохоплююче. Самотність – особлива форма самосприйняття, гостра форма самосвідомості.

На науковому і побутовому рівнях поширено розуміння самотності переважно як психічного стану. Реальні суб'єктивні стани самотності зазвичай супроводжують симптоми психічних розладів, які мають форму з явним негативним емоційним забарвленням, причому у різних людей афективні реакції на самотність різні. Одні скаржаться, наприклад, на відчуття печалі і пригніченості, другі говорять про те, що відчувають страх і тривогу, треті стверджують про гіркоту і гнів. Виділяють широкий спектр типових емоційних станів, які час від часу охоплюють хронічну, самотню людину, серед них: відчай, нудьга, нетерпіння, відчуття власної непривабливості, безпорадність, панічний страх, пригніченість, внутрішня спустошеність, відчуття власної недорозвиненості, втрата надії, ізоляція, скованість, дратівливість, незахищеність, меланхолія, відчуженість.

Проте, якщо самотність – психічний стан, вона повинна характеризуватися специфічними тільки для неї параметрами. Але різні типи й параметри самотності не вписуються цілком у різноманітні теорії щодо психічних станів. Це той випадок, коли первинне значення поняття самотності було перенесене з позначення об'єктивного стану ізоляції на позначення найбільш типового комплексу почуттів і переживань, що виникають у людини при ізоляції та самотності.

При аналізі феномена самотності не можна не звернути уваги на те, що у вітчизняній психології довгі роки спостерігається синонімізація понять «самотність» і «ізоляції». Самотність трактується як прояв, наслідок об'єктивної ізоляції людини і психогенний фактор, що викликає різні «гострі психічні стани». В останнє десятиліття намічається інша тенденція до власне психологічної оцінки і пояснення цього феномена як суб'єктивного і далеко не однозначного переживання.

Проблема самотності людини в соціумі одна із гострих проблем сучасності, вона як би легалізувалася, актуалізувалася, причому безвіднос-

но до якоїсь конкретної соціальної чи вікової групи. Самотність виявила себе і серед літніх, і серед підлітків і, що особливо тривожно, серед дорослих, працездатних, соціально задіяних людей. Зрозуміло, що цьому значною мірою сприяє сама обстановка в країні, соціально-економічна нестабільність, перехідність, кризу, породжують у людини почуття незахищеності, нереалізованості, покинутості.

Самотність називають «чужою ХХ століття», що змушує задуматися не тільки про його соціальні корені і наслідки, але і про особистісно зумовлені, психологічні причини і прояви цього стану.

У теоретичних припущеннях і емпіричних дослідженнях самотності виділяють широкий спектр різновидів і чинників самотності. Серед видів самотності визначають фактичну (фізичну) й опосередковану самотність (самотність серед людей). З точки зору поєднання теологічного, філософського і психологічного трактування природи самотності дослідники обґрунтовують космічну, культурну, соціальну і міжособистісну самотність.

Відносно діапазону самотності розрізняють соціальну і емоційну ізоляцію. За ознакою тривалості визначають хронічну, ситуативну, скороминущу самотність. З огляду на механізми ідентифікації і відокремлення під час становлення особистості, класифікують самотність як власне відчуження, дифузну і дисоційовану самотність.

До чинників самотності традиційно відносять суб'єктивні й об'єктивні, в тому числі особистісні, соціальні, економічні, політичні, середовищні, ситуативні, часові, інформаційні, екологічні, культурологічні, професійні та інші, що збільшують схильність людини до самотності.

Серед психологічних чинників самотності найбільш суттєвими є внутрішні психологічні властивості особистості, риси її характеру та певні психологічні стани, серед яких:

- невпевненість людини в собі;
- інтровертованість, надмірна зосередженість на своєму внутрішньому світі;
- замкненість, нелюдимість;
- сором'язливість, низька самооцінка;
- підвищена тривожність;
- емоційна нестабільність, фактори негативного стресу, депресії;
- ворожість, агресивність, конфліктність;
- ціннісно-символічні й мотиваційні спрямованості;
- розузгодженість «Я-концепції» тощо;

Дослідники окремо виділяють соціально-психологічні чинники самотності, які також тісно пов'язані із власне психологічними, і відображають взаємозв'язок людини із соціальним середовищем.

До соціально-психологічних чинників відносять:

- погану комунікабельність і комунікативну некомпетентність;

– низькі навички і вміння заводити і налагоджувати міжособистісні стосунки;

– зміни в структурі соціальних потреб (низький ступінь включення в соціальні контакти, обережність при встановленні соціальних контактів, тенденція до спілкування з невеликою кількістю людей, уникнення відповідальності за прийняття рішення в тій чи іншій міжособистісній ситуації тощо);

- «синдром стурбованості» і залежності від думки інших людей;
- неадекватний рівень домагань і ціннісні орієнтації;
- соціально-рольові дисфункції;
- труднощі у вирішенні проблем самореалізації;
- відсутність усіякої любовної прихильності тощо.

Визначені психологічні й соціально-психологічні чинники й особливості самотності є як безпосередніми детермінантами, що спричиняють самотність людини, так і виступають характерними психологічними наслідками й новоутвореннями переживання людиною самотності, причому переживання самотності жінок і чоловіків має низку психологічних відмінностей.

Самотність – це багаторівневе явище, виникнення і переживання людиною якого спричинено складною системою взаємодії із навколишньою природною і соціальною дійсністю, соціально-психологічними й індивідуальними властивостями особистості. Проте, не існує єдиного погляду на природу і чинники самотності. Складність у визначенні цього феномену полягає, з одного боку, у формулюванні самотності як специфічного переживання та почуття, а з іншого – у розумінні самотності, як психологічного стану, що викликає негативні переживання.

Психологічна природа самотності - комплексне явище, що виражає певну форму самопізнання; психогенний чинник емоційного стану людини, яка знаходиться в умовах ізоляції; стан людини з негативним емоційним забарвленням та симптомами психічних розладів; різновид порушення симетрії між організмом і середовищем; переживання усвідомлення ізолюваності і ставлення людини до себе і оточуючих; сутнісна характеристика психологічного розвитку особистості; суб'єктивне віддзеркалення власного положення в системі соціальних стосунків; результат незадовільної соціальної індивідуалізації людини, яка має низьку самооцінку і зайву сором'язливість тощо.

Проблема самотності є однією з актуальних проблем у соціальному та духовному житті сучасного суспільства, однак про природу самотності, її сутність та причини виникнення в сучасному суспільстві відомо мало. Однак у дійсності проблема самотності існує реально.

Наукове видання

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

VII Міжнародна науково-практична конференція
молодих учених і студентів

Тези доповідей

24 березня 2016 р.

(українською, російською, англійською та іспанською мовами)

Комп'ютерна верстка А.Ю. Такій

Підписано до друку 21.03.2016. Формат 60×84/16.

Ум. друк. арк. 5,81. Тираж 50 пр. Зам. № .

ПВНЗ «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля».
49000, м. Дніпропетровськ, вул. Набережна В.І. Леніна, 18.
Тел. (056) 778-58-66, e-mail: fio@duep.edu
Свідоцтво ДК № 4611 від 05.09.2013 р.

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
49052, м. Дніпропетровськ,
вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04
Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.