

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского
национального университета

•

ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Том 15. Випуск 16

Психологія

2010

УДК 159.9

Редакційна колегія журналу:

І. М. Коваль (*головний редактор*), **О. В. Запорожченко** (*заступник головного редактора*), **В. О. Іваниця** (*заступник головного редактора*), **Є. Л. Стрельцов** (*заступник головного редактора*), **С. Н. Андрієвський**, **Ю. Ф. Ваксман**, **Л. М. Голубенко**, **В. В. Заморів**, **В. Г. Кушнір**, **В. В. Менчук**, **В. І. Труба**, **А. В. Тюрін**, **Є. А. Черкез**, **Є. М. Черноіваненко**

Редакційна колегія випуску:

Т. П. Вісковатова, д-р психол. наук (*науковий редактор*); **В. І. Подшивалкіна**, д-р соціол. наук (*заступник наукового редактора*); **Ж. П. Вірна**, д-р психол. наук; **Л. В. Засекіна**, д-р психол. наук; **В. Й. Бочелюк**, д-р психол. наук; **Т. В. Сак**, д-р психол. наук; **В. У. Кузьменко**, д-р психол. наук; **Р. М. Макаров**, д-р пед. наук; **О. С. Цокур**, д-р пед. наук

Відповідальний секретар випуску: **О. І. Крощка**, канд. психол. наук

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: серія КВ № 11457-330р від 07.07.2006 р.

Затверджено Постановою Президії ВАК України № 1-05/5 від 18 листопада 2009 р.

Затверджено до друку вченою радою Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Протокол № 4 від 21 грудня 2010 року.

Адреса редколегії:

65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ЗМІСТ

О. А. Гульбе Вивчення емоційного стану викладача вищої школи як компонента професійної свідомості	5
В. В. Зарицька Необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі її підготовки до професійної діяльності	13
Р. А. Ковтун Синдром Дауна та причини його виникнення	25
А. А. Кононенко Психологические особенности индивидуального имиджа педагога	32
Д. А. Крицька Вплив тривожності та рівня шкільної мотивації на дезадаптацію учнів середньої школи	37
О. І. Крощка Психологічні особливості емоційно-оцінного ставлення особистості до себе	43
З. С. Кудінова Особистісні особливості дівчат-підлітків з хронічною гастродуоденальною патологією	51
Л. А. Митрофанова-Керсанова Особливості механізмів психологічного захисту у дітей із затримкою психічного розвитку та дорослих	58
Н. В. Родіна Основні компоненти соціального середовища абітурієнтів, які вступають до ВНЗ	66
Г. Б. Соколова Психологічні особливості пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку	78
А. В. Турубарова Особливості ставлення підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату до інших суб'єктів спілкування в системі «підліток — одноліткі»	84
Д. В. Фучеджи Структуризація особистісної харизматичності як емпірична проблема	96
Ю. В. Чумаєва Метод многомерной диагностики динамики функционального состояния в оценке эффективности психологической реабилитации	104

Т. В. Шипелик

Гендерные особенности становления личностной зрелости
у подростков117

Шараф Алдин Джихад

Коммуникативная сфера личности младшего школьника
и детерминанты ее развития129

О. А. Гульбс

канд. психол. наук, доцент

Краматорський економіко-гуманітарний інститут, м. Краматорськ

ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ

В статті розглядається проблема вивчення емоційного стану та його корекція викладача вищої школи. Емоційна сфера розглядається як компонент категоріальної структури професійної свідомості викладача вищої школи.

Ключові слова: емоційний стан, особистість викладача вищої школи, професійна свідомість, професійна діяльність, емоційна культура, корекція, категоріальна структура.

Постановка проблеми. Проблема формування емоційної сфери викладача вищої школи є однією з ведучих в галузі професійної освіти. Педагогічна діяльність через перенасиченість її стресогенними факторами вимагає від фахівця потужних резервів самовпорядкування і саме тому вона належить до найбільш напружених в емоційному плані видів професійної діяльності. Емоційний компонент свідомості є своєрідною внутрішньою мірою сприйнятливості особистості, виявлення її здатності переживати глибоке задоволення в зв'язку з поведінкою інших людей і своєю власною, в якій реалізуються норма або переживання незадоволення, обурення, коли ці норми порушуються.

В той же час емоційний фактор і його можливості в професійній діяльності викладачів вищих навчальних закладів все ще недостатньо обґрунтовані, слабо враховується необхідність емоційного розвитку викладача і його вплив на емоційне виховання майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень. В сучасних дослідженнях накопичений обширний матеріал відносно підходів до розвитку емоційної сфери особистості, формування емоційної культури, виділені показники і критерії даних феноменів (Бучек Л. І., Гозман Л. Я., Карамушка Л. М., Кириленко Т. С., Максименко С. Д., Рубінштейн С. Л., Санникова О. П., Семиченко Т. С., Сімонов П. В. та інші) [2; 3; 6; 7; 10; 12–16].

Спираючись на принцип єдності свідомості і діяльності, ряд дослідників відмічають, що свідомість особистості включає «не тільки знання, але й переживання того, що у світі значущого для людини, з огляду ставлення до її потреб, інтересів... Переживання обумовлено реальними життєвими взаєминами, у які включено життя індивіда, реальним контекстом його життя і діяльності» [1, с. 152]. В. Зибковець висловлює думку, що моральні почуття — симпатія і антипатія, обурення і схвалення, довіра і недовіра є первинним та основоположним рівнем структури свідомості, який відбиває моральну орієнтацію особистості» [4, с. 18]. Т. Титаренко вважає, що моральні почуття є первинним і основним елементом свідомості [17, с. 21].

Розглядаючи свідомість як єдність раціонального й чуттєвого, Ю. Сидоренко висловлює думку, що почуття виступають як психічні реакції і стани, у яких людина переживає свою залежність від суспільства, від інших людей, своє ставлення до своїх та чужих вчинків залежно від ступеня їх моральних цінностей [15, с. 83].

Відповідно до теорії емоцій П. Симонова емоції виникають у результаті усвідомленого або неусвідомленого зіставлення інформації про засоби, що необхідні для задоволення тієї або іншої потреби, з інформацією про реальні наявні засоби [16, с. 48].

Огляд досліджень показує, що емоції, з одного боку, виступають як внутрішні спонуки до діяльності, з іншого боку, емоції виражають стан суб'єкта і його відношення до об'єкту. При цьому вони носять оцінний характер [12, с. 193]. У структурі професійної свідомості викладача вищої школи «емоційний компонент несе на собі основне психологічне навантаження... тому, що у ньому виявлена сутність суб'єктивного ставлення особистості до норм та вимог» [5, с. 9].

Емоційна сфера професійної свідомості є віддзеркаленням відношення суб'єкта або в цілому до професійної діяльності викладача, до себе як фахівця, або до окремих професійно значущих сторін своєї особистості і діяльності у зв'язку з своїми потребами і мотивами. Зміст афективної складової професійної свідомості викладача можна представити у вигляді професійного інтересу, професійного самовідношення, професійної самооцінки. Самовідношення виступає як потужна стимул-реакція професійного і особистісного саморозвитку і самоудосконалення. Професійна самооцінка викладача виражає оцінку потенціалу з точки зору певної системи цінностей. Залежно від характеру стосунків до різних об'єктів соціальної дійсності викладачі проявляють моральні, праксичні, інтелектуальні і естетичні відчуття [11, с. 71; 18, с. 57].

До змісту емоційної складової професійної свідомості викладача дослідники відносять емпатію і емоційну стійкість як професійно значущі особистісні якості і переживання, що відділяють особистісно-значиме від всього пізнаваного в педагогічній реальності і в самому собі, і які є особистісно-мотиваційним планом професійної свідомості викладача. В основі переживань лежить ціннісно-сміслова перебудова свідомості викладача. Результатом дії емоційно-ціннісної складової професійної свідомості є переживання суб'єктом своїх досягнень як успішних або неуспішних, прагнення до досягнення цілей тієї міри складності, на яку викладач вважає себе здатним [2; 5; 8; 9; 11].

Формування мети статті і постановка задачі. Вивчення емоційного стану викладача вищої школи як компонента категоріальної структури професійної свідомості та його корекція.

Виклад основного матеріалу. При вивченні категоріальної структури професійної свідомості викладача нами було проведено теоретичне і емпіричне дослідження: аналіз особливостей професійної свідомості викладача; професіографічний аналіз структури професійної діяльності викладача; вивчення еталонів професійної свідомості викладача. На основі цих

досліджень розроблені: загальна схема професійної діяльності викладача; схеми-моделі професіограми і психограми діяльності викладача. Такий підхід дозволив нам виявити важливі компоненти професійної свідомості особистості викладача, що характеризують: когнітивні процеси, мотиваційно-цільову сферу, напрямки професійної спрямованості, особливості емоційного стану, емоційну та комунікативну культуру.

У дослідженні взяли участь викладачі гуманітарних дисциплін. Вони були розділені на чотири групи за ознакою професійного досвіду: магістри — майбутні викладачі вищої школи, викладачі зі стажем роботи до десяти років, викладачі зі стажем десять-двадцять років і вище двадцяти років.

У дослідженні використовувалися психодіагностичні методики: методика К. Замфір у модифікації А. О. Реана, оцінка мотивації педагогічної діяльності, яка дозволяє виявити на основі виразності конкретних мотивів педагогічної діяльності мотиваційні компоненти: внутрішню мотивацію, зовнішню позитивну мотивацію, зовнішню негативну мотивацію, а також ступінь оптимального мотиваційного комплексу; тест «Дослідження рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера, що дозволяє визначити екстернальність-інтернальність як узагальнену характеристику особистості; особистісний опитувальник FPI (форма В), що дозволяє визначити такі стани і властивості особистості, які мають значення для регуляції поведінки у скрутних ситуаціях: емоційну стійкість, врівноваженість, невротичність, дратівливість; тест самоактуалізації Л. Л. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Латинської.

На основі отриманих результатів за методикою К. Замфір у модифікації А. О. Реана із усієї вибірки досліджуваних викладачів різного стажу роботи була виділена група викладачів з оптимальним мотиваційним комплексом: висока вага внутрішньої і зовнішньої позитивної мотивації і низька вага зовнішньої негативної. Важливою інтегральною характеристикою особистості є локус контролю, який показує взаємозв'язок ставлення до себе і ставлення до навколишнього світу. Дослідження показують, що поведінка людини багато у чому залежить від рівня суб'єктивного контролю, або локусу контролю, — базової особистісної характеристики, по якій можна судити про те, у якому ступені людина вважає себе активним суб'єктом своєї власної діяльності, а у якому ступені — пасивним об'єктом дії інших людей і зовнішніх обставин [18, с. 143]. Проведене дослідження дозволило виявити ступінь прояву емоційної сфери викладачів різних стажевих груп за наступними параметрами: інтервальний локус контролю як показник здатності особистості до конструктивного вирішення психологічних труднощів; гнучкість поведінки як ступінь усвідомленості емоційної поведінки, спрямованої на подолання бар'єрів при високому рівні кореляції з інтернальністю; врівноваженість, що відображає стійкість до стресу, де високі показники свідчать про великий ступінь захищеності від впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій; емоційну лабільність; невротичність, що збільшує труднощі знаходження виходу зі скрутних станів і підвищену заклопотаність людини власними переживаннями;

дратівливість як показник нестійкого емоційного стану зі схильністю до афективного реагування; показник за шкалою реактивної агресивності, що відображає схильність до фрустраційних станів, у результаті яких і проявляється агресивність; спонтанна агресивність як показник підвищеного рівня психопатизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки. Порівняльний аналіз за виділеними показниками свідчить про низький ступінь прояву емоційної гнучкості поведінки у групах викладачів зі стажем роботи до десяти років та магістрів. Високий рівень емоційної лабільності, емоційно нестійкої поведінки, відзначений у цих групах викладачів, відображає часту схильність до напружених емоційних станів і низьку здатність справлятися з ними.

В дослідженні встановлено низький ступінь прояву реактивної і спонтанної агресивності у викладачів зі стажем роботи десять-двадцять років і вище двадцяти років. Ці групи викладачів краще вміють регулювати свою поведінку. Наявність позитивного кореляційного зв'язку між реактивною агресивністю і проявами бар'єрів — дратівливістю, невротичністю, емоційною лабільністю — свідчить про високу схильність до фрустраційних станів магістрів і викладачів зі стажем роботи до десяти років.

Дані дослідження свідчать про те, що по локалізації суб'єктивного контролю у невдачах (на рівні значимості не менш 0,01) магістрам та викладачам, що пропрацювали у навчальному закладі зі стажем роботи до десяти років, властива більш висока виразність інтернальності порівняно з викладачами зі стажем роботи десять-двадцять років, що відображає їхню більшу схильність пов'язувати причини своїх професійних невдач із власними діями, але усе ж таки рівень локусу контролю у цих групах є на рівні статистичної норми.

Невисокі показники за шкалою реактивної агресивності у викладачів зі стажем роботи вище двадцяти років, порівняно з викладачами інших груп, підтверджують факт їхньої меншої схильності до фрустраційних станів. Магістри та викладачі зі стажем роботи до десяти років більше піддані фрустраційним станам і погано вміють справлятися з ними. Це положення підтверджується наявністю позитивного кореляційного зв'язку у вибірці цих груп між реактивною агресивністю і дратівливістю ($r=0,41$, $p<0,01$), між реактивною агресивністю і невротичністю ($r=0,27$, $p<0,05$), між реактивною агресивністю та емоційною лабільністю ($r=0,45$, $p<0,01$), між реактивною агресивністю і депресивністю ($r=0,26$, $p<0,05$).

Дані порівняльного аналізу рівня емоційної лабільності показали, що магістри та викладачі зі стажем роботи до десяти років мають високий рівень емоційної лабільності порівняно зі своїми колегами зі стажем роботи десять-двадцять років ($t=5$ при $p<0,001$) і мають частіше інших нестійкість емоційного стану, що проявляється у частій зміні настрою, підвищеній збудливості, недостатній саморегуляції, вони гірше вміють володіти собою. При аналізі взаємин гнучкості поведінки з локусом контролю у порівнюваних групах відсутня значима позитивна кореляційна залежність. У той же час спостерігаються різноманітні значимі кореляційні зв'язки між депресивністю та інтернальністю в професійній

діяльності — у викладачів зі стажем роботи до десяти років $r=-0,28$ при $p<0,05$.

Негативний зв'язок відзначається у групі викладачів зі стажем вище двадцяти років між врівноваженістю ($r=-0,28$ при $p<0,05$) і інтернальністю у невдачах, невротичністю ($r=-0,28$ при $p<0,05$) і депресивністю ($r=-0,39$ при $p<0,01$) та інтернальністю у досягненнях, невротичністю ($r=-0,29$ при $p<0,05$), депресивністю ($r=-0,44$ при $p<0,01$), дратівливістю ($r=-0,24$ при $p<0,05$) і загальною інтернальністю.

Ступінь здатності приймати своє роздратування, гнів та агресивність як природний прояв людської природи у викладачів порівнюваних груп є приблизно однаковим. Відсутність кореляційного зв'язку зі шкалою інтернальності і рівнем прийняття агресивності не дозволяє визначити наявність тенденції до усвідомлення бар'єру та адекватному до нього ставленню у порівнюваних групах. Результати дослідження рівня позитивної самооцінки викладачів показали високий рівень здатності цінувати свої досягнення, позитивні властивості характеру, поважати себе за них у групі викладачів зі стажем десять-двадцять років роботи порівняно з їх колегами, які мають стаж роботи до десяти років ($t= 5,4$ при $p<0,01$). Наявність значимих зв'язків між позитивною самооцінкою і усіма проявами бар'єростійкої поведінки свідчить про великий вплив здатності цінувати свої достоїнства і поважати себе на ступінь бар'єростійкості викладачів зі стажем десять-двадцять років і вище двадцяти років, що відображається у наступних коефіцієнтах кореляції у цих групах викладачів: $r=0,25$ ($p<0,05$) — прямий зв'язок із гнучкістю поведінки; $r=0,40$ ($p<0,01$) — прямий зв'язок з врівноваженістю позитивної самооцінки викладачів; $r=-0,41$ ($p<0,01$) — негативна залежність між невротичністю і самоповагою, $r=-0,38$ ($p<0,01$) — негативна залежність між депресивністю і самоповагою; $r=-0,34$ ($p<0,01$) — зворотно пропорційна залежність між дратівливістю і самоповагою викладачів. Отримані результати говорять про активну включеність цих викладачів в процес подолання труднощів.

Практична реалізація програми конструктивної зміни поведінки викладача, розвиток його емоційної культури здійснювалися нами у формах науково-практичних семінарів, тренінгів і психотехнологій. На науково-практичному семінарі здійснювалось знайомство викладачів з методами зняття напруження. На тренінгах формували вміння викладачів управляти своїм психофізичним станом, контролювати свою поведінку. Використовувалися наступні методики: релаксаційні заняття, що допомагають зняти психічне напруження і сприяють зниженню негативних емоцій, гніву, роздратування, підвищеної тривожності та агресії; психотехнічні вправи, ділові ігри і тренінги, які допомагають підвищити професійну майстерність, навчитися знімати стомлення і напруження, відновлювати працездатність, оптимально будувати спілкування з оточуючими; психоаналітична методика «Символдрама» дозволила провести сеанси діагностики та психотерапії емоційного стану викладачів; технології тілесної терапії та танцетерапії, що підвищували емоційний настрій, знімали втому та негативізм.

Після корекційних занять в експериментальній групі переважали наступні висловлювання: зосереджуюся на проблемі і думаю, як її можна вирішити; намагаюся вникнути у ситуацію; обмірковую те, що трапилося, і своє ставлення до цієї події; аналізую проблему, перш ніж реагувати на неї; вирішую, що важливіше треба робити; контролюю ситуацію; розробляю декілька різних рішень проблеми; намагаюся зібратися, щоб вийти переможцем із ситуації; визначаю курс дій і дотримуюся його. Викладачі контрольної групи: звинувачую себе за нерішучість; відчуваю роздратування; турбуюся про те, що я буду робити; переживаю, що не можу впоратися із ситуацією; відчуваю нервові напруження; звинувачую себе, що опинився у даній ситуації.

Порівнюючи відповіді викладачів експериментальної та контрольної груп, зазначимо, що у відповідях більшості викладачів експериментальної групи після проведеної корекційної програми відзначається самостійне продовження роботи над розвитком у себе вмінь актуалізувати і підтримувати позитивно забарвлені емоційний, вольовий, інтелектуальний стани. У ситуації емоційних труднощів викладачі експериментальної групи після корекційної роботи адекватно сприймають важкі події, аналізують їх, контролюють свій власний стан, беруть на себе відповідальність за вирішення складних ситуацій. Викладачі контрольної групи у ситуаціях емоційних труднощів відчувають негативно забарвлені емоційний, вольовий, інтелектуальний стани: роздратування, напруження, емоційний шок, нездатність діяти, небажання осмислювати і вирішувати ситуацію, відхід від труднощів. У ситуаціях емоційних труднощів викладачі, з якими була проведена робота з розвитку стійкості поведінки до емоційних навантажень, адекватно сприймають важкі події, аналізують їх, контролюють свій власний стан, беруть на себе відповідальність за вирішення ситуації, тобто у них вище бар'єростійкість і більше можливостей щодо підвищення професіоналізму.

Висновки

1. Узагальнення досліджень щодо проблеми емоційних станів викладачів вищої школи, дає можливість визначити що негативними проявами в емоційній сфері викладача можуть бути: емоційне вигорання, виснаження, скорочення особистісних досягнень в викладацькій діяльності, погіршення психічного і фізичного здоров'я, порушення системи міжособистісних стосунків, зниження ефективності професійної діяльності, розвиток негативних установок по відношенню до колег та студентів.

2. Емоційну культуру викладача вищої школи характеризує врівноваженість, емоційна стійкість, адекватне сприймання ситуації психологічних труднощів особистістю, яка упевнена у собі, задоволена своєю професійною діяльністю. Конструктивному подоланню психологічних труднощів перешкоджають низький ступінь позитивної самооцінки, незадоволеність власними можливостями, негативні характеристики емоційного стану: невротичність, депресивність, дратівливість, агресивність.

3. Викладачі вищої школи мають середній ступінь прояву бар'єростійкості. Найбільш виражена здатність регулювати свою поведінку у викладачів зі стажем роботи десять-двадцять років. Магістри — майбутні викладачі вищої школи і викладачі зі стажем роботи до десяти років піддаються активній корекції емоційного стану, підвищенню психологічної стійкості до стресів та розвитку емоційної культури.

4. Дослідження показало, що викладачі усіх груп мають оцінки за шкалами інтернальності на рівні статистичної норми. У професійній діяльності викладачів гуманітарних спеціальностей переважає зовнішній локус контролю, що дозволяє адаптуватися до напружених ситуацій і зберігати впевненість у собі, у своїх здібностях і переборювати психологічні труднощі.

5. Проведений кореляційний аналіз емоційних станів викладачів з різним стажем роботи свідчить про здатність до конструктивного подолання психологічних труднощів викладачами зі стажем роботи до десяти років. У викладачів зі стажем роботи понад двадцяти років встановлено низький ступінь прояву реактивної і спонтанної агресивності, і ці викладачі у меншому ступені проявляють імпульсивність і краще вміють регулювати свою поведінку. Викладачі з низьким ступенем прояву емоційної культури неадекватно сприймають важкі ситуації, оцінюють психологічний бар'єр як подію, спрямовану проти них, як погрозу особистісному благополуччю.

Література

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности / К. А. Абульханова. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. — 216 с.
2. Бучек Л. І. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бучек Лев Ігнатович. — К., 1993. — 111 с.
3. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — М., 1987. — 257 с.
4. Зыбковец В. Ф. Происхождение нравственности / В. Ф. Зыбковец. — М.: Политиздат, 1974. — 126 с.
5. Кайрис Е. Д. Развитие эмпатии в профессиональном становлении студентов высших педагогических учебных заведений: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Кайрис Евгений Данилович. — К., 2002. — 244 с.
6. Карамушка Л. М. Психология управління закладами середньої освіти: Монографія / Л. М. Карамушка. — К.: Ніка-центр, 2000. — 332 с.
7. Кириленко Т. С. Психология: емоційна сфера особистості. Навч. посіб. / Т. С. Кириленко. — К. : Либідь, 2007. — 256 с.
8. Косенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія / Е. Л. Косенко, Н. В. Коврига. — К. : Вища школа, 2003. — 125 с.
9. Макаревич О. П. Психология регуляції поведінки особистості у складних ситуаціях: монографія / О. П. Макаревич. — К.: Оріони, 2001. — 233 с.
10. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. — 320 с.
11. Орищенко О. А. Диференційно-психологічний аналіз емпатії: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / Орищенко Олег Анатольович. — Одеса, 2004. — 202 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. — Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. — М. : АПН СССР. — 1989. — 528 с.

13. Санников О. П. Эмоциональность в структуре профессиональных свойств личности (на примере представителей социэкономических профессий): дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 / Санников Остап Петрович. — К., 1996. — 407 с.
14. Семиченко В. А. Моделювання структури педагогічної діяльності. — КДПІ. — Ялта: НМЦ «Надія», 2000. — 76 с.
15. Сидоренко Ю. И. Психофизиологическая база морального сознания / Ю. И. Сидоренко // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. — 2005. — № 9. — С. 87–92.
16. Симонов П. В. Потребностно-информационная теория эмоций / П. В. Симонов // Вопросы психологии. — 1982. — № 6. — С. 44–56.
17. Титаренко Т. М. Кризове психологічне консультування / Т. М. Титаренко. — К.: Главник, 2004. — 96 с.
18. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной устойчивости /А. Я. Чебыкин. — Одесса, 1995. — 195 с.

О. А. Гульбс

канд. психол. наук, доцент

Краматорский экономико-гуманитарный институт

ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

Резюме

В статье рассматривается проблема изучения эмоционального состояния преподавателя высшей школы и его коррекция. Эмоциональная сфера рассматривается как компонент категориальной структуры профессионального сознания преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, личность преподавателя высшей школы, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, эмоциональная культура, коррекция, категориальная структура.

O. A. Gulbs

candidate of psychological sciences, assistant of professor

Kramatorsk economico-humanical institute

THE RESEARCH OF THE EMOTIONAL STATE OF TEACHER OF HIGHER SCHOOL AS COMPONENT OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS

Summary

The problem of study of the emotional state of teacher of higher school is examined in the article. An emotional sphere is examined as a component of category structure of professional consciousness of teacher of higher school.

Key words: emotional state, personality of teacher of higher school, professional consciousness, professional activity, emotional culture, category structure.

В. В. Зарицька

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Класичного приватного університету

**НЕОБХІДНІСТЬ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ЇЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

В статті обґрунтовується необхідність розвинутого емоційного інтелекту фахівця у світлі вимог, передбачених законом України «Про освіту»; розкривається значення емоційного інтелекту для забезпечення емоційної готовності до діяльності за вибраним фахом, здатності долати професійно обумовлені труднощі, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію та ефективне використання емоцій у професійній діяльності, можливість його розвитку при вивченні психологічних дисциплін.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна готовність до професійної діяльності, емоційно позитивні стосунки у професійній діяльності.

Актуальність проблеми зумовлена законом України «Про освіту» [9], який орієнтує на розробку освітньо-виховних програм, де враховуються не тільки інтереси суспільства в цілому та інтереси навчального закладу щодо якісної підготовки спеціалістів, але й інтереси конкретних людей, які навчаються у даному навчальному закладі. В даному законі зазначається, що розвиток будь-якого аспекту освіти в процесі професійної підготовки спеціалістів мусить бути спрямованим на розв'язання завдань формування загальної культури особистості, в тому числі і емоційної, адаптації її до життя в умовах швидкоплинних змін у суспільстві і настроїв людей, на створення умов для усвідомленого оволодіння професійними знаннями, уміннями і засобами їх використання, з одного боку, і забезпечення психологічно комфортного мікроклімату між людьми в процесі виконання професійно необхідних завдань та встановлення емоційно позитивних стосунків між людьми, які б сприяли уникненню конфліктних ситуацій або їх успішному розв'язанню, з іншого боку. Виходячи з цього емоційна готовність спеціаліста до включення в активну професійну діяльність мусить бути сформована ще в період його навчання у навчальному закладі.

Постановка проблеми

Мета дослідження: обґрунтувати необхідність розвинутого емоційного інтелекту спеціаліста з вищою освітою у світлі сучасних вимог до фахової підготовки молоді; розкрити значення емоційного інтелекту для забезпечення емоційної готовності до діяльності за вибраним фахом, до подолання труднощів здійснення самоконтролю, самореалізації та ефективного ви-

користання емоцій; показати можливість розвитку емоційного інтелекту в процесі вивчення психологічних дисциплін.

Результати

Емоційний інтелект являє собою двокомпонентний конструкт, який складається із внутрішньо особистісного (здатність до розуміння та управління власними емоціями) та міжособистісного (здатність до розуміння і управління емоціями інших) компонентів. Тому ще в період студентського життя слід ці компоненти виявляти і шукати шляхи розвитку емоційного інтелекту, починаючи з перших днів навчання студентів у вузі в процесі вивчення психологічних дисциплін.

Особливості впливу емоційного інтелекту на підготовку до професійної діяльності найвиразніше проявляються у когнітивній (уявлення про себе та про інших), емоційній (емоційне самопочуття), поведінковій (комунікативна поведінка) сферах студентського середовища.

Дослідженнями встановлено, що у когнітивній сфері рівень емоційного інтелекту впливає на ступінь узгодженості уявлень про себе і про інших: студенти з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту характеризуються більш конгруентною системою уявлень, ніж студенти з середнім і низьким рівнем емоційного інтелекту.

У сфері емоційного самопочуття емоційний інтелект виконує регулятивну роль — в стресові періоди навчання студенти з високим рівнем емоційного інтелекту характеризуються більш вираженою комфортністю емоційних станів.

У сфері комунікативної поведінки вплив емоційного інтелекту є неоднозначним: з одного боку, встановлено, що високий рівень здатності до розуміння власних емоцій пов'язаний зі зниженням популярності у студентській групі, і поряд з цим, отримано дані, що підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності статусних позицій особистості в групі, стійкості системи взаємних виборів.

Суттєву роль емоційний інтелект студентів відіграє не тільки в усвідомленому оволодінні ними професійними знаннями і вміннями, а й у врахуванні соціальних вимог суспільства до фахівця, який мусить вміти співвідносити вимоги суспільства з реальними умовами професійної діяльності.

Виходячи з вищезначеного спеціаліста слід розглядати, з одного боку, як фахівця, включеного в суспільні та професійні відносини, а з іншого — як суб'єкта діяльності, причому не тільки виконавчої, а й творчої діяльності, як особистість, яка має індивідуальний стиль діяльності, власний внутрішній світ, власне емоційне ставлення до форм, методів і засобів здійснення професійної діяльності, керуючись власними цінностями та нормами, які, разом з тим, не суперечать загальноновизнаним нормам і цінностям того суспільства, в якому йому доводиться працювати.

Професійна діяльність як за формою, так і за змістом, завжди передбачає елементи творчого підходу до справи, бо змінюються технології, запити суспільства на ту чи іншу продукцію, змінюється ставлення людей до

умов праці і її результатів. Все це зумовлює творчий підхід до задоволення потреб людей і потреб виробництва, спонукає до вдосконалення виробничих процесів і самовдосконалення суб'єктів діяльності. Творчою називають ту особистість, яка здатна до інноваційної діяльності і самовдосконалення [13, с. 72]. Для напрацювання цих здатностей суттєву роль відіграє емоційний інтелект, бо творчі прагнення супроводжуються позитивно спрямованими емоціями, доводить у своїх дослідженнях І. М. Андрєєва [4, с. 51], тому необхідність розвитку емоційного інтелекту студентів як майбутніх успішних професіоналів є очевидною. Таку ж позицію займає, зокрема, О. Л. Яковлева. Згідно її концепції «емоційної креативності», усвідомлення людиною власної індивідуальності є не що інше, як усвідомлення власних емоційних реакцій і станів, які вказують на індивідуальне ставлення до того, що відбувається, і щоб розвивати творчість, необхідно мати справу з емоційним змістом [22, с. 27].

Для творчого професіонала, як стверджують дослідники, необхідно ще в стінах навчального закладу розвивати емоційні характеристики особистості творця — такі як уміння активно і безпосередньо реагувати на оточуючий світ, легко захоплюватися новим, мати багату фантазію, високу активність почуттів, здатність швидко переходити в стан внутрішнього підйому захоплення, зазначає, наприклад, Ю. Б. Борєв [5].

Відомо, що одержання і переробка інформації людиною із зовнішнього світу у навчальному закладі здійснюється за рахунок його раціонального, вербалізованого, свідомого інтелекту, а одержання і переробка інформації із внутрішнього органічного світу людини здійснюється, як правило, за рахунок його емоційного, невербалізованого, досвідомого інтелекту [1, с. 188], тому розвивати емоційний інтелект необхідно в процесі підготовки до професійної діяльності. На цьому все частіше наголошують дослідники різних напрямів професійної діяльності: педагогічної, психологічної, екологічної, художньої, управлінської та ін. Це не випадково, бо, як зазначає І. М. Андрєєва, розвиток емоційного інтелекту формує емоційну компетентність професіонала, яка обумовлена вираженою потребою в емоційному благополуччі і включає розвиток здатності до емпатії, до уміння диференціювати власні емоції і емоції інших людей, до самоконтролю і самомотивації [2, с. 195]. Розвиток емоційної компетентності і емоційного інтелекту, на думку І. М. Андрєєвої, є необхідною умовою психологічного здоров'я особистості, її ефективності у міжособистісній взаємодії і професійній діяльності [3, с. 149].

Необхідно враховувати і те, що діяльність спеціаліста, як правило, опосередковується і регулюється психічними відображеннями реальності, яка безпосередньо йому відкривається і викликає певні емоційні стани, які він мусить аналізувати, регулювати, контролювати і використовувати у відповідності до конкретної ситуації.

Коли розглядають розвиток особистості в професії, в тому числі і розвиток її емоційного інтелекту, то, як зазначав Є. І. Рогов, мають на увазі, що ця професія є значущою для неї сферою інтересів як діяльність, у якій виявляються усі можливості особистості [18, с. 58]. Рівень значущості про-

фесії для особистості проявляється у її переживаннях, пов'язаних з аналізом особистістю власної поведінки, її мотивації, діяльності [7, с. 251]. Емоційні переживання у нерозривній єдності з самопізнанням визначають рівень самосвідомості особистості, яка є невід'ємною складовою професійної самосвідомості, чим забезпечується відповідний рівень успішності особистості у професійній діяльності.

Необхідність розвитку емоційного інтелекту студентів в процесі їх підготовки до професійної діяльності обумовлена необхідністю формування у кожного з них своєї індивідуальності, свого «Я», яке передбачає рефлексію всього їх життя, вироблення критичного ставлення до способу свого життя. Саме емоційно-когнітивні процеси дають можливість особистості об'єктивно оцінювати саму себе, адекватно реагувати на різні життєві і професійні ситуації, спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я, що діє», «Я, що міркує», «Я, що оцінює» [7, с. 269].

Г. В. Лейбніц [11] писав, що ідея буття виникає із рефлексії, виходячи з того, що почуття не можуть переконати нас в існуванні речей без допомоги розуму. У зв'язку з цим вища школа мусить орієнтуватися на підготовку фахівця, здатного працювати не на рівні дій і операцій (коли мета задана і рефлексії не піддається), а на рівні діяльності (коли мета освітлюється смыслом і у людини виникає можливість вибору).

Рефлексія, на думку С. Л. Рубінштейна [19], обумовлює рівень розвитку людської самосвідомості і виводить людину подумки на межі ситуації, даючи можливість оцінити цю ситуацію як таку, що відбувається начебто поза нею. За таких умов в навчальному процесі студент і викладач орієнтуються не стільки на зміст навчальної дисципліни, скільки на способи діяльності на основі здобутих знань. Тоді будь-яка діяльність її суб'єктів буде креативною і дослідницькою. У студента відбувається переосмислення самої сутності освітньої підготовки до професійної діяльності, яка, безумовно, супроводжується відповідними емоційно-когнітивними проявами і свідчить про значущість емоційного інтелекту як суттєвої складової його професійної діяльності.

За результатами досліджень у галузі вікової та педагогічної психології інтелектуальний аспект рефлексії є новоутворенням, яке виникає ще в молодшому шкільному віці і продовжує розвиватися в цьому напрямку упродовж усього життя. Особливо важливого значення набуває подальший розвиток цього новоутворення у період підготовки особистості до професійної діяльності як активного начала суб'єкта діяльності, усвідомлення ним своїх психічних властивостей [1, с. 339]. На тому, що саме інтелектуальна рефлексія є провідною у забезпеченні розвитку самосвідомості взагалі і професійної самосвідомості, зокрема, наголошують багато дослідників (Л. С. Виготський, В. М. Дружинін, В. В. Зубченко, А. Карпов, Г. С. Костюк, В. Л. Лефевр, С. І. Мельников, Р. А. Сатибалдієва, Е. Е. Симанюк, М. О. Сурина, В. М. Цимбал, В. І. Чигриков, О. Ю. Шавріна, В. Д. Шадриков, В. І. Шахов та ін.).

У працях психологів виділяються такі типи рефлексії, які супроводжуються емоційно-когнітивними процесами:

1) інтелектуальна рефлексія (її функція — переосмислення та перетворення похідної образно-концептуальної моделі об'єкта у найбільш адекватну на основі нової інформації);

2) особистісна рефлексія (її функція — самовизначення людини та обґрунтування прав на відхилення від заданої конструкції);

3) комунікативна рефлексія (її функція — зміна уявлень про іншого суб'єкта на більш адекватні в даній ситуації);

4) кооперативна рефлексія (її функція — переосмислення та реорганізація колективної діяльності) [20, с. 147].

Таким чином, підтверджується думка про те, що рефлексія неможлива без емоційного інтелекту і проявляється в тому, наскільки особистість усвідомлює те, як вона сприймається партнером по спілкуванню. Це не є просто розумінням іншого, а й знанням того, як інший розуміє її, це подвійний процес дзеркального взаємовідображення партнерів по спілкуванню. Завдяки саме цьому вона здійснює позитивний вплив на процеси і результати мислення, регулює діяльність і поведінку суб'єкта [17, с. 105].

Таке взаємне відображення суб'єктів включає в себе декілька позицій, які займають суб'єкти у професійній діяльності: усвідомлення кожним суб'єктом того, який він є в дійсності; того, яким він бачить сам себе у професійній діяльності; того, яким він сприймається іншими суб'єктами.

Отже, подвійне взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення, репродукція особливостей один одного, супроводжується певними емоційними проявами відповідно до рівня розвитку емоційного інтелекту і визначає загальний рівень професіоналізму особистості. Не випадково дослідники професіоналізму О. С. Анісімов і А. А. Деркач, характеризуючи професіоналізм як уміння розв'язувати стандартні професійні завдання, надають суттєвого значення рефлексивним процесам, виділяючи рівні професійної діяльності: становлення діяльності; успішне виконання фіксованої норми; виконання норми з адекватною рефлексією; рефлексивний супровід дій з фіксуванням проблеми і корекцією норми; повна рефлексивна самоорганізація [12, с. 60]. З методологічної точки зору рефлексія розуміється і як процедура, що включає мислення або діяльність, критичне до них ставлення і пошук нової норми, яка дає особистості можливість самостійно приймати рішення, тобто розумно використовувати емоційний інтелект: для виявлення внутрішньо особистісних суперечностей; для самооб'єктивізації через різні знакові засоби; для визначення, утворення і виявлення особистісних смислів; виділення адекватного Я-образу та його розвитку; побудови концепції професійного розвитку та стратегії її реалізації [15, с. 337].

Таким чином, рефлексія у професійному просторі визначається як професійна рефлексія фахівця, тому що, по-перше, вона виступає як рівень прояву професійних здібностей, пов'язаних з особливою чутливістю до того, на кого спрямований її вплив, тобто до співробітника; на цьому рівні науковці виділяють прояв таких емоційно обумовлених якостей особистості, як відчуття об'єкта, відчуття такту, відчуття міри, відчуття причетності, відчуття орієнтира; по-друге, як професійно значуща властивість, що

забезпечує критичний аналіз та визначення шляхів конструктивного удосконалення професійної діяльності; по-третє, як фундаментальна складова професійного мислення фахівця, спрямованого на осмислення і усвідомлення власних форм діяльності; по-четверте, як здатність фахівця усвідомлювати себе з точки зору співробітників у мінливих ситуаціях професійної діяльності та ін.

У зв'язку з цим В. А. Петровський виділяє чотири елементи професійної рефлексії, пов'язаної з емоційними проявами:

- 1) усвідомлення справжніх мотивів професійної діяльності;
- 2) вміння відрізнити власні ускладнення від ускладнень інших;
- 3) оцінка наслідків власних дій;
- 4) оцінка дій інших, здатність до емпатії та децентрації [14, с. 20].

Усі названі елементи професійної рефлексії відображають певні аспекти емоційного інтелекту, які суттєво впливають на рівень професіоналізму особистості.

Не менша необхідність у розвитку емоційного інтелекту пов'язана із проблемами самоконтролю, саморегуляції та використання емоцій, які часто знижують здатність людини, особливо на роботі, підтримувати на належному рівні взаємостосунки з людьми (співробітниками, керівниками, підлеглими).

В науковій літературі існують різні думки щодо здатності людини до розвитку емоційного інтелекту, тобто до самоконтролю, саморегуляції та використання емоцій у різних ситуаціях, особливо у конфліктних. Одні вважають, що контролювати і регулювати емоції просто, лише треба зусиллям волі змусити себе діяти по-іншому. Таке твердження у певній мірі справедливе, особливо у тих випадках, коли поведінка контролюється свідомістю. Але в стресовій ситуації, яка супроводжує конфлікт, знижується можливість усвідомленого регулювання власним емоційним станом.

Не зважаючи на це, психологами напрацьовані певні технології здійснення довготривалих змін поведінки, мислення, емоційних реакцій людини в умовах конфліктної ситуації. Відомо, що емоційна реакція виникає у відповідь на значущу для людини подію або на її очікування. У зв'язку з цим, наприклад, М. М. Васильєв [6, с. 26] виділяє такі етапи прояву емоцій:

1. Процес сприйняття події, формування психічного образу і символізація його у свідомості.
2. Емоційна оцінка події.
3. Внутрішнє емоційне переживання.
4. Зовнішня емоційно насичена поведінкова реакція.
5. Емоційний слід після виходу із ситуації.

В умовах конфлікту вищезначені етапи протікання емоцій, як правило, супроводжуються негативними переживаннями, які часто не сприяють розв'язанню конфлікту, а навпаки, поглиблюють непорозуміння між конфліктуєчими сторонами. Тому здатність контролювати і регулювати власні емоції є невід'ємною складовою у розв'язанні конфлікту. Як пока-

зує практика, значна частина людей самоконтроль та саморегуляцію емоцій в конфліктній ситуації і намагання спокійно налагоджувати стосунки розглядають як поступки і шлях до поразки. Однак існує ряд причин, які обумовлюють необхідність брати емоції під контроль, регулювати їх прояв і конструктивно використовувати в конфліктній ситуації. Зокрема, М. М. Васильєв [6, с. 28–29] виділяє три найсуттєвіші, на його погляд, причини.

По-перше, стрес, який обов'язково присутній в конфліктній ситуації, супроводжується сильними емоційними переживаннями і спричинює зниження контролю свідомості над поведінкою. У людини в стані емоційного збудження зменшується здатність до розумних дій. Якщо розгортається конфліктне протистояння, то регулювати конфлікт на свою користь буде той, хто першим візьме свої емоції під контроль і буде регулювати їх прояв. Об'єктивний аналіз того, що відбувається, допомагає в такому випадку спрогнозувати можливі варіанти розвитку подій і вибрати оптимальну стратегію поведінки.

По-друге, по мірі розгортання конфлікту збільшується емоційна включеність учасників, однак наявність негативних емоційних реакцій з однієї сторони веде до зростання конфліктності, бо кожна така емоційно насичена дія буде провокувати зустрічні агресивні реакції, які друга сторона буде сприймати як вимушені, а для розв'язання конфлікту необхідно зробити виважені, емоційно витримані кроки, спрямовані на зниження емоційної напруги. Контроль над власними емоціями і регулювання їх прояву сприятиме конструктивній взаємодії у подоланні конфлікту.

По-третє, тривале і часте перебування у напружених емоційних станах згубно впливає на стан організму і призводить до соматичних розладів, які можуть перерости у психосоматичні захворювання, а емоції, що їх викликали, називають у психології руйнівними переживаннями.

Засновник раціонально-емотивної терапії Альберт Елліс [21] запропонував виділяти п'ять груп руйнівних переживань:

1. Емоції тривожного кола: хвилювання, стурбованість, страх, тривога.
2. Емоції агресивного кола: образа, роздратування, гнів.
3. Аутоагресія: надмірне почуття провини.
4. Емоції депресивного кола: глибокий смуток, апатія, нудьга, депресія.
5. Сильна засмученість, відчай.

Аналізуючи вищезначені руйнівні переживання, М. М. Васильєв [6, с. 32–34] пропонує в конфліктних ситуаціях використовувати менш руйнівні способи зняття напруги за допомогою емоцій. Такі емоції називають «виправданими» або аутентичними. Існують і не аутентичні почуття, їх ще називають «рекетними». Рекетне почуття, на відміну від аутентичного (виправданого), — це намагання маніпулювати іншою людиною. Вміння маніпулювати іншою людиною формується з дитинства, наприклад, коли дитина щось хоче від батьків, а коли ті не задовольняють її бажання, то вона демонструє образу, і якщо батьки ідуть їй назустріч, щоб вона не ображалась, і задовольняють бажання, то вона зникає демонструвати образу і по відношенню до інших людей, хоча її може і не відчувати.

В психології виділяють чотири основних аутентичних почуття: одне позитивне (радість) і три негативних (страх, гнів, печаль). Якщо радість може відноситись і до минулого, і до теперішнього, і до майбутнього, то негативні почуття мають чітку певну орієнтацію у часі.

Наприклад, аутентична тривога дозволяє бути обережним, передбачаючи небезпеку у майбутньому. Аутентичний гнів дозволяє мобілізувати сили для прориву у теперішньому часі. Аутентична печаль допомагає позбутися минулого. Ці почуття стають невиправданими, якщо вони неправильно орієнтовані в часі. Страх і гнів, орієнтовані в минуле, не в змозі змінити те, що вже відбулося. Страх і печаль у теперішньому знижують енергетичне забезпечення і ефективність дій. Гнів і печаль з приводу події, яка ще не сталася, також не мобілізують позитивні ресурси.

М. М. Васильєв [6, с. 33–34], зокрема, зазначає, що культурні стереотипи забороняють переживати деякі емоції. Часто соціально не схвалюваними є гнів, образа, тривога. Тому люди з високим рівнем культури, відчуваючи сильні емоції, здатні вдавати себе спокійними, говорячи: «Я не хвилююсь», «Я не серджусь», «Я нічого не боюсь» та ін. Він пропонує три кроки, які допомагають регулювати емоції.

1-й крок — визнання наявності емоцій.

2-й крок — вивчення ситуації, яка їх викликала. Знання своїх реакцій дозволяє бути підготовленим до прояву емоцій.

3-й крок — розпізнавання аутентичних і неаутентичних (неконструктивних) реакцій. Аутентичні почуття допомагають розв'язати ситуацію, неконструктивні — заважають.

Розділяючи думку вчених, що здатність контролювати і регулювати власні емоції є обов'язковою умовою успішного розв'язання конфлікту, і враховуючи виділені ними основні руйнівні переживання та шляхи зниження їх в процесі розв'язання конфлікту, нами пропонується наступна технологія розвитку у студентів здатності контролювати, регулювати та використовувати власні емоції в процесі вивчення конфліктології:

1. Вивчення емоційних станів, які супроводжують конфліктну взаємодію, враховуючи визначені А. Еллісом руйнівні переживання.

2. Виявлення подій, які ініціювали виникнення емоцій.

3. Реакція на подію: переживання, поведінка.

4. Визначення, які з почуттів були аутентичними, а які деструктивними.

5. Обговорення можливостей вибору аутентичних почуттів і відмови від деструктивних. Надання можливості кожному з учасників конфлікту висловити свої думки.

6. Обмін думками з приводу того, який досвід вони придбали у процесі розв'язання конфлікту.

Для виконання практичного заняття, спрямованого на розвиток здатності до самоконтролю, саморегуляції і використання емоцій, студентам можна запропонувати самостійно заповнити таблицю (див. табл. 1).

Перші чотири етапи технології студенти відпрацьовують, спираючись на знання з конфліктології і зміст запропонованої конфліктної ситуації (конфлікту).

Таблиця 1

Структура вивчення і аналізу прояву власних емоційних станів особистістю та їх наслідки

Подія, ситуація	Види негативних реакцій, емоцій	Ініціююча подія	Відповідь, поведінка	Конструктивна чи деструктивна поведінка	Наслідки прояву емоцій, реакцій
	1	2	3	4	5

Студенти визначають можливі варіанти причин, які могли б ініціювати виникнення емоцій та викликати ті чи інші почуття і поведінку, а також визначають, які з почуттів були аутентичними (конструктивними), а які неаутентичними (деструктивними).

П'ятий етап даної технології присвячений обговоренню змісту роботи студентів. Кожний доповідає свої думки і записи та слухає усіх інших, порівнюючи свою позицію і позиції інших в аналогічних або наближених ситуаціях. Дається оцінка усім випадкам відповідей і поведінки, а потім приймається колективне рішення щодо конструктивності дій у оприлюднених студентами конфліктних ситуаціях.

Шостий етап в технології присвячується висловлюванням студентів з приводу того, якого досвіду вони набули, що корисного для себе винесли, виконавши дане завдання.

Заняття, побудоване за вищевизначеною технологією, на нашу думку, цінне тим, що, по-перше, практично орієнтоване; по-друге, на конкретних ситуаціях студентам краще домогтись усвідомлення цінності оволодіння такою здатністю, як здатність контролювати власні емоції у будь-яких ситуаціях, а тим більше у конфліктних, регулювати їх прояв, форми прояву, використовувати емоції для позитивного розв'язання конфлікту чи якоїсь складної ситуації; по-третє, паралельно відбувається засвоєння теоретичного матеріалу і підкріплення знань практичним досвідом, що сприяє міцності засвоєння знань і розвитку впевненості у своїх діях та здатності проявляти емоційний інтелект для встановлення взаєморозуміння конфліктуючих сторін.

Слушними ми вважаємо поради М. М. Васильєва [6, с. 36] стосовно того, за якими критеріями кожний студент може оцінити конкретний епізод емоційної реакції, відповівши сам для себе на такі запитання:

1. Чи допомагає мені моя реакція і поведінка досягати своїх цілей?
2. Допомагає чи заважає моя поведінка тим, хто дорогий для мене?
3. Чи допомагає це у стосунках з оточуючими?
4. Відчуваючи і проявляючи дані емоції, чи досягаю я того, чого хочу, або позбавляюсь дискомфорту, викликаного конфліктом чи наявною ситуацією?
5. Чи впливає все це негативно на моє здоров'я?

Відповіді студентів на вищеназвані запитання допомагають дослідити, які почуття у них переважають у конфліктних ситуаціях; чим вони пояснюють свої саме такі прояви почуттів; які руйнівні переживання виявились найбільш характерними і найменш характерними; якими способами

можна позбуватися руйнівних переживань і нарощувати конструктивні емоційні прояви.

У контексті даного дослідження в структурі емоційного інтелекту нами обґрунтована необхідність розвитку таких його складових, як розуміння власних емоцій та емоцій інших і, як результат — здатність до професійної рефлексії; самоконтроль і саморегуляція емоцій і, як результат — наявність особистісної професійної самосвідомості; використання емоцій, особливо в конфліктних ситуаціях і як результат — здатність розв'язувати конфлікти в процесі професійної діяльності.

Аналіз підходів до обґрунтування необхідності розвитку емоційного інтелекту студентів в процесі їх підготовки до професійної діяльності у вузі дозволяють зробити такі висновки.

1. Необхідність розвитку емоційного інтелекту студентів в процесі їх підготовки до професійної діяльності у вузі обумовлена підвищеними вимогами до підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах з боку держави, дотримання яких сприятиме підвищенню якості професійної діяльності фахівців з вищою освітою.

2. Рівень якості підготовки спеціалістів визначається, поряд з іншими складовими професіоналізму, рівнем їх емоційного інтелекту, емоційною готовністю до професійної діяльності, яка забезпечує ефективне включення їх в активну діяльність, виступає умовою творчості, створення нового, самовдосконалення, швидкої адаптації до професійно обумовлених змін.

3. Суттєве значення має емоційний інтелект у розвитку професійної самосвідомості студентів, яка завжди є результатом емоційних переживань в єдності з самопізнанням у професійній діяльності, що і забезпечує певний рівень їх професіоналізму.

4. Необхідність розвитку емоційного інтелекту обумовлена і тим, що у фахівця мусить бути добре розвинена здатність до рефлексії, як результату здатності розуміти власні емоції та емоції інших, що дає можливість об'єктивно оцінювати себе та інших в процесі професійної діяльності, виявляти внутрішньо особистісні та міжособистісні суперечності, шукати шляхи їх усунення, вибудовувати концепції професійного розвитку та стратегії її реалізації.

5. Високорозвинений емоційний інтелект фахівця є основою розв'язання конфліктних ситуацій в процесі професійної діяльності, які виникають через наявність проблем, пов'язаних з виконанням професійно важливих завдань та особливостями взаємостосунків.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 416 с.
2. Андреева И. Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И. Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия : Материалы 5-й международной междисциплинарной научно-практической конференции, 6–7 ноября 2002 г., г. Минск. — Минск, 2003. — С. 194–196 с.

3. Андреева И. Н. Гендерные различия в сфере эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия : Материалы 5-й международной междисциплинарной научно-практической конференции, 19–20 декабря 2003 г., г. Минск. — Минск, 2004. — С. 147–149.
4. Андреева И. Н. Эмоциональные особенности творческой личности / И. Н. Андреева // Психология, 2003. — № 1. — С. 51–60.
5. Борев Ю. Б. Эстетика. В 2 т. Т. 1 : Учебное пособие / Ю. Б. Борев. — Смоленск : Русич, 1997. — 576 с.
6. Васильев Н. Н. Тренинг преодоления конфликтов / Н. Н. Васильев. — СПб. : Речь, 2007. — 174 с.
7. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : Монографія / О. І. Гура. — Запоріжжя : ГУ «ЗДМУ», 2006. — 332 с.
8. Дерев'янюк С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : Автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. П. Дерев'янюк. — Київ, 2009. — 20 с.
9. Закон України «Про освіту» // Голос України. — 1991. — 26 червня.
10. Зыков М. Б. Эмоциональный интеллект как основа экологической культуры и устойчивого развития / М. Б. Зыков / Экологическая культура и информация в интересах устойчивого развития. Материалы Международного форума, 20–24 сентября 2004 г. В двух томах. Том 2 : Брянск, 2004. — 400 с. — С. 186–190.
11. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разуме / Г. В. Лейбниц. — М. : Наука, 1996. — 484 с.
12. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика, № 3, 2006. — С. 57–61.
13. Навумчык В. М. Выхаванне творчай асобы як педагогічная задача / В. М. Навумчык // Веснік БДУ. Серія 4. — № 2, 1996. — С. 72–76.
14. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В. А. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 512 с.
15. Психология и педагогіка : Учеб. пособ. / Под ред. А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 585 с.
16. Психология : Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
17. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексивные процессы и управление. — № 1. — Том 4, 2004. — С. 99–109.
18. Рогов Е. И. Выбор профессии : Становление профессионала. — М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. — 336 с.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
20. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 320 с.
21. Эллис А. Не давите мне на психику! / А. Эллис, А. Ландж. — СПб., 1997. — 256 с.
22. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопр. психол., 1997. — № 4. — С. 27–32.

В. В. Зарицька

кандидат психологических наук,
доцент кафедры практической психологии
Классический приватный университет

**НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ ПОДГОТОВКИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Резюме

В статье обосновывается необходимость развитого интеллекта специалиста в свете требований, предусмотренных законом Украины «Про освіту»; раскрывается значение эмоционального интеллекта для обеспечения эмоциональной готовности к деятельности по избранной профессии, способности преодолевать профессионально обусловленные трудности, осуществлять самоконтроль, саморегуляцию и эффективное использование эмоций в профессиональной деятельности, возможность его развития в процессе изучения психологических дисциплин.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная готовность к профессиональной деятельности, эмоционально позитивные отношения в профессиональной деятельности.

Valentina V. Zaritskaya

candidate of science of psychology
assistante of professor
Klassic private university

**THE NECESSITY OF A PERSON'S EMOTIONAL INTELLIGENCE'S
DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF HER PREPARATION FOR
PROFESSIONAL ACTIVITY**

Summary

The meaning of emotional intelligence for providing emotional readiness for professional activity is revealed; a possibility of its development when learning psychological disciplines is analyzed.

Key words: emotional intelligence, emotional readiness, emotional positive relations in professional activity.

Р. А. Ковтун

старший викладач кафедри соціології і соціальної роботи.

Класичний приватний університет, Інститут інформаційних технологій

СИНДРОМ ДАУНА ТА ПРИЧИНИ ЙОГО ВИНИКНЕННЯ

У статті розглядаються особливості структури психічного недорозвинення дітей з синдромом Дауна, загальні принципи вчення, які розроблені на основі сучасних уявлень про розвиток дітей дошкільного віку з врахуванням специфічних особливостей, властивих дітям з синдромом Дауна, а також основа програм когнітивного розвитку.

Ключові слова: синдром Дауна, психічне недорозвинення, програма когнітивного розвитку.

Психомоторний розвиток є складним діалектичним процесом, який характеризується певною послідовністю і нерівномірністю дозрівання окремих функцій, якісним їх перетворенням на новому віковому етапі. При цьому кожна подальша стадія розвитку нерозривно пов'язана з попередньою.

В основі психомоторного розвитку лежить генетична програма, яка реалізується під впливом різних чинників навколишнього середовища. Тому якщо дитина відстає в розвитку, перш за все необхідно враховувати роль спадкових факторів в цьому відставанні.

Різні несприятливі дії у внутрішньоутробному періоді розвитку, під час пологів (родова травма, асфіксія), а також після народження можуть призводити до порушень психомоторного розвитку дитини.

Сучасні досягнення клінічної, молекулярної, біохімічної генетики і цитогенетики дозволили уточнити механізм спадкової патології. Через спеціальні структури статевих кліток батьків — хромосоми — передається інформація про ознаки аномалій розвитку. В хромосомах зосереджені функціональні одиниці спадковості, які носять назву генів.

При хромосомних хворобах за допомогою спеціальних цитологічних досліджень виявляють зміну числа або структури хромосом, що обумовлює генний дисбаланс. За останніми даними, на 1000 новонароджених приходить 5—7 дітей з хромосомними аномаліями. Хромосомні хвороби, як правило, відрізняються складним або ускладненим дефектом. При цьому в половині випадків має місце розумова відсталість, яка часто поєднується з дефектами зору, слуху, опорно-рухового апарату, мови. Одним з таких хромосомних захворювань, що зачіпають перш за все інтелектуальну сферу і часто що поєднуються з сенсорними дефектами, є синдром Дауна.

Серед хромосомних порушень найбільш часто зустрічається синдром Дауна (О. Ф. Давіденкова, І. В. Бутомо, Н. В. Ковальова, Н. С. Жданова, Д. І. Кристашвілі, В. В. Русскіх, А. Morgan, Н. Bass, Е. Bell, J. Hamerton [4, 7, 9, 11, 12, 17, 20–23] та ін.).

Трисомія хромосоми-21, що зумовлює синдром Дауна, викликає важкі та незворотні порушення розвитку, тому сучасні науковці активно вивчають причини її виникнення (Л. О. Бадалян, В. І. Гаврилов, Б. Т. Гінзбург, М. С. Певзнер, Н. В. Ковальова, Г. С. Маричева, Ю. В. Редькін [1, 5, 6, 11, 14–16] та ін.). Встановлено цілий ряд ймовірних факторів, які викликають хромосомні порушення, пов'язані із синдромом Дауна, а саме: підвищена асоціативна активність хромосом батьків хворого; вік матері; вік батька; співвідношення віку батьків; ендокринні відхилення; радіаційне опромінення та інші несприятливі ендогенні та екзогенні фактори, хоча остаточні висновки вченими ще не зроблені. Частота: 1: (650–1000) живонароджених.

У плодів цей синдром зустрічається удвічі частіше, оскільки 65–80 % їх з трисомією 21 спонтанно абортуються на ранніх термінах вагітності. Частота в загальній популяції — 1: 4000.

Ризик народження дітей з синдромом Дауна різко підвищується з віком матері. В деяких країнах спостерігається тенденція щодо зростання віку матерів, оскільки жінки відкладають народження дитини і, відповідно, народжують у пізньому репродуктивному віці.

Частота синдрому Дауна серед новонароджених залежно від віку матері за даними Реєстру ВВР Українсько-Американської програми запобігання вродженим вадам розвитку (2003–2009 рр.):

Вік матері (роки)	Частота синдрому Дауна (на 10000 живонароджених)
< 30	8,66
30–34	13,95
35 +	57,68

Співвідношення статей: Ч1 : Ж1.

Характеризуючи порушення розвитку, пов'язані із синдромом Дауна, вчені зазначають, що соматичні і психічні прояви регулярної трисомії та трисомії з транслокацією, як різновидів синдрому Дауна, тотожні за ступенями тяжкості (О. Ф. Давіденкова, Ю. В. Редькін [7, 16] та ін.). Істотні відмінності спостерігаються при мозаїчному варіанті синдрому — симптоми, як правило, ідентичні, але менш виражені або зовсім не проявляються. При синдромі Дауна спостерігаються від 9 до 29 аномалій розвитку, а саме — скелетні порушення, деформація грудини, вкорочення трубчастих кісток, гіпоплазія тазу. Зріст осіб із синдромом Дауна нижчий за середній, спостерігаються стійкі порушення постави.

Для таких осіб характерними є морфологічні зміни внутрішніх органів. Через слабкість пупочного кільця та розходження прямих м'язів живота виникають пупочна та пахові грижі. Внаслідок гіпотонії передньої черевної стінки живіт завжди вип'ячений. Часто діагностується недорозвиток зовнішніх статевих органів. Зустрічаються вроджені пороки серця — дефекти артри-вентрикулярного отвору, міжшлункової та міжпредсердної перегородок, незрощення артеріального протоку [11]. Частота пороків серця, за повідомленнями Н. Bass [20], знаходиться на рівні 42 %. Спостере-

ження О. Ф. Давіденкової [7] дозволили зафіксувати майже вдвічі нижчий показник — 22 %.

Дослідження вказують на характерні морфологічні зміни мозку при синдромі Дауна. Так, спостерігаються зменшені розміри мозочка та стовбура мозку (О. Е. Давіденкова [7]), мала кількість та хибне розташування гангліозних клітин, форми клітин кори наближаються до невробластів, ядра часто мають 2–3 ядерця, спостерігаються клітини спотвореної форми (В. В. Русскіх [17]).

Л. О. Бадалянм з співав. [1] констатовано зменшення мозку в розмірах, недорозвиток лобних часток, недостатня диференціація борозен і звивин, аномалії кровоносних судин. Мозкові шлуночки частково недорозвинені, їхні порожнини зменшені. Нервові клітини недостатньо диференційовані, спостерігаються аномалії сірої та білої речовини.

Морфологічні дослідження, які розкривають єдність структури і функцій мозку, мають не тільки теоретичне значення, але й накопичують матеріал для подальшого аналізу патології розумових і рухових порушень, характерних для синдрому Дауна: діагностується порушення вестибулярного апарату, недостатня моторика (F. Anwar [19]), для них характерна загальна гіпотонія, різке зниження м'язового тону, сухожильних рефлексів (В. В. Русскіх [17]). Однак прояв перерахованих неврологічних симптомів, за ствердженням О. Ф. Давіденкової та співав. [7], зменшується або зовсім зникає в період статевого дозрівання.

Всі рухові функції осіб із синдромом Дауна затримуються в розвитку, а самі рухи погано координовані (F. Anwar [19]). Дослідження чутливості та рухомості нервової системи дозволило виявити суттєві дефекти розвитку нервових клітин рухового аналізатора.

При синдромі Дауна, як правило, спостерігається порушення ліпідного обміну (О. Ф. Давіденкова [7]). За повідомленнями автора, життя людей із синдромом Дауна залишається коротшим за середні показники тривалості життя в популяції. Це пояснюється численними порушеннями розвитку, які роблять організм осіб із синдромом Дауна дуже вразливим.

Одним із провідних симптомів, що характеризують синдром Дауна, викликаний простою трисомією та трисомією з транслокацією, є зміни у вищій психічній діяльності в формі розумової відсталості різних ступенів — від легкої дебільності до глибокої ідіотії (Л. О. Булахова [3]).

Переважно це олігофренія ступеня імбецильності (О. Ф. Давіденкова, Д. М. Ісаєв [10] та ін.). За відомостями різних авторів, вона складає 65–90 % випадків синдрому. В інших випадках діагностується дебільність та ідіотія, приблизно в однаковому співвідношенні (Г. С. Маричева, В. І. Гаврилов [14, 5]); Г. Є. Сухарева [14, 5, 18], в свою чергу, наводить таку статистичну картину розподілу осіб з синдромом Дауна в структурі олігофренії: 75 % випадків — імбецильність, 20 % — ідіотія, 5 % — дебільність.

Прогноз: Діти пізніше починають сидіти, стояти, ходити, говорити. Тривалість життя визначається наявністю вад шлунково-кишкового тракту та серця, приєднанням інфекційних захворювань. У тих, котрі вижили після 40 років, розвиваються клінічні та патоморфологічні ознаки хвороби

Альцгеймера (деменція стареча прогресуюча) — 30 %. Типовими для дорослих хворих з синдромом Дауна є прояви депресивного синдрому.

При мозаїчному варіанті синдрому Дауна дебільність складає 33 %, в 11 % випадків відмічається суміжний ступінь розумової відсталості (Г. С. Маричева, В. І. Гаврилов [14, 5]).

В. В. Лебединським [13] було виділено ряд патопсихологічних параметрів, які визначають характер психічного дизонтогенезу розумово відсталих осіб, включаючи і осіб із синдромом Дауна. Торкаючись функціональної локалізації порушень, автор визначає кілька основних параметрів:

– перший параметр — частковий, зумовлений дефіцитністю основних функцій генезису, праксису, мови;

– другий — загальний, пов'язаний з порушеннями регуляторних систем;

– третій параметр дизонтогенезу, виділений вченим, визначає множинні порушення розвитку органів і систем, що є характерним для синдрому Дауна. Саме він, на думку вченого, визначає взаємовідношення між первинним порушенням — порушеннями розвитку мозкових структур і їхнім функціонуванням, порушеннями органів відчуття;

– четвертий параметр дизонтогенезу пов'язаний з патологією міжфункціональних зв'язків і зумовлює ізоляцію функцій. Автор вказує, що ізолюваною може виявитись навіть найменш ушкоджена функція. Асоціативні зв'язки в умовах органічної недостатності нервової системи характеризуються підвищеною інертністю. Внаслідок цього виникає їх патологічна фіксація, труднощі ускладнення переходу до ієрархічних зв'язків. В пізнавальній сфері розумово відсталих, включаючи і осіб із синдромом Дауна, фіксаційні патології проявляються у вигляді інертних стереотипів.

Т. К. Беляковою [2] вивчались питання про існування взаємозв'язку між параксизмальним синдромом та глибиною інтелектуального дефекту в осіб із синдромом Дауна. Незважаючи на те, що параксизмальний синдром не є типовою ознакою синдрому Дауна, автор доводить, що при даному синдромі він зустрічається значно частіше, ніж в популяції здорових. Ускладнення синдрому Дауна параксизмальним синдромом значно обтяжує перебіг основного захворювання, а в клінічній картині з'являються симптоми та синдроми, які поглиблюють інтелектуальний дефект.

Розглядаючи терапевтичні (медикаментозні) засоби впливу на осіб із синдромом Дауна науковці вказують, що такі спроби не дають позитивних результатів. Н. Ф. Дементьева та співавтори [8] на підставі аналізу 187 наукових публікацій повідомляють про міжнародний досвід використання гормональних препаратів, глютамінової кислоти, підсадки ембріональної тканини без посилення на позитивні результати їхнього застосування для розвитку осіб із синдромом Дауна. Підкреслюючи роль психотропних препаратів, які використовуються для корекції поведінки, автори досить песимістично оцінюють можливості їхньої дії на людей із синдромом Дауна.

Таким чином, на основі аналізу літературних джерел виділено найбільш характерні порушення розвитку осіб із синдромом Дауна:

соматичні:

– численні скелетні аномалії, м'язова гіпотонія, порушення в розвитку серця, інших внутрішніх органів, аномалії сірої та білої речовини головного мозку. Вади, викликані трисомією хромосоми-21, викликають відхилення психофізичного розвитку, позначаються на тривалості та якості життя осіб із синдромом Дауна;

психічного розвитку:

– недоумство характеризується переважно тяжкою формою, але також зустрічаються як глибока, так і помірна форми. При мозаїчному варіанті синдрому вченими констатується межовий стан розумової відсталості;

– виявлено чотири патопсихологічні параметри, які визначають характер психічного дизонтогенезу при синдромі Дауна.

Від спадкових хвороб та вроджених вад розвитку (ВВР) страждає біля 10 % населення, а 20 % популяції протягом життя потребують медико-генетичної поради або консультації. В Україні працюють 61 міжрайонний медико-генетичний кабінет, 22 обласні медико-генетичні консультації, 7 міжобласних медико-генетичних центрів, які надають медико-генетичну допомогу родинам із дітьми з вродженою та спадковою патологією.

Ми вважаємо, що вивчення соматичних відхилень та особливостей психофізичного розвитку в осіб із синдромом Дауна необхідне, так як вимагає їх врахування в процесі розробки і впровадження психолого-педагогічних заходів з підготовки підлітків із синдромом Дауна до психосоціальної інтеграції в суспільство.

Висновки

1. Аналіз літератури з проблеми дітей з синдромом Дауна дозволяє констатувати, що структура психічного недорозвинення таких дітей своєрідна: мова з'являється пізно і впродовж всього життя залишається недорозвиненою, розуміння мови недостатнє, словниковий запас бідний, часто зустрічається дизартрії або дислалії. Але, недивлячись на тягар інтелектуального дефекту, емоційна сфера залишається практично збереженою.

2. Виділено найбільш характерні порушення розвитку осіб із синдромом Дауна:

соматичні:

– численні скелетні аномалії, м'язова гіпотонія, порушення в розвитку серця, інших внутрішніх органів, аномалії сірої та білої речовини головного мозку. Вади, викликані трисомією хромосоми-21 викликають відхилення психофізичного розвитку, позначаються на тривалості та якості життя осіб із синдромом Дауна;

психічного розвитку:

– недоумство характеризується переважно тяжкою формою, але також зустрічаються як глибока, так і помірна форми. При мозаїчному варіанті синдрому вченими констатується межовий стан розумової відсталості;

– виявлено чотири патопсихологічні параметри, які визначають характер психічного дизонтогенезу при синдромі Дауна.

3. Вивчення соматичних відхилень та особливостей психофізичного розвитку в осіб із синдромом Дауна необхідне, тому що вимагає їх врахування в процесі розробки і впровадження психолого-педагогічних заходів з підготовки підлітків із синдромом Дауна до психосоціальної інтеграції в суспільство.

Література

1. Бадалян Л. О., Таболин В. А., Вельтищев Ю. Е. Наследственные болезни у детей. — М.: Медицина, 1971. — 315 с.
2. Белякова Т. К. Параксизмальный синдром и глубина интеллектуального дефекта // Неврология и психиатрия. — 1973. — Т. 73, № 10. — С. 1555–1557.
3. Булахова Л. А., Полищук И. А. Клиническая генетика в психиатрии. — К.: Здоров'я, 1981. — 230 с.
4. Бутомо Н. В., Прозорова М. В., Хитрикова Л. Е. Множественные хромосомные aberrации в трех поколениях семьи с синдромом Дауна // Цитология и генетика. — 1984. — Т. 18, № 3. — С. 223–228.
5. Гаврилов О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей/ Автореф. на здобуття наук. ступеня кандидата психологічних наук. — К., 1997. — 171 с.
6. Гинзбург Б. Т. Методы определения врожденных пороков развития и врожденных морфогенетических вариантов у детей в системе генетического мониторинга // Педиатрия. — 1999, № 4. — С. 41–44.
7. Давиденкова Е. Ф. Хромосомные болезни человека. — Л.: Наука, 1965. — 320 с.
8. Дементьева Н. Ф., Ермолина Л. А., Ежкова В. А., Можаяева Е. Г. Терапия и социальная адаптация больных олигофренией // Невропатология и психиатрия. — 1981. — Т. 81, № 3. — с. 429–450.
9. Жданова Н. С. Ассоциации спутничных хромосом у человека в норме и при синдроме Дауна // Цитология. — 1971. — Т. 13, № 1. — С. 42–50.
10. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. — Л.: Медицина, 1982. — 367 с.
11. Ковалева Н. В. Ассоциации акроцентрических хромосом у родителей детей с болезнью Дауна // Цитология. — 1991. — Т. 33, № 36. — С. 3–11.
12. Кристашвили Д. И. Необычный кариотип у ребенка с болезнью Дауна // Педиатрия. — 1985, № 4. — С. 69–70.
13. Лебединский В. В. Нарушение психического развития. — М.: МГУ, 1985. — 347 с.
14. Маричева Г. С., Гаврилов В. И. Умственная отсталость при наследственных болезнях. — М.: Медицина, 1988. — 256 с.
15. Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. — М.: Просвещение, 1963. — 142 с.
16. Редькин Ю. В. Фенотипический полиморфизм синдрома Дауна // Вопросы охраны материнства и детства. — 1981. — Т. 26, № 9. — С. 28–32.
17. Русских В. В. О патогенезе и современном лечении болезни Дауна. — М.: Просвещение, 1963. — 84 с.
18. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. — М.: Просвещение, 1965. — 348 с.
19. Anwar F. Motor function Down's Syndrome // International Review Researches of Mental Retardation. — 1981. — Vol. 10. — P. 82–83.
20. Bass H. N., Sparkes R. S. Two balanced translocations in three generations of a pedigree t(7;10)(g11;g22) and t(14;21). — Medicine Genetics. — 1979. — Vol. 16, № 2. — P. 215–218.
21. Bell E. F., Warburton D. Two reciprocal translocation associated with microcerhaly and retardation. — Medicine Genetic. — 1977. — Vol. 14, № 2. — P. 141–142.
22. Hamerton J. L. Reciprocal translocation in man // Chromosome Today. — 1969. — Vol. 2. — P. 21–32.
23. Morgan A., Aldas J. Down's Syndrome // Pediatris. — 1996. — Vol. 98, № 4. — P. 692–697.

Р. А. Ковтун

Классический частный университет, г. Запорожье

СИНДРОМ ДАУНА И ПРИЧИНЫ ЕГО ВОЗНИКНОВЕНИЯ

Резюме

В статье рассматриваются особенности структуры психического недоразвития детей с синдромом Дауна, общие принципы обучения, которые разработаны на основе современных представлений о развитии детей дошкольного возраста с учетом специфических особенностей, присущих детям с синдромом Дауна, а также основа программ когнитивного развития.

Ключевые слова: синдром Дауна, психическое недоразвитие, программа когнитивного развития.

R. A. Kovtun

Classic private university, Zaporozhye

DAUN SYNDROME AND REASONS OF HIS ORIGIN

Summary

The features of psychical structure of children with the Daun syndrome are examined in the article as well as general principles of teaching, which are developed on the basis of modern conception of preschool age children development considering the specific features of children with the Daun syndrome and also basis of the programs of cognitive development is examined.

Key words: Daun Syndrome, psychical deficiency, program of cognitive development.

А. А. Кононенко

к. психол. н., доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов.
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА

В статье рассматривается проблема функционирования такого специфического феномена социального поведения, как индивидуальный имидж и его роль в социальных коммуникациях. Утверждается, что имиджевое поведение влияет на эффективность педагогического процесса. Автор рассматривает индивидуальный имидж как саморепрезентативный образ, проецирующий набор социальных поведенческих стереотипов, направленных на сохранение и воспроизведение социальных структур.

Ключевые слова: имидж, стереотипы социального поведения, структура имиджа, имиджевое поведение.

Вопрос о природе имиджей является, в сущности, частным случаем вопроса о природе человеческого поведения вообще. Современная имиджелогия крайне редко касается проблем философии имиджа. Такое положение вещей приводит к методологической неопределенности. Наличие методологических ориентиров подразумевает использование очевидных, верифицированных историй философии методов.

Имиджи формируются под влиянием социальных воздействий, выражают социальный алгоритм воспроизводства духовной жизни, но роль их ограничивается обеспечением взаимодействия между моралью и нравственностью. Можно сказать, что *имидж — это естественный и привычный алгоритм духовной жизни общества.*

Общее представление о процессах, провоцирующих возникновение имиджа, можно представить в соответствии с идеями И. А. Федорова [4], где такие процессы показаны в наиболее абстрактном виде.

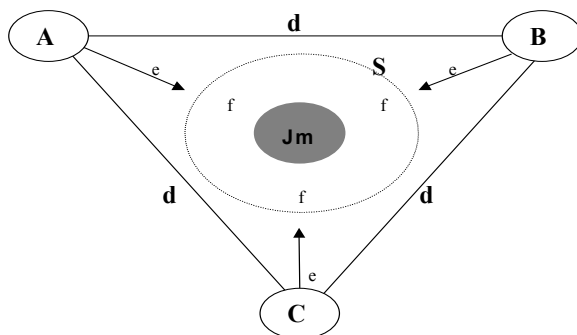


Рис. 1. Модель Имиджа.

Возникновение имиджа (графическая модель И. А. Федорова [3])

Цель данной схемы — описать общий механизм возникновения имиджа. Корреляция процессов, вызывающих формирование имиджа, в рисунке не учитывается. Сам имидж обозначен знаком «Jm». Его возникновение связано с диалектикой взаимодействия трех процессов:

- бытие психики (знак «А»);
- бытие социальных ролей (знак «В»);
- движение макросоциальных воздействий на жизнь человека или социальной группы (знак «С»).

Формализуем первые положения такой позиции, комментирующие приведенную выше схему.

1. Имидж не является стороной, свойством или характеристикой только человеческой личности или жизненной ситуации, воздействием групповых ролей или макросоциальных феноменов на человека или его макросреду.

Имидж выражает не только субъективное желание нравиться возможно большему числу лиц или кому-то персонально, но и воплощает в себе сами «правила игры», делающие такое положение вещей возможным. Он характеризует социальную сторону самого общения. Другими словами, *имидж отражает необходимость согласования жизни психики (включая самые интимные ее аспекты) с индивидуальным и групповым опытом бытия.*

2. Еще одна, также парадоксальная характеристика имиджа связана с тем, что он выражает одновременно готовность человека добровольно включаться в систему групповых ролей и стихийную ориентацию самих ролей на воспроизводство и упрочение такой готовности.

По данным наших исследований, имидж используется 92 % педагогов, причем почти 100 % женщин, но лишь в 32 % случаев он строится или корректируется осознанно. Такое положение дел, разумеется, не может быть случайным. С одной стороны, оно свидетельствует о том, что имиджевое поведение вообще характерно для социальной активности человека, с другой — доказывает необходимость индивидуального имиджа для педагогической профессиональной деятельности.

Говоря о структуре имиджа, необходимо отметить следующие моменты:

а) структура имиджа непосредственно отражает специфику природы изучаемого явления и потому столь же противоречива и пластична;

б) она может значительно трансформироваться в зависимости от пола человека, его возраста, национальности, социального статуса [3].

Природу имиджа можно охарактеризовать следующим образом: *имиджи возникли как имманентный атрибут социоантропогенеза и отражают ориентацию структурных и динамических законов духовной жизни общества на воспроизводство всей системы человеческого общежития с типичным для нее централизованным распределением власти и отношениями престижности, иерархизирующими образцы поведения и поведенческих выборов символами социального успеха.*

Исходя из наших исследований можно сделать вывод, что использование профессионального имиджа в педагогике оказывает значительное влияние на оптимизацию педагогического процесса и повышение эффективности

педагогических влияний. Это явление вызывает повышенный интерес к имиджам в педагогической психологии.

Как показали исследования, имиджевое поведение педагога во многом детерминировано уровнем его самооценки. Низкая самооценка в большинстве случаев формирует негативный имидж, который включает в себя авторитарные символы доминирования (защитная функция имиджа), подавляющие самостоятельное развитие личности учащихся. Например, учителя, обладающие позитивным имиджем, в значительно большей степени предоставляют возможность учащимся высказывать самостоятельные мнения и идеи, в отличие от учителей, имеющих негативный имидж.

Наиболее важные особенности функционирования индивидуальных имиджей можно зафиксировать в следующих положениях:

– индивидуальные имиджи, как правило, ориентированы на реальные групповые нормы и образцы поведения, на групповые ожидания;

– будучи комплексным способом передачи символической информации, имиджи не редуцируются и их нельзя свести к отдельным компонентам: мимике, речи, взгляду и т. п.;

– имиджи инерционны, «стареют» даже без негативных внешних влияний, становятся неэффективными для все большего числа ситуаций, что чаще всего ведет не к смене имиджа, а к ограничению коммуникативности индивида;

– имиджи оцениваются исходя из различных критериев: самооценки, группового подтверждения и степени достигаемости поставленных педагогических целей;

– возможны несколько классификаций индивидуальных имиджей — по разным типам симпатии, по уровню осознанности при конструировании (включенный — невключенный имидж), по уровню подражания образцам (приспособительный — атакующий, копирующий — виртуальный), по негативному или позитивному влиянию на течение педагогического процесса и т. д.;

– возможна разработка рекомендаций по оптимальному конструированию имиджа, которые обязательно должны включать в себя следующие процедуры: сбор информации, психодиагностику, выбор типа имиджа, заполнение дневника имиджа;

– законы строительства профессионального имиджа педагога обусловлены спецификой поставленной социальной цели;

– изучение индивидуального имиджа педагога возможно лишь комплексными методами, использующими опыт разных гуманитарных дисциплин, и прежде всего психологии и социологии. Такое исследование может быть эффективным в том случае, если оно включает в себя следующие действия: изучение социальных детерминант индивидуального имиджа, определение педагогических целей, исследование личностных психологических особенностей педагога, определение психологической базы для строительства имиджа, конструирование идеальной модели, тренинг, измерение достигнутой эффективности имиджа.

Исследование выборки, состоящей из членов педагогических коллективов, а также их руководителей, обнаружило, что к имиджевому поведению в профессиональной деятельности прибегает не менее 90 % респондентов. Однако большая часть из них использует т. н. «невключенный имидж», т. е. не конструирует его сознательно (около 55 % респондентов), и только оставшаяся часть опрошенных (около 35 %) прилагает осознанное усилие для конструирования индивидуального имиджа. Эти результаты подтверждают наше предположение о массовом характере применения имиджа в педагогической деятельности, что опровергает мнение отдельных исследователей, будто конструирование имиджа характерно только для лиц, привлекающих повышенное социальное внимание (политики, бизнесмены, руководители, деятели культуры и искусства, известные ученые и специалисты).

Выяснилось, что позитивное имиджевое поведение сказывается на оптимизации рутинной деятельности преподавателя. Такой учитель меньше времени тратит на вспомогательные действия — раздачу учебных пособий, сбор контрольных работ, заполнение классного журнала и т. п. Таким образом, учителя, обладающие позитивным имиджем, имеют больше шансов содействовать гармоничному развитию личности своих учеников, поскольку их имиджевое поведение включает в себя символы поощрения самостоятельного рассуждения, стремления к неформальному усвоению знаний, всестороннего когнитивного и эмоционального развития.

Надежность полученных результатов исследования обоснована использованием взаимодополняющих психологических и социально-психологических методов, которые включали в себя как исследование личности, использующей имиджевое поведение, так и ее профессиональное поведение, динамику внутригрупповых отношений, систему ценностей и целей, кризисные и конфликтные состояния группы, влияние управленческих ситуаций на имиджевое поведение педагога-руководителя и специфические взаимовлияния индивидуальных имиджей.

Литература

1. Вебер М. И. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. — 570 с.
2. Современная американская социология / Под ред. В. И. Добровенькова. — М.: МГУ, 1994. — 296 с.
3. Федоров И. А. Имидж как программирование поведения людей. — Рязань, 1997. — 240 с.
4. Федоров И. А. Основы социального поведения. — Тамбов: ТГПИ, 1993. — 305 с.
5. Черепанова В. Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования. — Тюмень: ТГУ, 1998. — 180 с.
6. Sampson E. The Image Factor. — London, 1994. — 384 p.

А. О. Кононенко

к. психол. н., доцент

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ІМІДЖУ
ПЕДАГОГА**

Резюме

В статті розглядається проблема такого специфічного феномену поведінки як індивідуальний імідж та його роль в соціальних комунікаціях. Стверджується, що іміджева поведінка впливає на ефективність педагогічного процесу. Автор розглядає індивідуальний імідж як самопрезентативний образ, що відбиває набір соціальних поведінкових стереотипів, спрямованих на зберігання та відтворення соціальних структур.

Ключові слова: імідж, стереотипи соціальної поведінки, структура іміджу, іміджева поведінка.

A. O. Kononenko

candidate of psychological science, assistant of professor

I. I. Mechnicov Odessa national university

**THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INDIVIDUAL IMAGE
OF A THEACHER**

Summary

The article is devoted to the problems of such special phenomena of social behavior as an individual image and its role in social communications. Author states that image behavior effects on the effectiveness of the pedagogical process. Author states that individual image is a self-presentation symbol that is projecting a range of social behavior stereotypes purposed for saving and reproduction of social structures.

Key words: image, stereotypes of social conduct, structure of image, imaginary conduct.

Д. А. Крицька

Краматорський економіко-гуманітарний інститут, м. Краматорськ

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ ТА РІВНЯ ШКІЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ НА ДЕЗАДАПТАЦІЮ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

В статті розглядається актуальна проблема дезадаптації учнів в умовах переходу до середньої школи.

Особливу увагу ми приділили шкільній дезадаптації учнів. Більш широко та ретельно розглянули два фактори, які найбільш впливають погіршенню шкільної поведінки та порушенням у навчанні, впливають конфліктам у шкільних відносинах між учнями та вчителями. Також в статті приведені розроблені нами рекомендації стосовно учнів, у яких спостерігається найбільш високий рівень шкільної дезадаптації.

Ключові слова: дезадаптація, рівень тривожності, рівень шкільної мотивації, учні, мікрогрупи, лідери, міжособові відносини, корекція.

Постановка проблеми. Поняття «шкільна дезадаптація» почало використовуватися останніми роками для опису різних проблем і труднощів, що виникають у дітей різного віку у зв'язку з навчанням в школі [11].

З цим поняттям зв'язують відхилення в учбовій діяльності — утруднення в навчанні, конфлікти з однокласниками і так далі. Ці відхилення можуть бути у психічно здорових дітей або у дітей з різними нервово-психічними розладами. Шкільна дезадаптація — це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, спотворень в особовому розвитку [1;11].

Шкільна дезадаптація виступає як компонент загальної соціально-психологічної дезадаптації. Таким чином, недостатня розробленість проблеми, суперечність оцінок, а також практично мало вивчені ряд біологічних, психологічних, патопсихологічних аспектів і їх взаємозв'язок з віковими особливостями психологічного розвитку, зумовили доцільність проведення дослідження дітей у зв'язку з проблемою шкільної дезадаптації [9].

Мета публікації. Показати практичне застосування психологічних методів при вирішенні проблеми міжособових та міжгрупових відносини в цілях їх зміни, поліпшення і вдосконалення в класі.

Аналіз останніх досліджень. Проблема шкільної дезадаптації, у зв'язку з наростаючою поширеністю цього явища серед загальноосвітніх шкіл, останніми роками привертає увагу різних фахівців. За даними вітчизняних авторів ті або інші ознаки шкільної дезадаптації визначаються приблизно у 25 % всіх школярів. Ця проблема привертала увагу різних авторів (Д. Б. Ельконін, Е. М. Мастюкова, С. Б. Аксентьев, С. М. Тромбах, Б. Д. Карвасарський, Я. І. Гуревич, Л. М. Шипіцина, В. К. Шипмарен-

ков, Н. Н. Заводенко, І. А. Корабейников, В. В. Коркунов, А. Н. Нігаєв, Е. В. Шивріна [4;5;8;10;11]).

Методика та організація дослідження

У експерименті узяло участь 48 осіб, це склало два класи — контрольна та експериментальна групи. Експеримент проводився з початку січня 2009 року по кінець квітня 2009 року на базі середньої школи № 22 м. Краматорська.

Ми використали методики вимірювання рівня тривожності підлітків, рівня шкільної мотивації та метод «соціометрії», який дозволив нам виявити соціальне положення дітей у класі [6]. За результатами діагностики ми виявили значний рівень тривожності, низький рівень шкільної мотивації та високий процент дітей, не включених в шкільний колектив, що свідчить про високий рівень шкільної дезадаптації на етапі констатуючого експерименту.

На другому етапі, після проведення формуючого експерименту, результати рівня тривожності значно знизились, тож тривожність дитини відкорегувалась в ході проведення формуючих вправ та прийомів. Також рівень шкільної мотивації підлітків після формуючого експерименту підвищився з низького на рівень нижче середнього. Діти, які були відштовхнуті в класі, вже після формуючого експерименту мають по 1 вибору.

Ми зробили кореляційний аналіз результатів, який пояснив зворотний зв'язок між рівнем шкільної мотивації та рівнем тривожності дитини. За результатами дослідження видно, що шкільна мотивація залежить не тільки від рівня розумового розвитку учнів класу, хоча часто чим вище інтелектуальний розвиток учнів класу, тим вище рівень мотивації. За нашими даними можна прослідкувати взаємозв'язок шкільної мотивації з рівнем тривожності дітей. Діти з високим рівнем тривожності мають, як правило, нижче соціальне положення в класі.

На етапі корекції ми застосували ряд тренінгових вправ на емоційне положення, комунікативні та організаторські здібності підлітків, на адаптацію п'ятикласників; емоційне полягання і соціальне положення підлітка в класі значно покращало.

Результати дослідження. У процесі проведеного дослідження впливу емоційної тривожності на соціальне положення підлітків в класі, після отриманих результатів можна відмітити, що чим вище рівень тривожності, тим більший відсоток дітей має несприятливий статус в класі, а також ми застосували ряд корекційних вправ на емоційне положення, комунікативні і організаторські якості підлітків, на адаптацію п'ятикласників і емоційний стан і, відповідно, статусне положення підлітка в класі значно покращало.

Тривожні діти можуть не користуватися загальним визнанням в групі, але і не опиняються в ізоляції, вони частіше входять до числа найменш популярних, оскільки дуже часто такі діти невпевнені в собі, замкнуті, нетовариські, або навпаки, дуже товариські, настирливі.

Причиною непопулярності іноді є їх безініціативність із-за невпевненості в собі, тому ці діти не можуть бути лідерами в міжособових взаєминах. Результатом безініціативності тривожних дітей є і те, що у інших дітей з'являється прагнення домінувати над ними, що веде до зниження емоційного фону тривожної дитини, до тенденції уникати спілкування, виникають внутрішні конфлікти, пов'язані з сферою спілкування, посилюється невпевненість в собі. У той же час, в результаті відсутності сприятливих взаємин з однолітками з'являється стан напруженості і тривожності, які і створюють або відчуття неповноцінності і пригніченості, або агресивності.

Дитина з низькою популярністю, не сподіваючись на співчуття і допомогу з боку однолітків, нерідко стає егоцентричною, відчуженою. Це погано в обох випадках, оскільки може сприяти формуванню негативного відношення до дітей, людей взагалі, мстивість, ворожість, прагнення до самоти.

Одним із найважливіших принципів профілактики шкільної дезадаптації є багатофакторність підходу до профілактики, діагностики і корекції, що вимагає обліку психічних, психофізіологічних і соціальних чинників.

Дослідження учбової мотивації показало, що в групах дітей з шкільною дезадаптацією переважає негативне відношення до школи. Таким чином, відсутність учбової мотивації у дітей початкової школи може виступати одним з критеріїв шкільної дезадаптації. Це може бути використано в першу чергу для діагностики шкільної дезадаптації.

Якщо все ж таки шкільна дезадаптація має місце, слід визначити її причини для того, щоб вибрати правильний напрям коректувальної роботи. Як ми вже говорили, причини ці можуть бути складні і багатообразні. Виходячи з причин будуть і різні прояви шкільної дезадаптації.

Рекомендації вчителям

Щоб істотно понизити тривожність дитини, необхідно забезпечити реальний успіх дитини в якій-небудь діяльності (малювання, гра, допомога по будинку і ін.). Дитину потрібно менше лаяти і більше хвалити, причому не порівнюючи його з іншими, а тільки з ним самим, оцінюючи поліпшення його власних результатів (сьогодні намалював краще, ніж вчора; швидше прибрав іграшки і так далі).

Необхідний більш щадливий оціночний режим в тій області, в якій успіхи дитини невеликі. Наприклад, якщо він повільно одягається, не треба постійно фіксувати на цьому його увагу. Проте якщо з'явився хоч найменший успіх, обов'язково потрібно його відзначити.

Необхідно вивчити систему особистих відносин дітей в групі для того, щоб цілеспрямовано формувати ці відносини, щоб створити для кожної дитини в групі сприятливий емоційний клімат.

Не можна залишати без уваги непопулярних дітей. Слід виявити і розвинути у них позитивні якості, підняти занижену самооцінку, рівень домагань, щоб поліпшити їх положення в системі міжособових відносин.

Також необхідно вихователів переглянути своє особисте відношення до цих дітей.

Також можна порадити тренінги на комунікативні і організаторські якості підлітків, на адаптацію п'ятикласників і емоційний стан і статусне положення підлітка в класі.

Тренінгові вправи на поліпшення оптимізації соціальної обстановки в групі, на зниження гіперактивності дітей направлені на розвиток комунікативних здібностей.

Відноситися з більшою уважністю до соціальної і міжособової обстановки в класі. Враховувати наявність емоційного, формального і неформального лідера в класі, а також необхідно врахувати їх вплив на колектив при організації культмасових заходів.

Також необхідно приділяти особливу увагу дітям, не включеним в колектив. Об'єктивніше відноситися до всіх учнів класу і враховувати їх особисті якості. Заохочувати позитивні і позитивні сторони учнів даного класу. Активізувати інтерес до тих, що оточують.

Враховувати ідеї (наприклад, допомогти кому-небудь слабкішому), це підвищить самооцінку, дасть привід для оптимістичнішого відчуття життя. Використовувати демократичний стиль викладання, враховувати особові особливості кожного учня, не вішати «ярлики» на учнів.

Рекомендації стосовно соціометричного дослідження:

Рекомендації щодо емоційних лідерів: творча робота класу; організація свят; необхідні завдання лідерів, інакше він може «відвести» клас.

Щодо мікрогруп за емоційним аспектом: разом сидіти за партою; здійснювати взаємодопомогу.

Щодо учнів, не включених в колектив, і дітей, що мають негативні вибори: вимагають уваги з боку класного керівника, індивідуального підходу в призначенні позаурочних завдань: тренінги розвитку емпатії; комунікативні тренінги.

Слід звернути увагу на тих дітей, які нікого не вибрали. В них присутні риси надмірного егоцентризму і інфантилізму.

Щодо формального лідера: підходить на роль старости (президента) класу; виконання офіційних завдань і доручень.

Щодо учнів, що входять в мікрогрупи за формальним аспектом: у одній групі виконувати завдання; включати у взаємодію.

Щодо дітей, не включених в учбовий процес: робота з їх інтересами; похвала за виконану роботу.

Щодо неформальних лідерів і мікрогруп за неформальним аспектом: включати в роботу по організації заходів.

Підсилити роботу класного керівника по об'єднанню класу. Психологічний комфорт на уроці з боку вчителя.

Висновки

1. Чим вище рівень тривожності та чим нижче рівень шкільної мотивації підлітків, тим більший відсоток дітей має несприятливий соціальний статус в класі.

2. Після застосування ряду корекційних вправ, спрямованих на поліпшення емоційного стану та підвищення рівня шкільної мотивації, соціальне положення учнів в класі значно покращало.

3. В роботі практичного психолога ми пропонуємо використовувати розроблену та опробовану нами корекційну програму, направлену на успішну адаптацію учнів.

Література

1. Краткий психологический словарь/Сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., с. 195.
2. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.
3. Дубровина И. В. Индивидуальные особенности школьников. — М., 1975.
4. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В. В. Лебединского, О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. М. Либлинга. — М., 1990.
5. Диагностика школьной дезадаптации. Под ред. С. А. Беличева, И. А. Коробейниковой. Научно-методическое пособие для школьных психологов. М.: Редакционно-издательский центр "Социальное здоровье России", 1993. — 127 с.
6. Волков М. П. Методы социометрических измерений в социально-психологических исследованиях. — Л.: Нева, 1972. — 147 с.
7. Лусканова Н. Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов. — Ж. "Школьный психолог", № 9, 2001–8–9 с.
8. Асеев В. Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. — Иркутск, 1986. —
9. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л., 1988. — 270 с.
10. Верещагин В. Ю. Философские проблемы теории адаптации человека. — Владивосток, 1988. — 164 с.
11. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитации // Школьная дезадаптация. Эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков. — М., 1995.

Д. А. Крицкая

Краматорский экономико-гуманитарный институт

ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ И УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОВЕНЬ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧЕНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Резюме

В статье рассматривается актуальная проблема дезадаптации учеников в условиях перехода к средней школе. Особенное внимание мы уделили школьной дезадаптации учеников. Более широко и тщательным образом рассмотрели два фактора, которые наиболее способствуют ухудшению школьного поведения и нарушениям в учебе, способствуют конфликтам в школьных отношениях между учениками и учителями. Также в статье приведены разработанные нами рекомендации относительно учеников, у которых наблюдается наиболее высокий уровень школьной дезадаптации.

Ключевые слова: дезадаптация, уровень тревожности, уровень школьной мотивации, ученики, микрогруппы, лидеры, межличностные отношения, коррекция.

D. A. Krizkaya

Kramatorsk economico-humanical institute

INFLUENCE OF ANXIETY AND LEVEL OF SCHOOL MOTIVATION ON LEVEL OF DEZADAPTATION OF STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL

Summary

In the article are marked the actual problem of desadaptation of schoolers in the conditions of passing to middle school. The special attention we spared to school desadaptation of students. More widely and carefully considered two factors, which are most instrumental in worsening of school conduct and violations in studies, instrumental in conflicts in school relations between schoolers and teachers. Also in the article are shown done by us recommendations, in relation to students at which observed most high school desadaptation.

Key words: dezadaptation, level of anxiety, level of school motivation, students, microgroup, leaders, interpersonal relations, correction.

О. І. Крошка

к. психол. н.,

ст. викладач кафедри диференціальної і експериментальної психології
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СЕБЕ

Проблема вивчення психологічних особливостей емоційно-оцінного ставлення особистості до себе неможлива без визначення структури емоційно-оцінного ставлення особистості до себе. У статті розкриваються основні підходи до вирішення цієї проблеми, проводиться аналіз підходів до визначення структури емоційно-оцінного ставлення особистості до себе.

Ключові слова: емоційно-оцінне ставлення до себе, особистість, самовідношення, самосвідомість, ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми. Особистість — це специфічна система, яка характеризується не тільки певним статусом в системі міжособистісних відносин та відповідним ставленням до соціального оточення, але й особливим ставленням до себе самої. У вітчизняній психології фундаментальні дослідження феномену ставлення людини до себе були започатковані О. Н. Леонтьєвим [4], С. Л. Рубінштейном [9], А. Г. Спіркіним [12] та в подальшому продовжені І. С. Коном [3] і І. І. Чесноковою [14].

Самовідношення як певна підструктурна одиниця в загальній системі відношень людини щільно пов'язане з особливостями ставлення суб'єкта до зовнішньо-предметного та соціального світу. На думку Н. І. Сарджвеладзе, основна відмінність самовідношення від ставлення до оточуючого світу полягає у різниці в референтах — в першому випадку основним референтом ставлення виступає власне тіло або психосоціальні та особистісні особливості, в другому — об'єкти зовнішнього світу або інші люди [10]. Виходячи з цього автор акцентує два основних способи самовідношення — об'єктні та суб'єктні, причому підкреслює, що суб'єкт-об'єктним та суб'єкт-суб'єктним способом особистість може ставитися не тільки до тих чи інших боків зовнішньої дійсності, але й до самої себе, до власних внутрішніх станів та переживань. На нашу думку, основна цінність такого підходу дозволяє розширити діагностику та подальший опис емпірично отриманих та теоретично усвідомлених особливостей, які розкривають своєрідність та неповторність емоційно-оцінчного ставлення особистості до себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психології існує два протилежних підходи до тлумачення структури ставлення до себе. В рамках першого ставлення до себе розглядається як одномірне, в другому — як складноструктуроване психічне утворення. Визначення ставлення як одномірного утворення не знайшло свого емпіричного підтвердження як

в сучасній вітчизняній [8], так і в іноземній психології [15]. Пояснення структури ставлення до себе проводиться через розуміння його як утворення, складність структури якого обумовлена глибиною життєвих стосунків особистості. Змістовний аналіз структурних компонентів ставлення до себе дозволив С. Р. Пантілеєву виділити дві різні за семантичним змістом підсистеми: «оціночну» і «емоційно-ціннісну» [8]. У випадку оцінки ставлення до себе визначається як «самоповага», «почуття компетентності», «почуття ефективності». У якості емоції ставлення визначається як «ауто-сімпатія», «почуття власної гідності», «самоцінність», «самоприйняття». Відмінності між складовими ставлення до себе виділяють цілий ряд іноземних [15] і вітчизняних психологів [8; 11].

Так, І. С. Кон, базуючись на теорії диспозиційної регуляції поведінки, наполягає на трьохкомпонентній структурі самовідношення, яка включає когнітивну, афективну та поведінкову підструктури [3]. Н. І. Сарджвеладзе також виділяє когнітивний, емоційний та конативний компоненти і наполягає на тенденції консистентності між ними, оскільки самовідношення є одним із різновидів аттитюдів, які й характеризуються цією генералізованою властивістю [10].

І. І. Чеснокова пропонує розрізнити два рівні самосвідомості за критерієм знань особистості про себе [14]. На першому рівні таке співвідношення діє в межах співставлення «Я» та іншої людини. Спочатку будь-яка риса сприймається та усвідомлюється в іншій людині, а пізніше переноситься на себе. Відповідно, першими механізмами формування ставлення до себе виступають самосприйняття та самоспостереження. На другому рівні співвідношення знань про себе діє в процесі аутокомунікації, тобто в межах «Я та Я», коли людина оперує вже готовими, сформованими знаннями про себе, а в якості специфічного внутрішнього прийому самопізнання автор указує самоаналіз та самоусвідомлення. На думку І. І. Чеснокової, вищого розвитку самосвідомість на другому рівні набуває при формуванні життєвих планів, життєвої філософії, власної гідності тощо.

Ми припускаємо, що структура самовідношення, запропонована І. І. Чесноковою, методологічно співпадає з моделлю ставлення до себе, розробленою Н. І. Сарджвеладзе, та найбільш повно розкриває суб'єктні та об'єктні сфери особистості.

Двохкомпонентний склад самовідношення розглядається також В. В. Століним, який за вихідну тезу узяв різницю змісту «Я-образ» (знання або уявлення про себе, в тому числі і в формі оцінки вираженості тих чи інших рис) та самовідношення (переживання, відносно стійке почуття, яке пронизує самосприйняття та «Я-образ») [13]. Двома основними утворюючими В. В. Столін вважає: 1) знання про ті загальні риси та характеристики, які об'єднують суб'єкта з іншими людьми, — приєднуюча складова (або система самоідентичності), та 2) знання, які виділяють «Я» суб'єкта порівняно з іншими людьми, — диференціююча складова.

Нам імпонує саме такий, більш диференційований та уточнений підхід до структури самовідношення, який можна застосувати й для дослідження емоційно-оціночного ставлення особистості до себе.

Виклад основного матеріалу дослідження в наукових психологічних конструкціях завжди задається певний еталон дослідження особистості, її відношень до світу людей, предметів, історично сформованих способів взаємодії з природою, тобто присвоєння суб'єктом соціальної людської суті. В такій площині психологічні властивості суб'єкта мають своїми джерелами більш часні феномени, які не тільки субординаційно пов'язані з вищими рівнями становлення особистості, але й самі виступають їхніми генетичними корнями. Звідси онтогенез виступає як самодостатня форма визрівання психологічних функцій та подальшого перетворення їх у властивості особистості, при цьому різним етапам онтогенетичного розвитку властиві відмінності у самопізнанні, самооцінюванні, емоційно-оціночному ставленні до себе та подальшій самореалізації, творчій активності, особистісній емоційній та соціальній зрілості.

На наш погляд, саме такий, генетичний підхід, сформульований С. Д. Максименко, в проблемному контексті розвитку емоційно-оціночного ставлення особистості до себе повно та адекватно забезпечує пошук нових резервів особистісного зростання й можливостей оптимізації зовнішніх, виховних впливів з урахуванням періодів підвищеної сензитивності молоді людини до суспільної активності. Услід за Л. С. Виготським, ми вважаємо, що зовнішнє тільки тоді буде мати суттєвий вплив на особистість, коли воно переламано через призму її індивідуальності. Ось чому ми припускаємо доцільність підходу до розуміння специфіки емоційно-оціночного ставлення як до одного із проявів індивідуальності особистості, що зростає.

Принципово важливим для розуміння механізмів становлення особистості, що зростає, є наш підхід до емоційно-оціночного ставлення суб'єкта до себе і як до процесу, і як до результату.

С. Д. Максименко, вказучи на необхідність введення в психологію поняття «динамічна система», підкреслював, що це поняття не тільки характеризує особливості існування психічних процесів, властивостей та станів особистості, але й розкриває специфіку їхньої кількісної та якісної зміни. «Між частинами психологічного цілого здійснюється складна взаємодія, що приводить до утворення нових властивостей, нових типів взаємодії та взаємовідносин. У результаті цього психічні утворення як динамічні системи змінюються кількісно і якісно» [6, с. 83].

Ця методологічна теза є для нас важливою, оскільки аналіз наукових першоджерел, та власні спостереження дозволили нам не тільки уточнити семантику поняття «емоційно-оцінне ставлення особистості до себе», але й пропонувати його структуру, **в основі якої лежить диференціація особистісних рис та властивостей за принципом їхнього предметного змісту та способу спрямованості.** На наш погляд, принцип предметного змісту розкриває на що спрямовані складові компоненти емоційно-оцінного ставлення, що виступає їхнім предметним змістом, а принцип способу спрямованості розкриває безпосередній спосіб ставлення. Відповідно до цих принципів нами була віділена структура емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, яка складається з двох основних компонентів:

1) загальні, глобальні показники особистості, які ми називаємо **суб'єкт-об'єктною підструктурою** (глобальне самовідношення, загальну систему цінностей, цілі життя); і

2) часні, які ми називаємо **суб'єкт-суб'єктною підструктурою** (часткова самооцінка, локус контролю, самовідношення, диференційоване за самоповагою, аутсимпатією, самоінтересом и очікуваним ставленням до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я»), що в подальшому впливає на загальну інтеграцію особистості в систему мікросоціальних стосунків з оточенням.

На наш погляд, запропонована структура дозволяє екстраполювати отриману інформацію не тільки на емоційно-оцінне ставлення особистості до себе, але й до певного кола сторін зовнішньої дійсності, тобто надавати інформацію про цілісність або дискордантність характеру респондентів. Крім того, запропонована структура суттєво розширює можливості діагностики Я-образу особистості й сприяє емпіричному виявленню і теоретично-умоисленню індикаторів особистості.

Суб'єкт-об'єктна підструктура

В цю підструктуру нами були включені глобальне самовідношення, загальну систему цінностей, цілі життя, оскільки завдяки цим особистісним утворенням поступово формується загальна стратегія ставлення особистості до себе. Суб'єкт-об'єктна підструктура лежить в основі загального пізнавального підходу особистості до себе, але не зводиться до простого, механічного процесу самопізнання. Головною особливістю даної підструктури виступає позиція особистості до себе самої, позиція, яка заснована на певному дистанціюванні, коли особистість сприймає та оцінює себе як зовнішній спостерігач. Саме на цьому рівні формуються основні поняття та глобальні оціночні судження стосовно власних рис та властивостей.

Суб'єкт-об'єктна підструктура в певній мірі визначається особливостями когнитивної самоатрибуції, але екстернальної чи інтернальної спрямованості в оцінному ставленні до себе ще не виділяється. На цьому рівні діагностується недиференційоване загальне ставлення особистості до себе, яке розкриває в більшій мірі інструментальний підхід до досягнення певних цілей.

Загальне самовідношення в більшості орієнтує індивіда на систему соціальних норм, правил, звичаїв. Саме в межах цих ідентичностей індивід порівнює себе з певними еталонами, через ці еталони — з іншими людьми та вчиться оцінювати себе з позиції стороннього спостерігача. На цьому рівні проявляється вираженість загальної значущості для індивіда бути прийнятим іншими людьми або знехтуваним ними, але на думку Л. І. Божовіч, суспільна оцінка виконує двояку роль у формуванні самосвідомості особистості [2], а Б. Г. Анан'єв підкреслював, що вирішальне значення в утворенні думок про себе має життя в колективі і правильний розвиток оцінних відносин, що формують самооцінку [1]. В. С. Мерлін також вважає, що «в знанні цінності своїх дій, а тим самим і властивостей особистості, вирішальну роль грає оцінка колективу, соціальна оцінка» [7].

Ціннісні орієнтації як друга складова суб'єкт-об'єктної підструктури розглядається і як інтегративна (інформаційно-емоційно-вольова) властивість, і як готовність особистості до свідомого визначення і оцінки свого місцезнаходження в часі і просторі певного природного і соціального середовища, вибору стилю поведінки.

Ціннісні орієнтації є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості індивіду і зумовлюють низку його сутнісних характеристик як особистості. Такі характеристики здебільшого спричиняються тим, що являє собою система цінностей конкретної особистості, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту, спрямованості та психологічної вагомості.

Поняттям «ціннісні орієнтації» визначають елементи мотиваційної структури особистості, на основі якої вона здійснює вибір цілі, мотивів конкретної діяльності з урахуванням особливостей ситуації, яка склалася, відображають певну значущість для особистості предметів та явищ соціальної дійсності, а також створює внутрішню основу відношень до різноманітних цінностей морального, матеріального і політичного порядку.

За Д. О. Леонтьєвим, ціннісно-змістове вимірювання є елементом загальної структури особистості, в якому представлені всі змісти, які утворюють основу його внутрішнього світу, визначають динаміку його емоцій і переживань, трансформують його картину світу на світогляд [5].

Таким чином, суб'єкт-об'єктний компонент розглядає загальні, недиференційовані тенденції щодо емоційно-оцінного ставлення особистості до себе. Яким чином визначені тенденції будуть розвиватися, наскільки всі ці уявлення особистості про себе є стійкими та взаємопов'язаними між собою, розкриває наступна підструктура.

2. Суб'єкт-суб'єктна підструктура (часткова самооцінка, локус контролю, самовідношення, диференційоване за самоповагою, аутсимпатією, самоінтересом и очікуваним ставленням до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я»), що в подальшому впливає на загальну інтеграцію особистості в систему мікросоціальних стосунків з оточенням.

Якщо загальна самооцінка виступає генетично більш раннім утворенням особистості, відображає узагальнені когніції суб'єкта стосовно себе і засноване на них цілісне ставлення до себе, то конкретна, часткова самооцінка формується вже на її тлі.

Особлива роль часткової самооцінки в формуванні суб'єкт-суб'єктної підструктури емоційно-оцінного ставлення особистості до себе полягає в тому, що вона створює підґрунтя для оцінки конкретних проявів і якостей особистості, результати конкретних дій, але функціонально спирається на суб'єкт-об'єктний бік життєдіяльності особистості.

Атрибутивна картина внутрішнього плану емоційно-оцінного ставлення особистості до себе базується на провідному принципі каузальної атрибуції Ф. Хайдера [8]. Центральною тезою цієї теорії виступає поняття про локус каузальності. Сприймаючи будь-яку подію як причинну, люди приписують локус причинності або особистості, або середовищу. В першому випадку подія викликається самим суб'єктом, у другому — в основному виступає про-

дуктом даного середовища. Звідси будь-яка подія (незалежно від того, що під цим розуміється — вчинок або його наслідок, факт, сформована особистісна риса та ін.), що сприймається та оцінюється людиною, є аддитивною функцією двох діючих сил: сили оточення та особистісних ресурсів. Сила оточення, на наш погляд, в більшості відповідає суб'єкт-суб'єктній складовій емоційно-оцінчного ставлення, а особистісні ресурси, за Ф. Хайдером, утотожуються на суб'єкт-суб'єктному рівні та включають індивідуальні особливості самовідношення, диференційованого за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом и очікуваним ставленням до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я» тощо.

Як основну особливість суб'єкт-суб'єктної підструктури більшість дослідників підкреслюють її оцінний характер [6]. Самоповага, яку ми змістовно включили в названу підструктуру, припускає процес оцінки себе в порівнянні з деякими соціально значущими критеріями, нормами, еталоном — уявленнями про благополучного і ефективного індивіда, закладеними ще з дитинства. Дане вимірювання виражає ті або інші відчуття або переживання в адресу власного «Я» індивіда. У даному чиннику фіксується той зміст, який називається самовідношенням на основі емоційного відчуття прихильності до себе. Відчуття прихильності, ухвалення, духовної цінності власної особистості не припускає порівняння і зіставлення себе з деякими соціально заданими і індивідуально засвоєними нормами — еталоном. В зв'язку з цим характерна позитивна кореляція «аутосимпатії» з «внутрішньою чесністю», з відвертістю індивіда для себе і для інших. Якщо чинник «самоповага» пов'язаний з прагненням до соціально бажаного образу «Я», то аутосимпатія не припускає цього зв'язку. Навіть навпаки, за рахунок позитивного емоційного відношення до себе індивід може відноситися до себе чесніше і відкрито. У основі чинника лежить деяке узагальнене відчуття симпатії, яке може існувати наряду і навіть всуперечтій або іншій узагальненій самооцінці, що виражається в переживанні самоповаги. Про це свідчить те, що чинник аутосимпатії відносно незалежний від чинника самоповаги.

Самоінтерес, який ми включили в суб'єкт-суб'єктну підструктуру, відображає міру близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і відчуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», упевненість в своїй цікавості для інших, а *очікуване відношення від інших* — очікування позитивного або негативного відношення до себе оточуючих.

Висновки. В основі структурування емоційно-оцінного ставлення особистості до себе лежить принцип диференціації особистісних рис та властивостей за предметним змістом та способом спрямованості. Принцип предметного змісту розкриває, на що спрямовані складові компоненти емоційно-оцінного ставлення, що виступає їхнім предметним змістом, а принцип способу спрямованості розкриває безпосередній спосіб ставлення. Відповідно до цих принципів пропонується структура емоційно-оцінного ставлення особистості до себе, що складається з двох основних компонентів: 1) загальні, глобальні показники особистості, або суб'єкт-об'єктна підструктура (глобальне самовідношення, загальна система цінностей, цілі

життя); і 2) часні, або суб'єкт-суб'єктні підструктури (часткова самооцінка, локус контролю, самовідношення, диференційоване за самоповагою, аутсимпатією, самоінтересом и очікуваним ставленням до себе; рівень готовності до конкретних дій відносно свого «Я»), що в подальшому впливає на загальну інтеграцію особистості в систему мікросоціальних стосунків з оточенням.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2002. — 228 с. — (Першотвір).
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — М.: Междунар. пед. академия, 1995. — 209 с.
3. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с. — (Першотвір).
5. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 1993. — 216 с.
6. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.] / С. Д. Максименко. — К.: Форум, 2002. Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. — 320 с. — (Першотвір).
7. Мерлин В. С. Структура личности: характер, способности, самосознание: Учеб пособие к спецкурсу / В. С. Мерлин. — Перм. гос. пед. ин-т, Урал. отд-ние О-ва психологов СССР при АН СССР. — Пермь: ПГТИ, 1990. — 107 с.
8. Пантеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантеев. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 110 с.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. В 2-х т / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1989. — 487 с. — (Першотвір).
10. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. — Тбилиси: «Мецниба», 1989. — 367 с. — (Першотвір).
11. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. — М.: Наука, 1989. — 129 с.
12. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. — М.: Наука, 1972. — С. 270. — (Першотвір).
13. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 286 с. — (Першотвір).
14. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. — М.: Наука, 1981. — 323 с.
15. Coopersmit S. The antecedents of self-esteem / S. Coopersmit. — N. Y.: Freeman, 1967.

О. И. Крошка

ассистент кафедры дифференциальной и экспериментальной психологии,
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К СЕБЕ

Резюме

Проблема изучения психологических особенностей эмоционально-оценочного отношения личности к себе невозможна без определения структуры эмоционально-оценочного отношения личности к себе. В статье раскрываются основные подходы к решению этой проблемы, проводится анализ подходов к определению структуры эмоционально-оценочного отношения личности к себе.

Ключевые слова: эмоционально-оценочное отношение к себе, личность, самоотношение, самосознание, ценностные ориентации.

O. Kroshka

teacher of department of differential and experimental psychology,
I. I. Mechnikov Odessa national university

THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL-EVALUATIVE RELATIONSHIP OF PERSONALITY TO YOURSELF

Summary

The problem of studying the psychological characteristics of emotional-evaluative relationship of personality to himself impossible without determining the structure of emotional-evaluative relationship of personality to himself. In this publication, the main approaches to solving this problem, an analysis of approaches to determining the structure of emotional-evaluative relationship of personality to yourself.

Key words: emotionally evaluative attitude toward yourself, personality, self-attitude, identity, value orientation.

З. С. Кудінова

аспірант кафедри психології Національного аерокосмічного університету
ім. М. Є. Жуковського «ХАІ»

**ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ З ХРОНІЧНОЮ
ГАСТРОДУОДЕНАЛЬНОЮ ПАТОЛОГІЄЮ**

У даній статті описані особливості особистості дівчат-підлітків, яким поставлений діагноз хронічної гастродуоденальної патології, у порівнянні з особливостями особистостей їхніх здорових однолітків.

Ключові слова: хронічний гастродуоденіт, психосоматика, особистісні особливості.

Вступ. Медична психологія сьогодення характеризується інтегративними процесами, спрямованими на відтворення цілісності людини. Такі процеси вимагають переходу у такий вимір соматичних захворювань, в якому поділ духу і тіла є пережитком минулого. Тим не менш в медицині й надалі домінує аналітична орієнтація, спрямована на визначення локалізації патологічних процесів і виявлення структури хвороби як її анатомічного і морфологічного діагнозу. І, незважаючи на серйозну проробку питань психосоматичної медицини в межах наукових досліджень, нозологічні форми розглядаються безвідносно до індивідуально-особистісних особливостей пацієнтів. Так, залишаючись довгий час безсимптомними, у разі виявлення розлади системи травлення лікуються за допомогою медикаментів і дієти. Тим не менш захворювання не можуть пояснюватися системою типових понять соматичної нозології. Природничо-наукова концепція хвороби призводить до нехтування психологічними факторами в діагностиці та терапії.

Виразкова хвороба шлунка і 12-палої кишки є захворюванням, в етіопатогенезі якого виключно важливу роль посідають психологічні фактори (Ф. Александер, М. Балінт, Г. Фрайбергер, Р. Мей, В. Зандер, Ф. Данбар, Г. Стайерлін, Г. Аммон, Р. П. Ліберман, Є. М. Стабровський, В. Б. Захаржевський, В. Д. Тополянський, Струківська М. В.). Незважаючи на визначальну роль в етіології виразкової хвороби хелікобактерної інфекції, психосоматичні аспекти не втратили актуальності й активно обговорюються (В. С. Волков, М. В. Коркіна, В. В. Марілов, Е. І. Белобородова, В. Б. Гриневиц та ін). Ю. М. Губачов і співавт. розглядають становлення виразкової хвороби шлунка і 12-палої кишки як розгортання патогенної функціональної системи психосоматичної дезадаптації. Більш того, Ф. Б. Березін і Р. В. Рожанець відводять виразковій хворобі шлунка і 12-палої кишки місце на вершині психосоматичної «піраміди». Серед психологічних характеристик, що визначають ймовірність виникнення психосоматичних розладів, виділяють глибинні інтрапсихічні конфлікти, специфічні особистісні профілі (Ф. Александер, Ф. Данбар), окремі особистісні

риси (В. І. Симаненков, О. Т. Жузжанов), особливості фрустраційних реакцій, типи соціально-психологічних дезадаптацій (Т. А. Айвазян, Ю. М. Губачов).

Складність зазначених феноменів, розрізненість представлених в концепціях даних, а також суттєві методологічні розбіжності зумовлюють неадекватність спрощених етіопатогенетичних моделей психосоматичних розладів, виникнення ускладнень в узагальненні отриманих результатів і розробці належних, а головне, ефективних діагностичних і терапевтичних засобів роботи з пацієнтами. Оскільки на етапі передвиразкових станів, до яких відноситься хронічний гастродуоденіт (далі використовується абревіатура ХГД), вплив психосоціальних чинників має більше значення, ніж на стадії виразкового процесу (Белоусов Ю. В., Приказчик Ю. В.), визначення особливості патогенезу ХГД в контексті особистісних особливостей набирає особливого значення [2]. У даній статті зроблено спробу визначити особистісні особливості дівчат-підлітків з хронічною гастродуоденальною патологією.

Матеріали та методи дослідження

Відповідно до мети дослідження у якості психодіагностичної методики застосований стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості СМІЛ (ММРІ) в інтерпретації Л. М. Собчик, що відображає набір шкал: L — шкала неправди; F — шкала достовірності; K — шкала корекції; 1 — шкала «невротичного надконтролю», 2 — шкала «песимістичності», 3 — шкала «емоційної лабільності», 4 — шкала «імпульсивності», 5 — шкала «жіночності-мужності», 6 — шкала «ригідності», 7 — шкала «тривожності», 8 — шкала «індивідуалістичності», 9 — шкала «оптимізму й активності», 0 — шкала «соціальної інтроверсії».

Досліджувану вибірку склали дівчата-підлітки у віці 13–18 років. Учасницями дослідження стали 56 пацієнток стаціонарного відділення Харківської дитячої клінічної лікарні № 19, яким було поставлено діагноз хронічної гастродуоденальної патології. Дослідження проведено на базі кафедри педіатричної гастроентерології та нутріціології Харківської медичної академії післядипломної освіти. Учасницями контрольної (умовно здорової) групи стали 40 учениць харківського навчально-виховного комплексу № 169 у віці 13–17 років, які були охарактеризовані шкільним лікарем як здорові. Загальна кількість учасниць дослідження складала 96 дівчат-підлітків. Підставою для включення пацієнта до основної досліджуваної групи було: 1) наявність у хворої хронічного гастродуоденіту; 2) терапевтична резистентність соматичної патології відносно симптоматичної терапії, що проводилася протягом не менше ніж 2 тижнів.

Обробка отриманих результатів проведена методом непараметричної статистики з використанням пакета статистичної обробки даних «SPSS 17.0» для визначення достовірності кількісних розбіжностей результатів дослідження у групах дівчат-підлітків з ХГД та групи умовно здорових дівчат-підлітків із використанням і U-критерію Уїлкоксона-Манна-Уїтні

для незв'язаних сукупностей з обчисленням середнього арифметичного значення кожного ряду — M , середньої помилки — m , ступеня достовірності розбіжностей порівнюваних арифметичних величин — p . Названий критерій застосовується для оцінки різниці між двома вибірками за рівнем ознаки, що вимірюється кількісно. Емпіричне значення критерію U відображає, наскільки велика зона збігу між рядами. Чим менше $U_{\text{емп}}$, тим більше ймовірно, що різниця достовірна. Дані вважалися достовірними при $p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$.

Результати дослідження та їх обговорення

Отримані в ході аналізу результатів за методикою СМІЛ сирі бали було переведено у стандартизовані Т-бали. На наступному етапі було визначено усереднений особистісний профіль в обох досліджуваних групах дівчат-підлітків. Кодування профілів виконано за методом Хетуея. Таким чином, у дівчат-підлітків з ХГД код профілю СМІЛ: 65'9238 — / 71 2:21:12 (через двокрапку наведено співвідношення показників шкал достовірності L:F:K у сирих балах); тоді як у дівчат-підлітків з умовно здорової групи він такий: 65'29384 — / 7 3:22:12. Нижче наводиться графічне відображення усереднених профілів СМІЛ в обох групах (рис. 1).

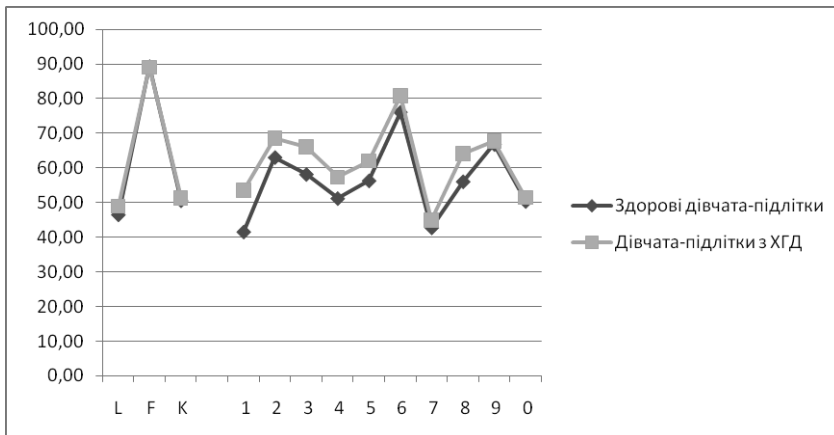


Рис. 1. Показники базових шкал профілю СМІЛ у двох групах дівчат-підлітків.

Умовні позначення: L — шкала неправди; F — шкала достовірності; K — шкала корекції; 1 — шкала «невротичного надконтролю», 2 — шкала «песимістичності», 3 — шкала «емоційної лабільності», 4 — шкала «імпульсивності», 5 — шкала «жіночності-мужності», 6 — шкала «ригідності», 7 — шкала «тривожності», 8 — шкала «індивідуалістичності», 9 — шкала «оптимізму й активності», 0 — шкала «соціальної інтроверсії»

У наявному профілі показники за шкалами «неправди» та «корекції», відповідно «L» та «K», розміщуються у коридорі норми, чим визначається адекватність отриманих у ході емпіричного дослідження даних. Зважаючи

на високі показники за шкалою F, які сягають 89 T, визначена необхідність у перевірці достовірності даних. З цією метою визначена різниця сирих балів F–K, яка становить у групі дівчат-підлітків з ХГД 9, а в групі умовно здорових дівчат-підлітків — 10. Обидва результати дозволяють віднести дані до достовірних, оскільки названі показники потрапляють до умовного коридору від –11 до 11 [4; 32]. Такий результат свідчить про прагнення учасниць дослідження обох груп підкреслити наявні проблеми, драматизувати актуальні труднощі та агравувати стан.

Для більш детального розуміння відмінностей показників, отриманих у ході застосування методики СМІЛ, наводимо кількісне співвідношення параметрів базових шкал СМІЛ з вказаними значимими відмінностями, виявленими внаслідок застосування критерію Манна–Уїтні (таблиця 1).

Таблиця 1

Кількісне співвідношення параметрів базових шкал СМІЛ у групі дівчат-підлітків з ХГД та групі здорових дівчат з урахуванням значимих відмінностей (за критерієм Манна–Уїтні)

№ шкали	Назва шкали СМІЛ	Дівчата-підлітки з ХГД	Здорові дівчата-підлітки	U емп
1	Невротичний надконтроль	53,5±1,89	41,58±1,66	576,5**
2	Песимістичність	68,62±1,61	63,10±2,53	789**
3	Емоційна лабільність	66,14±1,64	58,20±1,51	717,5**
4	Імпульсивність	57,34±1,79	51,23±2,51	782**
5	Мужність-жіночність	62,02±1,52	56,35±1,22	800**
6	Ригідність	80,82±1,72	76,20±2,42	887*
7	Тривожність	44,93±1,99	42,80±2,76	986
8	Індивідуалістичність	64,11±2,61	56,10±3,01	813*
9	Оптимізм	67,75±1,29	66,85±1,64	1040,5
0	Інтроверсія	51,41±1,01	50,40±1,42	1008
L	Шкала брехні	48,96±0,91	46,53±0,97	911,5
F	Шкала достовірності	89,07±1,34	89,35±1,46	1072
K	Шкала корекції	51,36±1,09	50,60±1,14	1097,5

Умовні позначення:

M — середнє арифметичне значення кожного ряду;

m — помилка середнього;

$U_{\text{емп}}$ — емпіричне значення критерію U;

** — відмінності, значимі при $p \leq 0,01$;

* — відмінності, значимі при $p \leq 0,05$

Таким чином, статистично доведено переважання показників за шкалами ригідності ($U_{\text{емп}}=887$, $p \leq 0,05$), імпульсивності ($U_{\text{емп}}=782$, $p \leq 0,01$), мужності-жіночності ($U_{\text{емп}}=800$, $p \leq 0,01$), індивідуалістичності ($U_{\text{емп}}=813$, $p \leq 0,01$) та показниками шкал невротичної тріади у пацієнток з ХГД, а саме: невротичний надконтроль ($U_{\text{емп}}=576,5$, $p \leq 0,01$), песимістичність ($U_{\text{емп}}=789$, $p \leq 0,01$), емоційна лабільність ($U_{\text{емп}}=717,5$, $p \leq 0,01$). Зосередимося детальніше на інтерпретації отриманих даних.

В усередненому профілі СМІЛ у дівчат-підлітків з ХГД показники за шостою шкалою «ригідності» створюють найбільш виражений пік, який досягає 80 T-балів. Таким чином, показник виходить за рамки нормально-

го розкиду, що свідчить про наявність у дівчат-підлітків акцентуїзованих рис за епілептоїдним типом. Це припущення підкріплюється тим, що профіль відображає класичну схему 65'-/ 7, типову саме для акцентуїзованих особистостей за названим типом. Особистісна дисгармонія і дезадаптивний стан за цієї умови характеризуються вираженою афективною захопленістю домінуючою ідеєю, зокрема, у межах конфліктної міжособистісної ситуації, яка провокує експлозивно-агресивні реакції зовнішньозвинувачуючого типу, які трактуються підлітком як захисні, вимушені дії у відповідь на вороже ставлення тих, хто викликав ці реакції. До таких переживань належать надцінне ставлення до об'єкта, що викликав конфліктну ситуацію, з почуттям ревнощів або суперництва, з тенденцією до побудови жорсткої і суб'єктивної логічної схеми, що не піддається зовнішній корекції. Цим може пояснюватися здатність учасниць дослідження проявляти сентиментальність і солодкуватість зі схильністю до спалахів ворожості. У профілях хворих з психосоматичними розладами, до яких належить хронічна гастроудоденальна патологія, пік за 6-ю шкалою відображає наявність підвищеної дратівливості, переживання почуття образи, оскільки профіль у цілому виявляє подавлену ворожість. Виходячи з характеристик наведеного профілю, дівчата-підлітки з ХГД до певної межі справляють враження осіб, стійких до стресу, що в значній мірі обумовлено їхньою невідповідністю середовищним впливам (гомономністю). При цьому у них відбувається поступове накопичення потенційної активності, яка пізніше трансформується у вибух афекту і агресивне забарвлення діяльності.

У поєднанні з високими показниками за 5-ю шкалою (шкалою «мужності-жіночності»), які свідчать про відхилення від типової для даної статі рольової поведінки, така тенденція окреслюється більш чітко: у дівчат-підлітків з ХГД названий показник відбиває риси мужності, незалежності, прагнення до емансипації, до самостійності у прийнятті рішень. У профілі гіперстенічного типу, до якого належить описуваний профіль, підвищення показників 5-ї шкали підсилює риси жорстокості.

Підвищений показник за 2-ю шкалою (шкалою «песимістичності») свідчить про усвідомлення дівчатами-підлітками з ХГД наявних проблем крізь призму незадоволеності і песимістичної оцінки своїх перспектив, схильність до роздумів, інертність у прийнятті рішень, виражену глибину переживань, скептицизм та самокритичність. Названа особливість відбиває риси залежності підлітків, найбільш помітні в контактах з авторитетною особистістю і з об'єктом прихильності; при цьому можуть одночасно звучати дистантність і болісно загострене почуття власної гідності. Афіліативна потреба, тобто потреба в розумінні, любові, доброзичливому до себе ставленні — одна з провідних та таких, які не можуть бути сповна насиченими. Названа потреба є фрустрованою, чим в значній мірі визначається зона психотравмуючого. Високі показники за 2-ю шкалою пов'язуються з ситуацією захворювання, що порушує звичайний хід життя і перспективні плани дівчат-підлітків з ХГД. Одночасне підвищення показників за 2-ю і 9-ю шкалами відображає схильність до перепадів настрою, циклотимний варіант особистості або циклотимії. Підвищення за 9-ю шкалою

(«оптимізму») виявляє завищену самооцінку, безцеремонність поведінки, поблажливе ставлення до своїх промахів і недоліків, легке виникнення емоційних сплесків, тобто характеристики, абсолютно природні для підліткового віку.

Підвищення профілю за третьою шкалою («емоційної лабільності») виявляє нестійкість емоцій і конфліктне поєднання різноспрямованих тенденцій, а саме: високий рівень домагань поєднується з потребою в причетності до інтересів групи, егоїстичність — з альтруїстичними деклараціями, агресивність — з прагненням подобатися оточуючим. При одночасному підйомі 6-ї шкали, який описаний вище, ризик агресивної поведінки збільшується, оскільки в особистостей даного типу сталим є переконання про несправедливість і ворожість по відношенню до них з боку оточуючих, що є фундаментом для виправдання своїх агресивних дій у їх власних очах, в той час, як думка інших для них не є значимою.

Низькі показники за 7-ю шкалою вказують на відсутність обережності у вчинках, знижену здатність до співпереживання, неконформність установок, грубувату і жорстку манеру поведінки, цинічний погляд на життєві явища.

Висновки. У ході аналізу особистісних профілів дівчат-підлітків з ХГД встановлені їхні характерні відмінності: особистісний профіль своїми окремими піками виходить за межі умовної особистісної норми. Статистично доведено переважання показників за шкалами ригідності, імпульсивності, мужності-жіночності, індивідуалістичності та показниками шкал невротичної тріади у пацієток з ХГД. Визначені особистісні риси, які формують конфліктну особистісну структуру дівчат-підлітків з ХГД: яскраво виражена фрустрована аффіліативна потреба, яка не може бути сповна насичена; суперечливі переживання та надцінне ставлення до фруструючого об'єкта, яким зазвичай є об'єкт прихильності або авторитетна особистість; афективна захопленість домінуючою ідеєю у межах конфліктної міжособистісної ситуації провокує експлозивно-агресивні реакції. Прагнення до незалежності та емансипації у дівчат межує з перебуванням у залежних відносинах зі знаковими авторитетними фігурами, вираженою підвищеною дратівливістю, переживаннями почуття образи та подавленої ворожості. Окрім того, вираженою є оцінка нагальних проблем крізь призму незадоволеності і песимістичий погляд на власні перспективи. Вищезазначене зумовлює необхідність у подальших дослідженнях особистісних рис дівчат-підлітків з ХГД з приділенням уваги взаємодії у межах діади «мати-дитина» у батьківських сім'ях пацієток.

Література

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина / Ф. Александер. — Воронеж: БАХРАХ, 1992. — 212 с.
2. Белоусов Ю. В. Гастроэнтерология детского возраста. — Харьков: Консум, 2000. — 528 с.
3. Маев И. В., Барденштейн Л. М., Антоненко О. М., Каплан Р. Г. Психосоматические аспекты заболеваний желудочно-кишечного тракта // Клиническая медицина. — 2002. — Т. 80. — № 11. — С. 8–13.

4. Собчик Л. Н. СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л. Н. Собчик. — СПб. : Речь, 2003. — 221 с.
5. Старшенбаум Г. В. Психосоматика и психотерапия: Исцеление души и тела. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. — 496 с.
6. Dunbar F. Psychiatry in the medical specialties / F. Dunbar. — London-New York-Toronto: McGraw-Hill, 1959. — 535 p.

З. С. Кудинова

Национальный аэрокосмический университет им. Н. Е. Жуковского «ХАИ»

**ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕВУШЕК-ПОДРОСТКОВ
С ХРОНИЧЕСКИМ ГАСТРОДУОДЕНИТОМ**

Резюме

В статье рассмотрены личностные особенности девушек-подростков с хронической гастродуоденальной патологией, определены личностные черты, которые формируют их конфликтную личностную структуру: ярко выраженная фрустрированная аффилиативная потребность; противоречивые переживания в отношении фрустрирующего объекта; аффективная увлеченность доминирующей идеей в рамках конфликтной межличностной ситуации, которая провоцирует эксплозивно-агрессивные реакции.

Ключевые слова: хронический гастродуоденит, психосоматика, личностные особенности.

Z. S. Kudinova

National Aerospace University named after N. E. Zhukovsky «KhAI»

**PERSONALITY PARTICULARITIES OF FEMALE ADOLESCENTS
WITH CHRONIC GASTRODUODENAL PATHOLOGY**

Summary

The article deals with the personal characteristics of female adolescent with chronic gastroduodenal pathology. The following peculiarities that form girls' conflicting personality structure are identified: a frustrated need for affiliation; contradictory feelings towards frustrating object; affective passion to dominant idea within inter-personal conflict situation that provokes an explosive-aggressive reaction.

Key words: chronic gastroduodenitis, psychosomatics, personality particularities.

Л. А. Митрофанова-Керсанова

асп.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра диференціальної та експериментальної психології

ОСОБЛИВОСТІ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ДОРОСЛИХ

Проведене емпіричне дослідження присвячено порівнянню механізмів психологічного захисту дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку та їхніх батьків. Отримані дані дозволяють стверджувати як про більшу уразливість психологічного захисту у зрілої особистості, так і про більшу уразливість дитячої особистості із затримкою психічного розвитку відносно власної неадекватної захисної поведінки.

Ключові слова: індивідуальний розвиток, механізми психологічного захисту, інтенсивність захисних механізмів.

Емпіричне дослідження, присвячене вивченню психологічних особливостей психологічного захисту дітей із затримкою психічного розвитку та дорослих з їхнього найближчого оточення, включало три етапи.

На першому етапі проаналізована специфіка дитячих і батьківських захисних механізмів: виявлені відмінності у вираженості окремих механізмів матерів і батьків і проаналізовані причини цих відмінностей; виявлені особливості дитячого психологічного захисту порівняно з психологічним захистом дорослих; побудована і проаналізована ієрархічна шкала, що відображає частоту, з якою зустрічаються у дітей із ЗПР різні механізми психологічного захисту.

На другому етапі був вивчений вплив специфіки і інтенсивності батьківських механізмів психологічного захисту на побудову ними системи дитячо-батьківської взаємодії. Відповідні показники проаналізовані у дорослих членів сім'ї в цілому і окремо у матерів і батьків.

Третій етап був присвячений дослідженню внутрішньосімейних чинників формування психологічного захисту дитини із ЗПР. У цьому ключі вивчений взаємозв'язок захисних проявів батьків і дітей із ЗПР і проаналізований вплив особливостей дитячо-батьківської взаємодії на становлення механізмів психологічного захисту дітей із затримкою психічного розвитку. Обидва чинники вивчалися з урахуванням статево-рольових особливостей батьків і характеру їх емоційної значущості для дитини.

Вивчення специфіки дитячих і батьківських захисних механізмів побудовано на основі порівняння середніх значень показників механізмів психологічного захисту та їх інтенсивності у батьків і дітей із ЗПР. У таблиці 1 наведені середні значення показників психологічного захисту матерів і батьків, на підставі яких виявлені достовірні відмінності за *t*-критерієм Стьюдента.

Таблиця 1
Порівняння середніх значень показників механізмів психологічного захисту та їх інтенсивності у матерів і батьків

	Показники механізмів психологічного захисту матерів і батьків (у абсолютних одиницях)						Інтенсивність МПЗ				
	Заперечення	Витискування	Регресія	Компенсація	Проекція	Заміщення	Інтелектуалізація	Формув. реакції	Низька	Соц.-нормативна	Висока
М (матері)	6,71	5,02	8,45	3,95	5,18	4,23	6,13	4,79	1,43	5,23	1,34
М (батьки)	6,97	6,28	3,97	3,24	4,72	5,21	8,28	3,59	1,48	5,21	1,31
t (матері-батьки)	-0,46	-2,26*	7,14***	1,74	0,76	-1,96	-4,14***	2,25*	-1,45	0,95	0,74

Примітка: МПЗ — механізми психологічного захисту; М — середні значення; t — критерій значимості відмінностей Стьюдента; * — відмінності, значимі при $p = 0,05$; *** — відмінності, значимі при $p = 0,001$

Таблиця 2
Порівняння середніх значень показників механізмів психологічного захисту та їх інтенсивності у дітей із ЗПР та матерів і батьків

	Показники механізмів психологічного захисту дітей із ЗПР та батьків								Інтенсивність МПЗ		
	Заперечення	Витискування	Регресія	Компенсація	Проекція	Заміщення	Інтелектуалізація	Форм. реакції	Низька	Соц.-нормативна	Висока
М (діти)	0,35	0,26	0,23	0,38	0,26	0,13	0,48	0,36	1,42	4,67	1,91
М (дор.)	0,53	0,44	0,50	0,38	0,41	0,34	0,57	0,48	1,45	5,10	1,44
t (дор. — діти)	5,76***	7,05***	7,72***	0,03	4,55***	8,82***	2,86**	3,51***	0,18	1,89	-2,31*
М (матері)	0,52	0,42	0,60	0,39	0,40	0,33	0,50	0,48	1,45	5,22	1,33
t (матері — діти)	4,88***	5,79***	10,39***	0,19	3,83***	7,29***	0,76	3,12**	0,13	2,27*	-2,72**
М (батьки)	0,53	0,51	0,31	0,35	0,38	0,40	0,69	0,37	1,48	5,10	1,42
t (батьки — діти)	4,43***	5,64***	1,71	-0,80	2,46*	7,53***	5,16***	0,33	0,23	1,28	-1,74

Примітка: МПЗ — механізми психологічного захисту; М — середні значення; t — критерій значимості відмінностей Стьюдента; * — відмінності, значимі при $p = 0,05$; ** — відмінності, значимі при $p = 0,01$; *** — відмінності, значимі при $p = 0,001$

З таблиці 1 видно, що вираженість чотирьох з восьми механізмів захисту статистично достовірно відрізняє матерів і батьків. Найбільші відмінності відмічені у використанні регресії: матері несумірно частіше удаються до цього механізму, тоді як батьки більше схильні раціоналізувати і схематизувати загрозливі щодо самовідношення переживання і думки, удаючись до інтелектуалізації (обидві відмінності достовірні при $p = 0,001$). Такий розподіл захисних механізмів відображає загальну соціальну установку на емоційність жінок і стриманість і розсудливість чоловіків, яка засвоюється ще в дитинстві в період статевої ідентифікації. Крім того, матерям більшою мірою властиве перетворення неприйнятних відчуттів в протилежні (формування реакції). Батьки з тією ж мірою достовірності ($p = 0,05$) частіше звертаються у відповідних випадках до витискування.

Щодо інтенсивності використання психологічного захисту, то за цим параметром відмінностей між батьками і матерями не спостерігається.

Таблиця 2 демонструє специфіку дитячих захисних механізмів в порівнянні з механізмами психологічного захисту дорослих.

Цікаво відзначити, що в інтенсивності використання психологічного захисту діти із ЗПП відрізняються тільки від матерів, але відмінність ця має вже протилежний знак: інтенсивність дитячих захистів значущо вище. Матері, таким чином, використовують механізми психологічного захисту частіше, ніж діти, але і виявляються більш здатними розташовувати їх в діапазоні прийнятного функціонування. Діти ж рідше, ніж дорослі в цілому, звертаються до психологічного захисту, але якщо використовують його, то виявляється велика вірогідність надінтенсивної його експлуатації, що представляє загрозу психічному здоров'ю дитини із ЗПП.

Побічно представлена картина свідчить як про більшу розвиненість психологічного захисту у зрілої особистості, так і про більшу уразливість дитячої особистості із затримкою психічного розвитку відносно власної неадекватної захисної поведінки.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на той факт, що в проведеному дослідженні не виявилось таких механізмів захисту, які взагалі не використовувалися б дітьми із затримкою психічного розвитку, що може бути використане не тільки під час надання консультаційної допомоги, але й в процесі адаптації цих дітей до соціального оточення з нормативним розвитком.

В результаті порівняння між собою середніх показників дитячих механізмів психологічного захисту нами була укладена рангова шкала захисних механізмів.

Завдяки адекватному методичному інструментарію нами був отриманий показник кількісної вираженості кожного механізму у окремо взятої дитини та по всій вибірці в середньому.

На основі порівняння між собою набутих середніх значень механізмів психологічного захисту за t -критерієм Стьюдента кожен з восьми досліджуваних механізмів отримав свій ранг популярності в системі психологічного захисту дітей із ЗПП (таблиця 3).

Таблиця 3

Таблиця рангів популярності механізмів психологічного захисту у дітей із ЗПР

МПЗ	Інтелектуалізація	Компенсація	Форм. реакції	Заперечення	Проекція	Витіскування	Регресія	Заміщення
Ранг	1	2,5	2,5	4	5	6,5	6,5	8

Примітка: МПЗ — механізми психологічного захисту.

Таким чином, найбільш популярними у дітей із ЗПР, згідно з отриманими даними, є такі механізми психологічного захисту, як інтелектуалізація, компенсація і формування реакції, тобто ті механізми, які взагалі не входять до числа «дитячих» форм захисту. Заперечення, хоч і потрапляє в першу половину ієрархічної шкали, все ж таки не є домінуючим в системі психологічного захисту дітей. Щодо висування в теорії на перші позиції механізми проекції, витіснення і регресії, то вони використовуються дітьми із ЗПР у нашій вибірці набагато рідше (відмінності між середніми значеннями всіх механізмів психологічного захисту першої половини таблиці і середніми значеннями всіх механізмів психологічного захисту другої половини достовірні при $p = 0,001$ і $p = 0,01$).

Вірогідна причина такого розузгодження з теоретичними даними криється в проблемі методів дослідження психологічного захисту взагалі і у відсутності такої інформації щодо дітей із ЗПР, зокрема. По-перше, більшість наявних методів дають лише непряму оцінку присутності у дитини тієї або іншої форми захисту. По-друге, найчастіше використовувані з метою вивчення захисних особливостей методи мають обмеження: одні не дозволяють отримати кількісний показник вираженості механізмів психологічного захисту (наприклад, САТ), інші — якісну специфіку цих механізмів (метод С. Розенцвейга).

Потрібно декілька докладніше зупинитися на причинах, які призводять саме до такої розстановки рангових позицій в даному дослідженні. Торкнемося лише найбільш і найменш популярних механізмів.

В контексті нашого дослідження інтелектуалізація як захисний механізм трактується як мисленнева схематизація, емоційна стриманість, а її основні поведінкові прояви у дітей із затримкою психічного розвитку включають старанність, сумлінність, дисциплінованість, індивідуалізм. У першому розділі нами були проаналізовані особливості ставлення дітей із ЗПР до матері та значущих дорослих, що в повній мірі відповідає спробі інтелектуалізувати (в нашому розумінні цього механізму) добре ставлення до них матері та інших значущих дорослих. Тому рангова популярність даного механізму психологічного захисту є зрозумілою і логічною. Крім того, перебування дитини із ЗПР у дитячому навчальному закладі передбачає, що до розвитку її логічного мислення пред'являються певні вимоги, здійснюється систематичний інтелектуальний розвиток під час спеціально організованих занять у ДНЗ.

Старший дошкільний вік є, як відомо, періодом найбільшої уваги до вимог і очікувань дорослих, що примушує дітей засвоювати і демонструвати деякі «дорослі» форми поведінки, однією з яких є схильність дитини цього

віку до систематизації пояснень мотивів своїх вчинків, навіть якщо пропонувані аргументи далекі від істини.

На наш погляд, навряд чи такий механізм психологічного захисту, як інтелектуалізація, обов'язково і далі буде лідируватиме в захисній стратегії дитини. Все залежить від організації процесу навчання та виховання з урахуванням індивідуальних особливостей дитини із ЗПР, які будуть створені у початковій школі. Але також очевидно і те, що даний період з урахуванням сучасних соціальних вимог є сензитивним для розвитку захисту за даним типом. І цю закономірність необхідно використовувати під час проведення коректувальних та виховних заходів.

Компенсація та формування реакції як механізми психологічного захисту у дітей із ЗПР мають рівні рангові значення (2,5) та займають друге місце після інтелектуалізації за домінуванням в системі психологічного захисту дітей із ЗПР. Поведінковими індикаторами захисної компенсації дитини із ЗПР у складних витуаціях, в тому числі у таких, коли значущими дорослими висловлюються сумніви у її спроможностях та здібностях, можуть виступати спроба виправлення або заміни об'єкту, що викликає відчуття неповноцінності, браку, втрати (реальної або уявної). Особливостями захисної поведінки в даному випадку можуть бути будь-які колекціонування (які дорослим здаються нікчемними), прагнення до оригінальності або агресивної поведінки тощо.

Діти із ЗПР дуже чутливі до ситуацій соціального неблагополуччя, наприклад, до втрати значущих відносин або до емоційного відкидання батьками. Специфічні форми компенсаторної поведінки в подібних ситуаціях починають розвиватися дуже рано, але і прояви компенсаторних форм захисної поведінки в ситуаціях відносного соціального благополуччя також не є несподіваним. І вихователі ДНЗ, які часто використовують як методи стимуляції дитини до якої-небудь діяльності прийом спонуки до змагання або прийом виклику, мимоволі сприяють розвитку захисту за типом компенсації у дітей із ЗПР.

Захисне формування реакції багатогранне. У реальній поведінці воно виявляється і коли дитина прагне поводитися правильно, навіть якщо цього не хоче, і коли вона проявляє ознаки сором'язливості під час спілкування з іншими дітьми або дорослими протилежної статі, і коли вона ховає своє бажання пустувати за дисциплінарною мораллю в адресу інших дітей. Процес статевої ідентифікації приводить до того, що саме в старшому дошкільному віці діти по-новому починають переживати своє тіло і пов'язані з ним особливості. Нове переживання, на яке накладаються певні коментарі дорослих, стає природною основою як для цікавості по відношенню до протилежної статі, так і для збентеження по відношенню до нього. А підкреслення правильної поведінки є нічим іншим, як позначеною вище потребою відповідати стандартам дорослих. Таким чином, вікові особливості дітей досліджуваного періоду розвитку містять всі умови для інтенсивного використання захисту за типом компенсації і формування реакції.

Дуже важливо, що одним з провідних чинників вираженості у дітей із ЗПР саме цих описаних механізмів психологічного захисту, є чутливість

дітей старшого дошкільного віку до вимог дорослих і прагнення відповідати їх стандартам.

Останні три місця в таблиці рангів займають механізми витискування, регресії і заміщення. На протиположності захисту за типом інтелектуалізації, компенсації і формування реакції, поведінкові прояви даних механізмів якраз входять в суперечність з очікуваннями дорослих. Наприклад, витискування як механізм психологічного захисту виявляється, зокрема, у вибірковості пам'яті дитини: вона може добре запам'ятовувати те, що обіцяне їй, і не пам'ятати те, що обіцяла сама, поводитися так, як подобається їй, забувши, що ще вчора така поведінка завдавала неприємностей іншому. Безумовно, подібні прояви знайдуться в арсеналі будь-якої дитини, але пов'язані з ними необов'язковість і нечестність строго засуджуються вихователями. І це не дозволяє дитині часто удаватися до захисного витискування. Тобто спеціально організована виховна система у ДНЗ суттєво впливає на наявність у арсеналі дитини із ЗПР певних механізмів психологічного захисту. Регресія як механізм психологічного захисту припускає плаксивість, надмірну прихильність до дорослих, коверкання слів на зразок малюка. Така поведінка не вітається не тільки дорослими, але і однолітками. Механізм заміщення є аутсайдером в обговорюваному списку. Схильність відіграватися на слабкому, характерна для цього механізму психологічного захисту, несе в собі, як правило, агресивні дії (у відкриті або нишком). Більшість дорослих пред'являють досить жорсткі вимоги до регулювання дітьми своїх агресивних поривів і навчають дітей управляти ними. Забігаючи вперед, відзначимо, що до механізму заміщення звертаються частіше ті діти, батьки яких характеризуються низькою вимогливістю до них.

Таким чином, вираженість чотирьох з восьми механізмів захисту статистично достовірно відрізняє матерів і батьків (витискування, регресія, інтелектуалізація, формування реакції). Найбільші відмінності відмічені у використанні регресії: матері несумірно частіше удаються до цього механізму, тоді як батьки більше схильні раціоналізувати і схематизувати загрозливі щодо самовідношення переживання і думки, удаючись до інтелектуалізації; матерям більшою мірою властиве перетворення неприйнятних відчуттів в протилежні (формування реакції), батьки ж частіше звертаються у відповідних випадках до витискування. В інтенсивності використання психологічного захисту діти із ЗПР відрізняються тільки від матерів, але відмінність ця має протилежний знак: інтенсивність дитячих захистів значно вище (матері використовують механізми психологічного захисту частіше, ніж діти, але і виявляються більш здатними розташовувати їх в діапазоні прийнятного функціонування). Порівняно з дорослими, діти із ЗПР рідше звертаються до психологічного захисту, але у випадку використання виявляється надінтенсивна його експлуатація, що представляє загрозу психічному здоров'ю дитини із ЗПР. Побічно представлена картина свідчить як про більшу розвиненість психологічного захисту у зрілої особистості, так і про більшу уразливість дитячої особистості із затримкою психічного розвитку відносно власної неадекватної захисної поведінки.

Література

1. Батурич Н. А. Проблема «защитных механизмов» и переживание неудачи // Тезисы докладов конференции Уральского отделения общества психологов / Научные редакторы: В. С. Мерлин, В. В. Белоус. — Пермь, 1978, с. 72–74.
2. Гаврилова Н. В. Ідентифікація та відособлення в контексті проблеми сімейних відносин / Н. В. Гаврилова. — Матеріали Міжнар. науково-практ. конф. [«Актуальні проблеми практичної психології»], (Херсон, 23–24 квітня 2009 р.) / Херсонськ. держ. ун-т. — Херсон: Херсонськ. держ. ун-т., 2009. — С. 246–252.
3. Егорова Т. А. Педагогическая помощь родителям в формировании отношения к миру у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.08 / Т. А. Егорова. — СПб., 2006. — 21 с.
4. Корнілова В. В. Роль дитинства як особливого стану в контексті розвитку особистості / В. В. Корнілова. — Матеріали Міжнар. науково-практ. конф. [«Актуальні проблеми практичної психології»], (Херсон, 23–24 квітня 2009 р.) / Херсонськ. держ. ун-т. — Херсон: Херсонськ. держ. ун-т., 2009. — С. 566–575.

Л. А. Митрофанова-Керсанова

асп.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
кафедра дифференциальной и экспериментальной психологии

ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ВЗРОСЛЫХ

Резюме

Проведенное эмпирическое исследование посвящено сравнению механизмов психологической защиты детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и их родителей. Полученные данные позволяют говорить как о большей развитой психологической защите у зрелой личности, так и о большей уязвимости детской личности с задержкой психического развития относительно собственного неадекватного защитного поведения.

Ключевые слова: индивидуальное развитие, механизмы психологической защиты, интенсивность защитных механизмов.

L. A. Mitrofanova-Kersanova

Odessa national university of the name of I. I. Mechnikova
department of differential and experimental psychology

**FEATURES OF MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL DEFENCE
FOR CHILDREN TIME-LAGGED PSYCHICAL DEVELOPMENT AND
ADULTS**

Summary

The conducted empiric research is devoted comparison of mechanisms of psychological defence of children of senior preschool age time-lagged psychical development and their parents. Information is got allow to assert both about the greater developed psychological defence at mature personality and about greater vulnerability of child's personality time-lagged psychical development in relation to an own inadequate protective conduct.

Key words: individual development, mechanisms of psychological defence, intensity of nocifensors.

Н. В. Родіна

к. психол. н., доцент кафедри загальної та соціальної психології,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА АБІТУРІЄНТІВ, ЯКІ ВСТУПАЮТЬ ДО ВНЗ

За допомогою анкетування досліджувалось соціальне середовище, у якому знаходяться абітурієнти, що вступають до ВНЗ. Було виявлено вісім компонент. Дві з них: «Сімейні традиції в отриманні вищої освіти» та «Багатодітність батьківської сім'ї» — описували середовище, де відбувся розвиток досліджених. Останні шість: «Життєвий досвід», «Вплив гендеру й місця проживання», «Ступінь ризику не виправдати сподівань», «Батьківський вплив», «Когнітивний аспект інтересу до спеціальності», «Емоційний аспект інтересу до спеціальності», — давали характеристику актуальним вимогам соціуму до досліджених.

Ключові слова: соціальне середовище, категоріальний аналіз головних компонент, системний підхід, копінг.

Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями. Вивчення стресу і його подолання неможливо без аналізу соціального середовища, в якому знаходиться особистість, що долає стрес. Аналізуючи копінг-поведінку з позицій психодинамічного підходу, ми спираємось на постулати про те, що підсвідоме життя онто- і філогенетично передує свідомому, а виникнення свідомого життя пов'язано з впливом зовнішнього середовища і відбувається поступово [2]. Вплив несвідомого на свідомий рівень психіки модерується різними вимогами соціального середовища. Згідно психоаналітично орієнтованій теорії об'єктних відносин [7], соціальне середовище, у якому відбувається розвиток індивіда, впливає на формування його актуальних несвідомих тенденцій.

Залучення подань про функціональні системи до дослідження психічної діяльності людини і її порушень дозволяє об'єднати окремі факти й включувати загальні закономірності. Копінг-поведінку можна представити як результат діяльності цілісної самокерованої системи, активність якої забезпечується не просто сукупністю окремих компонент (підсистем), а їхньою взаємодією й «сприянням», що породжує нові інтегративні якості, не властивим окремим підсистемам, що утворюються [1]. В нашій попередній роботі [4] запропонована концепція, що описує особистість як систему, у якій стресовий вплив формує копінг-поведінку, який опосередковується підсистемами несвідомого й свідомого рівнів. При цьому вимоги соціального середовища є передумовою формування підсистеми несвідомого рівня й модерують її вплив на підсистеми свідомого рівня.

Тобто є актуальним проведення дослідження, у результаті якого соціальне середовище, в якому перебували чи перебувають абітурієнти, буде

описане як підсистема у складі системи взаємодії між особистістю й стресором, в результаті якого формується копінг-поведінка. Таким чином, **основною метою статті є виявлення основних компонент соціального середовища абітурієнтів, що вступають до ВНЗ.** Безпосередньо з метою статті пов'язані завдання вивчення взаємозв'язків між цими компонентами.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Підсистему «Соціального середовища» доцільно розглядати як сукупність взаємозв'язаних параметрів, де одні мають детермінуючий вплив (на характеристики несвідомого рівня), а інші — модеруючий вплив (на залежність характеристики свідомого рівня від характеристик несвідомого рівня). Звідси за змістом виділяються дві групи параметрів:

1) що характеризують середовище, де відбувався розвиток досліджених;

2) що характеризують актуальні вимоги соціуму до досліджених.

Для абітурієнтів слід визначити параметри двох зазначених груп:

1) місце народження, порядок народження, кількість братів і сестер, навчання в спеціалізованих класах, наявність вищої освіти у батька й матері (останній параметр свідчить про роль родинних стереотипів у визначенні життєвих орієнтацій досліджених);

2) вік досліджуваного, стать; місце проживання; особи, що проживають спільно з дослідженим; досвід праці повний робочий день; наявність спроб вступу до вищого навчального закладу у минулому; навчання на підготовчому відділенні; оплата за майбутнє навчання; вибрана спеціальність; суб'єктивна значущість вступу до ВНЗ; сприйняття близькими невдачі під час вступу; самоставлення в разі невдачі під час вступу; наявність досвіду такого хвилювання, як перед вступом; причина вибору спеціальності.

Для вивчення впливу соціального середовища використовувалась спеціально створена анкета, що містила питання, направлені на виявлення цих параметрів. Слід пояснити, що включення ряду соціально-демографічних характеристик до групи параметрів, які характеризують актуальні вимоги соціуму до досліджених, ґрунтується на такій думці: очікування суспільства від конкретного індивіда засновані на стереотипних уявленнях його членів. Ці стереотипні уявлення про індивідів залежать від того, якого вони є віку, статі [8] тощо. Наприклад, особи відповідного віку, родинного статусу [5] й статі сприймаються як компетентніші — отож, вимоги соціуму щодо прояву їхньої компетентності є вищими.

Оскільки згадані змінні вимірювалися у шкалах різного рівня: інтервальної, порядкової, номінальної, — взаємини між ними досліджувалися за допомогою категоріального (нелінійного) методу головних компонент. Ця процедура є аналогом звичайного (лінійного) методу головних компонент і застосовується для аналізу змінних, виміряних в шкалах будь-якого рівня [6]. Категоріальний метод головних компонент не робить припущень щодо характеру розподілу змінних, а також згідно обраному рівню шкалювання аналізує відстані між сусідніми значеннями шкали і дає можливість здійснити нелінійне перетворення даних, яке відповідає конкретному факторному рішенню. Категоріальний метод головних компонент дозволяє як

із графічної, так і зі змістовної точки зору розташувати змінні в просторі меншої розмірності з найменшими втратами.

Проаналізуємо спочатку підвибірку абітурієнтів та особливості соціального середовища, де відбувався їхній розвиток. Кількість головних компонент, що дорівнює двом, була обрана за критерієм Кайзера, згідно якому власне число має бути більше одиниці. Долі поясненої дисперсії для кожної змінної в моделі для першої і другої розмірності склали 31,948 % і 25,140 %. Взагалі модель, що графічно подається на рисунку 1, пояснювала 57,088 % вихідної матриці даних. Підсумковий коефіцієнт α Кронбаха, використаний для оцінки внутрішньої несуперечності моделі, дорівнював 0,850 при нижній межі 0,600. Перша розмірність досить добре пояснювала дисперсію значень всіх вивчених параметрів соціального середовища, що впливають на розвиток абітурієнта, тоді як друга практично не давала інформації про розподіл категорій таких показників, як «Місце народження» і «Профільні класи».

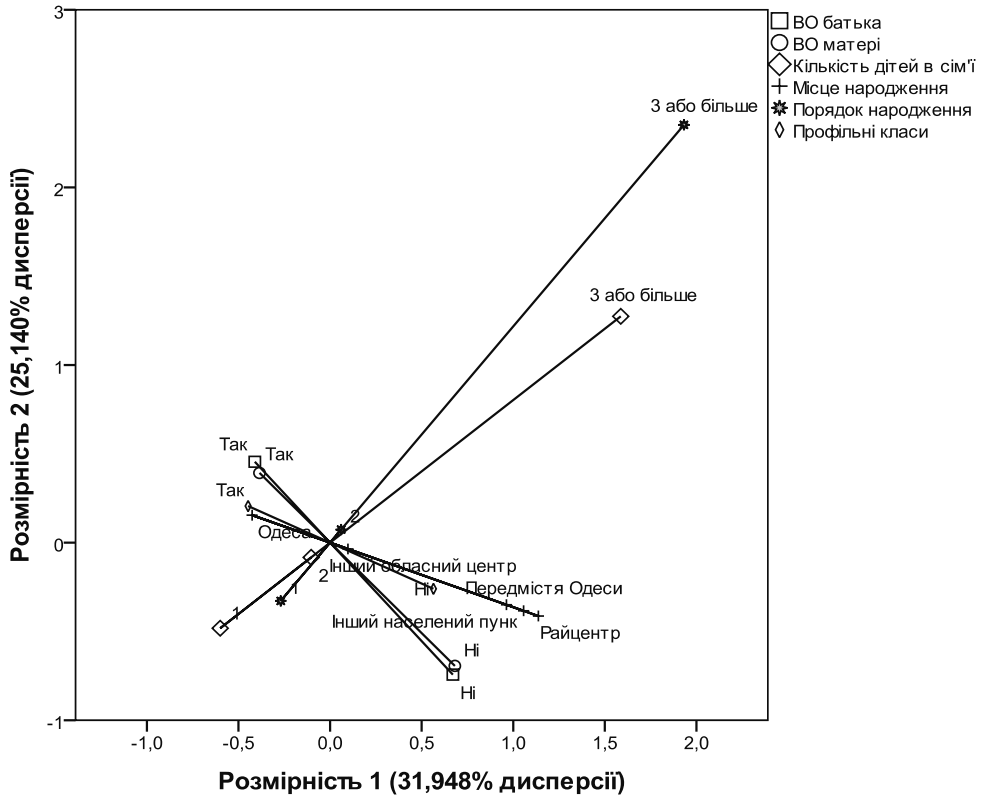


Рис. 1. Двомірне графічне зображення взаємин між параметрами середовища, де відбувався розвиток абітурієнтів

Для опису даних, одержаних в процесі зниження розмірності, використовувалися компонентні навантаження. Нерідко навантаження, отримані в результаті категоріального методу головних компонент, не зовсім зручно

інтерпретувати. (Наприклад, перша розмірність може, як правило, пояснювати дисперсію переважної кількості змінних.) Для зручності інтерпретації використовувалося обертання осей, що забезпечує краще визначення компонент стосовно взаємозв'язаних з ними змінних. З точки зору статистики обертання збільшує високі факторні навантаження і зменшує низькі [3]. Матриці компонентних навантажень до і після обертання осей подано в таблиці 1. Як метод обертання була вибрана косокутна процедура прямий облімін, яка виконувалася так, щоб нові осі максимально проходили через скупчення змінних. (Для даних після обертання наводиться матриця паттернів.)

Таблиця 1

**Компонентні навантаження для параметрів середовища,
де відбувався розвиток абітурієнтів**

Параметри	До обертання		Після обертання	
	Компонента		Компонента	
	1	2	1	2
Місце народження	0,548	-0,199	0,535	0,167
Профільні класи	0,503	-0,231	0,525	0,114
Кількість дітей в сім'ї	0,709	0,569	0,104	0,888
Порядок народження	0,569	0,693	-0,084	0,905
ВО батька	0,525	-0,582	0,791	-0,158
ВО матері	0,512	-0,522	0,739	-0,117

Примітка: жирним шрифтом виділено максимальні за абсолютним значенням компонентні навантаження змінних.

Після обертання для кожного з досліджених за методом Андерсона–Рубіна були розраховані компонентні ваги, які потім були збережені у вигляді інтервальних змінних. Кожна змінна отримала відповідну назву, виходячи зі структури компонентних навантажень. До першої компоненти ввійшли показники «Місце народження», «Профільні класи» «ВО батька» і «ВО матері». Аналізуючи графічне зображення взаємин між середовищними параметрами, можна зробити висновок, що ті абітурієнти, які народилися в Одесі, частіше ходили в спеціалізовані класи, а їхні батьки мали вищу освіту. І навпаки — що стосується осіб з райцентрів, передмість Одеси та інших населених пунктів (окрім обласних центрів), то їхні батьки переважно не мали вищої освіти, а самі абітурієнти не навчалися в профільних класах. Певно, урбанізованим жителям легко здобувати вищу освіту, оскільки в Україні основна маса вищих навчальних закладів знаходиться в обласних центрах; отож, спираючись на власний досвід, вони орієнтують своїх дітей на здобування вищої освіти, у тому числі відправляючи їх вчитися у спеціалізовані школи і класи. Є характерною і паралельна тенденція — жителі передмість, райцентрів та інших населених пунктів, відучившись в обласному центрі, не повертаються назад — звідси переважна більшість осіб із вищою освітою перебуває в обласних центрах. Отже, перша змінна, побудована на підставі проаналізованої компоненти, отримала назву «Відсутність родинних традицій у здобутті ВО». Інверту-

вавши для зручності інтерпретації її значення, ми отримуємо нову змінну з протилежною назвою: «Родинні традиції у здобутті ВО».

До другої компоненти ввійшли «Кількість дітей в сім'ї» і «Порядок народження», а змінна, що її відбиває, отримала назву «Багатодітність батьківської сім'ї». Описані змінні були досить слабо зв'язані одна з одною, коефіцієнт парної кореляції між ними, що розраховується за Пірсоном, склав $r = -0,144$. Проте на даній вибірці коефіцієнт був статистично значимим ($p < 0,05$). Таким чином, якщо батьки абітурієнтів мають вищу освіту й мешкають в обласних центрах, то у них слід чекати меншого числа дітей порівняльно до батьків абітурієнтів з інших населених пунктів і до тих, хто має нижчий рівень освіти.

Проаналізуємо взаємини між параметрами, що характеризують актуальні вимоги соціуму до абітурієнтів. До категоріального аналізу головних компонент було включено всі обрані для даної вибірки параметри, за винятком суб'єктивної значущості вступу до ВНЗ, де категорія відповідей «Дуже важливо» переважала у більшого числа респондентів. Також окремо аналізувалися причини вибору спеціальності та спеціальність, обрана респондентами.

Згідно критерію Кайзера, кількість обраних розмірностей дорівнювала трьом, причому перша з них пояснювала 26,223 % дисперсії, друга — 13,025 %, а третя — 11,653 %. Сумарно тривимірна модель пояснювала 50,901 % дисперсії. Рисунок 2 має за мету графічне зображення результатів в просторі першої і другої розмірностей.

Розрахований для тривимірного рішення коефіцієнт α Кронбаха дорівнював 0,850 і свідчив про внутрішню несуперечність моделі. Аналізуючи матриці компонентних навантажень для параметрів актуальних вимог середовища до абітурієнтів до і після косокутного обертання осей (таблиця 2), необхідно відзначити, що всі вивчені параметри однозначно були віднесені до тієї або іншої компоненти, за винятком показника «Досвід такого хвилювання, як перед вступом», який виявив практично однакові за модулем навантаження на другу і третю компоненти.

Виходячи з наведених даних, можна проінтерпретувати психологічний зміст трьох виділених компонент і дати назви сформованим на їхній підставі новим інтегральним змінним. До першої компоненти ввійшли показники «Вік», «Досвід праці на протязі повного робочого дня», «Спроби вступу до ВНЗ в минулому», «Оплата за навчання». Отже, чим старші за віком були абітурієнти, тим частіше вони мали досвід трудової зайнятості на протязі повного робочого дня, мали більше спроб вступу до вищого навчального закладу в минулому і з більшою готовністю вступали на контрактну форму навчання. Відповідна компоненті змінна отримала назву «Життєвий досвід».

Другу компоненту сформувавши показники «Стать», «Місце проживання», «Навчання на підготовчому відділенні». Графіки показують, що з райцентрів до Одеси приїжджають поступати частіше абітурієнти чоловічої статі. Одесити і мешканці райцентрів більш схильні до навчання на підготовчих курсах. Безсумнівно, можливість відвідувати підготовчі курси

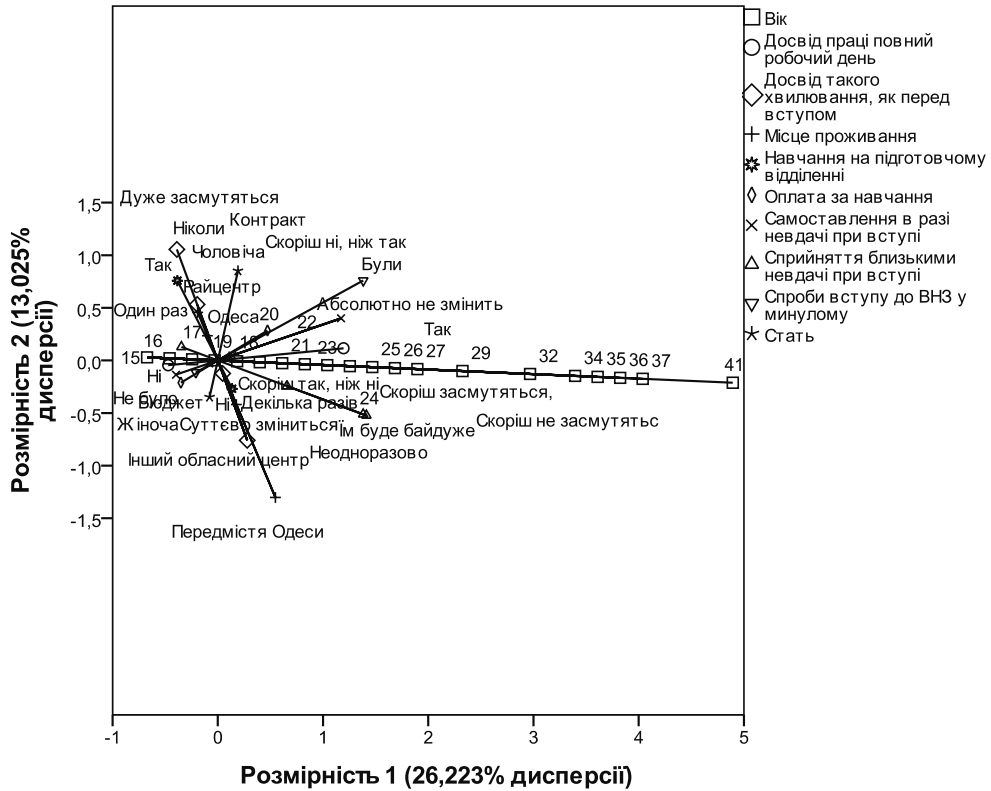


Рис. 2. Графічне зображення взаємин між параметрами актуальних вимог середовища до абітурієнтів (розмірності 1 і 2)

пов'язана з місцем проживання абітурієнтів. Взаємозв'язок статі й місця проживання респондентів викликаний, мабуть, тим, що підвибірка була недостатньо збалансована за вказаними параметрами. Таким чином, інтегральна змінна отримала назву «Вплив статі й місця проживання». Також слід зауважити, що абітурієнти чоловічої статі й ті, хто вчився на підготовчих курсах, частіше відзначають, що ніколи в житті не зазнавали такого хвилювання, як на вступному іспиті. Тобто вони цю ситуацію суб'єктивно переживають як більш стресову.

До складу третьої компоненти увійшли показники «Сприйняття близькими невдачі при вступі», «Самоставлення в разі невдачі при вступі» і «Досвід такого хвилювання, як перед вступом». Взаємозв'язки між ними характеризувалися такими закономірностями. На одному полюсі сформованої на підставі третьої компоненти інтегральної змінної «Міра ризику не виправдати сподівань» знаходилися абітурієнти, чие ставлення до самих себе і ставлення до них референтної групи піддалося б істотній зміні в разі якщо вони не поступають до вищого навчального закладу. На іншому — досліджені, в яких власна реакція і реакція значимих осіб щодо

Таблиця 2

Компонентні навантаження для параметрів актуальних вимог середовища до абітурієнтів

Параметри	До обертання			Після обертання		
	Компонента			Компонента		
	1	2	3	1	2	3
Стать	-0,122	-0,543	-0,245	-0,133	-0,507	-0,080
Вік	0,760	-0,033	-0,283	0,706	-0,266	0,167
Місце проживання	0,177	-0,422	-0,285	0,135	-0,544	-0,064
Досвід праці на протязі повного робочого дня	-0,748	-0,072	0,087	-0,659	0,113	-0,250
Спроби вступу до ВНЗ в минулому	0,531	0,292	-0,198	0,632	0,158	0,010
Навчання на підготовчому відділенні	0,228	-0,451	-0,084	0,097	-0,534	0,066
Оплата за навчання	-0,407	-0,245	0,513	-0,651	0,003	0,182
Сприйняття близькими невдачі при вступі	-0,564	0,209	-0,510	-0,076	0,044	-0,786
Самоставлення в разі невдачі при вступі	-0,487	-0,166	-0,629	-0,086	-0,369	-0,736
Досвід такого хвилювання, як перед вступом	-0,223	0,605	-0,180	0,143	0,428	-0,481

Примітка: жирним шрифтом виділені максимальні за абсолютним значенням компонентні навантаження змінних.

аналогічного результату була б близька до байдужості. Для перших з них ситуація вступу до ВНЗ переважно сприймалася як унікальний за ступенем своєї вираженості стрес, для других — як подія, що за своїм стресовим навантаженням траплялася неодноразово.

Оскільки обертання було косокутним, три інтегральні змінні, що були сформовані, знаходилися в кореляційних взаєминах одна з одною. Розглянемо їхні взаємозв'язки, враховуючи, що інверсії знаку зазнали друга і третя з них. Змінна «Життєвий досвід» позитивно корелювала зі впливом статі й місця проживання ($r = 0,024$, $p = 0,690$) і негативно — з мірою ризику не виправдати сподівань ($r = 0,167$, $p = 0,005$). Інтерпретуючи останній взаємозв'язок, оскільки він був статистично значимим, треба відзначити, що із зростанням життєвого досвіду в абітурієнтів формується більш виражене ставлення до невдач. Вплив статі й місця проживання негативно і статистично незначимо корелював із мірою ризику не виправдати сподівань ($r = -0,079$, $p = 0,191$).

При компонентному аналізі взаємин між причинами вибору спеціальності і спеціальністю, що обиралася респондентами, було виділено три компоненти. Рисунок 3 графічно ілюструє це трикомпонентне рішення.

Виділені три компоненти в сумі описують 39,013 % дисперсії всіх змінних при несуперечності моделі ($\alpha = 0,844$). Таблиця 3 дозволяє проінтерпретувати матрицю компонентних навантажень для показників причин вибору спеціальності абітурієнтами і вибраною ними спеціальністю. Якщо показник «Потрібні відповідні зв'язки в даній сфері» не був віднесений ні

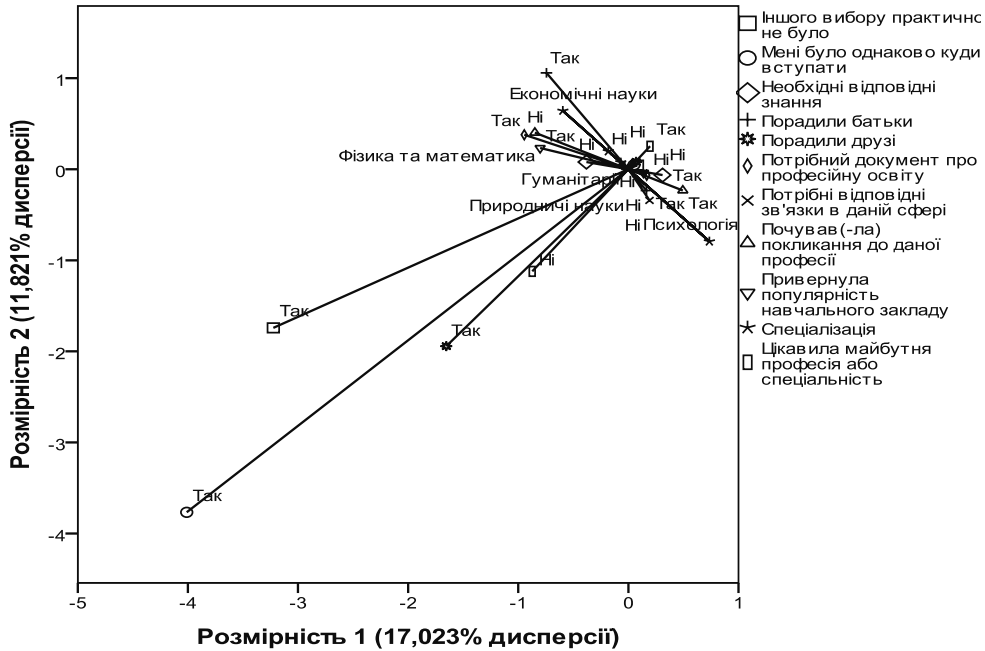


Рис. 3. Графічне зображення взаємин між вибраною спеціальністю і причинами її вибору

до однієї з компонент через відсутність виражених компонентних навантажень, то параметри вибраної спеціальності й необхідності нових знань характеризувалися практично однаковими за модулем навантаженнями на дві категоріальні компоненти.

Отже, перша компонента поєднувала в собі такі параметри вибраної спеціальності: орієнтації на поради батьків при виборі спеціальності та усвідомлення абітурієнтами потреби в здобутті нових знань. При цьому ті абітурієнти, хто поступав на економічні і фізико-математичні спеціальності, керувалися переважно порадами батьків і не відчували потреби в здобутті нових знань. Ті ж, хто поступав на відділення психології та природничонаукові факультети, навпаки, орієнтувалися на здобуття нових знань і менш були схильні до батьківського впливу в цьому питанні. Компонентні ваги були збережені як змінна, що отримала назву «Батьківський вплив».

Друга компонента отримала назву «Когнітивний аспект інтересу до спеціальності». До її складу увійшли такі показники вибору спеціальності: «Цікавила майбутня професія або спеціальність», «Порадили друзі», «Необхідні відповідні знання», «Іншого вибору практично не було», «Мені було байдуже, куди вступати». Абітурієнти, які не цікавилися майбутньою професією, ґрунтувалися в своєму виборі на порадах друзів або байдуже ставилися до свого вибору. При цьому у них найчастіше була відсутня необхідність у відповідних знаннях.

Таблиця 3

Компонентні навантаження для параметрів причин вибору спеціальності абітурієнтами і вибраної ними спеціальності

Параметри	До обертання			Після обертання		
	Компонента			Компонента		
	1	2	3	1	2	3
Спеціалізація	-0,424	0,457	0,087	0,431	0,084	-0,398
Цікавила майбутня професія або спеціальність	0,414	0,532	-0,172	0,277	0,610	0,222
Почував(-ла) покликання до даної професії	0,648	-0,306	-0,159	-0,385	0,151	0,533
Порадили батьки	-0,350	0,497	-0,614	0,872	-0,018	0,212
Порадили друзі	-0,340	-0,399	-0,127	-0,039	-0,539	0,021
Привабила популярність навчального закладу	-0,332	0,096	0,354	-0,036	-0,044	-0,509
Потрібний документ про професійну освіту	-0,397	0,159	0,606	-0,118	0,021	-0,754
Потрібні відповідні зв'язки в даній сфері	0,052	-0,093	0,044	-0,090	-0,033	0,042
Необхідні відповідні знання	0,344	-0,071	0,291	-0,366	0,336	-0,029
Іншого вибору практично не було	-0,515	-0,278	-0,215	0,176	-0,587	-0,021
Мені було байдуже, куди поступати	-0,451	-0,423	-0,218	0,059	-0,654	0,056

Примітка: жирним шрифтом виділені максимальні за абсолютним значенням компонентні навантаження змінних.

Максимальними навантаженнями на третю компоненту було характеризовано показники покликання до професії, необхідність документа про вищу освіту, популярність навчального закладу. Абітурієнти, що відчували своє покликання, частіше обирали своєю спеціальністю психологію і природничі науки, вони рідше орієнтувалися на чинник популярності навчального закладу і необхідність документального підтвердження рівня своєї освіти. Тим же абітурієнтам, що поступають на економічні спеціальності, властиві протилежні тенденції. Третю інтегральну змінну було названо «Емоційний аспект інтересу до спеціальності».

Аналіз взаємозв'язків між трьома інтегральними змінними, що характеризують вибір спеціальності абітурієнтами, показав наявність статистично значимого взаємозв'язку між батьківським впливом та емоційним аспектом інтересу до спеціальності ($r = -0,153$, $p = 0,006$). Отже, чим більше досліджені абітурієнти прислухаються до думки і порад батьків щодо вибору спеціальності, тим рідше вони здатні відчутти в собі емоційно забарвлений потяг до якої-небудь професії. Інакше кажучи, активний вплив батьків на ухвалення рішення про професійне самовизначення абітурієнтів може спричинити в останніх дезорієнтацію відчуттів щодо майбутньої професії. Два інші кореляційні взаємозв'язки між батьківським впливом і когнітивним аспектом інтересу до спеціальності, а також між когнітивним і емоційним аспектами інтересу до спеціальності, були статистично незначимими (відповідно $r = -0,050$, $p = 0,369$ і $r = 0,070$, $p = 0,213$).

Аналіз соціального середовища як підсистеми стосовно підвибірки абітурієнтів буде неповним без аналізу нерозглянутих вище взаємозв'язків між інтегральними змінними. Зупинимось лише на статистично значимих кореляціях. Життєвий досвід абітурієнта, що складає вступні іспити до ВНЗ, негативно корелював з наявністю родинних традицій у здобуванні вищої освіти ($r = -0,297$, $p = 0,000$). Певна річ, чим більш наявні такі традиції в сім'ї абітурієнта, тим раніше він намагається поступити до ВНЗ і, відповідно, тим менший його життєвий досвід при складанні вступних іспитів.

Вважаємо, що дві вказані змінні відбивали соціально-психологічні конструкти, багато в чому антагоністичні один одному. Якщо родинні традиції у здобуванні вищої освіти позитивно корелювали з показниками «Ступінь ризику не виправдати сподівань» і «Батьківський вплив» (відповідно $r = 0,157$, $p = 0,009$ і $r = 0,164$, $p = 0,003$), то життєвий досвід з даними показниками корелював негативно (відповідно $r = -0,167$, $p = 0,005$ і $r = -0,233$, $p = 0,000$). Отже, абітурієнти, чиї батьки мають вищу освіту, зазнають більш вираженого впливу з їхнього боку щодо вибору майбутньої професії або спеціальності. Як наслідок, такі абітурієнти частіше побоюються не виправдати власні й батьківські очікування. Проте життєвий досвід абітурієнтів сприяє тому, що описана тенденція нівелюється — вони менше схильні до батьківського впливу при професійному самовизначенні і рідше переживають, що не виправдають покладені на них сподівання.

Для інтегрального параметра міри ризику не виправдати сподівань було виявлено позитивні кореляції із змінними «Батьківський вплив» ($r = 0,024$, $p = 0,690$), «Когнітивний аспект інтересу до спеціальності» ($r = 0,024$, $p = 0,690$) і «Емоційний аспект інтересу до спеціальності» ($r = 0,024$, $p = 0,690$). Таким чином, абітурієнти, що орієнтовані на думку батьків при виборі спеціальності та мають відчутний інтерес до спеціальності, суб'єктивно гостріше переживатимуть невдачу під час вступу до вищого навчального закладу. Це може стосуватися й до ближнього оточення таких абітурієнтів.

Взагалі всі описані в даному підрозділі кореляційні взаємозв'язки були досить слабкими, що дозволяє розглядати інтегральні змінні як характеристики, що відбивають хоч і близькі, але різні за своїм змістом соціально-психологічні конструкти.

Висновки. Отже, для подальшого аналізу особливостей впливу соціального середовища в системній моделі формування копінг-поведінки абітурієнтів в кризовій ситуації вступу до вищого навчального закладу нами було виявлено вісім інтегральних компонент. Дві з них — «Сімейні традиції в отриманні вищої освіти» та «Багатодітність батьківської сім'ї» — описували середовище, де відбувався розвиток досліджених. Останні шість — «Життєвий досвід», «Вплив гендеру й місця проживання», «Ступінь ризику не виправдати сподівань», «Батьківський вплив», «Когнітивний аспект інтересу до спеціальності», «Емоційний аспект інтересу до спеціальності» — давали характеристику актуальним вимогам соціуму до досліджених.

Література

1. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. — М., 1975. — 447 с.
2. Бассин Ф. В. Проблема бессознательного / Ф. Б. Бассин. — М.: Медицина, 1968. — 467 с.
3. Митина О. В. Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, И. Б. Михайловская // М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001. — 169 с.
4. Родина Н. В. Системне моделювання копінг-поведінки, що реалізується в парадигмі психодинамічного підходу. Концепція дослідження. [Електронний ресурс] : Тези доповіді на Першому всеукраїнському конгресі із соціальної психології (УКСП-2010) «Соціально-психологічна наука третього тисячоліття: досвід, виклики, перспективи», м. Київ, 18–20 жовтня 2010 року. — Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/podiy_14_s_17.htm
5. Jackson L. A. Perceptions of multiple role participants / L. A. Jackson, L. A. Sullivan // Social Psychology Quarterly. — 1990. — № 53. — С. 274–282.
6. Lagona F. A nonlinear principal component analysis of the relationship between budget rules and fiscal performance in the European Union / F. Lagona F., F. Padovano // Public Choice. — 2007. — № 130. — P. 401–436.
7. Mahler M. S. The psychological birth of the human infant / M. S. Mahler, F. Pine, A. Bergman. — New York: Basic Books. Main, T. F., 1975. — 345 p.
8. Vieira L. F. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial / L. F. Vieira, J. L. Vieira, R. Fernandes // Revista da Educação Física. 2006. — № 17 (1). — P. 95–105.

Н. В. Родина

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ АБИТУРИЕНТОВ, ПОСТУПАЮЩИХ В ВУЗ

Резюме

При помощи анкетирования исследовалась социальная среда, в которой находятся абитуриенты, поступающие в вуз. Было выявлено восемь основных компонент. Две из них — «Семейные традиции в получении высшего образования» и «Многодетность родительской семьи» — описывали среду, в которой происходило развитие испытуемых. Остальные шесть — «Жизненный опыт», «Влияние гендера и места проживания», «Степень риска не оправдать ожидания», «Родительское влияние», «Когнитивный аспект интереса к специальности», «Эмоциональный аспект интереса к специальности» — давали характеристику актуальным требованиям социума к испытуемым.

Ключевые слова: социальная среда, абитуриенты, категориальный анализ главных компонент, системный подход, копинг.

Natalia V. Rodina

I. I. Mechnikov Odessa National University

PRINCIPAL COMPONENTS ANALYSIS OF UNIVERSITY ENTRANTS' SOCIAL ENVIRONMENT

Summary

The social environment of university entrants was researched by questionnaire survey. Eight principal components were determined. Two of them: «Family traditions of higher education» and «Size of parents' family» — described the environment where early development of entrants had been going on. The last six: «Life experience» «Influence of gender and location», «Risk rate of failing to come up to expectations», «Parents' influence», «Cognitive aspect of interest in future profession», «Cognitive aspect of interest in future profession» — characterized actual social demands to them.

Key words: social environment, categorical principal components analysis, systems analysis, coping behavior.

Г. Б. Соколова

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті визначено психологічні особливості розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (ЗПР). Надано результати виконання завдання констатувального експерименту дітей 6-го року життя із затримкою психічного розвитку та у нормі. Зроблено висновки щодо розвитку пізнавальної активності дітей вищевказаних груп. Узагальнено результати проведеної роботи.

Ключові слова: затримка психічного розвитку, пізнавальна активність, порушення мовлення, лексико-семантична сторона мовлення, старші дошкільники.

Суспільна проблема. У сучасній спеціальній психології найбільш актуальною є проблема складного дефекту, в структурі якого порушення мовлення супроводжуються іншими відхиленнями психічного розвитку. У зв'язку з цим однією із значущих проблем спеціальної психології є проблема порушень мовлення та їх корекції у дітей з інтелектуальною недостатністю, зокрема, у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Порушення мовленнєвої діяльності можуть мати негативні наслідки, мовні дефекти обмежують комунікативні можливості суб'єкта, спотворюють розвиток особистісних якостей, ускладнюють його соціальну адаптацію (Л. С. Виготський, Л. В. Кашуба, Л. О. Савчук, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет та ін.).

Проблема затримки психічного розвитку займає значне місце в сучасній спеціальній психології. Низка досліджень в цій галузі присвячені вивченню її етіології, течії і пошукам методів корекції (Т. П. Вісковатова, Т. О. Власова, Т. Д. Ілляшенко, К. С. Лебединська, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, М. В. Рождественська та ін.).

На проблемі формування окремих психічних функцій у дітей із затримкою психічного розвитку зосередили свої наукові дослідження Н. Ю. Борякова, І. С. Марченко, А. Г. Обухівська, Т. В. Сак, О. С. Слепович, Н. М. Стадненко, В. В. Тарасун, О. П. Хохліна, С. Г. Шевченко та ін.

Вивчення лексико-семантичної сторони мовлення зв'язується із загальною системою знань і уявлень дитини, із закономірностями фіксацій цих знань в мовному кодї, з особливостями сприйняття навколишньої дійсності, можливостями її пам'яті, загальним розвитком пізнавальної активності.

Аналіз літератури показав, що до теперішнього часу існує недостатньо досліджень, що розкривають залежність формування лексико-семантичної сторони мовлення у дітей від немовленнєвих процесів, зокрема від сприйняття; не визначена система спеціальних занять, орієнтована на вдоско-

налення основних компонентів лексичного значення, на розвиток синтагматичних, парадигматичних дериватів відносин у дітей 6-го року життя із затримкою психічного розвитку. Виходячи із зазначених питань та значущості для психологічної практики, був здійснений вибір теми дослідження.

Мета статті: виявити рівень сформованості пізнавальної активності дошкільників із затримкою психічного розвитку (порівняно з їх однолітками у нормі).

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання:**

1. Визначити основні теоретико-методологічні підходи до проблеми дослідження пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

2. Укласти комплекс психологічно обґрунтованих методів дослідження пізнавальної активності у дітей із ЗПР.

Об'єкт дослідження — особистість дитини старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження — психологічні особливості пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу

На початку роботи з дослідження лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із ЗПР нами був виявлений рівень розвитку пізнавальної активності дошкільників даної категорії (порівняно з їх однолітками у нормі).

Відповідно, основними завданнями на констатувальному етапі були:

- виявлення рівнів розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку;
- виявлення вміння дітей ставити питання пізнавального характеру;
- виявлення вміння дітей здійснювати елементарну, доступну для їхнього рівня розвитку, дослідницьку діяльність за допомогою багатобічних пізнавальних дій.

Для діагностики рівня розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та в нормі нами були взяті такі показники: прояви допитливості, інтересу до нового предмету або явища; емоційне ставлення до процесу пізнання; наявність самостійних, ініціативних пошукових дій; ставлення до результатів своєї діяльності у випадку успіху й неуспіху; звертання із запитаннями пізнавального характеру; вміння висувати припущення. Ці показники не повною мірою характеризують пізнавальну активність дошкільників, але дозволили отримати достатньо чітку первинну інформацію щодо пізнавальної активності при традиційному навчанні у сучасних дошкільних навчальних закладах (ДНЗ).

Завданням констатувального експерименту для дітей 6-го року життя із ЗПР виступало наступне:

- скласти невеличку розповідь про улюблену іграшку, улюблену пору року;

- сказати своїй іграшці три-чотири ласкавих або веселих слова, або звернутися із запитанням;
- назвати будь-які звуки та слова;
- скласти невеличку розповідь з власного досвіду за зразком експериментатора.

Результати виконання означеного завдання подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристика рівнів розвитку пізнавальної активності дошкільників шостого року життя із ЗПР

Вік	Загальна кількість дітей	Рівні пізнавальної активності					
		високий		середній		низький	
		кількість дітей	%	кількість дітей	%	кількість дітей	%
6-й рік життя	103	0	0	32	31,1	71	68,9

Як ми бачимо з таблиці 1, кількість дітей, що виявили високий рівень пізнавальної активності в досліджуваній групі старших дошкільників із ЗПР відсутня. Другу групу склали діти, які виявили відносно слабку пізнавальну активність, їх відповіді характеризувалися відсутністю самостійності у мисленні, повторами мовленнєвих висловлювань. Кількість дітей з середнім рівнем пізнавальної активності склала 31,1 %. Третю групу склали діти, які зовсім відмовились виконувати завдання або аргументували свою відмову тим, що не зможуть виконати це завдання. Кількість дітей цієї групи склала 68,9 % — вона виявилася найчисленнішою.

Під час виконання запропонованого завдання в групі виділялися діти, які розповідали про свої іграшки тільки після того, як психолог декілька разів звертався до них, задавав численні додаткові питання. Діти починали розповідь тихо, несміливо, досить часто повторювали вже почуті відповіді попередніх дітей або питання самого психолога. Відповіді складали 2–3 речення.

Під час бесіди виділилися діти, які зовсім не справлялися з поставленим завданням, відмовчувалися або відмовлялися від роботи.

Під час опрацювання другого завдання були діти, які виявили бажання сказати своїм іграшкам добрі, ласкаві слова після того, як прослухали відповіді попередніх дітей, але їх відповіді відрізнялися повторами.

При виконанні третього завдання виділилася група дітей, які виявили бажання назвати звук або слово після того, як почули відповіді своїх друзів. Але діти плутали поняття «звук» і «слово», в більшості діти продемонстрували несміливість, невпевненість або відмовились від виконання цього завдання.

При виконанні четвертого завдання (скласти невеличку розповідь з власного досвіду за зразком експериментатора) було помічено, що воно для дітей найважче.

Найчисленнішою групою були діти, які з завданням не впоралися.

В результаті проведеної попередньої роботи з дошкільниками 6-го року життя із ЗПР ми можемо констатувати, що у них діагностована низька

пізнавальна активність з відсутністю ініціативності, самостійності у мисленні, недостатньої розвинутості монологічного мовлення, уяви, нечіткою диференційованістю поняття «звук», «слово». У дітей даної категорії виявлено бідний словниковий запас, відсутність вміння детально висловити свою думку, ставлення до предмета, явища тощо.

Результати виконання завдання констатувального експерименту дітей 6-го року життя з нормальним розвитком подані в таблиці 2.

Таблиця 2

Характеристика рівнів розвитку пізнавальної активності дошкільників 6-го року життя з нормальним розвитком

Вік	Загальна кількість дітей	Рівні пізнавальної активності					
		високий		середній		низький	
		кількість дітей	%	кількість дітей	%	кількість дітей	%
6-й рік життя	102	16	15.7	47	46.1	39	38.2

Як показує таблиця 2, дітей старшого дошкільного віку з нормальним розвитком можна умовно поділити на три групи: активні діти, діти, що схильні до наслідування і повторів, та пасивні діти.

Першу групу (активні діти) склали найменша кількість дітей — лише 15,7 %. Другу групу склали діти, які проявили відносну пізнавальну активність, їх відповіді не були самостійними, а дублювали відповіді інших дітей (46,1 %). Третю групу склали діти, які зовсім відмовились виконувати завдання або аргументували свою відмову тим, що не зможуть виконати це завдання. Кількість дітей цієї групи склали 38,2 %.

Не дивлячись на те, що у дітей 6-го року життя з нормальним розвитком пізнавальна активність вище, ніж у їхніх однолітків із ЗПР, в них діагностовано недостатню ініціативність, обмежений словниковий запас, недостатнє використання в активному словниковому запасі прикметників, прислівників, дієслів та ін.

Таким чином, узагальнення результатів констатуючого зрізу дозволило нам стверджувати, що пізнавальна активність, яка складає психологічне підґрунтя формування лексико-семантичної сторони мовлення у дітей старшого дошкільного віку (із ЗПР та в нормі), розвинена в досліджуваній вибірці недостатньо. Кожний з виділених рівнів пізнавальної активності дітей характеризується наступним чином:

Високий рівень пізнавальної активності — пов'язаний з позитивними емоційними переживаннями дітей, які проявляються у активності, захваті, посмішках на обличчях. Під час виконання пропонуванних завдань діти вдаються до ініціативних розумових і практичних дій.

Середній рівень пізнавальної активності — пізнавальна активність дітей виникає на початку виконання завдання мимовільно, швидко згасає в ситуаціях, коли потрібно проявити зусилля. Діти цієї групи схильні до наслідування відповідей один одного, недостатньо володіють пізнавальними діями, монологічна мова розвинена слабо.

Низький рівень пізнавальної активності — проявляється пасивність у всіх видах діяльності, емоційна скутість, відсутність емоційного забарвлення мови під час виконання завдання. Діти не задають запитань, працювати починають лише після неодноразових нагадувань психолога.

Висновки

В умовах корінного оновлення спеціальної психології як самостійної науки практика потребує гострої необхідності у визначенні надійних діагностичних показників оцінки пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку, обґрунтування адекватних рівню їх можливостей моделей корекційно-психологічної дії, спрямованої на опрацювання ключової ланки пізнавального механізму.

З метою вирішення поставлених дослідницьких задач була використана низка наукових психологічних методів для забезпечення об'єктивності, повноти та ефективності дослідження пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Особливість пізнавальної діяльності дітей із ЗПР полягає у зниженій (в порівнянні з нормою) здібності до прийому і переробки сприйманої інформації, недостатньому розвитку операцій порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення і абстрагування, що обумовлює відхилення в мовному розвитку дітей даної категорії.

У дітей із ЗПР має місце варіативна дефіцитарність пізнавальної активності: від вираженого недорозвинення, характерного для дітей із загальним недорозвиненням мовлення, або із розумовою відсталістю до незначних особливостей в оволодінні провідним компонентом мовленнєвої здібності.

Аналіз психологічних особливостей пізнавальної активності дітей із затримкою психічного розвитку виявив у них недостатній ступінь структурної організації лексико-семантичної системи. Виявлені у дошкільників даного контингенту стійкі порушення лексико-семантичного характеру — обмеженість об'єму словника, труднощі вибору і використання семантичних одиниць, загальна незрілість парадигматичного і синтагматичного апаратів мови — ми пояснюємо недостатнім ступенем сформованості у них когнітивних процесів, неповноцінністю зорового сприйняття, недосконалістю психічних операцій, які ґрунтуються на процесах серіації, аналізу-синтезу, класифікації.

Отримані в констатувальному експерименті дані і сучасні уявлення науки про лексико-семантичну організацію мовного вислову лягли в основу розробленої системи психологічної дії, спрямованої на освоєння семантичного простору мови, лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку.

Дослідження проблеми порушень пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку не вичерпує всіх питань, пов'язаних з особливостями розвитку когнітивних процесів (зокрема мовлення) у даної категорії дітей і має перспективи подальшого розвитку на різних вікових групах.

Література

1. Вісковатова Т. П. Проблема генезису, діагностики та психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку у дітей (на прикладі несприятливого впливу природних та антропогенних чинників) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. П. Вісковатова. — К., 1997. — 31 с.
2. Кашуба Л. В. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів із ЗПР образотворчими засобами : методичні рекомендації для вчителів початкових класів / Л. В. Кашуба. — Вінниця, 2008. — 120 с.
3. Марченко І. С. Формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. С. Марченко. — К., 2001. — 20 с.
4. Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. О. Савчук. — К., 2006. — 21, [3] с.
5. Сак Т. В. Особливості формування причинно-наслідкового мислення у дітей із затримкою психічного розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Т. В. Сак. — К., 1997. — 20 с.

А. Б. Соколова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Резюме

В статье раскрыты психологические особенности развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Предоставлены результаты выполнения задания констатирующего эксперимента детей 6-го года жизни с задержкой психического развития и в норме. Сделаны выводы относительно развития познавательной активности детей выше-названных групп. Обобщены результаты проведенной работы.

Ключевые слова: задержка психического развития, познавательная активность, нарушения речи, лексико-семантическая сторона речи, старшие дошкольники.

A. B. Sokolova

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COGNITIVE ACTIVITY FOR THE CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE TIME-LAGGED PSYCHICAL DEVELOPMENT

Summary

In the article the psychological features of development of cognitive activity of children of senior preschool age are exposed time-lagged psychical development (ZPR). The results of the job of establishing experiment of children processing are given 6 years of life time-lagged of psychical development and in a norm. Conclusions are done in relation to development of cognitive activity of children of the above-stated groups. Obobschenny conducted job performances.

Key words: delay of psychical development, cognitive activity, allolalias, leksiko-semanticeskaya side of speech, senior under-fives.

А. В. Турубарова

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ДО ІНШИХ СУБ'ЄКТІВ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ «ПІДЛІТОК — ОДНОЛІТКИ»

Стаття присвячена проблемі особливостей ставлення підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату до інших суб'єктів спілкування в системі «підліток — однолітки» та типам структури ставлення, які відповідають теоретичним моделям структури ставлення до інших суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування.

Ключові слова: підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату, спілкування в системі «підліток — однолітки», міжособистісні відносини, типи структури ставлення.

Постановка проблеми. В основі методологічного підходу для вивчення особливостей спілкування підлітків із фізичними вадами було покладено дані методологічні положення та ідеї В. О. Лабунської, Л. Е. Орбан-Лембрик. В. О. Лабунська [7] виділяє такі характеристики спілкування, як експресивно-мовленнєві особливості партнерів, соціально-перцептивні особливості, ставлення — звертання партнерів один до одного, вміння та навички організації взаємодії та такі параметри як інтенсивність спілкування, кількість партнерів, наявність свідків, вік, стать, статус. До якостей особистості, що забезпечують успішний комунікативний процес, Л. Е. Орбан-Лембрик [3] відносить перцептивні здібності, здібності встановлювати, підтримувати контакт, здібності оптимально будувати свою мову у психологічному відношенні. Ці групи здібностей можна співставити з виділеними комунікативними якостями, а саме соціально-перцептивні, які являють собою шаблонність сприйняття партнера, оцінка його почуттів та настрою, співвідношення дій і вчинків партнера з його особистісними якостями тощо; експресивно-мовленнєві — передбачають наявність та характер вербальних та невербальних проявів; інструментальні, що характеризують вміння та навички партнерів в організації взаємодії. Оскільки порушення в процесі спілкування підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату може відбуватися як з боку них самих, так і зі сторони їх найближчого соціального оточення, яким в даному випадку виступають однолітки, то необхідно розглянути та виявити особливості ставлення підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату до інших суб'єктів спілкування в системі «підліток — однолітки».

Постановка завдання. Метою статті є виділення особливостей ставлення підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату до інших суб'єктів спілкування в системі «підліток — однолітки». Завданнями дослідження є виділення особливостей ставлення підлітків до інших суб'єктів спілку-

вання в системі «підліток — однолітки» та визначення типів структури ставлення, які відповідають теоретичним моделям структури ставлення до іншого суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації мети дослідження були застосовані шкали міжособистісних відносин, адаптовані Ю. О. Менджеричькою [7], а саме «Шкала прийняття інших Фейя», «Шкала ворожості Кука–Медлей», «Шкала доброзичливості Кемпбелла», «Шкала довіри Розенберга», «Шкала маніпулятивного ставлення Банта» та «Опитувальник міжособистісних відносин Шутца». Експериментальну групу склали діти старшого підліткового віку з порушеннями опорно-рухового апарату (переважно з ДЦП та наслідками поліомієліту зі збереженою інтелектуальною сферою — 202 особи), контрольну — підлітки без таких вад (205 осіб).

Аналіз результатів дослідження за «Шкалою довіри Розенберга» показав таке співвідношення рівнів довіри: високий рівень довіри до оточуючих виявлено тільки у 9,9 % опитуваних підлітків експериментальної групи, у контрольній групі — 34,6 %. Високий рівень довіри виявлено у підлітків експериментальної групи з неважкими руховими розладами. У 36,6 % опитуваних експериментальної групи виявлено середній рівень довіри та у 43,9 % опитуваних контрольної групи. Низький рівень довіри виявлено у 53,5 % опитуваних підлітків експериментальної групи та у 21,5 % опитуваних контрольної групи. Дані свідчать про те, що більшість підлітків із фізичними вадами не довіряють оточуючим, при взаємодії з ними проявляють обережність, вважають, що вони можуть їх обдурити, а підлітки без даних вад, навпаки, схильні більш довірливо ставитися до оточуючих. Це підтверджує думку про те, що «...прагнення батьків поставити дітей у залежне становище призводить до зниження самооцінки. Дитина у цій ситуації є психологічно знищеною, вона не довіряє оточенню, їй не вистачає відчуття власної особистісної цінності» [4]. На недовіру як негативну рису особистості, яка часто характерна для дітей з вадами здоров'я, вказує В. М. Сорокін [8]. «Недовіра до оточуючих дітей з ДЦП заважає саморозвитку та обмежує можливості входження їх в соціум» [9, 25]. Е. С. Каліжнюк відмічала, що для паранойяльного типу патологічного формування особистості при ДЦП характерна недовіра [6].

Кількісний аналіз результатів дослідження за «Шкалою прийняття інших Фейя» показав, що високий рівень прийняття інших було виявлено у 6,9 % опитуваних експериментальної та 22,9 % контрольної груп. Середній до високого рівень виявлено у більшості опитуваних обох груп, у експериментальній — 53 %, у контрольній — 50,7 %. У 35,6 % опитуваних підлітків експериментальної групи та у 24,4 % контрольної групи відмічено середній до низького рівень прийняття інших. Низький рівень склав в експериментальній групі — 4,5 % та в контрольній — 2 % опитуваних. Дані свідчать про те, що у більшості підлітків із фізичними вадами було відмічено середній до високого рівень прийняття інших, тобто їм подобається бути з іншими людьми, подобається їх коло знайомих (тобто є потреба у спілкуванні, взаємодії з оточуючими), вони хочуть бути приемними для інших тощо. Хоча частина підлітків має рівень середній до низького

прийняття інших, тобто їм подобається бути наодинці, вони вважають, що більшість людей думають про себе і тільки позитивно, не звертаючи увагу на свої негативні якості. «Внутрішня картина хвороби формується в період статевого дозрівання. Дитина починає усвідомлювати свій дефект, розуміти свою роль в суспільстві, звичайно, знецінюються батьківські установки, якими вона жила раніше. Як правило, у пацієнтів формується негативне ставлення до себе та до оточуючого світу» [9, 16]. Е. С. Каліжнюк вказувала на те, що для істероїдного типу патологічного формування особистості при ДЦП характерна ідея негативного до себе ставлення зі сторони інших [6]. Слід зазначити, що рівень прийняття інших середній до високого був відмічений у більшості підлітків, які мають незначні рухові та мовленнєві розлади, а рівень середній до низького був зафіксований у більшості підлітків із важкими руховими та мовленнєвими розладами, зовнішніми фізичними вадами. У більшості підлітків без даних вад було відмічено середній до високого та високий рівень прийняття інших, їм подобається бути з іншими людьми, подобається їх коло знайомих, вони відчують себе комфортно практично з будь-якою людиною.

Кількісний аналіз результатів дослідження за «Шкалою доброзичливості Кемпбелла» показав, що високий рівень доброзичливості зафіксовано у 7 % опитуваних експериментальної та у 9 % контрольної груп. У більшості опитуваних обох груп виявлен середній рівень доброзичливості, а саме у 74 % підлітків експериментальної та у 79 % контрольної груп. Низький рівень склав в експериментальній групі 19 % та у контрольній — 12 %. Дані свідчать про те, що показники рівня доброзичливості підлітків обох груп майже однакові, у більшості виявлено середній рівень доброзичливості. Підлітки в цілому досить доброзичливо ставляться до оточуючих людей, друзів, вважають, що люди скоріше будуть допомагати один одному, ніж ображати один одного, на друзів можна завжди покластися. Це підтверджує думку Е. С. Каліжнюк та Ю. С. Шевченко про те, що для підлітків з церебральним паралічем характерно позитивне ставлення до товаришів [2].

Кількісний аналіз результатів дослідження за «Шкалою ворожості Кука-Медлей» показав, що за шкалою «цинізм» у 8,9 % опитуваних експериментальної групи та у 1 % — контрольної групи виявлено високий рівень. Рівень цинізму середній до високого склав у 68,8 % підлітків експериментальної та у 70,2 % контрольної груп. Рівень середній до низького склав у 21,3 % підлітків експериментальної та у 27,3 % контрольної груп. Низький рівень склав 1 % та 1,5 % відповідно. Дані свідчать про те, що для більшості підлітків обох груп властивий рівень середній до високого. Підлітки вважають, що більшість людей перебільшують значення власних невдач, для того щоб отримати співчуття та допомогу, нікого не хвилює те, що з тобою відбувається тощо. На думку А. С. Аврамова та Л. Я. Жезлова, для особистості з ДЦП дефіцитарного типу властиво неприйняття моральних норм поведінки в суспільстві [1].

Кількісний аналіз результатів дослідження за «Шкалою ворожості Кука-Медлей» показав, що за шкалою «агресія» високий рівень виявлено

у 3 % опитуваних експериментальної групи та у 0,5 % контрольної. Рівень середній до високого в експериментальній групі склав 63 %, в контрольній — 48,3 %. Рівень агресії середній до низького виявлено у 33 % підлітків експериментальної та у 50,7 % контрольної груп. Низький рівень склав 1 та 0,5 %, відповідно. Дані свідчать про те, що у більшості підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату виявлено рівень агресії середній до високого, а у підлітків без даних вад — середній до низького. Як зазначає М. О. Государев, «Дослідження показують, що у дітей та підлітків з обмеженими можливостями агресивна поведінка розвивається в 1,5 рази частіше, ніж у здорових ровесників» [1, 47]. Підлітки відповідають на грубість грубістю, не намагаються сховати погані думки з приводу інших людей тощо. У підлітковому віці агресивна поведінка є своєрідним захисним механізмом. Такі особистісні характеристики, як нестійкість емоційного стану, що виявляється в підвищенні збудливості, подразливості відіграють важливу роль у формуванні агресивної поведінки підлітків із фізичними вадами. У дітей з ДЦП спостерігається розлад потягу, який пов'язаний з інстинктом самозбереження (агресія, яка направлена як на оточуючих, так і на себе) [9]. Як зазначає Е. С. Каліжнюк, для деяких дітей з ДЦП із психопатоподібним синдромом характерні підвищена емоційна збудливість, агресія та жорстокі дії [6].

Кількісний аналіз результатів дослідження за «Шкалою ворожості Кука–Медлей» показав, що за шкалою ворожості у 9,4 % опитуваних експериментальної групи та у 1,5 % контрольної групи зафіксовано високий рівень ворожості. Рівень середній до високого в експериментальній групі склав 48 %, у контрольній — 50,7 %. Середній до низького рівень був виявлений у 39,6 % опитуваних підлітків експериментальної групи та у 39 % — контрольної. Низький рівень склав 3 % в експериментальній та 8,8 % — в контрольній групі. Дані свідчать про те, що у більшості підлітків обох груп виявлено рівень ворожості середній до високого. Підлітки вважають, що оточуючі часто розчаровують їх, їх дратує, коли інші відривають їх від справ тощо. Це підтверджує думку Е. С. Каліжнюк про те, що «Реакції емансипації виражаються в патохарактерологічних реакціях (протесту), підлітки стають грубими, немотивовано жорстокими до близьких» [6, 183]. Також вона зазначає, що деякі підлітки з ДЦП із психопатоподібним синдромом з підвищеною емоційною збудливістю злопам'ятні, намагаються помститися, покарати кривдника [6, 127].

Кількісний аналіз результатів дослідження за «Шкалою маніпулятивного ставлення Банта» показав, що високий рівень маніпулятивного ставлення був виявлен у 1 % опитуваних експериментальної групи та у 2,9 % — контрольної. Рівень середній до високого склав 15,3 % в експериментальній групі та 28,3 % — в контрольній. У більшості опитуваних обох груп виявлено середній до низького, а саме 77,7 % в експериментальній та 67,8 % в контрольній групах. Низький рівень був зафіксований у 5,9 % підлітків експериментальної групи та у 1 % — контрольної. Дані свідчать про те, що у більшості підлітків обох досліджуваних груп виявлено середній до низького рівень маніпулятивного ставлення, тобто більшості під-

літків не властиво виражати маніпулятивне ставлення до інших. Можна вважати, що середній до високого та високий рівень маніпулятивного ставлення мають підлітки, близьке оточення яких ставиться до них поблажливо. Це підтверджується думкою І. Ю. Павлової, що поблажливе ставлення до дитини з вадами здоров'я з боку вчителів, близьких стає умовою формування маніпулятора, який досягає своєї мети, викликаючи в інших почуття провини перед ним, відповідальності за вирішення його проблем [4]. Як зазначає Е. С. Каліжнюк, «Бажання виокремитися в оточенні дітей з аналогічними порушеннями, поповнити дефіцит авторитету призводить до посилення в них своєрідного фантазування, брехливості з метою завоювати співчуття» [6, 183].

Узагальнені порівняльні дані стану розвитку структури ставлення підлітків як суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування експериментальної та контрольної груп за шкалами міжособистісного ставлення представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Стан розвитку структури ставлення підлітків як суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування

№ з/п	Шкали міжособистісного ставлення	Рівень розвитку структури ставлення (%)							
		Високий		Середній				Низький	
				Середній до високого		Середній до низького			
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
1.	«Шкала довіри Розенберга»	9,9	34,6	Е 36,6		К 43,9		53,5	21,5
2.	«Шкала доброзичливості Кемпбелла»	7	9	74		79		19	12
3.	«Шкала прийняття інших Фейя»	6,9	22,9	53,0	50,7	35,6	24,4	4,5	2,0
4.	«Шкала ворожості Кука-Медлей»:								
4.1.	шкала цинізму	8,9	1,0	68,8	70,2	21,3	27,3	1,0	1,5
4.2.	шкала агресивності	3,0	0,5	63,0	48,3	33,0	50,7	1,0	0,5
4.3.	шкала ворожості	9,4	1,5	48,0	50,7	39,6	39,0	3,0	8,8
5.	«Шкала маніпулятивного ставлення Банта»	1,0	2,9	15,3	28,3	77,7	67,8	5,9	1,0

Кількісний аналіз результатів дослідження за опитувальником міжособистісних відносин Шутца показав, що за ставленням «включеності в соціальний контекст» (виражена поведінка в області «включеності» (Ie)) у 11,9 % опитуваних експериментальної та у 3,9 % — контрольної груп було виявлено низький рівень включеності в соціальний контекст, ці підлітки почувають себе серед людей не досить комфортно, мають схильність уникати контактів, спілкуючись з невеликою кількістю людей. Високий рівень зафіксовано у 36,1 % опитуваних експериментальної та у 47,8 % контрольної груп, що свідчить про активне прагнення підлітків належати до різних груп, бути включеними, якнайчастіше перебувати серед лю-

дей, прагнення приймати навколишніх, щоб вони, у свою чергу, приймали участь в їх діяльності, проявляли до них інтерес. Дані результатів показали, що у 38,6 % опитуваних експериментальної та у 44,4 % — контрольної груп було виявлено граничний рівень включеності, тобто у підлітків не має певної тенденції в поведінці, вони можуть чи уникати товариства з людьми, чи навпаки, вони можуть мати тенденцію поведінки, характерну як для низького, так і для високого рівня. У 1,5 % опитуваних експериментальної та у 0,5 % — контрольної груп було виявлено екстремально низький рівень включеності в соціальний контекст (знаходиться в товаристві інших людей) та у 11,9 та 3,4 %, відповідно, виявлено екстремально високий рівень, що свідчить про компульсивний характер поведінки підлітків. Дані свідчать про те, що для більшості підлітків обох досліджуваних груп властиво активне прагнення належати до різних соціальних груп, якнайчастіше перебувати серед людей, прагнення приймати навколишніх, і щоб вони, у свою чергу, приймали участь в їх діяльності, проявляли до них інтерес. Однак у підлітків без фізичних вад цей відсоток становить на 11,7 % більше. В свою чергу у групі підлітків із фізичними вадами низький рівень включеності в соціальний контекст більше на 8 %, це, насамперед підлітки, які мають достатньо важкі рухові та мовленнєві розлади, навчаються індивідуально вдома, тому для них властиво почувати себе серед людей не досить комфортно, схильні уникати контактів, спілкуватися з невеликою кількістю людей (насамперед, з сім'єю).

Кількісний аналіз результатів дослідження за ставленням «виключеність із соціального контексту» (необхідна поведінка в області «включеності» (Iw)) показав, що у 3,5 % опитуваних експериментальної та у 17,6 % — контрольної груп було виявлено низький рівень виключеності із соціального контексту, ці підлітки мають тенденцію спілкуватися з невеликою кількістю людей, частіше всього це близьке сімейне коло. Високий рівень зафіксовано у 41,6 % опитуваних експериментальної та у 42 % контрольної груп, що свідчить про сильну потребу підлітків бути прийнятими соціальним оточенням та належати до нього. Дані результатів показали, що у 10,4 % опитуваних експериментальної та у 8,8 % — контрольної груп було виявлено граничний рівень виключеності, тобто у підлітків немає певної тенденції в поведінці, вони можуть чи відчувати сильну потребу бути прийнятими, чи навпаки. У 8,9 % опитуваних експериментальної та у 1 % — контрольної груп було виявлено екстремально низький рівень виключеності із соціального контексту та у 35,6 та 30,7 %, відповідно, виявлено екстремально високий рівень, що свідчить про компульсивний характер поведінки підлітків. Дані свідчать про те, що більшість підлітків відчувають сильну потребу бути прийнятими соціальним оточенням та належати до нього. Ці дані підтверджуються і попередніми результатами про активне прагнення підлітків належати до різних груп, бути включеними, якнайчастіше перебувати серед людей.

Кількісний аналіз результатів дослідження за ставленням контролю (виражена поведінка в області «контролю» (Ce)) показав, що у 21,3 % опитуваних експериментальної та у 29,8 % — контрольної груп було виявлено

низький рівень контролю, тобто ці підлітки активно уникають прийняття рішень та взяття на себе відповідальності. Високий рівень зафіксовано у 24,3 % опитуваних експериментальної та у 34,6 % контрольної груп, що свідчить про прагнення підлітків до контролю, впливу на оточуючих, брати в свої руки керівництво та приймати рішення за себе та за інших. Граничні показники склали в експериментальній групі 39,1 %, в контрольній — 25,9 %, тобто у підлітків не має певної тенденції в поведінці. У 3,5 % опитуваних експериментальної та у 1 % — контрольної груп було виявлено екстремально низький рівень контролю та у 11,9 та 3,4 %, відповідно, виявлено екстремально високий рівень, що свідчить про компульсивний характер поведінки підлітків. Дані свідчать про те, що для підлітків без фізичних вад більш властива така тенденція в поведінці, як контроль, домінування та вплив, хоча різниця досить невелика і склала 10,3 %. Це свідчить про те, що для підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату теж характерно домінування над оточуючими, їх контроль, хоча це яскравіше проявляється в сімейному колі. Така тенденція в поведінці в цьому випадку частіше розглядається як спосіб отримання бажаного. Активне уникнення прийняття рішень та взяття на себе відповідальності властиво тим підліткам із фізичними вадами, які значно обмежені у пересуванні, в сімейному вихованні домінує авторитарний стиль, батьки (частіше мати) своїм авторитетом не дають навіть змоги дитині в прийнятті будь-яких рішень.

Кількісний аналіз результатів дослідження за ставленням контролю (необхідна поведінка в області «контролю» (Cw)) показав, що у 33,2 % опитуваних експериментальної та у 50,7 % — контрольної груп було виявлено низький рівень підкорення контролю, тобто підлітки не приймають контроль над собою. Високий рівень зафіксовано у 12,9 % опитуваних експериментальної та у 8,8 % контрольної груп, що свідчить про те, що поведінка підлітків відображає потребу в залежності та коливання при прийнятті рішень. Граничні показники склали в експериментальній групі 42,1 %, в контрольній — 17,6 %, тобто у підлітків не має чіткої тенденції в поведінці. У 10,9 % опитуваних експериментальної та у 22,0 % — контрольної груп було виявлено екстремально низький рівень контролю та по 1,0 % виявлено екстремально високий рівень, що свідчить про компульсивний характер поведінки підлітків. Дані свідчать про те, що для більшості підлітків експериментальної групи характерно неприйняття контролю над собою, якщо не брати до уваги граничні показники, де не має чіткої тенденції в поведінці. Дана поведінка зафіксована переважно у дітей з незначними руховими розладами. Поведінка підлітків, яка відображає потребу в залежності та коливання при прийнятті рішень, більш властива підліткам з важкими руховими та мовленнєвими розладами. Як зазначає Е. С. Каліжнюк, «Підлітки з ДЦП поряд з вираженою емоційною збудливістю відрізняються ранимістю, боязливістю, схильністю до страхів, легким підкоренням» [6, 188].

Кількісний аналіз результатів дослідження за ставленням «афекту» (виражена поведінка в області «афекту» (Ae)) показав, що у 17,8 % опиту-

ваних експериментальної та у 11,7 % — контрольної груп було виявлено низький рівень емоційної близькості, тобто підлітки дуже обережні при встановленні близьких відносин. Високий рівень зафіксовано у 24,3 % опитуваних експериментальної та у 20,5 % контрольної груп, що свідчить про те, що підлітки мають схильність встановлювати близькі чуттєві відносини. Граничні показники склали в експериментальній групі 56,4 %, в контрольній — 64,9 %, тобто у підлітків не має чіткої тенденції в поведінці. По 0,5 % опитуваних експериментальної та контрольної груп було виявлено екстремально низький рівень емоційної близькості, та 1,0 та 2,4 %, відповідно, виявлено екстремально високий рівень, що свідчить про компульсивний характер поведінки підлітків. Дані свідчать про те, що більшість опитуваних мають схильність встановлювати близькі чуттєві відносини (хоча граничні значення досить високі), цей відсоток складають переважно підлітки з незначними руховими розладами. Низький рівень емоційної близькості було зафіксовано у підлітків з більш важкими руховими та мовленнєвими розладами, тобто вони дуже обережні при встановленні близьких відносин.

Кількісний аналіз результатів дослідження за ставленням «афекту» (необхідна поведінка в області «афекту» (Aw)) показав, що у 32,7 % опитуваних експериментальної та у 47,3 % — контрольної груп було виявлено низький рівень емоційної холодності, тобто підлітки дуже обережні при виборі осіб, з якими вони створюють глибокі емоційні відносини. Високий рівень зафіксовано у 17,8 % опитуваних експериментальної та у 30,2 % контрольної груп, що свідчить про те, що підлітки вимагають, щоб інші не перебираючи встановлювали з ними близькі емоційні відносини. Граничні показники склали в експериментальній групі 45,0 %, в контрольній — 17,6 %, тобто у підлітків не має чіткої тенденції в поведінці. У 1,5 % опитуваних експериментальної та у 4,4 % — контрольної груп було виявлено екстремально низький рівень емоційної холодності та у 3,0 та 0,5 %, відповідно виявлено екстремально високий рівень, що свідчить про компульсивний характер поведінки підлітків. Дані свідчать про те, що більшість опитуваних дуже обережні при виборі осіб, з якими вони створюють глибокі емоційні відносини (хоча граничні значення в експериментальній групі досить високі). Порівнюючи результати високого рівня експериментальної та контрольної груп, слід зазначити, що більшість підлітків без фізичних вад вимагають, щоб інші не перебираючи встановлювали з ними близькі емоційні відносини. Ці дані свідчать про низький рівень довіри підлітків із фізичними вадами до оточуючих людей.

Узагальнені порівняльні дані стану розвитку структури ставлення підлітків як суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування експериментальної та контрольної груп за опитувальником міжособистісних відносин Шутца представлені в табл. 2.

Для визначення типів структури ставлення до іншого суб'єктів спілкування використовувався факторний аналіз показників інтенсивності виразності ставлення до іншого, які були отримані в результаті обробки відповідей досліджуваних на питання і твердження опитувальників-шкал міжособистісних відносин.

Таблиця 2

Стан розвитку структури ставлення підлітків як суб'єктів ускладненого та неускладненого спілкування за опитувальником міжособистісних відносин Шутца

№ з/п	Показники розвитку	Рівень розвитку структури ставлення (%)									
		Екстремально високий		Високий		Граничні значення		Низький		Екстремально низький	
		Е	К	Е	К	Е	К	Е	К	Е	К
1	Ie	11,9	3,4	36,1	47,8	38,6	44,4	11,9	3,9	1,5	0,5
2	Iw	35,6	30,7	41,6	42	10,4	8,8	3,5	17,6	8,9	1,0
3	Се	11,9	8,8	24,3	34,6	39,1	25,9	21,3	29,8	3,5	1,0
4	Cw	1,0	1,0	12,9	8,8	42,1	17,6	33,2	50,7	10,9	22,0
5	Ae	1,0	2,4	24,3	20,5	56,4	64,9	17,8	11,7	0,5	0,5
6	Aw	3	0,5	17,8	30,2	45	17,6	32,7	47,3	1,5	4,4

Факторний аналіз проводився за методом головних компонент з наступним Varimax-обертанням факторів за допомогою пакета SPSS 17. Для визначення кількості факторів використовувався критерій Кеттела. Міра адекватності вибірки Кайзера–Мейєра–Олкіна (КМО) склала 0,58, що свідчить про задовільну адекватність факторної моделі матриці кореляцій даному набору змінних. Значущість тесту сферичності Бартлетта складає 0,000, що свідчить про існування кореляційних зв'язків між змінними вихідного масиву та можливість їх групування на основі тісноти кореляції. Було виділено чотири відносно незалежних фактори, які пояснюють 55,5 % варіацій значень за шкалами. Даний показник вважається достатнім для психологічних досліджень.

Факторний аналіз дав чотири фактори, які представляють чотири типи структури ставлення до іншого суб'єкта спілкування. Зупинимось на характеристичі кожного фактора. Перший фактор пояснює 16,55 % загальної дисперсії і має факторне навантаження 2,152. До нього увійшли такі показники з високою позитивною факторною вагою: цинізм (0,709), агресивність (0,508), ворожість (0,466), та з високою негативною факторною вагою: маніпулятивне ставлення (–0,696), потреба в емоційній холодності (–0,608). У відповідності зі змістом перелічених показників даний фактор був названий «Ворожо-агресивно-цинічний». Дана структура повністю відповідає теоретичній моделі структури ставлення суб'єкта ускладненого спілкування: відповідно підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату, які мають факторну вагу за цим показником, можуть бути позначені як суб'єкти ускладненого спілкування. Другий фактор пояснює 13,21 % загальної дисперсії і має факторне навантаження 1,718. До нього увійшли такі показники з високою позитивною факторною вагою: потреба соціального включення (0,827), потреба контролю (0,701), потреба соціального виключення (0,570). У відповідності зі змістом перелічених показників даний фактор був названий «Включено-контролюючий». Дана структура позначена як амбівалентна, тому що в неї з великим факторним навантаженням увійшли ставлення, які складають теоретичну модель структури ставлення суб'єкта як неускладненого спілкування, так і ускладненого. Третій фактор пояснює 12,86 % загальної дисперсії і має факторне на-

вантаження 1,672. До нього увійшли такі показники з високою позитивною факторною вагою: доброзичливість (0,639), довіра (0,671), прийняття інших (0,468). У відповідності зі змістом перелічених показників даний фактор був названий «Доброзичливо-довірко-приймаючий». Дана структура повністю відповідає теоретичній моделі структури ставлення суб'єкта неускладненого спілкування; відповідно підлітки з фізичними вадами, які мають факторну вагу за цим показником, можуть бути позначені як суб'єкти неускладненого спілкування. Четвертий фактор пояснює 12,83 % загальної дисперсії і має факторне навантаження 1,668. До нього увійшли такі показники з високою позитивною факторною вагою: прийняття інших (0,404), потреба в емоційній близькості (0,786), потреба підкорення (0,778). У відповідності зі змістом перелічених показників даний фактор був названий «Емоційно-підкорено-приймаючий». Дана структура повністю відповідає теоретичній моделі структури ставлення суб'єкта неускладненого спілкування; відповідно підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату, які мають факторну вагу за цим показником, можуть бути позначені як суб'єкти неускладненого спілкування.

Висновки

1. Особливостями ставлення підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату до оточуючих є те, що вони не довіряють оточуючим людям, при взаємодії з ними проявляють обережність, але в цілому доброзичливо до них ставляться. Підліткам властиво цинічне ставлення до оточуючих, вони вважають, що більшість людей перебільшують значення власних невдач, для того щоб отримати співчуття та допомогу. Також властиво проявляти агресивну поведінку, яка є своєрідним захисним механізмом (агресія, яка направлена як на оточуючих, так і на себе) та ворожі прояви поведінки (протести), які є реакціями емансипації. Підліткам невластиво виражати маніпулятивне ставлення до інших, маніпулятивне ставлення проявляють переважно ті підлітки, близьке оточення яких ставиться до них поблажливо. Підліткам із незначними руховими та мовленнєвими розладами подобається бути з іншими людьми, вони хочуть бути приємними для них. Підлітки з важкими руховими та мовленнєвими розладами надають перевагу самотності, вважаючи, що більшість оточуючих людей думають тільки про себе і тільки позитивно, не звертаючи увагу на свої негативні якості. Підлітки відчувають сильну потребу бути прийнятими соціальним оточенням та належати до нього, прагнення приймати навколишніх, і щоб вони, у свою чергу, приймали участь в їх діяльності, проявляли до них інтерес. Для підлітків, які мають достатньо важкі рухові та мовленнєві розлади, характерний низький рівень включеності в соціальний контекст. Для підлітків характерно певне домінування над оточуючими (переважно як спосіб отримання бажаного), неприйняття контролю над собою, хоча така поведінка яскравіше проявляється в сімейному колі та переважає у підлітків із незначними руховими розладами. Активне уникнення прийняття рішень та взяття на себе відповідальності властиво тим підліткам,

які значно обмежені у пересуванні, в сімейному вихованні домінує авторитарний стиль. Підлітки мають схильність встановлювати близькі емоційні відносини, але це, переважно, підлітки з незначними руховими розладами. Підлітки з більш важкими руховими та мовленнєвими розладами дуже обережні при встановленні емоційних відносин.

2. Структура ставлення до іншого суб'єктів спілкування (підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату) являє собою чотири типи, а саме: «Ворожо-агресивно-цинічний», це підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату, які можуть бути позначені як суб'єкти ускладненого спілкування. «Включено-контролюючий» — амбівалентна модель структури ставлення суб'єкта як неускладненого спілкування, так і ускладненого. «Доброзичливо-довірливо-приймаючий» та «Емоційно-підкорено-приймаючий» — це підлітки з порушеннями опорно-рухового апарату, які можуть бути позначені як суб'єкти неускладненого спілкування.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці та апробуванні програми розвитку комунікативних якостей підлітків із порушеннями опорно-рухового апарату.

Література

1. Государев Н. А. Специальная психология : учебное пособие / Н. А. Государев. — М. : Ось-89, 2008. — 288 с.
2. Калижнюк Э. С. Роль личностных реакций в патологии формирования характера при детских церебральных параличах (клинико-психологическое исследование) / Э. С. Калижнюк, Ю. С. Шевченко // Журнал невропатологии и психиатрии. — 1985. — № 3. — С. 416–421.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. / Л. Е. Орбан-Лембрик. — К. : Либідь, 2004. — Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. — 576 с.
4. Павлова І. Ю. Проблема самоусвідомлення образу «Я» в осіб з ДЦП / І. Ю. Павлова // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць. — № 3 (5). — К. : Університет «Україна», 2007. — С. 246–255.
5. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э. С. Калижнюк. — К. : Вища школа, 1987. — 272 с.
6. Психология затрудненного общения : теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Брус. — М. : Академия, 2001. — 288 с.
7. Сорокин В. М. Специальная психология : учеб. пособие / В. М. Сорокин ; под науч. ред. Л. М. Шипицыной. — СПб. : Речь, 2003. — 216 с.
8. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов : учебное пособие / Под ред. С. М. Безух и С. С. Лебедевой. — СПб. : Речь, 2007. — 112 с.

А. В. Турубарова

Классический частный университет, г. Запорожье

**ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ
ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА К ДРУГИМ СУБЪЕКТАМ
ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ «ПОДРОСТОК — СВЕРСТНИКИ»**

Резюме

Статья посвящена проблеме особенностей отношения подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата к другим субъектам общения в системе «подросток — сверстники» и типам структуры отношения, которые отвечают теоретическим моделям структуры отношения к другому субъекту затрудненного и незатрудненного общения.

Ключевые слова: подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата, общение в системе «подросток — сверстники», межличностные отношения, типы структуры отношений.

A. V. Turubarova

Classic private university, Zaporozhye

**RELATIONS PECULIARITIES OF LOCOMOTIVE SYSTEM DISORDER
TEENAGERS TO OTHER COMMUNICATION SUBJECTS IN THE
SYSTEM «TEENAGER — PERSONS OF THE SAME AGE»**

Summary

The article is devoted to the problem of relations peculiarities of locomotive system disorder teenagers to other communication subjects in the system «teenager — persons of the same age» and structure relations types responsible for theoretical patterns structure relations to other subjects of hindered and unhindered communication.

Key words: locomotive system disorder teenagers, communication in the system «teenager — persons of the same age», interpersonal relations, structure relations types.

Д. В. Фучеджи

здобувач кафедри диференціальної та експериментальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, заступник начальника УМВС — начальник МГБ в Одеській області

СТРУКТУРИЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ХАРИЗМАТИЧНОСТІ ЯК ЕМПІРИЧНА ПРОБЛЕМА

Аналіз наукових першоджерел показав наявність традиційних поглядів на проблему харизматичності, які в основному представлені в зарубіжних дослідженнях та не розкривають внутрішньої психологічної структури даного феномену. Сучасний погляд на проблему харизматичності потребує виявлення глибиннопсихологічних механізмів її становлення та можливостей розвитку на сензитивних до цього етапах особистісного розвитку. Суттєвою характеристикою виділеної нами моделі особистісної харизматичності як багаторівневої системи є певна автономія кожного з виділених рівнів та їхня підпорядкованість, що виступає важливою умовою саморегуляції даної системи.

Ключові слова: харизматичність, імідж, самоактивність, суб'єктність.

В сучасних умовах, коли починає застосовуватися принципово новий формат наукових та практичних досліджень особистості, формується підхід до неї як до самоцінності усього суспільного розвитку, особливого інтересу набуває проблема різних аспектів суб'єктності (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, В. П. Зінченко, С. Д. Максименко та ін.). При цьому необхідно відмітити, що будь-які зміни у суспільстві залишаються безуспішними та позбавленими смислу, якщо не усвідомлюється унікальність людського буття, основні особистісні орієнтири та цінності.

В сучасній психології особливого значення набуває проблема особистісної харизматичності як основи, яка дозволяє створювати особистісні внески, тобто ті особливості особистості, які виявляються в зовнішніх по відношенню до неї системах, — в інших індивідуальностях або в соціальних групах (Б. О. В'яткін, Л. Я. Дорфман, В. С. Мерлін, А. В. Петровський та ін.). Харизматичність як проблема інобуття певним чином відображена в концепціях перетворених форм М. К. Мамардашвілі; особистісних внесків і віддзеркаленої суб'єктності А. В. Петровського та В. А. Петровського; особистості та смислоутворюючої функції Д. О. Леонтьєва; екзистенціального аналізу В. Франкла; трансперсональної психології С. Грофа. Дослідження людського інобуття в руслі таких різних напрямів і традицій свідчить про актуальність проблеми існування людини в інших, ніж він сам, носіях. Вивчення цієї проблеми з різних позицій говорить про багатоплановість і багатовимірність інобуття як такого.

Харизматичність виступає найважливішим феноменом, який сприяє продовженню життя людини в справах, вчинках інших людей, у всьому

тому, що встигає залишити людина в житті. Все це показує виняткове значення особистісної харизматичності в становлення майбутніх фахівців, зокрема працівників органів внутрішніх справ. Вирішення цієї проблеми виявляється актуальним стосовно сучасного курсанства, яке є представником інтелігенції, особливої соціальної групи, яка повинна володіти основами загальнолюдської моралі. Тому феномен харизматичності перестає бути елітарним утворенням, а стає стійкою особистісною характеристикою, що виступає індикатором професійної успішності суб'єкта та може бути сформована за рахунок розвитку складових компонент її моделі.

Разом з тим психологічна суть процесу становлення особистісної харизматичності та її структурована модель у курсантів як майбутніх фахівців у правоохоронній системі залишається недостатньо дослідженою як в теоретичному, так і в практичному плані.

До основних структурних компонентів особистісної харизматичності, виділених нами на підставі теоретико-емпіричного дослідження, відносяться: адаптивність (поведінкова регуляція та нервово-психічна стійкість; комунікативний потенціал особистості; морально-етична нормативність; особистісний потенціал); вольовий самоконтроль (наполегливість, самовладання); мотивація успіху та боязнь невдач (рівень мотивації); рівень суб'єктивного контролю (загальна інтернальність, інтернальність в галузі досягнень, інтернальність в галузі невдач, інтернальність в галузі виробничих відносин, інтернальність в галузі міжособистісних відносин, інтернальність в сімейних відносинах); довільний самоконтроль (самоконтроль в емоційній сфері, самоконтроль в емоційній сфері, самоконтроль в діяльності, соціальний самоконтроль, соціальний самоконтроль).

Пропонований компонентний склад харизматичності є поєднанням особистісних та індивідних властивостей різного рівню складності і підпорядкованості та надає досить повне уявлення про можливості онто- і актуалгенезу даного утворення.

Емпіричне дослідження дозволило нам виділити два вектори реалізації особистісної харизматичності у вибірці досліджуваних.

Перший з них, такий, що отримав умовну назву «Операціональна харизматичність», проявляється шляхом адаптації до соціального середовища, мотиваційних і вольових зусиль. Завдяки операціональній харизматичності досліджувані активно формують особистісні внески в своєму міжособистісному оточенні, добиваючись створення позитивного образу у значущого кола осіб. Другий вектор, що отримав умовну назву «Рефлексивна харизматичність», має на увазі сприйняття індивідом своєї харизматичності, відбитої від зовнішнього середовища. Принципово новий психологічний вимір харизматичності передбачає, що суб'єкт, який володіє харизматичними рисами, повинний усвідомлювати можливі наслідки тих впливів, які він створює на інших людей. Вважаємо, що харизматична особистість повинна не тільки усвідомлювати свій «дар», але й нести за нього своєрідну психологічну відповідальність, яка повинна забезпечуватися певними особистісними гарантантами.

Факторизація феномену особистісної харизматичності дозволила нам виявити чотири основних чинники, що складають її.

Таблиця 1

Чотирифакторна косокутна структура особистісної харизматичності

Показники, що виражені у z-оцінках	Чинники			
	1	2	3	4
Поведінкова регуляція і нервово-психічна стійкість	0,852	0,021	0,086	-0,085
Комунікативний потенціал	0,721	-0,079	0,040	-0,117
Морально-етична нормативність	0,685	-0,140	-0,036	0,291
Наполегливість	0,364	0,353	0,111	-0,047
Самовладання	0,461	0,333	-0,224	0,061
Рівень мотивації	0,365	0,305	0,038	-0,036
Інтернальність в галузі досягнень	0,038	0,485	0,256	-0,003
Інтернальність в галузі невдач	0,002	-0,011	0,527	0,065
Інтернальність в галузі виробничих відносин	-0,060	0,776	-0,005	0,025
Інтернальність в галузі міжособистісних відносин	-0,007	0,718	-0,057	0,031
Інтернальність в сімейних відносинах	0,014	0,340	0,274	-0,133
Інтернальність відносно здоров'я і хвороби	0,136	-0,218	0,322	0,122
Самоконтроль в емоційній сфері	-0,022	0,140	0,117	0,960
Самоконтроль в діяльності	-0,017	0,803	0,019	0,093
Соціальний самоконтроль	-0,059	0,638	-0,244	0,107

Примітка: жирним шрифтом відмічені максимальні за модулем часні кореляції з чинником.

Перший позначається як «операціональна харизматичність». Другий чинник відображав таку властивість особистості, як «довільний контроль в галузі позитивних подій і соціального контексту», третій — «інтернальність в галузі негативних подій і соматичного здоров'я». Всі вказані чинники відображали відрефлексовану харизматичність, її різні аспекти, пов'язані з оцінкою позитивних і негативних ситуацій, в яких харизматичність знаходила свій прояв. Виділення четвертого чинника, позначеного як «афектно-регуляторний», свідчило про специфічну роль самоконтролю в емоційній сфері у формуванні особистісної харизматичності.

Психологічна структурна модель особистісної харизматичності відображає чотири основні типи, кожен з яких є достатньо однорідною групою досліджуваних, що характеризується схожими психологічними особливостями. Ієрархічний кластерний аналіз на підставі результатів дослідження за психологічними методиками дозволив побудувати модель, яка складається з 4 типів харизматичних особистостей, а саме: 1) ті, в яких формується харизматичність, інтернальні; 2) ті, в яких формується харизматичність, екстернальні; 3) яскраво харизматичні, напружені; 4) яскраво харизматичні, адаптивні.

Представники четвертого типу (яскраво харизматичні, адаптивні курсанти), що склали 37,5 % вибірки, розглядаються як індивіди, найбільш активно створюючі особистісні внески.

Як видно з рисунку 1, особистісна харизматичність виступає в першу чергу як складне системне явище.



Рис. 1. Ієрархічна модель особистісної харизматичності (на прикладі курсантів, майбутніх працівників ОВС)

Суттєвою характеристикою виділеної моделі особистісної харизматичності як багаторівневої системи є певна автономія кожного з виділених рівнів та їхня підпорядкованість, що виступає важливою умовою саморегуляції даної системи.

Залежно від специфіки взаємозв'язків, взаємозалежностей та особливостей формування цих рівнів проявляється оперативність та ефективність регуляції. Багаторівневність в першу чергу передбачає, що в психічному явищі існують закономірності загальні, які діють на всіх рівнях, та специфічні, які відносяться тільки до певного рівню.

Під час інтерпретації особистісної харизматичності важливо враховувати множинність відношень, в яких вона існує (системні якості, які існують тому, що індивід належить до певної системи). Крім того, окремі складові даної системи ієрархічно детерміновані (багатопланово та багаторівнево). Детермінація психічних явищ має не тільки каузальний зв'язок, але й зв'язок типу «умова», «фактор», «основа», «передумова», «опосередкування» тощо.

Диференціально психологічний підхід до вивчення особистісної харизматичності дозволяє нам стверджувати, що вибірка курсантів, майбутніх працівників органів внутрішніх справ умовно поділяється на дві великі групи: **яскраво харизматичні та ті, в яких харизматичність ще тільки формується**. Оскільки ми розглядаємо харизматичність як цілісну динамічну характеристику особистості, то й припускаємо, що відповідна організація навчально-виховного процесу у профільному навчальному закладі системи МВС, спеціально організована система тренінгів

та індивідуально спрямованих психологічних та психокорекційних заходів може забезпечити позитивну динаміку переходу суб'єктів з однієї групи в іншу.

В свою чергу група тих, в кого харизматичність ще тільки формується, складає дві підгрупи, а саме:

— **екстернальні**, схильні приписувати відповідальність за невдачі і негативні події іншим людям, вважати їх результатом невдачі або інших зовнішніх причин. Відповідно, у даної групи слабо виражено уявлення про себе як про індивідів, що вважають себе здатними впливати на виникнення негативних подій і контролювати їх розвиток. Подібний симптомокомплекс може суттєво знижувати формування та подальшу реалізацію їх особистісної харизматичності, яка забезпечує створення внесків як позитивної представленості однієї особистості в іншій в умовах неординарних і екстремальних ситуацій;

— **інтернальні**, яким взагалі властивий високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Вони відчують власну відповідальність за всі події та за те, як складається їхнє життя та кар'єра. Більш того, курсанти з досліджуваної вибірки не тільки вважають, що більшість подій є результатом їх активності, але й можуть керувати власними діями.

Означені характеристики в тій чи іншій мірі представлені в групі суб'єктів, у яких харизматичність ще тільки формується, та дозволяють нам припустити, що в даному випадку ми можемо говорити про психологічну схильність до особистісної харизматичності.

Група **яскраво харизматичних** особистостей, в свою чергу, також поділяється на дві групи: яскраво харизматичні, напружені та яскраво харизматичні, адаптивні.

Вважаємо, що група **яскраво харизматичних, напружених** представляє вибірку потенційно невторичних харизматиків. В даному випадку завдяки особистісній харизматичності вони також суттєво впливають на оточуючих і безпосередньо, і опосередковано, але подібні впливи, які збуджують, невторизують, а інколи й фруструють оточуючих, ми не називаємо внесками (оскільки вони чутливі для реципієнта, але не завжди позитивні для нього). У самопочутті та поведінці в групі яскраво харизматичних, напружених переважають тензійні стани (виражене відчуття натягнення, напруги, загальне відчуття порушення рівноваги і готовності змінити поведінку при зустрічі з будь-яким загрозливим чинником). Не дивлячись на могутню представлену харизматичність, у представників даної групи суб'єктивно визнається сенсорна, інтелектуальна, емоційна напруга, напруга очікування, монотонії і політонії (що викликається необхідністю частого перемикання уваги) тощо.

Вихідною характеристикою представників групи адаптивних яскраво харизматичних є, як видно з назви, високі адаптивні здібності, що свідчить про достатню активність їх пристосування до умов фізичного і соціального середовища, що зачіпає всі рівні функціонування організму і особистості тощо.

В контексті проведеного дослідження особлива увага приділялася оцінюванню курсантами власної харизматичності методом самооцінювання та експертних оцінок.

У регресійний аналіз як незалежні змінні були включені показники «Особистісного потенціалу адаптації», «Вольового самоконтролю», «Загальної інтернальності» та «Загального самоконтролю».

Результати множинного регресійного аналізу відносно шкали «Суб'єктивна оцінка харизматичності» представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Суб'єктивна оцінка харизматичності

Показники	Коефіцієнти регресії		Критерій Стьюдента		Толерантність
	B	β	T	p	
Константа	0,969		0,830	0,408	
Інтернальність в галузі між-особистісних відносин	0,705	0,288	3,010	0,003	0,741
Інтернальність в галузі виробничих відносин	0,451	0,230	2,403	0,018	0,741

Для параметра «Суб'єктивна оцінка харизматичності» регресійна формула мала вигляд $Y = 0,969 + 0,705 * (\text{Інтернальність в галузі міжособистісних відносин}) + 0,451 * (\text{Інтернальність в галузі виробничих відносин})$.

Тобто чим сильніше курсанти були переконані, що їх дії є важливим чинником організації власної діяльності, а також впливають на відносини, що складаються в колективі, на своє просування, і чим сильніше були упевнені в своїх силах контролювати свої формальні і неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе пошану і симпатію, тим активніше сприймали себе як харизматичну особистість.

Для параметра «Об'єктивна оцінка харизматичності» регресійна формула мала вигляд $Y = 0,265 + 0,320 * (\text{Наполегливість}) + 0,361 * (\text{Морально-етична нормативність}) + 0,183 * (\text{Самовладання})$. Відповідно, міжособистісне оточення сприймає як харизматичніших тих курсантів, у яких розвиненіша здатність управляти власною поведінкою в різних ситуаціях, власними діями, станами і спонуканими, бути обізнаними і дотримувати прийняті в мікросередовищі норми, правила і цінності.

Результати побудови множинної регресійної моделі для оцінки рівня особистісної харизматичності показали, що визначальними для її суб'єктивної оцінки є показники, пов'язані з рефлексивною харизматичністю, що має на увазі оцінку індивідом власної здібності до створення особистісних внесків. Об'єктивну оцінку харизматичності конкретним міжособистісним оточенням визначають параметри, пов'язані з операціональною харизматичністю, що виражається як здібність до формування особистісних внесків в даному міжособистісному оточенні.

Таким чином, найбільш ефективним є заломлення проблеми харизматичності через феномени суб'єктивності особистісних внесків, представленості в інших людях, метаіндивідуальної особистісної атрибуції, які дозволяють

стверджувати, що метаіндивідуальний аспект дозволяє розглядати особистість індивіда не тільки за межами індивідуального суб'єкта, але й поза зв'язком цього суб'єкта з іншими індивідами, за межами спільної діяльності з ними. В представленому дослідженні харизматичність розглядається як стійка особистісна особливість, що являє собою складне системне, багатокомпонентне психічне явище і складає основу загальної особистісної відносності, гармонійності з собою і з оточуючими, адаптивності і стійкості відносно дії стресогенних чинників різної психічної напруги.

До основних структурних компонентів особистісної харизматичності, виділених на підставі теоретико-емпіричного дослідження, відносяться: адаптивність (поведінкова регуляція та нервово-психічна стійкість; комунікативний потенціал особистості; морально-етична нормативність; особистісний потенціал); вольовий самоконтроль (наполегливість, самовладання); мотивація успіху та боязнь невдач (рівень мотивації); рівень суб'єктивного контролю (загальна інтернальність, інтернальність в галузі досягнень, інтернальність в галузі невдач, інтернальність в галузі виробничих відносин, інтернальність в галузі міжособистісних відносин, інтернальність в сімейних відносинах); довільний самоконтроль (самоконтроль в емоційній сфері, самоконтроль в емоційній сфері, самоконтроль в діяльності, соціальний самоконтроль).

Пропонована структура харизматичності є складним поєднанням особистісних та індивідуальних властивостей різного рівня складності і підпорядкованості та надає досить повне уявлення про можливості онто- і актуалгенезу даного утворення і можливостей створення особистісних внесків в процесі спілкування або виконання професійного обов'язку працівниками органів внутрішніх справ.

Література

1. Бендас Т. В. Психология лидерства / Т. В. Бендас. — СПб.: Питер, 2009. — 448 с.
2. Боришевський М. Й. Екстраполяція теоретичних принципів психологічної науки у контекст практичної психології / М. Й. Боришевський // Актуальні проблеми практичної психології: матеріали Міжнар. конф. (Херсон, 23–24 квітня 2009 р.) / МОН, Херсонський держ. ун-т. — Херсон, 2009. — С. 113–120.
3. Платонов Ю. П. Путь к лидерству / Ю. П. Платонов. — СПб.: Речь, 2006. — 348 с.
4. Кононенко А. О. Психологічні складові індивідуального іміджу сучасного педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психології» / А. О. Кононенко. — Одеса, 2003. — 23 с.
5. Мазоренко М. О. Соціально-психологічні механізми створення іміджу // Актуальні проблеми практичної психології: матеріали Міжнар. конф. (Херсон, 23–24 квітня 2009 р.) / МОН, Херсонський держ. ун-т. — Херсон, 2009. — Т. II. — С. 18–24.
6. Мэйджер Ч. Кто такой харизматический лидер / Ч. Мэйджер // Психология современного лидерства. — М.: Когито-Центр, 2007. — С. 91–98.
7. Trice H. M., Beyer J. M. Charisma and its routinization in two social movement organization. Research in organizational behavior. Greenwich, CT: JAI Press. 2000. P. 113–164.
8. Howell J. Charismatic leadership: submission or liberation BusinessQuarterly. — 1995. P. 63–69.

Д. В. Фучеджи

соискатель кафедры дифференциальной и экспериментальной психологии, Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова; заместитель начальника УМВД

СТРУКТУРИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ХАРИЗМАТИЧНОСТИ КАК ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Резюме

Анализ научных первоисточников показал наличие традиционных взглядов на проблему харизматичности, которые в основном представлены в зарубежных исследованиях и не раскрывают внутреннюю психологическую структуру данного феномена. Современный взгляд на проблему харизматичности требует выявления глубиннопсихологических механизмов ее становления и возможностей развития на сензитивных к этому явлению этапах личностного развития. Существенной характеристикой выделенной модели личностной харизматичности как многоуровневой системы является определенная автономия каждого из выделенных уровней и их соподчиненность, которая выступает важным условием саморегуляции данной системы.

Ключевые слова: харизматичность, имидж, самоактивность, субъектность.

D. V. Fuchedzhi

competitor of department by a differential and experimental to psychology, Odessa national university of the name of I. I. Mechnikova

STRUCTURAL OF PERSONALITY CHARISMA AS EMPIRIC PROBLEM

Summary

The analysis of scientific original sources rotined the presence of traditional looks to the problem of charisma, which, mainly, in foreignn researches, and does not expose the underlying psychological structure of this phenomenon. A modern look to the problem of charisma requires the exposure of psychological mechanisms of its becoming and possibilities of development on sensitive to this phenomenon the stages of personality development.

Key words: charisma, image, selfactivity, subject.

Ю. В. Чумаева

научный сотрудник группы экспериментальной психофизиологии
и психологии экстремальных ситуаций УкрНИИ медицины транспорта,
г. Одесса

МЕТОД МНОГОМЕРНОЙ ДИАГНОСТИКИ ДИНАМИКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ В ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Проведено многомерное комплексное исследование психофизиологического состояния пожарных-спасателей за время пребывания в отраслевом Центре реабилитации. В результате проведенного исследования выявлены различия в динамике функционального состояния в выделенных кластерах, обусловленные исходным состоянием пожарных-спасателей до реабилитации, а также другими сопутствующими факторами. В статье предпринята попытка объединить результаты, полученные с помощью различных методик психодиагностики, что значительно расширяет возможности комплексной оценки изменений функционального состояния, происходящих в процессе медико-психологической реабилитации.

Ключевые слова: функциональное состояние, медико-психологическая реабилитация, пожарные-спасатели.

Актуальность проблемы. В настоящее время необходимость разработки критериев и методов оценки эффективности психологической реабилитации становится все более актуальной [1–4]. Возникает проблема оценки полезности, целесообразности и эффективности средств, выделяемых из фондов здравоохранения для профилактики и восстановления психического здоровья. Организаторы медико-психологической реабилитации и практикующие специалисты в условиях существующих центров все чаще сталкиваются с отсутствием обратной связи об эффективности проводимых мероприятий, что не позволяет в полной мере совершенствовать саму систему реабилитации [5].

Дополнительные трудности обусловлены тем, что оценка конечных результатов, как правило, носит индивидуализированный характер, и вследствие этого требует учета трех аспектов — клинического, индивидуально-психологического и социально-психологического.

Анализ литературы последних лет показывает, что в большинстве случаев результаты, полученные исследователями, несопоставимы между собой. Причиной этого являются не только различия в теоретических позициях авторов в понимании целей, задач и механизмов процесса реабилитации, но и, в первую очередь, недостаточно четкое определение критериев эффективности, а следовательно, недостаточно обоснованный выбор изучаемых переменных. Этот разрыв между процессуальной и результативной сторонами психологической реабилитации ведет к тому, что исследованию

подвергаются либо параметры, произвольно установленные авторами в соответствии с их теоретической ориентацией, либо феномены, являющиеся объектом традиционного анализа в социальной психологии, значимость которых, однако, специально не изучена [6].

Не подлежит сомнению, что выбор критериев эффективности психологической реабилитации самым непосредственным образом определяется ее целями и, в свою очередь, вытекающими из принятой теоретической концепции методическими подходами. Критерии эффективности психологической реабилитации должны удовлетворять следующим условиям. Во-первых, достаточно полно характеризовать наступившие изменения в клинической картине и адаптации человека с учетом трех плоскостей рассмотрения динамики состояния: соматической, психологической и социальной. Во-вторых, они должны не только позволять производить оценку с точки зрения объективного наблюдения, но и включать субъективную оценку [7]. И, в-третьих, эти критерии должны быть достаточно независимы друг от друга.

Теоретические и методологические сложности изучения психических состояний в целом возникают в связи с тем, что психическое состояние как системное явление характеризуется многоуровневостью, многокомпонентностью и полифункциональностью, а это в условиях реальной целостной психической деятельности подразумевает широкий диапазон проявлений. Другой аспект методологических трудностей исследования состояний заключается в слабой разработанности экспериментального аппарата изучения: при огромном множестве методик измерения психических процессов и психологических свойств число методик, диагностирующих и измеряющих психические состояния, ограничено.

Всякое психическое состояние, как отмечал Н. Д. Левитов (1964), является как переживанием субъекта, так и деятельностью различных его функциональных систем [8]. В общих чертах структуру психофизиологического состояния человека можно представить в виде следующих уровней:

- 1) физиологический уровень реагирования (вегетатика, психомоторика);
- 2) психический уровень реагирования (переживания, психические процессы);
- 3) поведенческий уровень (поведение, общение, деятельность).

В любом психофизиологическом состоянии разные его уровни должны быть обязательно представлены, и только по совокупности показателей, отражающих изменения на каждом уровне, можно сделать выводы о состоянии человека. Следовательно, психофизиологическое состояние характеризуется синдромом, т. е. совокупностью симптомов. Ни поведение, ни различные психофизиологические показатели, взятые в отдельности, не могут достоверно дифференцировать одно состояние от другого, так как, например, увеличение частоты сердечных сокращений может наблюдаться при различных состояниях (утомлении, тревоге, страхе), а укорочение времени простой сенсомоторной реакции может свидетельствовать как об оптимальном состоянии человека, так и о неоптимальном (состоянии монотонии) [9].

Сложным вопросом в диагностике психических состояний является вопрос о соотношении объективных и субъективных методов. В некоторых работах субъективные характеристики рассматриваются как какой-то второсортный материал, менее пригодный для научного анализа по сравнению с так называемыми объективными данными, т. е. регистрируемыми инструментами и приборами показателями. С такой позицией нельзя согласиться полностью [10–12]. Не вызывает сомнения тот факт, что получение данных с помощью методов самооценок, самоотчетов, анкет, шкал самооценок состояния и т. д. (так называемые «Q-данные») подвержено действию инструментальных искажений. Причины этих искажений носят познавательный и мотивационный характер [13]. Однако именно «субъективный фактор» в диагностике психических состояний личности дает возможность качественной интерпретации психического состояния, позволяет отделить одно состояние от другого, оценить его интенсивность. Так, например, при оценке состояния утомления именно субъективная составляющая является первым фактором, который позволяет отследить фазу компенсации, тогда как объективные показатели работоспособности все еще находятся на стабильном уровне.

Исходя из данных о наличии теоретических и практических разработок по проблеме «состояний», мы считаем, что наиболее плодотворными являются идеи и концептуальные положения, предложенные А. О. Прохоровым. В своих работах [12, 14, 15] он сумел достаточно точно синтезировать наиболее существенные факты, уже имеющиеся в психологии состояний, со своими теоретическими разработками и практическими исследованиями по данной проблеме. На наш взгляд, и в своем определении он сумел системно синергетически выразить содержание и назначение психического состояния:

«Психическое состояние — это отражение личностью ситуации в виде устойчивого целостного синдрома в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в некотором континууме времени» [10].

Вопрос о репрезентации внутренней структуры функциональной системы обеспечения деятельности традиционно решается на основе многомерной оценки функционального состояния (ФС). Большинство исследователей не сомневаются в том, что в ней должны быть представлены те компоненты, без которых осуществление деятельности оказывается просто невозможным [16, 17]. К числу базовых компонентов в системе обеспечения деятельности следует отнести:

- 1) энергетические составляющие, измеряемые с помощью физиологических и психофизиологических индикаторов;
- 2) операциональные компоненты психической активности, представленные показателями сенсорных и когнитивных процессов;
- 3) рефлексивные компоненты, включающие оценки доминирующих мотивационных установок, эмоциональной окраски состояния и субъективных переживаний комфортности состояния;
- 4) результирующие характеристики поведения (скорость, точность, качество исполнения).

На наш взгляд, метод многомерной диагностики функционального состояния позволяет получить комплекс показателей, отражающих вышеперечисленные составляющие. Этот подход направлен на обоснование концептуальной базы для создания оптимальных методических приемов и комплексных технологий оказания психологической помощи в реальных условиях реабилитационных центров.

Цель данного исследования: выявить основные закономерности изменения функционального состояния в процессе психологической реабилитации для обоснования методических подходов к оценке ее эффективности.

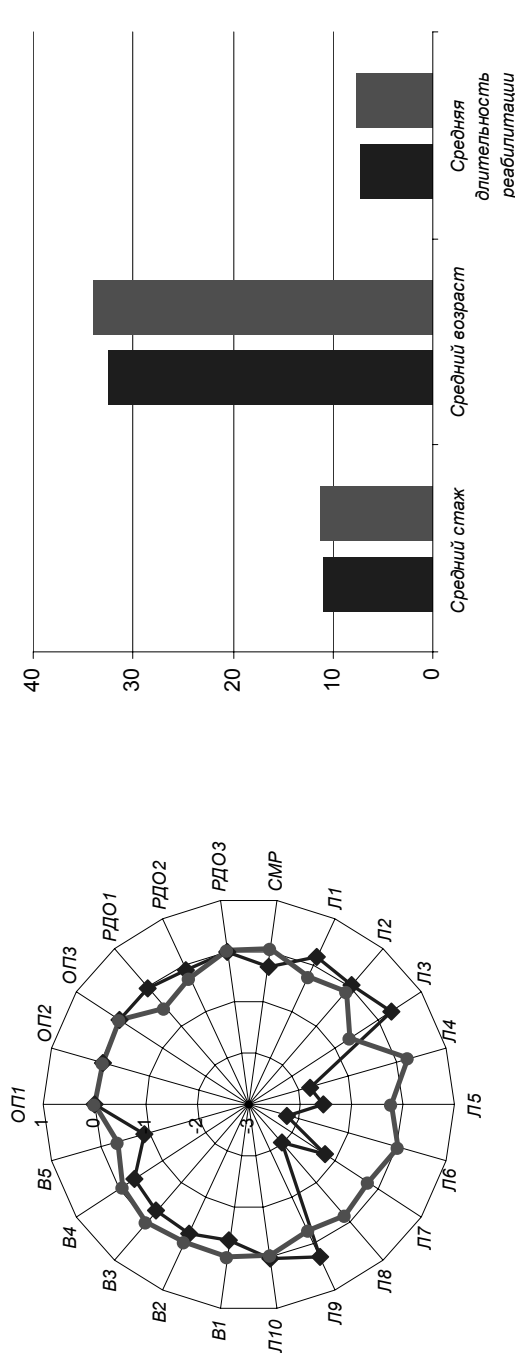
Материалы и методы: выборка данного исследования составила 252 сотрудника МЧС. Психофизиологическое обследование проводилось дважды: до и после 12-дневного периода медико-психологической реабилитации. Комплексное обследование осуществлялось с помощью автоматизированной компьютеризированной программы «МОРТЕСТ» (вариант «СПАС-8») [18], включающей тесты на исследование таких функций ВВД, как оперативная память (ОП), реакция на движущийся объект (РДО), подвижность нервных процессов (ПНП), в сочетании с методиками на распределение, переключение внимания (таблицы Шульте (Ш), Шульте–Псядло (Ш–П), Шульте–Горбова (Ш–Г)), концентрацию внимания (тест «Перепутанные линии»), эмоциональную устойчивость (модифицированный попарный восьмицветный тест Люшера). Кроме этого, был проведен анализ материалов медицинских карт обследованных. Субъективная оценка состояния определялась с помощью методик САН (самочувствие, активность, настроение) и опросника «Рельеф психического состояния личности». Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью стандартной программы Microsoft Excel [19].

Результаты исследования и их обсуждение: методы, использованные в данном исследовании, в полной мере охватывают все базовые компоненты ФС и отвечают обязательным требованиям к диагностическому инструментарию. Использование современных статистических методов открывает широкие возможности для многомерной обработки разнородных показателей ФС. В то же время сами по себе они важны как вспомогательное средство, позволяющее обосновать процедуру вынесения осмысленного диагностического суждения.

На основе полученных результатов была определена величина изменения каждого показателя после реабилитации в относительных единицах. В результате детального рассмотрения каждого из признаков в отдельности была выдвинута гипотеза о том, что в исследуемой выборке наличествуют две противоположно направленных тенденции изменения показателей, которые в среднем «гасят» друг друга. Для проверки этой гипотезы выбран метод кластерного анализа с заданным числом кластеров, так как этот метод позволяет выявить скрытые различия в общей выборке.

В результате было выделено два кластера, которые однородны по возрасту, стажу, профессиональной подгруппе испытуемых (рис. 1).

Основными отличиями полученных кластеров можно отметить разнонаправленные тенденции показателей теста Люшера, а также величину изменения времени выполнения тестов, характеризующих показатели внимания и реакцию на движущийся объект. Более детально это показано на рисунке 2.



■ Кластер 1 (чувствительные) ■ Кластер 2 (толерантные)

- ОП₁ — Максимальная оперативная память
- ОП₂ — Минимальная оперативная память
- ОП₃ — Оперативная память
- РДО₁ — Тест РДО, уравновешенность
- РДО₂ — Тест РДО, ошибка в градусах
- РДО₃ — Тест РДО, точность в %
- СМР — Сенсомоторная реакция
- Л₁ — Тест Люшера, психоэмоциональный статус (ПЭС № 1)
- Л₂ — Тест Люшера, психоэмоциональный статус (ПЭС № 2)
- Л₃ — Тест Люшера, вегетативный коэффициент
- Л₄ — Тест Люшера, отклонение от аутогенной нормы
- Л₅ — Тест Люшера, психическое утомление
- Л₆ — Тест Люшера, тревожность
- Л₇ — Тест Люшера, психическое напряжение
- Л₈ — Тест Люшера, эмоциональный стресс
- Л₉ — Тест Люшера, работоспособность
- Л₁₀ — Тест Люшера, психоэмоциональное напряжение
- В₁ — Тест Шульге, время выполнения
- В₂ — Тест Шульге-Псядло, время выполнения
- В₃ — Тест Шульге-Горбова, время выполнения
- В₄ — Тест «Перепутанные линии», время выполнения
- В₅ — Тест «Перепутанные линии», ошибки

Рис. 1. Динамика показателей в выделенных кластерах в относительных единицах

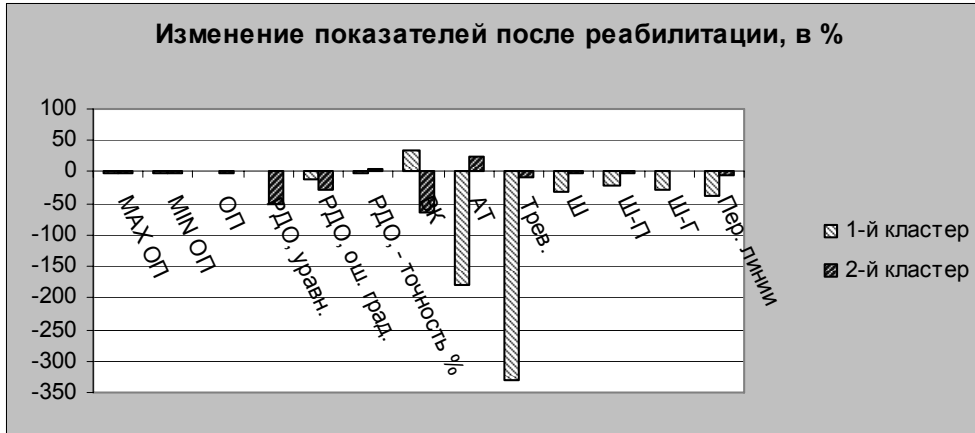


Рис. 2. Изменение показателей после реабилитации в процентном отношении

В первом кластере величина вегетативного коэффициента (ВК), отражающего энергетическую установку реабилитантов, после реабилитации увеличилась в среднем на 32,8 %, отклонение от аутогенной нормы снизилось на 179 %, уровень тревоги соответственно — на 330 %. Величина снижения времени выполнения тестов внимания составила от 21 до 37 %. Второй кластер характеризуется снижением вегетативного коэффициента по тесту Люшера на 65 % и увеличением отклонения от аутогенной нормы на 23 %. При этом не наблюдается значимого уменьшения уровня тревоги, а также изменений в показателях внимания. Еще одной отличительной чертой данного кластера является снижение уравновешенности нервных процессов на 51 % и ошибок в градусах на 28 % при выполнении теста РДО.

Таким образом, в изменении более лабильных показателей прослеживаются разнонаправленные тенденции, которые обусловлены сложным характером влияния реабилитационных мероприятий, а также, вероятно, другими сопутствующими факторами [20]. Психические состояния всегда детерминированы внешними и внутренними причинами. К последним относятся и индивидуально-типологические особенности человека [21].

Перечисленные показатели в рамках выделенных кластеров не только выявляют различную динамику. Величина средних имеет достоверные различия как на этапе до реабилитации, так и после. При этом более существенные изменения в психофизиологическом статусе происходят именно в кластере с низкими показателями до реабилитации.

На рис 3, 4, 5 представлены диаграммы, отражающие величину и динамику исходных психофизиологических показателей. Положительная динамика характерна для реабилитантов, чье состояние на момент проведения первичного обследования можно охарактеризовать снижением психоэмоционального фона и показателей внимания. Анализ показателей концентрации, переключения и распределения внимания является одним

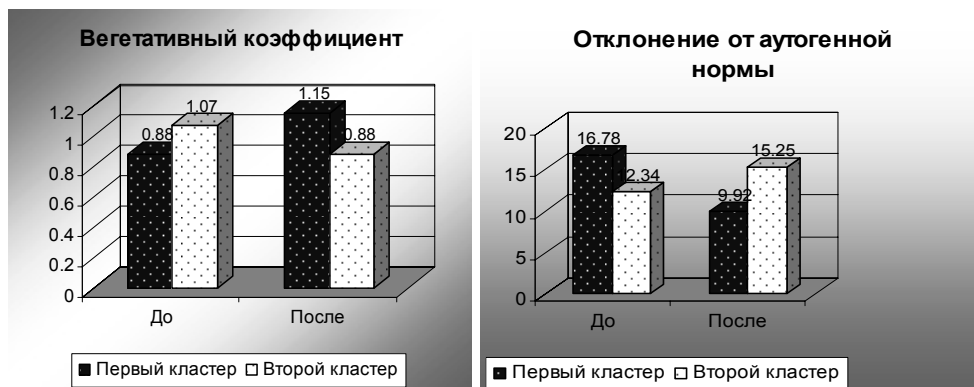


Рис. 3. Различия абсолютных величин показателей теста Люшера в кластерах до и после реабилитации



Рис. 4. Различия абсолютных величин уровня тревоги в кластерах до и после реабилитации

из наиболее информативных методов при изучении психофизиологических коррелятов состояний психоэмоционального напряжения и проявлений невротических расстройств. Таким образом, во второй кластер вошли испытуемые, актуальное состояние которых на момент первичного исследования можно условно охарактеризовать как более благополучное. При этом психический статус нельзя рассматривать в отрыве от физиологической составляющей. Безусловно, состояние здоровья является важнейшей составляющей психологического благополучия. С целью восстановления более полной картины об особенностях состояния реабилитантов в выделенных кластерах были проанализированы данные медицинских карт. Частота встречаемости диагнозов в соответствии с основными классами болезней представлена на рис 6.

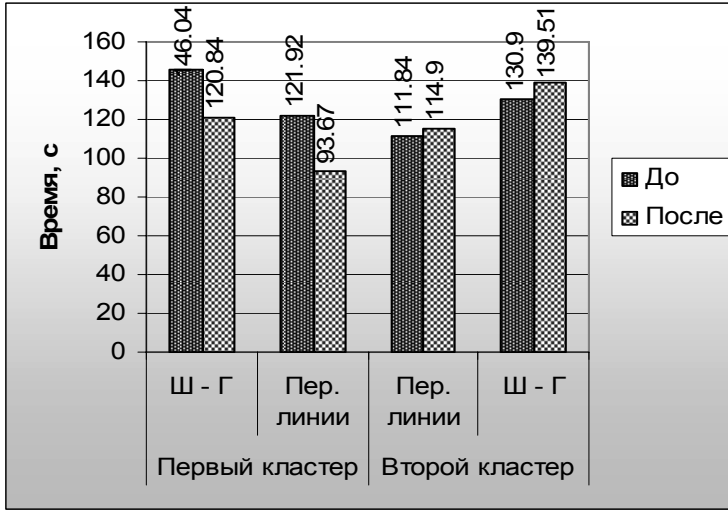


Рис. 5. Абсолютные величины показателей времени выполнения тестов, характеризующих переключение и концентрацию внимания

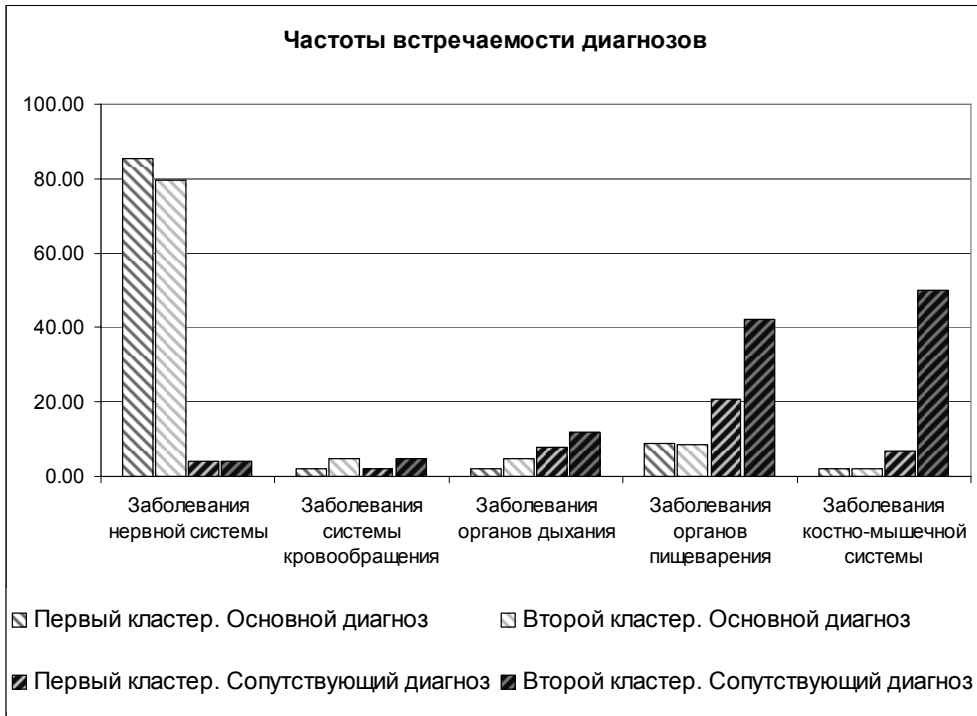


Рис. 6. Частоты встречаемости диагнозов в соответствии с основными классами болезней в выделенных кластерах

Таким образом, первый кластер характеризуется преимущественно нарушениями в нервно-психической сфере, которые по данным медицинских карт классифицируются как астено-невротический синдром. Второй кластер отличается значительно большим процентом сопутствующих хронических соматических заболеваний, характерных для этого профессионально-го контингента.

Субъективная оценка состояния реабилитантов изучалась на основании показателей методики САН и опросника «Рельеф психического состояния личности». В таблице 1 приведены показатели самочувствия, активности и настроения, а также производные показатели, значительно расширяющие диагностические возможности этой методики в модификации других авторов [22].

Таблица 1

Сравнение показателей до и после реабилитации по методике САН

Показатели	До	После	Достоверн. различий, t-Student	Δ %
	реабилитации	реабилитации		
	M±m	M±m		
Самочувствие	5,73±0,12	5,96±0,08	1,61	4,01
Активность	5,19±0,22	5,49±0,25	0,92	5,78
Настроение	6,17±0,12	6,32±0,15	0,77	2,43
Ср. оценка	5,70±0,12	5,92±0,13	1,27	3,86
Самочувствие	5,99±0,14*	6,40±0,11*	2,34	6,84
Напряженность	5,78±0,24	5,90±0,26	0,33	2,08
Эмоц. фон	4,68±0,13	4,54±0,14	0,76	-3,00
Мотивация	5,41±0,19*	6,22±0,16*	3,20	14,97
Психич. активация	5,65±0,12	5,73±0,13	0,50	1,42
Интерес	5,46±0,12*	5,81±0,11*	2,05	6,41
Эмоц. тонус	5,42±0,14	5,67±0,14	1,26	4,61
Напряжение	6,17±0,12	6,32±0,15	0,77	2,43
Комфортность	5,42±0,13	5,67±0,14	1,33	4,61

Таким образом, можно отметить как основное достижение психологической реабилитации рост мотивации, что уже само по себе является основной эффективности любого психологического воздействия и первоначальным этапом успешной психотерапии. Мотивационный компонент, безусловно, нуждается в особом внимании, т. к. существенно влияет на результаты любых исследований. Поэтому изучение и формирование положительной мотивации являются важными задачами в дальнейшей работе над проблемой оценки эффективности психологической реабилитации.

Опросник «Рельеф психического состояния личности» позволяет оценить изменения в процессе реабилитации по шкалам, отражающим различные уровни организации личности (психические процессы, физиологические реакции, шкала переживаний, поведенческие реакции). Для удобства сравнения показатели каждой шкалы были также переведены в относительные единицы (%). На рисунке 7 приведены показатели, по которым выявлены достоверные отличия после реабилитации.

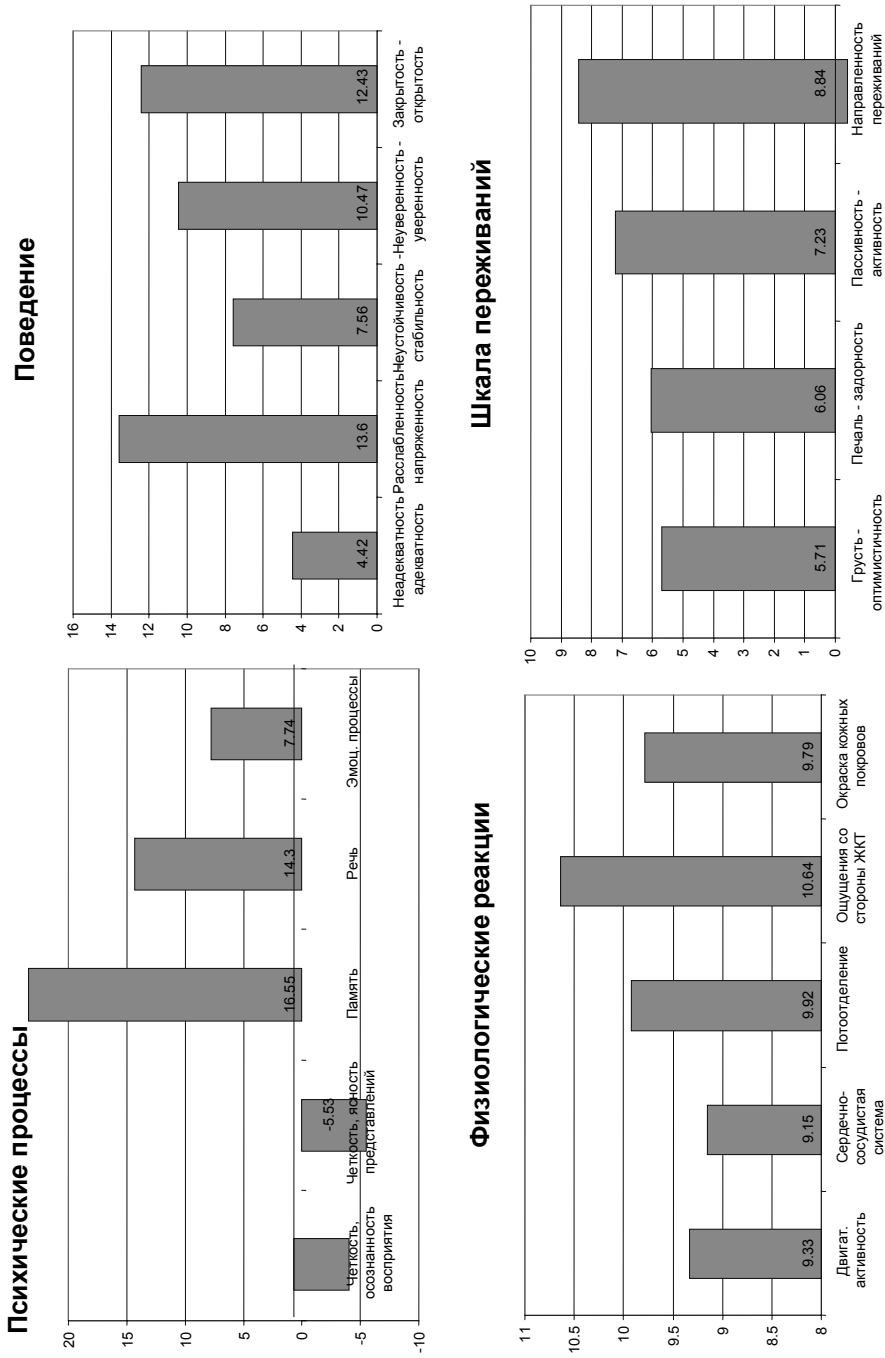


Рис. 7. Изменения показателей по шкалам опросника рельефа психического состояния личности после реабилитации в процентах

Сопоставляя данные, полученные на основе лабораторного эксперимента и субъективной самооценки, можно проследить ряд интересных особенностей. Так, испытуемые отмечают улучшение памяти, в то время как успешность выполнения теста «Оперативная память» практически не изменяется. В то же время улучшение показателей внимания остается безответствующей самооценки. Изменение показателей психоэмоциональной сферы находит свое подтверждение в оценках по шкале переживаний и поведенческих реакций. Физиологические реакции, безусловно, связаны с общим улучшением самочувствия и состояния здоровья.

Таким образом, сопоставление результатов, полученных с помощью различных подходов в психодиагностике, значительно расширяет возможности комплексной оценки изменений, происходящих в процессе психологической реабилитации. Многомерная оценка динамики функционального состояния позволяет проследить не только количественные изменения, но и дать качественную характеристику этих изменений.

Выводы

1. Метод многомерной диагностики функционального состояния позволяет получить комплекс показателей, включающих такие базовые компоненты в системе обеспечения деятельности, как энергетические составляющие, операциональные компоненты психической активности, рефлексивные компоненты и результирующие характеристики поведения.

2. Установлено, что динамика исследованных показателей характеризуется разнонаправленными тенденциями, которые обусловлены неоднородным влиянием реабилитационных мероприятий.

3. Использование современных статистических методов, в том числе кластерного анализа, открывает широкие возможности для многомерной обработки разнородных показателей функционального состояния. Различия в динамике показателей выделенных групп обусловлены исходным состоянием до реабилитации, а также другими сопутствующими факторами, требующими дальнейшего анализа.

4. Высокая чувствительность нервно-психической сферы к реабилитационным мероприятиям, а также характеристик внимания, позволяет отслеживать динамику функционального состояния как показателя восстановления психологического статуса. Более углубленное и разностороннее исследование изменений по данным позициям можно отметить как перспективное направление в оценке эффективности психологической реабилитации.

Литература

1. Нагорна А. М. Здоров'я: фундаментальні і прикладні аспекти. Монографія / А. М. Нагорна. — Норд-Прес, 2006. — 336 с.
2. Чумаева Ю. В., Псядло Э. М., Шафран Л. М. Медико-психологическая реабилитация как система профилактики и коррекции производственно обусловленных психосоматических нарушений пожарных-спасателей // Актуальные проблемы транспортной медицины. 2010. № 1 (19). С. 70–80.

3. Чумаева Ю. В., Нехорошкова Ю. В., Псядло Э. М., Гризанова А. А., Капустинская О. А. Психофизиологические аспекты медико-психологической реабилитации пожарных-спасателей // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра СО РАМН. — 2009. № 1 (65). — С. 215–219.
4. Стрюк Н. И., Нехорошкова Ю. В., Пузанова А. Г., Капустинская О. А., Чумаева Ю. В. Влияние психофизиологической реабилитации в санаторно-курортных условиях на состояние пожарных-спасателей // Актуальные проблемы транспортной медицины, № 2, 2007.
5. Стрюк Н. И., Чернов В. Л., Варкентин В. Д., Гризанова А. А. Опыт организации медико-психологической реабилитации в условиях медицинского центра санатория «Одесский» // Актуальные проблемы транспортной медицины. — 2008. № 3(13). С 14–18.
6. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб.: Питер, 2002. — 1024 с.
7. Газен В. А., Юрченко В. Н. Системный подход к анализу, описанию и экспериментальному исследованию психических состояний человека // Психические состояния. — Л., 1981. Вып. 10. С. 6–16.
8. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. — М., 1964.
9. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2005. — 412 с: ил.
10. Прохоров А. О. Психические состояния и их функции / А. О. Прохоров. — Казань: Изд-во Казан. ун-та. 1994.
11. Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний / А. О. Прохоров. — М., 1998.
12. Прохоров А. О. Методики диагностики психических состояний личности / А. О. Прохоров. — Казань. 1997.
13. Константинов В. В. Экспериментальная психология. Курс для практикующего психолога / В. В. Константинов. — СПб.: Питер, 2006. — 272 с.
14. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А. О. Прохоров. — М.: ПЭР СЭ, 2004. — 176 с.
15. Прохоров А. О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний // Психологический журнал. 2005. № 2. С. 68–80.
16. Леонова А. Б. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 87–103.
17. Чуприкова Н. И. Система понятий общей психологии и функциональная система психической регуляции поведения и деятельности // Вопросы психологии. — 2007. № 3. С. 3–15.
18. Психофизиологический профессиональный отбор плавсостава водного транспорта. МУ 7.7.4. — 093–02 / Э. М. Псядло, М. И. Вигдорчик, Б. В. Бирон / Под ред. Л. М. Шафрана. — К., 2002. — 29 с.
19. Лапач С. Н., Губенко А. В., Бабич П. Н. Статистические методы в медико-биологических исследованиях с использованием Excel. — К.: МОРИСОН, 2000. — 320 с.
20. Ветитнев А. М. Курортное дело: учебное пособие / А. М. Ветитнев, Л. Б. Журявлева. — М.: КНОРУС, 2006. 528 с.
21. Величковский Б. Б., Марьин М. И. Комплексная диагностика индивидуальной устойчивости к стрессу в рамках модели «состояние — устойчивая черта» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 2. С 34–46.
22. Курганский Н. А., Немчин Т. А. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. А. Крылова. Л., 1990. С. 44–51.

Ю. В. Чумаєва

науковий співробітник групи експериментальної психофізіології та психології екстремальних ситуацій УкрНДІ медицини транспорту, м. Одеса

**МЕТОД БАГАТОВИМІРНОЇ ДІАГНОСТИКИ ДИНАМІКИ
ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ В ОЦІНЦІ ЕФЕКТИВНОСТІ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ**

Резюме

Проведено багатовимірне комплексне дослідження психофізіологічного стану пожежних-рятувальників за час перебування в галузевому Центрі реабілітації. В результаті проведених досліджень були виявлені відмінності у динаміці функціонального стану у виділених кластерах, які обумовлені попереднім станом пожежних-рятувальників до реабілітації, а також іншими додатковими факторами. В статті представлена спроба об'єднати результати, одержані за допомогою різних методик психодіагностики, що значно розширює можливості комплексної оцінки змін функціонального стану, які відбуваються в процесі медико-психологічної реабілітації.

Ключові слова: функціональний стан, медико-психологічна реабілітація, пожежні-рятувальники.

J. V. Chumaeva

Ukrainian scientific and research institute of medicine on transport, Odessa

**THE METHOD OF MULTIDIMENSIONAL DIAGNOSING
OF DYNAMICS OF FUNCTIONAL STATE APPRAISING
THE EFFICIENCY OF PSYCHOLOGICAL REHABILITATION**

Summary

During stay on sanatorium treatment at the branch Center of rehabilitation research the psychophysiological condition dynamic of firemen-rescuers is carried out. The research enabled to expose differences in the dynamics of the functional state in dedicated clusters due to initial state of firemen-rescuers before rehabilitation as well as to other attendant factors. The article contains an attempt to combine the results derived by means of different methods of psychodiagnosis which considerably increases the potential of a complex assessment of changes of the functional state taking place in the process of medical and psychological rehabilitation.

Key words: functional state, medical and psychological rehabilitation, firemen-rescuers.

Т. В. Шипелик

Киевский медицинский университет УАНМ

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Гендерная идентичность оказывает существенное влияние на процесс самодетерминации личности. Исследовано становление личностной зрелости у подростков 14–15 лет с учетом гендерных особенностей. На основании изучения и систематизации материала сделан следующий вывод: девушки в возрасте 14–15 лет опережают юношей той же возрастной группы в психологическом развитии. Это проявляется в процессах самореализации, самоопределения и самоутверждения.

Ключевые слова: зрелость, гендерная идентичность, самодетерминация, личностный потенциал, гармоничность личности, самореализация, самоопределение.

Подростковый возраст — особый период онтогенеза человека, характеризующийся переходом от детства к зрелости. Личность обретает зрелость в результате личностного роста, смыслом которого является обретение своего жизненного пути [4]. Самодетерминация личности — это результат максимального выражения личностного потенциала. На осознание и проявление личностью своего потенциала существенное влияние в подростковом периоде оказывает формирующаяся гендерная идентичность [6].

В современном мире произошло резкое ослабление поляризации женской и мужской социальных ролей. Большинство развитых стран от патриархатной культуры перешло к биорхатной, которая предполагает гендерное партнерство и равный баланс мужского и женского начал. Однако в массовом сознании господствуют прочно укорененные стереотипы мужественности и женственности, которые тормозят развитие личности [10]. Особенно ярко это проявляется среди женщин, которые составляют более половины населения страны. На сегодняшний день в дегуманизированном украинском обществе женщины вытеснены из сфер управления политикой, экономикой, наукой. Они лишены доступа к высокооплачиваемым рабочим местам. Это свидетельствует о низком социокультурном уровне развития нашего общества.

Усвоенные стереотипы женского поведения заставляют женщин с целью лучшей социальной адаптации скрывать свои природные способности, которые противоположны традиционным образцам женственности. Этим проблемам посвящены работы Л. В. Поповой, Д. С. Лебедевой, И. С. Клециной.

Всем вышесказанным обусловлена актуальность выбранной темы.

Целью нашего исследования являлось изучение гендерных особенностей становления психологической зрелости у подростков.

Психологическое исследование становления личностной зрелости было проведено на базе шести средних школ г. Киева. В нем приняли участие 273 человека — учащиеся старших классов в возрасте 14–15 лет. По полу выборка распределилась следующим образом: 143 юноши (52,38 %) и 130 девушек (47,61 %).

На основе методологического анализа и выделенных характеристик личностной зрелости в исследовании применялись следующие методики: тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева; шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда; оценка личностной и ситуативной тревожности с помощью методики Ч. Спилбергера в адаптации Ю. Ханина; методика «Выбор» для оценки социометрического статуса подростка; пакет методик О. И. Моткова «Гармония», включающий методики «Жизненное предназначение» и «Базовые стремления»; опросник РАО для оценки личностного развития и формирующегося опыта подростка.

Так как между личностной зрелостью и гармоничностью личности существует тесная взаимосвязь, то в первую очередь мы проанализировали показатели гармоничности у девушек и юношей [9]. С помощью методики «Базовые стремления» был определен показатель гармоничность ядра личности, на основании которого в выборках юношей и девушек были выделены следующие группы подростков: высокогармоничные, среднегармоничные и низкогармоничные. На основе проведенного исследования было установлено, что высокогармоничная личность с выраженной духовной и творческой ориентацией является личностно зрелой уже к 14–15 годам. Для высокогармоничных подростков характерно осознание жизненной перспективы и смысла жизни, удовлетворенность самореализацией, принятие ответственности за свою жизнь, что свидетельствует об оптимально направленном процессе жизнедеятельности.

Из 273 человек высокогармоничная группа составила 48 человек по 24 человека среди юношей и девушек.

Для низкогармоничной группы подростков (58 чел.) характерен слабый процесс целеполагания, экстернальный локус контроля, отсутствие веры в свои силы, что дезориентирует их в социуме.

Среднегармоничная группа подростков (167 чел.) лучше адаптирована в социуме по сравнению с низкогармоничными подростками, но ее нельзя считать личностно зрелой.

Среди юношей низкогармоничных подростков (25,8 %) больше, чем среди девушек (16,2 %), достоверность $p < 0,05$.

Социально-психологическая зрелость может быть достигнута в процессе самоосуществления. О нем можно судить с помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева. Из пяти шкал этого теста смысложизненные ориентации образуют три: цели, процесс, результат [7]. По всем трем шкалам, образующим смысложизненные ориентации, у девушек результаты достоверно выше ($p < 0,01$) по сравнению с юношами. Девушки более ответственно относятся к своей жизни: результаты по 4-й и 5-й шкале этого же теста свидетельствуют, что у большинства девушек

сформирован интернальный локус контроля, в то время как у большинства юношей — экстернальный. Данные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Процентное соотношение нормальных показателей среди юношей и девушек по шкалам теста смысловых ориентаций

Шкалы теста СЖО	Юноши (%)	Девушки (%)	Достоверность
Целеполагание	41,95	66,92	($p < 0,01$).
Процесс	50,34	76,92	($p < 0,01$).
Результат	46,85	73,84	($p < 0,01$).
Локус контроля — Я	48,95	80	($p < 0,01$).
Локус контроля — жизнь	46,85	78,46	($p < 0,01$).

Результаты по следующей методике — шкале социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда показали, что девушки лучше адаптированы в социуме, чем юноши. У 66 % девушек коэффициент СПА выше нормы, что на 17,9 % выше, чем в группе юношей, достоверная разница с юношами $p < 0,01$.

Наоборот, юношей со сниженным коэффициентом СПА больше, чем девушек, достоверная разница с девушками $p < 0,01$.

Среди юношей и девушек с нормальным коэффициентом СПА достоверных различий не выявлено.

Таблица 2

Распределение коэффициента СПА по полу

Коэффициент социально-психологической адаптации	Количество обследованных; $n = 273$			
	Юноши; $n=143$		Девушки; $n=130$	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Норма	16	11,18	20	15,38
Выше нормы	69	48,25	86	66,15
Ниже нормы	58	40,55	24	18,46

Изучение влияния адаптирующих и дезадаптирующих факторов по данной методике на формирование личности практически не выявило достоверных отличий между юношами и девушками, хотя в процентном соотношении по всем шкалам показатели у девушек выше, чем у юношей.

С помощью методики Спилбергера выявлено, что девушек с высокой личностной тревожностью на 21,75 % выше, чем юношей, достоверность с юношами $p < 0,01$.

Наоборот, юношей с низкой личностной тревожностью на 13,78 % выше, чем девушек. Достоверность с девушками $p < 0,01$.

Среди юношей и девушек с умеренной личностной тревожностью достоверных различий не выявлено.

Анализ результатов ситуативной тревожности в группах юношей и девушек не выявил достоверных различий между ними.

И девушки, и юноши испытывают острую потребность в самоактуализации, но на основе полученных результатов можно сказать, что процесс са-

моактуализации у девушек протекает более драматично. Личностный рост у девушек в условиях гендерного неравенства — это сложный процесс, который связан с экзистенциальной тревогой. Юноши при самоактуализации получают большее признание социального окружения, поэтому они более психологически устойчивы и среди них высокотреховных почти в 2 раза меньше по сравнению с девушками.

С помощью методики «Выбор» получены следующие результаты в группах юношей и девушек.

Таблица 3

Выраженность показателя личностной тревожности по полу

Личностная тревожность	Количество обследованных; n = 273			
	Юноши; n=143		Девушки; n=130	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Высокая	36	25,17	61	46,92
Умеренная	84	58,74	66	50,76
Низкая	23	16,08	3	2,3

Таблица 4

Социометрический статус у юношей и девушек

Социометрический Статус	Количество обследованных; n = 273			
	Юноши; n=143		Девушки; n=130	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Лидер	24	16,78	53	40,76
Предпочитаемый	48	33,56	45	34,61
Принятый	66	46,15	28	21,53
Изолированный	5	3,49	4	3,07

Среди девушек лидеров на 23,98 % больше, чем юношей, достоверность с юношами $p < 0,01$. Статус «предпочитаемый» примерно одинаково распределен среди юношей и девушек, достоверных различий не выявлено.

Среди «принятых» юношей на 24,62 % больше, чем девушек, достоверность с девушками $p < 0,01$. Среди «изолированных» в коллективе по 3 % юношей и девушек.

Наиболее высокий социометрический статус «лидер» и «предпочитаемый» характерен для 75,38 % девушек и 50,34 % юношей. Девушек здесь на 25,04 % выше, чем юношей, достоверность с юношами $p < 0,01$. Наоборот, наименее низкий статус «принятый» и «изолированный» характерен почти для 50 % юношей, достоверность с девушками $p < 0,01$.

Анализ результатов в 4 парах полярных ориентаций, полученных с помощью методики «Жизненное предназначение», выявил следующее [6].

I пара — исполнитель — творец. У девушек творческая ориентация на 16,86 % выше, чем у юношей. Достоверность с юношами $p < 0,01$. У 55 % юношей эта пара ориентаций оказалась невыраженной, что на 14,48 % выше, чем у девушек; достоверность с девушками $p < 0,01$.

Таблица 5

Выраженность полярных ориентаций по полу

№	Полярные ориентации	Количество обследованных; n = 273			
		Юноши; n=143		Девушки; n=130	
		абс. ч.	%	абс. ч.	%
I	Творец	32	22,37	51	39,23
	Исполнитель	32	22,37	26	20
	Не выражена	79	55,24	53	40,76
II	Руководитель	85	59,44	82	63,07
	Подчиненный	16	11,18	9	6,92
	Не выражена	42	29,37	39	30
III	Поддержка других	63	44,05	82	63,07
	Поддержка себя	39	27,27	15	11,53
	Не выражена	41	28,67	33	25,38
IV	Духовная	29	20,27	39	30
	Ситуативная	46	32,16	30	23,07
	Не выражена	68	47,55	61	46,92

II пара — руководитель — подчиненный. Анализ результатов в паре «руководитель — подчиненный» не выявил достоверных различий между юношами и девушками.

III пара — поддержка других — поддержка себя. Альтруистическая ориентация (поддержка других) у девушек выражена на 19,02 % больше, чем у юношей; достоверность с юношами $p < 0,01$.

Противоположная ориентация — поддержка себя у юношей на 15,74 % выше, чем у девушек; достоверность с девушками $p < 0,01$.

IV пара — духовная — ситуативная. Духовная ориентация у девушек на 9,73 % выше, чем у юношей; достоверность с юношами $p < 0,05$.

Противоположная (ситуативная) ориентация у юношей на 9,09 % выше, чем у девушек; достоверность с девушками $p < 0,05$.

Таким образом, наименее выраженными оказались духовная и творческая ориентации, но они достоверно выше у девушек по сравнению с юношами.

В плане прогрессивного развития наибольшее значение имеют духовная, творческая и альтруистическая ориентации, так как именно они связаны с созидательным характером жизнедеятельности и, следовательно, с духовным началом. Выраженность этих ориентаций отражает уровень нравственного сознания личности. Становление нравственного сознания у женщин изучада К. Гиллиган [5]. Все эти 3 ориентации у девушек достоверно выше, чем у юношей.

С помощью этой методики также проведен анализ внутриличностных факторов по полу, влияющих на осуществление жизненных предназначений, который выявил следующее.

Девушек с внутренним локусом контроля на 10,28 % больше, чем юношей; достоверность с юношами $p < 0,05$.

Распределение таких внутриличностных факторов в группах юношей и девушек, как осознанность жизненных предназначений и жесткость направленности, не выявлено достоверных различий между полами.

Таблица 6

Анализ внутриличностных факторов

Внутриличностные факторы	Количество обследованных; n = 273			
	Юноши; n=143		Девушки; n=130	
	абс. ч.	%	абс. ч.	%
Внутренний локус	92	64,33	97	74,61
Внешний локус	51	35,66	33	25,38
Высокая осознанность	81	56,64	84	64,61
Низкая осознанность	62	43,35	46	35,38
Однонаправленность	13	9,09	10	7,69
Разнонаправленность	130	90,9	120	92,3
Вера в осуществимость:				
Да	102	71,32	111	85,38
Нет	13	9,09	4	3,07
Не знаю	28	19,58	15	11,53

Девушки больше, чем юноши, верят в осуществление своего жизненного предназначения. Ответ «да» среди них встречается на 14,08 % чаще, чем у юношей, достоверность с юношами $p < 0,05$.

19,58 % юношей не уверены (ответ «не знаю»), что осуществят свое жизненное предназначение, что на 8 % выше, чем у девушек. Достоверность $p < 0,01$. 9 % юношей не верят в осуществимость своего предназначения, что на 6 % выше, чем у девушек, достоверность $p < 0,05$.

Рассмотрим полученные показатели осуществления жизненных предназначений.

Таблица 7

Показатели осуществления жизненных предназначений

№	Показатели осуществления жп	Количество обследованных; n = 273			
		Юноши; n=143		Девушки; n=130	
		абс. ч	%	абс. ч	%
I	Джп				
	Высокая	48	33,56	64	49,23
	Средняя	46	32,16	50	38,46
	Низкая	49	34,26	16	12,3
II	Гожп				
	Высокая	38	26,57	43	33,07
	Средняя	69	48,25	69	53,07
	Низкая	36	25,17	18	13,84
III	Кожп				
	Высокая	16	11,18	36	27,69
	Средняя	25	17,48	39	30
	Средневысокая	37	25,87	34	26,15
	Низкая	57	39,86	17	13,07
	Ниже среднего	8	5,59	4	3,07

Примечание: Джп — это удовлетворение своих жизненных целей при самореализации. Гожп — показатель, отражающий гармонию внутренних условий для осуществления жизненных предназначений. Кожп — реальная гармоничность осуществления жизненных предназначений.

I. Девушек с высоким показателем Джп на 15,67 % больше, чем юношей; достоверность с юношами $p < 0,01$. Наоборот, юношей с низким показателем Джп на 21,96 % больше, чем девушек; достоверность с девушками $p < 0,01$.

II. В группах юношей и девушек с высоким и средним показателем Гожп не выявлено достоверных различий. Однако юношей с низким показателем Гожп на 11,33 % больше, чем девушек; достоверность с девушками $p < 0,01$.

III. Девушек с высоким показателем Кожп в 2 раза больше, чем юношей (на 16,51 %), достоверность с юношами $p < 0,01$.

Юношей с низким показателем Кожп в 3 раза больше, чем девушек (на 26,79 %), достоверность с девушками $p < 0,01$.

Таким образом, показатели осуществления самореализации у девушек к 14–15 годам выше, чем у юношей той же возрастной группы.

Данная методика предусматривает вербальный ответ о своем жизненном предназначении. Ответы подростков можно условно разделить на три группы: 1 — незрелые ответы; 2 — жизнь ради материального благополучия; 3 — преобладание духовных потребностей, что отражено в таблице 8.

Таблица 8

Вербальный ответ о жизненном предназначении

№	Жизненное предназначение (вербальный ответ)	Количество обследованных; n = 273			
		Юноши; n=143		Девушки; n=130	
		абс. ч.	%	абс. ч.	%
I	Незрелые ответы				
	Не знаю	59	41,25	21	16,15
	Жить в свое удовольствие	4	2,79	2	1,53
II	Материальные блага				
	Бизнес	6	4,19	1	0,76
	Карьера и образование	35	24,47	18	13,84
	Успех и популярность	3	2,09	3	2,3
	Высокооплачиваемая работа	3	2,09	1	0,76
III	Духовные блага				
	Забота о близких	—	—	20	15,38
	Творчество	3	2,09	5	3,84
	Прожить достойно	—	—	5	3,84
	Жить по любви в семье	2	1,39	25	19,23
	Быть хорошей мамой	—	—	4	3,07
	Самосовершенствование	10	6,99	10	7,69
	Реализация себя	15	10,48	15	11,53
	Оставить след в истории	2	1,39	—	—
	Вклад в науку	1	0,69	—	—

Юноши на 25 % чаще, чем девушки, дают незрелые ответы, достоверность с девушками $p < 0,01$. Чаще, чем девушки, юноши выбирают карьеру, достоверность с девушками $p < 0,05$.

Среди девушек преобладают ответы из третьей группы вопросов. Больше всего ответов у девушек связано с созданием семьи (достоверность с

юношами $p < 0,01$) и заботой о близких. Только после удовлетворения этих потребностей девушки выбирают карьеру и образование, а также реализацию себя как личности.

Таким образом, у девушек на первом месте стоит забота о другом человеке, что говорит о более высоком нравственном уровне самосознания по сравнению с юношами. На основании этих данных можно сделать вывод, что счастье для большинства девушек связано с духовными потребностями, а для юношей, за исключением высокогармоничной группы, — с материальными.

Опросник РАО позволил выявить формирующийся опыт подростка. Он включает в себя шесть блоков вопросов: интересы подростков, отношение к здоровому образу жизни, учебе и профессиональной деятельности, отношение к новым социальным проблемам, вопросы безопасности, вопросы помощи и поддержки.

Анализируя ответы на первый блок вопросов, можно сделать вывод, что интересы девушек и юношей в подростковом возрасте имеют много общего. Для тех и других наиболее значимо общение с друзьями и увлечение музыкой, увлечение познавательными программами и литературой, любимым жанром кино являются комедии.

Для девушек достоверно более значим интерес к чтению. Они увлекаются жанром романа и поэзией, а также театром. Для юношей достоверно более значимо увлечение эротикой, спортом, политикой. Среди музыкальных жанров у юношей преобладает рэп и тяжелый рок, а у девушек поп-музыка.

Самым важным для поддержания ЗОЖ юноши считают занятия спортом, достоверная разница в сравнении с девушками $p < 0,01$. У девушек наиболее значимо для поддержания здоровья является наличие смысла в жизни, достоверность с юношами $p < 0,01$.

Второе место по значимости для здоровья и для юношей и для девушек является отказ от употребления наркотиков. Однако юноши придают этому больше значения, достоверность с девушками $p < 0,01$.

На третьем месте для юношей в сохранении здоровья является отказ от курения, а для девушек — занятия спортом.

Для ЗОЖ девушки по сравнению с юношами большее значение придают полноценному питанию ($p < 0,05$), отказу от случайных половых связей ($p < 0,01$), духовной жизни ($p < 0,05$).

Анализируя ответы юношей и девушек на блок вопросов, касающихся отношения к социальным проблемам, можно прийти к выводу, что девушки более зрело к ним подходят. Они больше склонны к помощи, сочувствию и поддержке в трудную минуту. Особо это характерно в их отношении к проституции, что особо актуально в условиях духовного кризиса. Проституция — это не столько социальная, сколько проблема гендерного неравенства. По ответам на данный вопрос (в том числе и непредусмотренным) в 2 раза больше девушек по сравнению с юношами считает, что нужно бороться не только с ней, но и с ее причинами.

Среди подростковых страхов и у юношей, и у девушек лидирует страх заболеть СПИДом, второе место у обоих полов занимает страх остаться

инвалидом. Третье место у юношей занимает страх приобщения к наркотикам, достоверная разница с девушками $p < 0,01$. У девушек третье место занимает страх сумасшествия.

Среди вероятных опасностей у обоих полов достаточно высокая доля (10 % и выше) страха потерять жилье и быть жертвой катастрофы.

Среди непредусмотренных ответов и у девушек, и у юношей одинаково часто встречается страх потерять близких людей и остаться в одиночестве: по 17 чел., что составляет 13,07 % у девушек и 11,88 % у юношей.

Ответы на блок вопросов, касающихся профессиональной деятельности, выявил, что и для девушек и для юношей наиболее выбираемой и престижной является профессия бизнесмена. Второе место у девушек занимает профессия юриста, достоверность с юношами $p < 0,05$. На третьем месте по значимости для девушек является профессия экономиста. Высокую значимость для девушек имеет также профессия врача, достоверность с юношами $p < 0,01$. У юношей на втором и третьем месте находятся профессии экономиста и юриста. Значимость профессий для юношей военного, врача, инженера, научного работника, работника сферы обслуживания составляет менее 10 %. Совсем не выбирают подростки рабочие профессии.

Среди непредусмотренных ответов среди юношей наиболее популярна профессия программиста — 10 чел. (6,99 %). Выбор профессии для обоих полов основан на материальном стимуле. Только 3 человека среди девушек (2,3 %) и 4 чел. среди юношей (2,79 %) в непредусмотренных ответах указали, что заниматься необходимо любимым делом.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что девочки в возрасте 14–15 лет опережают мальчиков той же возрастной группы в психологическом развитии, что проявляется в процессах самореализации, самоопределения и самоутверждения.

Самоопределение, как новообразование подросткового возраста, способствует выработке своей активной позиции по отношению ко всем основным сферам жизни. С помощью опросника РАО определена позиция подростков в отношении к новым социальным проблемам, учебе и профессиональной деятельности, вопросам безопасности, помощи и поддержки, здорового образа жизни, а также их интересы. Сравнение ответов юношей и девушек позволило достоверно выявить «социальную одаренность» девушек, что выражается в их зрелом подходе к социальным проблемам. Высокий уровень эмпатии у девушек обнаруживает у них высокий уровень духовных способностей. «Социальная одаренность» проявляется в обостренном чувстве справедливости (у девушек это отчетливо проявляется в отношении к проституции, наркомании, ранней беременности), чувстве ответственности и терпимости в работе с людьми (девушки больше склонны к сочувствию и поддержке в трудную минуту), наличию преувеличенных страхов, которое связано с экзистенциальной тревогой. «Социальная одаренность» свидетельствует о более зрелой системе личностных ценностей, что отражено в ответах на блоки вопросов о ЗОЖ, учебе и профессиональной деятельности, а также вербальном ответе о назначении человека в методике «Жизненное предназначение». У девушек осмысленность жизни и ее духовное содержа-

ние являются наиболее значимыми в поддержании здоровья. В отношении к образованию у девушек, по сравнению с юношами, прослеживается более ответственное отношение к учебе.

Изучение **самореализации** с помощью теста СЖО с достоверной разностью $p < 0,01$ позволило выявить, что для большинства девушек, по сравнению с юношами, характерно осознание жизненной перспективы, сформированный интернальный локус контроля, высокая целеустремленность, а следовательно, ответственность за реализацию своей жизни. Самореализация способствует прогрессивному развитию личности, для развертывания которого важное значение имеет выраженность духовной, творческой и альтруистической ориентации. Данные ориентации изучены с помощью методики «Жизненное предназначение». С помощью этой методики показано, что духовная, творческая и альтруистическая ориентации достоверно выше выражены у девушек по сравнению с юношами. С помощью методики «Жизненное предназначение» также изучены показатели осуществления самореализации: Джп, Гожп и Кожп. Эти показатели также достоверно выше у девушек. Высокие показатели самореализации тесно связаны с гармоничностью личности. С помощью методики «Базовые стремления» и определения показателя ГЯЛ было выявлено, что среди юношей низкогармоничных ребят достоверно больше, чем у девушек ($p < 0,05$).

Анализ личностной и ситуативной тревожности с помощью методики Спилбергера позволил выявить, что девушек с высокой личностной тревожностью почти в 2 раза больше, чем юношей. Это говорит о том, что процесс **самоактуализации** у девушек протекает более напряженно и связан с экзистенциальной тревогой. Экзистенциальная тревога способствует выбору в пользу осмысленности жизни, а следовательно, и становлению личностной зрелости [11].

Проявлением социальной зрелости являются качества лидера. Изменение социометрического статуса показало, что среди девушек лидеров в 2 раза больше, чем среди юношей.

Изучение социально-психологической адаптированности выявило, что девушки лучше адаптированы в социуме, что связано с гибкостью эмоциональной, познавательной и мотивационной сфер.

Социальная и личностная зрелость определяется духовно-нравственными качествами личности [12]. Методика «Жизненное предназначение» включает в себя вербальный ответ о назначении человека. У юношей преобладают ответы о карьере и образовании. У девушек достоверно преобладают ответы заботы о ближнем ($p < 0,01$): быть хорошей мамой, помочь близким, делать добро, достойно прожить жизнь, жить по любви. Анализ ответов юношей и девушек свидетельствует в пользу нравственного выбора смыслов у девушек, об их способности построения гармоничных отношений с окружающими.

Литература

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. — 4-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 672 с.
2. Андрущенко Т. Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте. // Вопросы психологии, 1978, № 4, с. 147–151.
3. Бендас Т. В. Гендерная психология. — СПб.: Питер, 2006. — 431 с.
4. Братченко С. Л., Миронова М. Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997, с. 38–46.
5. Гиллиган К. Иным голосом // Этическая мысль / Общ. ред. А. А. Гусейнова. М.: Республика, 1992. С 352–371.
6. Клецина И. С. Гендерная социализация. Учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 128 с.
7. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). — М.: Смысл, 1992. — 16 с.
8. Мотков О. И. Методика «Жизненное предназначение» / Газ. «Школ. психолог», 1999, № 15, с. 8–9.
9. Ольвинская Ю. Л. Гармоничность психологической организации личности как основа для развития потенциала самоактуализации взрослых людей. — СПб., 2005. — 23 с.
10. Попова Л. В. Проблемы самореализации одаренных женщин // Вопросы психологии, 1996, № 2. — С. 136–141.
11. Тихонравов Ю. В. Экзистенциальная психология: Учеб.-справ. пособие. — М: ЗАО «Бизнес-школа Интел-Синтез», 1998. — 238 с.
12. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / Пер. с англ; Под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 416 с.

Т. В. Шипелік

Київський медичний університет УАНМ

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Резюме

Гендерна ідентичність чинить суттєвий вплив на процес самодетермінації особистості. Досліджено становлення особистісної зрілості у підлітків 14–15 років з урахуванням гендерних особливостей. На основі вивчення та систематизації матеріалу зроблено наступний висновок: дівчата у віці 14–15 років випереджають юнаків тієї ж вікової групи у психологічному розвитку. Це проявляється у процесах самореалізації, самовизначення та самоствердження.

Ключові слова: зрілість, гендерна ідентичність, самодетермінація, особовий потенціал, гармонійність особи, самореалізація, самовизначення.

T. V. Shipelik

Kiev medical university of UANM

**GENDER FEATURES OF BECOMING OF PERSONALITY MATURITY
FOR TEENAGERS**

Summary

Gender indentify makes (axerts) an essential impact (influence) on the persons self-determination process. Taking into account gender features (peculiarities) scientists investigated the formation of personal maturity among teenagers (at the age 14–15 years). On the basis of shidyng and material ordering was made the following (next) conclusion: girls at the age of 14–15 y. 14–15 years ad girls outstrip young men of the same age group in their psychological development. If is shown in self-realization, self-determination and self-affirmation processes.

Key words: maturity, sender identity, personality potential, harmoniousness of personality, self-realization, self-determination.

Шараф Алдин Джихад

аспирант кафедры теории и методики практической психологии
Южноукраинского национального педагогического университета
имени К. Д. Ушинского (г. Одесса)
Телефон 0633365083

**КОММУНИКАТИВНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА И ДЕТЕРМИНАНТЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ**

В работе исследуется коммуникативная сфера личности младшего школьника, в частности, индивидуально-типические особенности общительности, в контексте медиасреды и в связи с важнейшим компонентом индивидуальной микросреды — стилем семейного воспитания.

Ключевые слова: коммуникативная сфера личности младшего школьника, общительность, стили семейного воспитания, медиасреда.

С негативными последствиями влияния медиа на психику и поведение детей и разными формами зависимости детей от медиа (игромании, компьютерной и интернет-зависимости и тому подобного) столкнулись в настоящее время большинство стран и Запада, и Востока. Как неминуемое и закономерное следствие мировых глобальных процессов эти проблемы вскоре актуализировались везде, где появлялись медиа, в том числе и в Украине. В настоящее время сложилась традиция связывать с влиянием медиа негативные изменения, которые происходят в когнитивной, эмоциональной, морально-этической, ценностно-установочной и поведенческой сфере детской жизни [3].

Мы предположили, что медиасреда может определенным образом влиять и на формирование коммуникативной сферы младшего школьника.

Следует учесть то, что развитие личности в условиях современной медиасреды, в том числе и коммуникативной сферы, определяется различными типами детерминант. В качестве ее основных детерминант, вслед за многими исследователями, мы избрали, с одной стороны, индивидуально-психологические характеристики общительности ребенка, с другой — типы семейного воспитания.

Общительность понимается как один из видов психической активности, который выражается в особенностях отношения индивида к окружающим его людям. В структуре общительности выделяют следующие показатели, представляющие собой биполярные континуумы (противоположные полюса одного и того же параметра), характеризующие высокий и низкий уровни его проявления: потребность в общении (ПО+); инициативность; широта круга общения (Ш); легкость вступления в контакт с другими людьми; устойчивость общения (У) и выразительность (В) [4].

Мы опираемся на работы, в которых исследована специфика именно детской общительности [5]. В качестве параметров детской общительности также рассматриваются:

- потребность в общении (стремление детей делиться своими впечатлениями и мыслями с родителями и детьми, позитивное отношение к встречам с незнакомыми людьми);
- инициативность (проявление ребенком собственной инициативы в общении);
- широта общения (стремление познакомиться со сверстниками и новыми взрослыми, наличие большого количества знакомых среди детей и взрослых);
- легкость общения (непринужденность, легкость, отсутствие застенчивости, затруднений при знакомстве с новыми детьми, эти дети быстро осваиваются в незнакомой компании и чувствуют себя в ней свободно, проявляют положительное отношение к участию в выступлениях на каких-либо мероприятиях школы);
- устойчивость общения (стремление к общению со старыми знакомыми, сохранение с ними отношений даже при новых знакомствах);
- выразительность общения (яркое проявление выразительных движений, богатая мимика, пантомимика, разнообразная экспрессия, интонирование речи и т. п.).

Что касается типов семейного воспитания, то, родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.

Психодиагностический инструментарий

В психологии практически отсутствуют диагностические средства, с помощью которых можно исследовать указанные характеристики общительности у детей младшего школьного возраста. Мы использовали «Тест-опросник общительности детей младшего школьного возраста», специально разработанный для этих целей, авторами которого стали О. П. Санникова и И. А. Василенко. Эта методика направлена на изучение формально-динамических параметров общительности младших школьников на основе экспертной оценки [5]. В качестве экспертов были приглашены родители детей. Тест-опросник состоит из 48 вопросов (по 8 вопросов на каждый из указанных параметров общительности). Форма ответа стандартна и предполагает четыре варианта ответов: «безусловно, да»; «пожалуй, да»; «пожалуй, нет», «безусловно, нет». Каждый из этих вариантов оценивается по специальной шкале (балльной системе).

Известно, что основной средой, окружающей ребенка с самого раннего детства, является семья, которая выступает основным фактором развития коммуникативной сферы ребенка и от которой во многом зависит степень влияния медиа на личность ребенка. Для изучения эмоционально-психологического климата семьи, где достаточно ярко проявляются особенности общительности детей, мы предпочли тест-опросник родительско-го отношения (А. Я. Варга и В. В. Столин) [1].

Данный тест-опросник представляет собой психодиагностическую методику, ориентированную на выявление родительского отношения к детям. Опросник состоит из пяти шкал: 1) «Принятие-отвержение», 2) «Кооперация», 3) «Симбиоз», 4) «Авторитарная гиперсоциализация», 5) «Маленький неудачник». Подсчет полученных данных осуществляется по балльной системе, разработанной авторами методики. Шкала 1 «Принятие-отвержение» выявляет интегральное, эмоциональное отношение к ребенку. Полюс «принятие» характеризует родителей, которым нравится ребенок таким, какой он есть. Родители уважают индивидуальность ребенка, симпатизируют ему, стремятся проводить много времени с ребенком, одобряют его интересы и планы. Противоположный полюс характеризует родителей, которые воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, в основном такие родители испытывают к ребенку раздражение. Шкала 2 «Кооперация» — социально желательный образ родительского отношения. Высокие оценки по данной шкале характеризуют родителя, который заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывает чувство гордости за него. Родитель поощряет самостоятельность и инициативу ребенка. Шкала 3 «Симбиоз» — отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком, стремление удовлетворить все его потребности, оградить ребенка от трудностей и неприятностей жизни; ощущение постоянной тревоги за ребенка, который кажется родителям маленьким и беззащитным. Шкала 4 «Авторитарная гиперсоциализация» — отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле отчетливо просматривается авторитаризм. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старается навязать во всем свою волю, не в состоянии принять его точку зрения. Шкала 5 «Маленький неудачник» — отражает особенности понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале наблюдается стремление инфантилизировать ребенка, приписать ему личностную несамостоятельность. Родитель не доверяет своему ребенку, старается оградить его от трудностей жизни и строго контролирует его действия.

Результаты и их обсуждение

С помощью указанных методик и разработанной анкеты, направленной на изучение отношений родителей к медиа в связи с воспитанием их ребенка, были обследованы 76 детей в возрасте 7–9 лет и их родителей (или одного из родителей).

Обработку и анализ результатов эмпирического исследования мы проводили в три этапа:

1) на первом этапе исследования были выделены 2 группы детей: с наибольшей выраженностью общего показателя общительности и с наименьшей выраженностью, т. е. относительно замкнутых детей;

2) на втором этапе были изучены типы родительских отношений с последующим их сравнением у детей — представителей выделенных групп;

3) на *третьем* этапе в данных семьях изучено отношение родителей к медиа в связи с воспитанием их ребенка.

Итак, на *первом этапе* для сравнения общительности представителей двух групп младших школьников (общительных и необщительных) мы вычислили значение *t*-критерия Стьюдента. В результате выявлены значимые различия между подгруппой детей с низким общим показателем общительности, с одной стороны, и подгруппой детей с высоким общим показателем общительности. Конкретно это проявляется в том, что для детей с преобладанием низкого общего показателя общительности характерны высокая устойчивость в общении (У) и потребность (ПО) на фоне низких значений по остальным шкалам, а именно, инициативности в общении (И), широте (Ш), легкости (Л) и выразительности в общении (В). Испытуемые с высоким общим показателем общительности тяготеют к высоким значениям показателей широты (Ш), легкости (Л), потребности (ПО) и инициативности (И) общительности.

Полученные данные свидетельствуют о том, что для детей младшего школьного возраста с низким общим показателем общительности характерны устойчивость в общении в привычной для них обстановке со старыми знакомыми, они часто испытывают затруднения в общении, им свойственен узкий круг знакомых и друзей и слабая экспрессия (практически отсутствие выразительности в общении). Дети, оказываясь в новой обстановке, обычно неспешно знакомятся с новыми детьми. Они характеризуются отсутствием инициативности в общении, как правило, не выступают инициаторами разговора не только с незнакомыми, но и с близкими людьми. Эти дети застенчивы, отрицательно относятся к возможности выступить на каких-либо школьных мероприятиях.

Общительные дети, наоборот, любят делиться своими впечатлениями, мыслями с родителями и сверстниками, они любят и умеют заводить знакомства с новыми детьми по собственной инициативе. Можно сказать, что такие дети в любой компании ведут себя как «заводилы». Дети быстро включаются в беседу, если она была начата без них, умеют быстро и легко войти в незнакомую компанию и чувствовать себя в ней свободно. Они с удовольствием принимают предложения выступать на каких-либо мероприятиях школы (праздниках, соревнованиях). Во время общения речь очень выразительна, богата мимикой, интонацией, по которой всегда можно понять, что они переживают.

Таким образом, данный этап эмпирического исследования позволил описать психологические особенности общительных и необщительных младших школьников.

Второй этап эмпирического исследования позволил с помощью контент-анализа установить типичные семейные отношения у испытуемых выделенных групп. Задача настоящего исследования заключалась не только в изучении общительности детей младшего школьного возраста, но и в попытке исследовать влияние на нее типов семейных отношений. Мы предположили, что общительность как устойчивое качество индивидуальности детей 7–9 лет больше, чем у взрослых, испытывает на себе влияние

среды. Тип семейных отношений, соответствующий поведению ребенка с определенной общительностью, способствует ее закреплению, либо приводит к маскировке качеств общительности, либо к поиску новых, иногда не совсем адаптивных форм поведения. Иными словами, мы предположили, что отношения родителей к детям могут либо подкреплять, либо блокировать индивидуальные особенности общительности.

В результате установлено, что чаще всего общительные дети встречаются в семьях, где доминирует родительское отношение по типу «Кооперация» и «Симбиоз», а необщительные — в семьях, где «процветает» «Авторитарная гиперсоциализация», и реже — «Маленький неудачник». Для объяснения данного факта, на наш взгляд, необходимо, во-первых, увеличить выборку, и во-вторых, возможно, в качестве экспертов привлечь не только родителей, но и людей, которые хорошо знают и детей, и родителей (например, учителей, соседей и т. п. при условии их соответствия требованиям, предъявляемым к экспертам).

В то же время выявлено, что в семьях с одним и тем же типом семейных отношений встречаются дети с разной общительностью. Внутрисемейные отношения влияют на общительность, усиливая или ослабляя ее проявления. Так, в случае совпадения проявлений общительности ребенка с типом семейных отношений его общительность проявлялась ярче. В случае несовпадения может обнаружиться маскировка его активности общительности.

И, наконец, *на третьем этапе*, учитывая то, что в детском возрасте рассчитывать на критическую настроенность потребления информации не приходится, в изучаемых семьях была осуществлена попытка выяснить отношение родителей к медиа в связи с воспитанием их ребенка. В результате установлено, что родителей беспокоит то, что они мало информированы относительно того, насколько и чем именно медиа опасны для детей; не знают, какая информация, почему и в какой степени может быть усвоена их детьми; не всегда понимают, почему дети, даже если передачи отбираются взрослыми, усваивают совсем не ту информацию, на которую родители рассчитывали в воспитательных целях; не знают, когда и как проявляется «начало» негативного воздействия медиа на поведение ребенка; не знают, как предотвратить негативное влияние медиасреды; не знают, как исправить ситуацию, если отношения детей с медиа начинают вызывать у них небезосновательные тревогу и беспокойность.

При опросе также было установлено, что более всего родителей беспокоит, с одной стороны, эмоциональные реакции ребенка, с другой — отсутствие навыков общения, снижение потребности в общении, активности и инициативности и, как следствие, — неумение решать конфликтные ситуации.

Известно, что длительное пребывание детей в агрессивной медиасреде нежелательно и даже опасно. В этом случае происходит вынужденная самосоциализация детей в сфере влияния медиа без надлежащих участия и поддержки взрослых, вне их внимания и контроля. Это, в свою очередь, может привести к деструктивным последствиям медиасоциализации

(в частности, к медиадепривации, медиатизации социального знания и общественной морали, формированию медийной картины мира у ребенка), что может проявиться и на индивидуально-психологическом уровне функционирования личности как социальной системы [2].

Выводы

В результате разработки данной проблемы:

1. Установлено, что при поддерживающем типе семейных отношений наблюдаются типичные проявления специфики общительности у детей, при несовпадении типа семейного отношения устанавливается неопределенность проявления общительности.

2. Получены данные об относительной независимости общительности как одного из видов психической активности от типов семейного отношения. Эти данные ни в коем случае не ставят под сомнение необходимость целенаправленного воспитания и формирования коммуникативной сферы личности ребенка. Речь идет о необходимости учета его индивидуальных особенностей, о необходимости грамотного психологического сопровождения естественного развития ребенка. Именно поэтому наше дальнейшее исследование будет направлено на разработку специальных методов и программ коррекции семейных отношений, эмоциональной сферы ребенка, особенностей поведения, особенностей общения младшего школьника.

3. Система психологической защиты детей от негативных влияний медиасреды будет эффективной при оптимизации детско-родительских отношений, повышении компетентности и ответственности родителей за отношения ребенка с медиа, при оптимизации контроля над организацией детской жизни и регламентации медиапотребления на протяжении всего детства, повышении уровня медиаобразования взрослых и детей. Фактически необходимо постоянное психологическое сопровождение развития личности ребенка вообще и его коммуникативной сферы, в частности, в условиях постоянного и неизбежного влияния медиасреды.

Литература

1. Бодалев А. А. Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немед. психотерапии и психол. консультирования: [Учеб. пособие для ун-тов по спец. «Психология»] — М.: Изд-во МГУ. 1987. — 303 с.
2. Василенко И. А. Психологические особенности общительности детей 7–9 лет с разным типом эмоциональности // Наука і освіта 2004. — № 4–5 Одеса, 2004. — С. 5–7.
3. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі: Монографія. — Полтава: ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. — 480 с.
4. Санникова О. П. Структура общительности и ее диагностика. «Практична психологія і школа» // Доповіді Луцької наукової конференції. — К.; Луцьк, 1992. — Ч II. — С. 64–72.
5. Санникова О. П., Василенко І. А. Науково-методичний твір «Тест-опитувальник товарищескості дітей молодшого шкільного віку // Свідectво про реєстрацію авторського права на твір № 8835. Міністерство освіти і науки України. Заяв. № 8652 від 01.10.2003. Опубл. 24.11.2003.

Шараф Алдін Джихад

аспірант кафедри теорії і методики практичної психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)

**КОМУНІКАТИВНА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА
ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ЇЇ РОЗВИТКУ**

Резюме

У роботі досліджується комунікативна сфера особистості молодшого школяра, зокрема, індивідуально-типові особливості його товарищескості, в контексті медіасередовища та у зв'язку з найважливішим компонентом індивідуального мікросередовища — стилем сімейного виховання.

Ключові слова: комунікативна сфера особистості молодшого школяра, товарищескість, стилі сімейного виховання, медіасередовище.

Sharaf A. D.

graduate student of department of theory and method of practical psychology
South Ukrainian K. D.Ushynsky national pedagogical university

**THE COMMUNICATIVE SPHERE OF PRIMARY SCHOOL PUPILS'
PERSONALITY AND DETERMINANTS OF ITS DEVELOPMENT**

Summary

In this work: the communicative sphere of primary school pupil's personality is investigated, especially, individually-typical features of sociability, in a context of media environment and in connection with the major component of an individual microhabitat — the style of family education.

Key words: communicative sphere of primary school pupil's personality, sociability, styles of family education, media environment.

Наукове видання

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

Том 15 • Випуск 16 • 2010

Серія: Психологія

Збірник наукових праць

Українською та російською мовами

Зав. редакцією *Т. М. Забанова*
Технічний редактор *М. М. Бушин*
Дизайнер обкладинки *В. І. Костецький*
Коректор *Л. М. Лейдерман*

Здано у виробництво 11.11.2010. Підписано до друку 22.12.2010. Формат 70x108/16.
Папір офсетний. Гарнітура “Шкільна”. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 11,90.
Тираж 100 прим. Вид. № 189. Зам. № 820.

Видавництво і друкарня “Астропринт”
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 37-07-95, 37-24-26, 33-07-17, 37-14-25
www.astroprint.odessa.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.