

ISSN 2225-7756

Міністерство освіти і науки України

ВІСНИК

**ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені В.Н.Каразіна**

СЕРІЯ “ПСИХОЛОГІЯ”

Випуск 62

Започаткована 1967 р.

Харків - 2017

ISSN 2225-7756

Ministry of Education and Science Ukraine

VISNIK
V. N. Karazin
Kharkiv National University

A SERIES OF «PSYCHOLOGY»

Issue 62

Founded 1967

Kharkiv - 2017

УДК 159.9(082)

ББК 88я43

У віснику подано результати теоретичних та експериментальних наукових досліджень у галузі фундаментальної та прикладної психології. Розглянуті проблеми особистості, когнітивної сфери, деякі питання юридичної, медичної, політичної психології, особливості поведінки, що не відповідає нормі. Для науковців, аспірантів, пошукачів.

Вісник є фаховим виданням у галузі психологічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України № 747 від 13.07.2015)

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 8 від 29.05.2017 р.)

Редакційна колегія:

О.Ф. Іванова - відповідальний редактор, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна; **О.С. Кочарян**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування та психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна; **Н.І. Кривоконь**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна; **І.В. Кряж**, доктор психологічних наук, завідувач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна; **Т.В. Сергєєва**, доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна; **Н.В. Белканія**, доктор психологічних наук, професор, професор факультету соціальних та політичних наук Тбіліського державного університету імені Івана Джавакішвілі, Грузія; **Л.І. Дементій** доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології Омського державного університету імені Ф.М. Достоєвського, Росія; **М. Папірова**, доктор філософських наук з психології, викладач Денверського університету, клінічний супервайзер психотерапевтичної клініки Денверського університету, штат Колорадо, США; **Дора Капоцца**, доктор філософських наук з психології, професор соціальної психології департаменту філософії, соціології, навчання та прикладної психології Університету Падуї, Італія; **О.В. Тімченко**, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України; **Л.Ф. Шестопалова**, доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом медичної психології ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України»; **С.Г. Яновська** - відповідальний секретар, старший викладач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Україна.

Наукова рада:

А.Б. Коваленко, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна; **О.П. Саннікова**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та диференціальної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Україна; **В.В. Гриценко**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Смоленського гуманітарного університету, Росія; **Джузеппе Еллеро**, доктор філософії, професор, експерт історичного архіву Венеціанського соціального інституту освіти, Італія; **Граціано Серрадотто** доктор філософії, професор Департаменту культурних та лінгвістичних досліджень Венеціанського університету Ка' Фоскарі, Італія; **Гвидо Балдассарри**, доктор філософії, професор Департаменту лінгвістичних та літературних досліджень Університету Падуї, Італія; **Паоло Торрезан** доктор філософії, професор кафедри лінгвістики та іноземної літератури Університету Катанії, Італія; **Джан Луїджі Пальтрінєри** доктор філософії, професор кафедри філософії та культурної спадщини Венеціанського університету Ка' Фоскарі; **Сальваторе Чірїасоно** доктор філософії, професор кафедри історико-географічних досліджень і античності Університету Падуї, Італія; **Марія Апаресіда Кардозо Сантос**, доктор філософії, професор кафедри Неолатинських мов Державного Університету міста Ріо-де-Жанейро, Бразилія.

Адреса редакційної колегії: 61022, Харків, майдан Свободи, 6, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, факультет психології, каб. 441, тел. 8-057-707-56-32.

Сайт видання: periodicals.karazin.ua/psychology

Електронна адреса: psychology_series@karazin.ua

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 22053-11953Р від 21.12.2015

Вісник індексується у міжнародних наукометричних базах Google Scholar та Index Copernicus

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2017 р.

The “Visnik” contains the results of theoretical and experimental research in basic and applied psychology. The problems of personality, cognitive area, some legal questions, medical, political psychology, behaviour which do not meet the norm. It can be useful for scientists, teachers, postgraduates.

“Visnik” is a professional publication in the field of Psychology (Ministry of Education and Science of Ukraine № 747, of 13.07.2015)

Approved for publication due to the decision of the Academic Council V.N.Karazin Kharkiv National University (Protocol № 8 of 29.05.2017)

Editorial Board:

O. Ivanova, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of General Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, (editor-in-chief), Ukraine; **A. Kocharyan** Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychological Counseling and Psychotherapy, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine; **N. Kryvokon**, Doctor of Psychology, Professor, Professor of Applied Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine; **I. Kryazh**, Doctor of Psychology, Head of the Department of Applied Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine; **T. Sergeyeva**, Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine; **N. Belkaniya**, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Faculty of Social and Political Sciences of Tbilisi State University named after Ivan Dzhavakishvili, Georgia; **L. Dementiy** Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology of the Omsk State University F. M. Dostoevsky, Russia; **M. Papirova**, Ph.D. in Psychology, Lecturer of Denver University, Clinical Supervisor of Psychotherapy Clinics Denver University, the State Kolorodo, USA; **D. Capozza**, Professor of Social Psychology at the Department of Philosophy, Sociology, Education, and Applied Psychology of the University of Padova, Italy; **O. Timchenko**, Doctor of Psychology, Professor, Senior Fellow Research Laboratory of Extreme and Crisis Psychology National University of Civil Defense of Ukraine; **L. Shestopalova**, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Medical Psychology SI «Institute of Neurology, Psychiatry NAMS of Ukraine»; **S. Ianovska**, Senior Lecturer of the Applied Psychology Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, (Chief Secretary), Ukraine.

Scientific Council:

A. Kovalenko, Doctor of Psychology, Professor, Professor of Social Psychology Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine; **A. Sannikova**, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General and Differential Psychology South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Ukraine; **V. Gritsenko**, Doctor of Psychology, Professor, Head of General and Social Psychology Smolensk Humanitarian University, Russia; **G. Ellero**, Professor of Philosophy, Expert in the Historical Archiving at the Social Institution for Education of Venice, Italy; **Gr. Serragiotto**, Professor of Philosophy at the Department of Cultural and Linguistic Research of the Venice Ca' Foscari University, Italy; **G. Baldassarri**, Professor at the Department of Linguistic and Literature Research of the University of Padova, Italy; **P. Torresan**, Professor at the Department of Linguistic and Foreign Literature Research of the University of Catania, Italy; **G. L. Paltrinieri**, Professor of Philosophy at the at the Department of Philosophy and Cultural heritage of the Venice Ca' Foscari University, Italy; **S. Ciriaco**, Professor at the Department of Historical, Geographical Research and Antiquity of the University of Padova, Italy; **M.A. Santos Cardoso**, Professor of Philosophy, Professor of Neo Latin of the State University of Rio de Janeiro, Brazil.

Editorial address: 61022, Kharkiv, Svoboda Square, 6, V. N. Karazin Kharkiv National University, Department of Psychology, off. 441, tel. 8-057-707-56-32.

Site edition: periodicals.karazin.ua/psychology
E-mail address: psychology_series@karazin.ua

Articles were internally and externally reviewed.

The certificate of state registration KB № 22053-11953P from 21.12.2015

“Visnik” is being indexed in international scientometric databases Google Scholar and Index Copernicus

ЗМІСТ

Психологія особистості

Абдуллаєва Шафаят Юсіф кизи. Позитивна установка як внутрішня позиція	8
Головнєва І.В., Милославська О.В. Ключові компетенції керівника: оцінка й напрями розвитку	12
Луценко О.Л., Цапкова А.С. Переживання стресу та страхів у студентів – ВПО	18
Мозговий В. І. Соціально-психологічні чинники, що впливають на адаптацію військовослужбовців строкової служби	26
Павленко Г. В. Роль саморегуляції для наснаження особистості	31
Ярош Н. С. Саногенна рефлексія як внутрішній ресурс особистості	35

Психологія пізнавальних процесів

Білоус Н. С., Криворучко С. М., Самохін О. О., Кононенко Н. М. Особливості уявлення студентів щодо здоров'я та фізичного виховання в ВНЗ	39
Іванова О.Ф. Культурна пам'ять і її вплив на автобіографічну пам'ять	44

Психологія розвитку

Заїка Є.В., Сервинський В.В. Співвідношення рефлексивності, емоційного інтелекту та професійної самоідентифікації у старших школярів	48
Заїка Є.В. Особливості школярів, які утворюють «групу-лідер» в класах розвиваючого навчання	53

Психодіагностика

Яновська С. Г., Туренко Р. Л., Лютенко Р. А. Конструювання методики дослідження семантичного простору поняття «жадібність»	57
--	----

Соціальна психологія

Люта Л.П. Моделі визначення потреб у соціальних послугах в контексті соціокультурних змін	61
Сафонова С.Б. Визначення соціально-психологічних параметрів готовності дітей-сиріт до різних форм життєвлаштування	65
Церковний А.О., Церковна М.В. Групова метафора як інструмент формування групової згуртованості	69

CONTENT

Personality Psychology

Sh. Yu. Abdullayeva	INSTALLATION AS POSITIVE INTERNAL POSITION	8
I. V. Golovneva., O. V. Myloslavska	KEY COMPETENCIES OF A LEADER: EVALUATION AND DEVELOPMENT TRENDS	12
O. L. Lutsenko, A. S. Tsapkova	THE EXPERIENCE OF STRESS AND FEAR OF STUDENTS – IDPs	18
V. I. Mozgovyi	SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS THAT INFLUENCE CONSCRIPTS ADAPTATION	26
H. V. Pavlenko	THE ROLE OF EMPOWERMENT SELF-REGULATION	31
N. S. Yarosh	SANOHENIC REFLECTION AS AN INTERNAL RESOURCE OF PERSONALITY	35

Cognitive Processes Psychology

N.S. Bilous, S.M. Kryvoruchko, O.O. Samokhin, N.M. Kononenko	PECULIARITIES OF STUDENTS' IDEA OF HEALTH AND PHYSICAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY	39
E.F. Ivanova	CULTURAL MEMORY AND ITS INFLUENCE ON AUTOBIOGRAPHICAL MEMORY	44

Psychology of Development

E.V. Zaika, V.V. Servinskiy	INTERRELATIONSHIPS BETWEEN REFLEXIVITY, EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF SENIOR STUDENTS	48
E.V. Zaika	FEATURES OF SCHOOLCHILDREN MAKING A «GROUP-LEADER» IN THE OF DEVELOPING EDUCATION CLASSES	53

Psychodiagnostics

S. G. Ianovska, R. L. Turenko, R. A. Lyutenko	DESIGN OF SEMANTIC SPACE RESEARCH METHODS OF THE CONCEPT «GREED»	57
---	--	----

Social Psychology

L. P. Lyuta	MODELS OF NEEDS DEFINING IN SOCIAL SERVICES IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL CHANGES	61
S. B. Safonova	DEFINING OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL READINESS PARAMETERS TO DIFFERENT FORMS OF LIFE ARRANGEMENT IN ORPHANS	65
A. A. Tserkovnyy, M. V. Tserkovna	GROUP METAPHOR AS A TOOL FOR COHESION OF THE GROUP FORMATION	69

Содержание

Психология личности

Абдуллаева Шафаят Юсиф кызы Позитивная установка как внутренняя позиция	8
Головнева И.В., Милославская Е.В. Ключевые компетенции руководителя: оценка и направления развития	12
Луценко Е.Л., Цапкова А.С. Переживание стресса и страхов у студентов – ВПЛ	18
Мозговой В. И. Социально-психологические факторы, влияющие на адаптацию военнослужащих срочной службы	26
Павленко А.В. Роль саморегуляции для эмпаурмента	31
Ярош Н. С. Саногенная рефлексия как внутренний ресурс личности	35

Психология познавательных процессов

Белоус Н. С., Криворучко С. Н., Самохин А. А., Кононенко Н. Н. Особенности представлений студентов о здоровье и физическом воспитании в ВУЗе	39
Иванова Е.Ф. Культурная память и ее влияние на автобиографическую память	44

Психология развития

Заика Е.В., Сервинский В.В. Соотношение рефлексивности, эмоционального интеллекта и профессиональной самоидентификации у старших школьников	48
Заика Е.В. Особенности школьников, образующих «группу-лидер» в классах развивающего обучения	53

Психодиагностика

Яновская С. Г., Туренко Р. Л., Лютенко Р. А. Конструирование методики исследования семантического пространства понятия «жадность»	57
---	----

Социальная психология

Лютая Л. П. Модели определения потребностей в социальных услугах в контексте социокультурных изменений	61
Сафонова С.Б. Определение социально-психологических параметров готовности детей-сирот к различным формам жизнеустройства	65
Церковный А.А., Церковная М.В. Групповая метафора как инструмент формирования групповой сплоченности	69

Позитивная установка как внутренняя позиция

Абдуллаева Шафаят Юсиф кызы

В статье рассматриваются некоторые вопросы о позитивной установке в структуре личности. Отмечается, что, современный мир в условиях глобального потепления, стихийных бедствий, экономических кризисов, терроризма и войн, сталкивается с рядом проблем. В связи с этим в мире увеличивается количество пессимизма. Отмечается, что, чтобы избежать негативных ситуаций в жизни у человека есть единственный инструмент: позитивный взгляд на настоящее и будущее! Только позитивный взгляд на события дает человеку внутреннюю силу, не позволяет ему падать духом, заставляет думать позитивно.

Ключевые слова: личность, позитивная установка, структура личности, психология, позитивная психология

У статті розглянуто деякі питання про позитивну установку в структурі особистості. Відзначається, що, сучасний світ в умовах глобального потепління, стихійних лих, економічних криз, тероризму і війни, стикається з низкою проблем. У зв'язку з цим в світі збільшується кількість песимізму. Відзначається, що, для уникнення від негативних ситуацій в житті, у людини є єдиний інструмент: позитивний погляд на сьогодні і майбутнє! Тільки позитивний погляд на події дає людині внутрішню силу, не дозволяє їй падати духом, змушує думати позитивно.

Ключові слова: особистість, позитивна установка, структура особистості, психологія, позитивна психологія.

The article discusses some of the issues about the positive installation in the structure of personality. It is noted that the modern world in terms of global warming, natural disasters, economic crises, terrorism and war, is facing a number of challenges. In this regard, the amount of pessimism increases in the world. It is noted that, in order to avoid negative situations in life a person has only one tool: a positive outlook at the present and the future! Only positive view of the event gives a person the inner strength does not allow him to lose heart, makes us think positively.

Key words: personality, positive attitude, structure of personality, psychology, positive psychology

Установка, занимающее значимое место среди категорий психологии, играет очень важную роль в жизни человека. Ставший объектом споров с момента своего возникновения, феномен установки, впервые был обнаружен в экспериментальной психологии. Установка, глубоко вошедшая в психологическую литературу и имеющая множество наименований, даже в современную эпоху полностью не исследовано и имеет различные трактовки.

Понятие установка (английское attitude) впервые было введено Гербертом Спенсером в 1862-м году в его работе «Основные принципы», однако, тогда он не получил широкого распространения. Позже, в начале XX века, в частности, в 1918-м году, У. Томас и Ф. Знанетский чтобы описать субъективные значения индивидуальных или групповых социальных поведенческих тенденций использовали термин «социальная установка». Обнаруженный феномен был настолько важным, что историк психологии М.Г. Ярошевский отметил: «новый факт не просто вводился в науку, а также, чтобы охарактеризовать его, нужно было рассмотреть некоторые принципиальные определения, относящиеся к психической деятельности.»

Понятие установка употреблялось в различных значениях и даже на сегодняшний день не существует единой теории по поводу феномена установки. Рассматривая историю исследований установки, можно сказать, что проблема изучалась в трех направлениях:

1. Концепция установки Д. Узнадзе (изучение установки в физиологическом направлении);
2. Изучение установки в контексте ценностей;
3. Изучение установки в социальном аспекте.

Согласно Д.Узнадзе установка существует вне сознания. Он пишет: «В дополнении к сознательным психическим процессам, в известном понимании существуют и «подсознательные» процессы и это не мешает им играть важную роль. Эту роль играет установка, которая была выявлена нами у участников, которые были под гипнозом. Во время наших экспериментов установка ни разу не выступала, как содержимое сознания. Несмотря на это, установка, без сомнения, обладала способностью оказывать на них влияние: равные шары принимались как шары с разными размерами. Таким образом, мы можем сказать, наш сознательный жизненный опыт может быть под определенным влиянием установки, и он совсем не отражает содержание сознания (6).

Д. Узнадзе рассматривал установку не как неизменный феномен, а как событие, способное изменяться. Он пишет: «Установка в значимой степени зависит от образовавшейся, выявленной и зафиксированной ситуации. В таком случае мы должны признать, что установка не относится к категориям неизменным.» (7, стр. 261). Если учитывать то, что установка меняется в зависимости от постоянно меняющихся условий, значит он не является врожденным. Из этого вытекает такой результат, что так как условия, создающие установку в принципе являются бесконечными, человеческие установки так же могут быть бесконечными.

Согласно Д.Узнадзе установка возникает в следствие совпадения потребности и ситуации. Он пишет: «Вся динамичность ситуации субъекта установки, является подготовка к деятельности в определенной ситуации. Установка характеризуется двумя факторами: потребность субъекта и соответствующей ей ситуацией» (6, стр. 69). Когда какая-либо потребность субъекта сталкивается ситуацией, которая может ее удовлетворить, у человека проявляется подготовка к определенной активности. Это установка и она не зависит от сознания. Д.Узнадзе отмечает, что процесс человеческой психологии нужно изучать не по-отдельности, а в полном виде – во время ее деятельности. Т.е. до этого (до деятельности) должна быть изучена подготовка к деятельности, состояние активности - установки.

Таким образом: «Субъект установки не может быть взят как отдельный акт сознания, о, относится к общему состоянию человека» (6, стр.167). Исходя из этого можно сказать, что субъект всегда заранее направлен, и такая установка определяет его характер восприятия и поведения.

Ученики Д.Н.Узнадзе, Т.Т.Иосибадзе и Т.Ш.Иосибадзе, оценили установку как «фактор создающий систему» и показали, что функционирование данной среды зависит, и от окружающей среды, и от внутренних детерминантов (2). В последующие годы Ф.Б.Бассин, А.С.Прангишвилли, А.Е.Шерозия и Ш.А.Надирашвили продолжали изучение установки (1; 3; 4).

Их выводы могут быть обобщены следующим образом:

1. Установка – это фактор создающий систему;
2. В человеке могут быть противоречия друг другу установки;
3. Связь между сознанием и подсознанием образуется посредством установки;
4. Установка — это процесс на уровне подсознания и сознание, являющееся активным процессом сознание, требует его;
5. Установка является не отражением объекта, а отношения к объекту.

Как второе направление можно рассмотреть исследования установки в системе ценностей. Как мы уже упоминали, У.Томас и Ф.Знанетский, которые впервые ввели понятие установка, изучили ее в контексте ценностей. Они рассмотрели установку как субъективное отношение индивидуума к группе, в которую он входит и оценили ее как процесс индивидуального сознания (24). По мнению психологов: «Установка является процессом индивидуального сознания индивидуума в социальной жизни и характеризует возможную деятельность...» (5). В соответствии с их концепцией, установка является индивидуальной схожестью социальных ценностей. Деятельность в любой форме является связью между ними. Так как ценность есть связь между деятельностью и индивидуальным сознанием, поэтому отличается от естественных вещей. В связи с тем, что установка связана с деятельностью, точнее с социальным миром, она отличается от физического состояния.

Первоначальный психологический анализ установки был дан американским ученым Гордоном Олпортом. Он писал: «Для того, чтобы понять социальное поведение мы должны рассмотреть не только стимул и реакцию, но подготовку к реакции в нервной системе... Установка дает направление определенному режиму поведения. Именно поэтому мы совершаем некоторые поступки, а иногда сдерживаем себя и не совершаем их. Например, мы координируем свою реакцию в соответствии с поведением других. Установка или подготовка к реакции являются основными детерминантами социального поведения. (11, стр. 349)

Одновременно с теми психологами, которые согласны с выводами Г.Олпорта, существуют и те, кто не согласен с ним. Например, в то время, как Л.Дуб, И. Шайн, Д.Кемпелл рассматривали установку, как и Олпорт, как состояние подготовки, Де Флёр и Ф. Уестай не соглашались с некоторыми обстоятельствами, в частности, с утверждением Олпорта о том, что установка является подготовительным состоянием ответной реакции.

В следующих исследованиях начали изучаться компоненты установки.

Д. Катс и Н. Шотланд разобрали даже количество элементов когнитивного компонента, их иерархию и отношение к структуре (15). Аффективный компонент исследовался как оценивающий и было показано, что когнитивный и конативный компоненты строятся на его основе. Конативный компонент относится к склонностям отношения личности к объекту.

В результате исследований определились также и функции ориентации. У. Мак Гуир определил 4 функции ориентации: 1. Адаптивная функция; 2. Функция экономии знаний; 3. Экспрессивная функция; 4. Функция эго-защиты (20).

В 60-х годах прошлого века установку рассматривали с новых аспектов. Мы рассматриваем это как третье направление. Основное внимание в исследованиях было направлено на причины изменения установки. В разработанных в этом направлении исследованиях главной задачей является ответить на вопросы «почему и как меняются установки». Причиной этому послужил эксперимент под названием парадокс Лапьера.

Учитывая недостатки экспериментов Лапьера, были поставлены новые эксперименты. В 1969-ом году А. Уиркер, а чуть позже А. Кислер показали, что «Результаты, полученные в реальной жизни отличаются от результатов, полученных в лабораториях тем что, одни образуются именно в жизненных ситуациях, а другие в искусственных лабораторных условиях. Другими словами, несоответствие (или связь- Ш.А.) между вербальным и невербальным обращением должно объясняться в зависимости от ситуации» (17; 25).

В теоретических исследованиях установку пытаются связать с наблюдаемыми переменными. Исходя из того, что установки зависят от жизненного опыта, можно предположить, что если определить

причины их изменения, то можно будет и влиять на процесс формирования. Согласно общим выводам психологов, установки имеют свойство направлять внешние реакции. Значит, необходимо также изучать результаты установок. Эта проблема актуальна и в наши дни.

Под влиянием теории диссонанса Л.Фестингера Смит, Бруней, Вайт изучали функцию установок в структуре поведения, Х.Кельман – причины изменения установок, Марк Гайр – динамику установок, Ж.Сарнофф – методы измерения установок. Дуб считал, что установки порождают сильные реакции.

Среди исследователей привлекают внимание мысли американского психолога М.Рокича. М. Рокич, исследуя проблему диспозиционного урегулирования поведения, показал разные уровни в иерархических отношениях установок. М.Рокич выделял следующие виды установок: установки значения, установки цели, установки операции. Установки значения состоят из трех компонентов: информационный, эмоционально-оценочный и подготовка к поведению. Установки цели, судя по названию, создаются с определенной целью и носят относительно стабильный характер. Установки операции создаются в процессе прогнозирования ситуации для ее решения, основываясь на имеющемся опыте (19).

Сарнофф пишет об установках: “Установка индивида к объекту имеет особую роль. Эта роль состоит в том, что уменьшает напряженность мотивов и нейтрализует противоречия между ними” (21, стр.12). М.Смит, Ж.Брунер и Р.Вайт, объясняющие установку с точки зрения Я-концепции, показывали, что у человека есть Я-установка и все другие установки находятся внутри Я-установки. (22). М.Шериф и К.Голенд изложили свои мысли об установках следующим образом: “Социальные установки меняются на основе установок обучения” (23). П.Шихиров, критикуя эту мысль, говорит: “Американская школа отрицает социальную сторону установок” (8, стр.169). Хотелось бы отметить, что на самом деле американская школа изначально применяла установки, учитывая их социальный аспект.

Русский психолог В.Ядов, изучая центральные и периферийные установки, показал, что периферийные установки легко меняются, центральные же требуют сильные причины. Несмотря на это и центральные установки подвергаются изменениям (9). Отметим, что при изменении центральных установок человек испытывает глубокое психологическое потрясение.

Таким образом, из проведенного анализа становится ясным, что хотя установка и изучалась со многих аспектов, результаты установок остались так и неизученными. Т.е. не было исследовано то, какие результаты дает установка или как формировать какую-либо установку, конкретно, как формировать позитивную установку. Конечно же, результаты, полученные от установок, в той же степени относятся и к позитивной установке, и мы в своем исследовании исходили из этого.

Позитивная установка содержит в себе позитивное освоение мира, позитивное мышление, позитивное толкование, позитивное оценивание. Учитывая сказанное, структуру позитивной установки можно определить следующим образом: позитивное восприятие, позитивное мышление и позитивное оценивание. Факторы, формирующие позитивную установку – позитивные эмоции, позитивные свойства характера и позитивная поддержка со стороны социальных институтов. Если мы поделим структурные компоненты позитивной установки на мелкие части, то структурными элементами можем показать: убеждения личности, мысли, ценности и потребности, внутренние подстрекания и мотивы. Установка есть внутренняя позиция человека. Поэтому формирование позитивной установки важно с этой точки зрения. Так как, результатом этого процесса является позитивное формирование внутренней позиции.

Таким образом, из анализа различных направлений установок становится ясным, что установка играет важную роль в жизни человека и полностью охватывает психику личности. Установка есть бессознательное событие. Т.е., она феномен до сознательного и направляет его. Связь между сознанием и бессознательным создается посредством установки. Установка – это предсознательное событие и сознание требует его, будучи активным процессом. Содержание установки и содержание сознания не одно и то же.

Из анализа также стало известным, что установка есть системообразующим фактором, возникает при совпадении потребности и ситуации. У человека могут быть противоречащие друг другу установки. Установка – духовно-нервное состояние, состояние готовности к ответной реакции. Установка организационна и претворяется в жизнь посредством опыта.

Наконец из анализа выяснилось, что установка выполняет адаптивную, экспрессивную и эго-защитную функции. Установка тесно связана с убеждениями, мыслями и мотивами личности. Ценности, потребности, внутренние подстрекания, диспозиция личности составляют ее базовые элементы. Периферийным установки легко изменяются, а для изменения центральных установок, которые связанные с убеждениями, нужны сильные, оказывающие разрушительное воздействие.

Таким образом, из проведенного анализа становится ясным, что несмотря на то, что установка изучалась со многих аспектов, результаты установки остаются неизученными. Т.е. не было исследовано то, какие результаты дает установка или как формировать какую-либо установку, конкретно, как формировать позитивную установку. Позитивная установка содержит в себе позитивное освоение мира, позитивное мышление, позитивное толкование, позитивное оценивание. В конце мы сформулировали структуру позитивной установки следующим образом: позитивное восприятие, позитивное мышление, позитивное оценивание. Факторы, формирующие позитивную установку – позитивные эмоции,

позитивные свойства характера и позитивная поддержка со стороны социальных институтов. Если мы поделим структурные компоненты позитивной установки на мелкие части, то как структурные элементы можем показать убеждения личности, мысли, ценности и потребности, мотивы. Установка есть внутренняя позиция человека. Поэтому формирование позитивной установки важно с этой точки зрения. Так как, результатом этого процесса является позитивное формирование внутренней позиции. Вся деятельность человека строится на установке.

Литература

1. Бассин А.С., Прангишвили А.Е., Шерозия Н. П. О перспективах дальнейшего развития научных исследований в психологии (к проблеме бессознательного и собственно психологической закономерности). Вопросы психологии, 1979, с. 5 - 12.
2. Иосебадзе Т.Т., Иосебадзе Т.Ш. Проблема бессознательного и теория установки школы Узнадзе. Тбилиси, изд-во Мецниереба», 1985, -456.
3. Надирашвили Ш.А. Закономерности формирования и действия установки различных уровней. Бессознательное: природа. функции, методы исследования, Т.1. Тбилиси, изд-во «Мецниереба», 1978, стр. 111-122.
4. Прангишвили А.С. Установка как неосознаваемая основа психического отражения. В сб.: Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. Тбилиси, изд-во «Мецниереба», 1985, Том 4.
5. Психология. Словарь. /Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. 2-е изд. Москва, Политиздат, 1990, -494 с.
6. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, изд-во «Мецниереба», 1961, - 358s.
7. Узнадзе Д.Н. Основные положения теории установки. Труды, Т.6, Тбилиси, изд-во «Мецниереба», 1977, с. 263-326.
8. Шихирев П.Н. Современная социальная психология США. Москва, изд-во «Наука», 1979, -372 с.
9. Ядов В. А. Размышления о предмете социологии // Социс, 1990, № 2.
10. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. Москва, изд-во «Политиздат», 1971, -368 с.
11. Allport G.W. Attitudes. In: C. Murchison (ed.), Handbook of Social Psychology. Worcester, Mass: Clark Univ. Press. Pp. 798-884,
12. Chein I. Behavior Theory and the Behavior of Attitudes. Psychol. Rev., 1948, -188p.
13. Doob L. W. The Behavior of Attitudes. Psychol. Rev., 1947, p. 135-156.
14. De Fleur M. L. and F. R. Westie. Attitude as a Scientific Concept. Soc. Forces, 1963, p. 17-31.)
15. Katz D. and E. Stotland. A Preliminary Statement of a Theory of Attitude Structure and Change. In: S. Koch (ed.), Psychology: Study of a Science. Vol. 3. New York: McGraw-Hill. 1969, p. 423-475
16. D.Kempell D. T. The Generality of Social Attitudes. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley, 1947
17. A.Kiesler Ch., Luckef. Some metatheoretical issues in social psychology. - In: Social psychology in transition /Ed. L. H. Strickland, et al. N.Y.; London: Plenum Press, 1976.
18. Roakeach M. The nature of attitudes. - In: Beliefs, attitudes and values / Ed. M.
19. Roakeach M. Understanding human values. N. Y.: Free press.
20. Mc Guire W. The nature of attitudes and attitude change. - In: The handbook of social psychology / Ed. G. Lindzey, A. Aronson, 2 ed. Addison-Wesley, 1968, V. 3.
21. Sarnoff J. Psychoanalytic theory and social attitudes. - Public Opinion Quaterly, 1960, V. 24, p. 251-279.
22. Smith M. B., J. S. Bruner, and R. W. White. Opinions and Personality. New York: Wiley, 1956
23. The Encyclopedia of Positive psychology. Ed. By J Lopez, Volume I, 2011,- 557 p.
24. Thomas, W. I. and Florian Znaniecki. Social Environment, Attitudes, and Values. In: Hollander, Edwin P., and Raymond G. Hunt (eds.) Classic Contribution to Social Psychology. 1976
25. Wicker A. Attitudes vs actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. 1967.

УДК 347.716

Ключові компетенції керівника: оцінка й напрями розвитку

Головнєва І.В., Милославська О.В.
golovneva@gmail.com
daim@inbox.ru

Стаття присвячена виявленню ключових компетенцій та особливостей спрямованості керівника за допомогою інтерв'ю та тестування. В статті представлений огляд теоретичних досліджень, які присвячені вивченню компетенцій керівника. Також, виявлені напрями розвитку компетенцій, що притаманні для кожного з них. В процесі інтерв'ю керівників були виявлені дві ключові компетенції: «лідерство», «відкритість до змін». Аналіз результатів проведених інтерв'ю та тестування дозволив конкретизувати напрямок роботи з розвитку компетенцій.

Ключові слова: компетенції, компетентність, спрямованість особистості, оцінка компетенцій, інтерв'ю з компетенцій, напрямок розвитку з компетенцій.

Статья посвящена выявлению ключевых компетенций и особенностей направленности руководителя с помощью интервью и тестирования. В статье представлен обзор теоретических исследований, посвященных изучению компетенций руководителя. Также, выявлены направления развития компетенций, свойственные для каждого из них. В процессе интервью руководителей были определены две ключевые компетенции: «лидерство», «открытость к изменениям». Анализ результатов, проведенных интервью и тестирования позволил конкретизировать направление работы по развитию компетенций.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, направленность личности, оценка компетенций, интервью по компетенциям, направления развития по компетенциям.

The article is devoted to the identification of a leader key competencies and direction features of through interviews and testing. The article presents a review of theoretical studies devoted to the study of managerial competencies. Also, the directions of development of competencies, specific for each of them, were revealed. During the interviews of managers two key competencies were defined: «leadership», «openness to changes». Analysis of the results of the interviews and testing made it possible to specify the direction of work on the development of competency.

Keywords: competencies, competence, personality orientation, competency assessment, competency interviews, areas of competency development.

Постановка проблеми. Актуальною галуззю практичного застосування психологічних знань є сфера роботи з персоналом в організаціях. У нашій країні розвиток служб із роботи з персоналом розпочався в 90-х роках ХХ століття. Сьогодні робота сучасних менеджерів з персоналу охоплює широке коло питань щодо підбору персоналу, адаптації його в організації, оцінки його потенціалу, розвитку й навчання. Ураховуючи дедалі більшу потребу сучасного ринку праці у фахівцях і керівниках, готових активно й гнучко реагувати на виклики бізнес-середовища, особливої актуальності набувають питання розкриття потенціалу співробітників компаній і розвитку їх компетенцій. Оцінка рівня розвитку компетенцій увійшла до практики багатьох великих компаній. Також багато компаній розробляють програми розвитку компетенцій за допомогою навчання й приєднання персоналу до відповідних видів діяльності.

У розмовній мові терміни «компетентність» і «компетенції» часто використовуються як синоніми, у наукових же роботах ці терміни мають різне наповнення, при цьому вони пов'язані між собою. До чого ж мають прагнути сучасні організації, формуючи компетентність своїх співробітників і оцінюючи їх компетенції? Проаналізуємо змістовне наповнення цих понять у психологічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці розглядають компетентність як: 1) характеристику суб'єкта професійної діяльності (Р. Уільямс та ін.); 2) наслідок усвідомленої практики (Д. Еріксон); 3) розвиток індивіда, що визначає ефективність його поведінки, а тому найважливішу роль відіграє не тільки усвідомлена практика, але й природжені особливості (В. Bloom, R. Shiffrin, K. Simonton, R. Stenberg, E. Winner); 4) результат особистісного зростання (Д. Прайнер); 5) міру розуміння навколишнього світу та адекватності взаємодії з ним (Р. Хибш, М. Форверг); 6) важливе інтеграційне поняття загальнопсихологічної теорії діяльності, як суб'єктивне віддзеркалення дійсності та як механізм психічної регуляції діяльності (С. Л. Рубінштейн, В. Ф. Спиридонов та ін.) [6].

Компетентність трактується як володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, що дозволяє судити про що-небудь, робити чи вирішувати що-небудь:

- комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій галузі й залежить від необхідної для цього компетенції;
- наявність у індивіда внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності, ставлення до своєї професії як до цінності;
- рівень освіченості спеціаліста, достатній для самостійного вирішення пізнавальних проблем, що виникають, і визначення особистісної позиції;
- відповідність фахівця певним вимогам, установленим критеріям і стандартам у відповідних

сферах діяльності, вищий ступінь готовності;

- психосоціальна якість, що означає силу й упевненість;
- володіння певними знаннями, професійність.

Таким чином, компетентність – це не просто сума знань, умінь і навичок. Вона є реальною, властивою конкретній особистості й залежить від зусиль людини. Можна зробити висновок, що в найбільш загальному вигляді компетентність інтегрує в собі когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності й готовність до здійснення діяльності) та аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти.

І. Зимня пише, що компетентність неминує містить такі особистісні утворення, як рівень домагань, спрямованість, цілепокладання, емоційно-вольову регуляцію, ціннісно-сміслову ставлення тощо. А поняття «компетенції» містить якусь програму, фрейм, образ сценарію, правила [3].

А. Деркач, В. Заїкін зазначають, що в науці компетентність (*competentia* - приналежність за правом) – характеристика володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку, обізнаність, авторитетність у певній галузі. Далі наводиться досить суперечливе твердження, що існує й ще один аспект трактування: *competence* - це законно прийнята здатність авторитетної особистості чинити певні акти або дії в конкретних умовах, коло повноважень. Тому компетентний (*competens* – належить, відповідний, здатний) - це обізнаний у певній галузі фахівець, який має право за своїми знаннями й повноваженнями робити або вирішувати щось судити про щось, який має право вирішувати питання як підвідомчі [2].

Проте С. Ксенофонтowa визначає «законно прийняту здатність авторитетної особи чинити певні акти або дії в конкретних умовах» як компетенції, а не компетентність. Далі С. Ксенофонтowa зазначає, що до терміна компетенції належать ті якості особистості, без яких неможлива її ефективна робота на конкретній посаді і в конкретній компанії. Визначити компетенції працівника, з точки зору С. Ксенофонтowej, можна з питань: «Чи хоче? Чи може? Чи має право й можливість?» при цьому пише, що компетентність – термін, що описує досвід, знання й кваліфікацію людини щодо її особистісних якостей [4].

Таким чином, якщо в найбільш узагальненому вигляді ми визначимо компетенцію як властивість (якість), то компетентність може розглядатися як володіння цією властивістю. Отже, узагальнивши тлумачення понять «компетентність» і «компетенція», ми підтримуємо точку зору, що компетентність – «здатність застосовувати знання й уміння ефективно і творчо у міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми у соціальному контексті так само, як і у професійних ситуаціях», в той час як компетенція – «це сукупність взаємопов'язаних ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності особистості, необхідних для її здійснення; певні норми, формальні вимоги суспільства до підготовки майбутніх фахівців» і розглядається нами як освітній результат. Похідними від поняття «компетенція» виступає «ключові компетенції», які розглядаються вченими (Е. Зеєр, Г. Курдюмов, А. Маркова) як такі, що притаманні будь-якій професії і спеціальності [1, с. 396].

В контексті аналізу понять «компетентність» та «компетенція» Я.Ф. Радиш та Т.С. Недашківська вказують, що Р. Боятцис ввів термін компетенція (*competency*, множина *competencies*), який визначає як головну рису індивідуума, що причинно обумовлює ефективне та винятково якісне виконання роботи». Далі ці автори констатують, що, будуючи професійну модель менеджмент-консультанта, Т. Томсон та Дж. Боніто пропонують замість вживаного терміна професійна компетенція використовувати термін система професійних компетенцій та компетентності, яка передбачає засвоєння та застосування комплексу сучасних професійних знань і практичних навичок, а також оволодіння ефективними методами професійної поведінки та технологіями. Фактично автори оперують лише поняттям компетенція та визначають її як набір характеристик, необхідних для успішної діяльності. За цією схемою кожна компетенція являє собою поєднання професійних знань, навичок, установок, орієнтації [10, с.63].

Відповідно, оцінивши початковий рівень компетенцій і створивши програму здобуття необхідних якісних характеристик, ми досягнемо високого рівня компетентності персоналу. Найбільш складним і практично актуальним завданням є розвиток компетенцій керівників, адже від їх рівня компетентності залежить успішність діяльності компанії. Але, оцінивши рівень розвитку відповідних управлінських компетенцій і використавши стандартні програми розвитку, ми можемо не досягти запланованих результатів, оскільки не враховуються індивідуальні відмінності в спрямованості особистості реальних або потенційних керівників. Ми припустили, що найбільш значущі відмінності виявлятимуться в балансі спрямованості на досягнення мети й вирішення завдань і спрямованості на персонал і взаємодію. Метою нашої роботи стало виявлення цих особливостей спрямованості під час інтерв'ю з оцінки компетенцій і розробка програми розвитку, що спирається на індивідуальні особливості співробітників.

Методи дослідження, що використовувалися в роботі – аналіз документів, метод інтерв'ю, психологічне тестування, аналіз результатів діяльності.

Опис результатів. Роботу проведено в комерційній компанії м. Харкова. У процесі інтерв'ювання керівників компанії було виявлено дві ключові компетенції, що потребують розвитку в кадрового резерву на заміщення керівних посад – «Лідерство» і «Відкритість до змін». Увагу до цих компетенцій було обумовлено об'єктивними причинами – компанія працювала над цілою низкою локальних проєктів, що вимагають керівників, і в ній тривав процес реструктуризації.

На підставі інтерв'ю з керівництвом компанії було створено опис компетенцій. Також було сформульовано питання для інтерв'ю щодо оцінки кожної з компетенцій.

Компетенція «Лідерство». Опис: знає цілі компанії, доводить їх до інших співробітників. Здатний самостійно ставити нові цілі, ініціювати зміни. Стимулює ефективну роботу команди, мотивує інших до досягнення поставленої мети. Об'єднує команди й формує командний дух. Заохочує співпрацю і взаємодопомогу. Використовує індивідуальний підхід в управлінні співробітниками. Знає й зазначає внесок кожного в командну роботу. Дає зворотний зв'язок за результатами діяльності, що стимулює й розвиває. Має навички впливу. Виявляє волювільності якості в досягненні поставленої мети. Здатний створювати привабливе майбутнє.

Питання для діагностики цієї компетенції:

1. Наведіть приклад робочої ситуації (конкретного проекту), у якому Вам доводилося бути лідером? Розкажіть про неї.
2. Чому саме Ви посіли позицію лідера?
3. Із чого Ви розпочали роботу з розв'язання ситуації (реалізації проекту)? Чи були складності в процесі розв'язання ситуації (реалізації проекту)? Якщо були, то які? Як Ви їх долали?
4. Як до Вас ставилася Ваша команда? Який зворотний зв'язок Вам давали в процесі розв'язання ситуації (реалізації проекту)?
5. Що для Вас було найважливішим у процесі розв'язання ситуації (реалізації проекту), у якій Ви посідали позицію лідера?

Компетенція «Відкритість до змін». Опис: розуміє необхідність змін та ініціює їх. Здатний передбачати наслідки своїх пропозицій і вчинків, оцінювати можливі ризики, що виникають при нововведеннях. Генерує пропозиції щодо зміни, пропонує нові ідеї, бере активну участь у реалізації змін. Використовує як свої ідеї, так і ідеї колег. У ділових комунікаціях зазначає на необхідності змін, аргументує їх переваги для компанії, підтримує інновації керівництва як вербально, так і реальними діями.

Питання для діагностики цієї компетенції:

1. Наведіть реальний приклад нововведень, що реалізовані у Вашій компанії й стосуються безпосередньо Вашої діяльності. Як Ви їх сприйняли? Чи брали Ви участь у їх утіленні? Що саме Ви робили?
2. Чи доводилося Вам самому бути ініціатором змін? Розкажіть, що це були за зміни або нововведення? Якою була Ваша роль? Що стало результатом Вашої діяльності?
3. Із якими складнощами Ви стикалися під час запровадження змін? Чи були ці складнощі пов'язані з об'єктивними умовами Вашої діяльності в компанії або з людським чинником? Що було для Вас найбільш складним при запровадженні змін?
4. Якби у Вас була можливість запропонувати якісь зміни в компанії – що це було б? Яку роль Ви хотіли б відіграти в цих змінах, а які ролі віддали колегам? Що було б для Вас найкращим результатом такої роботи?

До програми розвитку кадрового резерву було внесено 11 співробітників із досвідом роботи від 3-х до 11-ти років. Відповіді оцінюваних із групи кадрового резерву компанії стали основою для виявлення напрямків розвитку відповідних компетенцій. Особливу увагу при аналізі відповідей на питання інтерв'ю приділяли спрямованості особистості учасників. Аналіз відповідей на питання інтерв'ю підтвердив нашу гіпотезу про неефективність стандартних програм розвитку компетенцій. Індивідуальні відмінності в спрямованості, і, відповідно, зони розвитку, можуть істотно відрізнятися. Як приклад наведемо витяги з інтерв'ю двох учасників програми.

1. Відповіді на запитання за оцінкою компетенції «Лідерство».

Співробітник 1.

Інтерв'юєр (надалі – І) «Чому саме Ви посіли позицію лідера?»

Співробітник (надалі – С) «Я був найдосвідченішим у цій групі, і природно, що керівником став я».

І. Уточнювальне питання: «Для вас є різниця між позицією керівника й лідера?»

С. «Керівник завжди є лідером».

І. З чого Ви почали роботу щодо реалізації проекту?

С. «Із уточнення в керівництва термінів, вимог до результатів і моїх завдань».

І. «Як до Вас ставилася Ваша команда?»

С. «Вони розуміли, що лише в мене є такий досвід і знання, щоб здійснити цей проект».

І. «Що для Вас було найважливішим у реалізації проекту, у якій Ви посідали позицію лідера?»

С. «Я довів керівництву, що я можу успішно вирішувати такі складні завдання. Я отримав той результат, на який і розраховувала наша компанія, і при цьому не вимагав додаткових ресурсів».

Співробітник 2.

І. Чому саме Ви посіли позицію лідера?

С. «Наша компанія завжди дає можливість співробітникам спробувати щось нове. І, напевно, у мені побачили потенціал для лідера проекту».

І. Чи були складнощі в процесі реалізації проекту?

С. Так, оскільки це був мій перший досвід, то найбільші складнощі були в розподілі завдань між членами команди. Деякі були невдоволені, але мені дуже допоміг мій безпосередній керівник, і врешті-

решт усі прийняли запропоновану нами схему роботи.

І. Як до Вас ставилася Ваша команда?

С. Добре! Вони, взагалі, гарні люди, зрозуміло, що бувають конфлікти, але потім ми все одно разом йдемо пити пиво (сміється)!

2. Відповіді на запитання за оцінкою компетенції «Відкритість до змін»:

Співробітник 1.

І. Чи доводилося Вам самому бути ініціатором змін?

С. Так, я давав ряд пропозицій керівництву з оптимізації процесів. Нас усіх до цього закликали, коли в компанії відбувалася реорганізація.

І. Що було для Вас найбільш складним при запровадженні змін?

С. Те, що потрібно було робити мені – складним для мене не було. Є завдання – його потрібно вирішувати. Але мене, відверто кажучи, дратує, коли занадто багато про ці зміни говорять. Є справа – її потрібно виконувати, зрозуміло, що багато чого зараз змінюється. Ну, а кому не зрозуміло – із тими необхідно прощатися.

І. Якщо б у Вас була можливість запропонувати які-небудь зміни в компанії – що це було б? Яку роль Ви хотіли б відіграти в цих змінах, а які ролі віддали колегам? Що було б для Вас найкращим результатом такої роботи?

С. Я запропонував би реорганізувати інформаційні потоки в компанії. У нас зараз, на мою думку, надто багато часу витрачається на наради, робочі групи і взагалі на всілякі розмови. Передавання необхідної інформації корпоративною мережею зекономила б багато часу. Яку роль хотів би мати я? Винятково технічну! Прописав би всі процеси. Колеги – вони мають самі визначатися, я ж їм не начальник. А найкращий результат для мене – зменшаться всі ці нескінченні розмови. Я не люблю витрачати на них час.

Співробітник 2.

І. Наведіть реальний приклад нововведень, що реалізовані у Вашій компанії та стосуються безпосередньо Вашої діяльності. Як Ви їх сприйняли? Чи брали Ви участь у їх реалізації? Що саме Ви робили?

С. Коли я прийшла на роботу в цю компанію, у цей час реорганізовувався відділ щодо роботи з клієнтами, куди мене й покликали працювати. Сприйняла я це нормально, я взагалі люблю, коли є щось нове, щось змінюється. Мій внесок у реорганізацію був невеликим, але, на мою думку, важливим. Я запропонувала змінити скрипти телефонних переговорів із клієнтами, і потім проводила навчання для наших співробітників за цими скриптами.

І. Що було для Вас найбільш складним під час запровадження змін?

С. Відсутність підтримки. На словах ніхто не заперечував, але я відчувала, що, багато хто вважав, що я просто хочу показати себе, і всі ці зміни та ідеї, що я пропонувала, не потрібні.

І. Якщо б у Вас була можливість запропонувати якісь зміни в компанії – що це було б? Яку роль Ви хотіли б мати в цих змінах, а які ролі надали колегам?

С. Можна ж пропонувати зміни не лише за своїм профілем роботи? Я б із задоволенням узялася за якийсь проект щодо роботи з клієнтами. Наприклад, створення клубу наших прихильників (сміється). І розробкою нової програми лояльності для клієнтів – не лише фінансової. Я б сама проводила зустрічі такого клубу, вигадувала б теми для обговорення. Колегам я б довірила організаційні питання – збирання учасників клубу, вирішення фінансових питань.

Аналіз відповідей на питання дозволив виявити напрями розвитку компетенцій, специфічні для кожного учасника.

Так, відповіді на питання інтерв'ю за компетенцією «Лідерство» співробітника № 1 показали, що його сильною стороною є спрямованість на мету, високий рівень професіоналізму, розуміння цілей і завдань компанії та орієнтація на них у своїй діяльності. Також була яскраво вираженою орієнтація на себе, на свої досягнення. Зонами, що потребують розвитку, є спрямованість на персонал, на взаємодію, уміння створювати командний дух, помічати й зазначати внесок кожного. Відповіді на питання інтерв'ю за компетенцією «Відкритість до змін» підтвердили й уточнили оцінку сильних боків і зон розвитку. Співробітник №1 здатний самостійно пропонувати зміни й реалізовувати їх, але не як лідер команди, а як професіонал, що концентрує увагу на власній діяльності та її результатах. Необхідність роботи над комунікативними навичками підтвердили й відповіді, що демонструють прагматичний підхід Співробітника № 1 до комунікацій усередині організації, винятково як до процесу обміну інформацією.

Співробітник № 2 більшою мірою орієнтована на спілкування, взаємодію в широкому контексті (співробітники-співробітники й співробітники-клієнти). Зоною розвитку є формування навичок постановки цілей і завдань, планування діяльності, як своєї, так і майбутніх співробітників, з опорою на професійні характеристики кожного.

Тобто те, що є сильною стороною в одного учасника програми розвитку кадрового резерву, є зоною розвитку в іншого, і навпаки. Відповідно, програми розвитку мають бути максимально індивідуалізовані, щоб вони насправді сприяли розвитку необхідних компетенцій.

Було запропоновано таку структуру роботи над розвитком компетенцій «Лідерство» і «Відкритість до змін» у кадрового резерву компанії:

1. Проведення психологічного тестування для уточнення результатів, отриманих під час оцінного інтерв'ю. Було використано три методики:

- а) методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса, що дозволяє оцінити ієрархію спрямованості співробітників на себе; на взаємодію; на завдання [7, с. 535 - 540];
- б) опитувальник Р.Блейка та Дж.Мутона що оцінює баланс головних складових у діяльності керівника – співвідношення спрямованості на персонал і на завдання [8, с. 376 - 378];
- в) опитувальник «ЦЗР», що дає змогу оцінити такі важливі складові діяльності керівника, як уміння ставити цілі, обирати відповідні до цілей засоби й оцінювати результати діяльності [5, с. 126 - 130].

Результати тестування підтвердили виявлені в інтерв'ю відмінності в спрямованості учасників переважно на персонал і взаємодію або на завдання й справу.

2. Виходячи з результатів інтерв'ю й тестування, було розроблено програми індивідуального розвитку компетенцій, що містять такі види діяльності:

1. Індивідуальна бесіда з кожним співробітником та ознайомлення їх із виявленими сильними сторонами, зонами, що потребують розвитку, і особливостями спрямованості їх особистості, що впливають на виявлення управлінських компетенцій.

2.. Коучинг. Метою проведення коуч-сесій зі співробітниками була допомога:

- у розробці особистих цілей розвитку компетенції «Лідерство» і «Відкритість до змін»;
- у виявленні характеристик реальної ситуації, у якій на даний момент перебувають співробітники, які належать до кадрового резерву компанії;
- у розробці плану дій з розвитку компетенцій;
- у аналізі можливих перешкод у здійсненні плану;
- у пошуку ресурсів для досягнення запланованого;
- у визначенні остаточних і проміжних результатів.

Використання коучингу для складання програм індивідуального розвитку було обумовлено необхідністю активного залучення співробітників до цієї роботи, що сприяло підвищенню рівня їх участі, самостійності й відповідальності.

3. Навчання (зовнішнє). Проходження тренінгів із тематики, визначеної внаслідок оцінки компетенцій.

4. Наставництво й делегування повноважень. Закріплення кожного учасника програми за керівниками. Узгодження з керівниками індивідуальних програм наставництва та делегування з орієнтацією на розвиток конкретних умінь і навичок, необхідних для формування компетенцій.

5. Оцінювання (проміжне й підсумкове) результатів реалізації програми розвитку компетенцій. Проведення процедури оцінювання містило:

- підготовку учасниками програми кадрового резерву звітів із виконання індивідуальних планів розвитку компетенцій «Лідерство» і «Відкритість до змін»;
- оцінювання керівниками рівня розвитку компетенцій за п'ятибальною системою з поведінковими індикаторами за кожним балом;
- проведення «круглого столу» з обговорення результатів реалізації проекту.

За основу роботи з формування компетенцій майбутніх керівників було взято підхід Карла Роджерса, який сформулював психологічні особливості людей, що є передумовами успішного навчання:

- люди від природи мають великий потенціал до навчання;
- навчання є ефективним, коли його предмет актуальний для людини й коли особистості (її «Я») ніщо не загрожує;
- до навчання залучається вся особистість, що в результаті спричиняє зміни в самоорганізації та самосприйнятті;
- велика частина навчання досягається дією при збереженні відкритості досвіду;
- самокритика й самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності й упевненості в собі

[10].

Саме тому під час формування програм розвитку компетенцій використовувався коучинг, щоб плани розвитку було розроблено самими співробітниками, було особистісне залучення до процесу змін і розуміння значущості цієї роботи для самого себе.

Висновки й рекомендації. Формування й розвиток управлінських компетенцій, особливо таких, як «Лідерство» і «Відкритість до змін», вимагає індивідуального підходу, оскільки в співробітників зони розвитку в межах цих компетенцій можуть кардинально відрізнятись. Проведення структурованого інтерв'ю й тестування дозволяє конкретизувати напрями роботи з формування компетенцій. Аналіз результатів інтерв'ю й тестування показав, що найбільш вираженими є відмінності в переважній орієнтації або на завдання, або на персонал і відносини. Високий же рівень розвитку компетенції «Лідерство» вимагає балансу спрямованості як на цілі/виконання завдань, так і на персонал і взаємини. Також і компетенція «Відкритість до змін» передбачає не лише індивідуальну готовність до ухвалення нових ідей, але й уміння залучити інших до роботи над їх реалізацією.

Для продовження цієї роботи передбачається розробка комплексу групових та індивідуальних тренінгових завдань і вправ, спрямованих на формування в структурі діяльності керівника балансу спрямованості на завдання й персонал.

Література

1. Александрова Н. М. Організаційні форми і методи інтерактивної взаємодії викладача і студента в процесі формування міжкультурної компетенції / Н.М. Александрова, В.В. Стадова. - Young Scientist. - 2016. - №34.7. - С.395 - 398.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач. - М: Из-во РАГС, 1999. - 392 с.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико - методологический подход) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2006. - №8. - С. 19 - 25.
4. Ксенофонтова Е.В. Это модное слово «компетенции» / Е.В. Ксенофонтова// Управление персоналом. - 2006. - №23, (153). - С. 47-52.
5. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. - М.: Эксмо, 2005. — 992 с.
6. Назаренко В.О. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності керівників Державної прикордонної служби України : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09 / В.О. Назаренко. — Хмельницький, 2007. — 17 с.
7. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности. Учебное пособие / Под общ. ред. В.А. Бодрова. - М.: ПЕР СЭ. 2003. — 768с.
8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учебное пособие / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. - СПб., Речь, 2007. - 448с.
9. Радиш Я.Ф. Професійна компетентність та компетенції державного службовця: об'єм термінологічного значення понять / Я.Ф. Радиш, Т.Є. Недашківська // Вісник НАДУ. - 2013. - № 7. - С 60-67.
10. Роджерс К. Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Роджерс. - М., Эксмо-пресс, 2001. - 416 с.

References

1. Aleksandrova N. M. Orhanizatsiini formy i metody interaktyvnoi vzaiemodii vykladacha i studenta v protsesi formuvannia mizhkulturnoi kompetentsii / N.M. Aleksandrova, V.V. Shadova. - Young Scientist. - 2016. - №34.7. - S.395 - 398.
2. Derkach A.A. Akmeologiya: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka / A.A. Derkach. - M: iz-vo RAGS, 1999. - 392 s.
3. Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyj podhod: kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (teoretiko - metodologicheskij podhod) / I.A. Zimnyaya // Vyshee obrazovanie segodnya. - 2006. - №8. - S. 19 - 25.
4. Ksenofontova E.V. Eto modnoe slovo «kompetencii» / E.V. Ksenofontova// Upravlenie personalom. - 2006. - №23, (153). - S. 47-52.
5. Malkina-Pyh I.G. Psihosomatika: Spravochnik prakticheskogo psihologa / I.G. Malkina-Pyh. - M.: EHksmo, 2005. — 992 s.
6. Nazarenko V.O. Psykholohichni umovy rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti kerivnykiv Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.09 / V.O. Nazarenko. — Khmelnytskyi, 2007. — 17 s.
7. Praktikum po differencial'noj psihodiagnostike professional'noj prigodnosti. Uchebnoe posobie / Pod obshch. red. V.A. Bodrova. - M.:PER SEH. 2003. — 768s.
8. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj deyatel'nosti: uchebnoe posobie / pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoy, V.M. Snetkova. - SPb., Rech', 2007. - 448s.
9. Radysh Ia.F. Profesiina kompetentnist ta kompetentsii derzhavnoho sluzhbovtsia: ob'iem terminolohichnoho znachennia poniat / Ia.F. Radysh, T.Ie. Nedashkivska // Visnyk NADU. - 2013. - № 7. - S 60-67.
10. Rodzhers K. Stanovlenie lichnosti: vzglyad na psihoterapiyu / K. Rodzhers. - M., EHksmo-press, 2001. - 416 s.

UDC 159.942.5-057.87-054.73

THE EXPERIENCE OF STRESS AND FEAR OF STUDENTS – IDPs

Lutsenko O. L., Tsapkova A. S.
olena.lutsenko@karazin.ua

Целью статьи было выявление психологического состояния, в котором находятся студенты – внутренне перемещенные лица (ВПЛ), а именно, как они переживают стресс и страхи по сравнению с контрольной группой (обычными студентами). В исследовании участвовали 63 студента классического университета 1-4 курсов разных факультетов. Экспериментальная группа включала 35 студентов, которые выехали из Зоны Антитеррористической Операции (10 мужчин и 15 женщин), и контрольная группа включала 28 обычных студентов (13 мужчин и 15 женщин). Психическое состояние студентов-ВПЛ характеризуется худшими чертами, чем состояние обычных студентов, что проявилось в большей склонности чувствовать страхи и меньшей стрессоустойчивости из-за пережитых травматических событий. Тяжесть симптомов ПТСР у студентов-ВПЛ связана с их уровнем страхов, в отличие от тяжести симптомов ПТСР обычных студентов, которая у них связана с опытом актуальных стрессовых событий. Симптомы ПТСР у студентов-ВПЛ не достигают клинически значимого уровня, что может быть объяснено достаточно благополучными условиями региона, куда они переселились, и перспективами учебы в университете, куда они были приняты.

Ключевые слова: внутренне перемещенные лица, студенты, страхи, ПТСР, стрессовые события

Метою статті було виявлення в якому психологічному стані знаходяться студенти – внутрішньо переміщені особи (ВПО), зокрема, як вони переживають стрес та страхи у порівнянні з контрольною групою (звичайними студентами). В дослідженні взяли участь 63 студенти класичного університету 1-4 курсів різних факультетів. Експериментальна група включала 35 студентів, які виїхали з Зони Антитерористичної Операції (10 чоловіків та 25 жінок), та контрольна група включала 28 звичайних студентів (13 чоловіків та 15 жінок). Психічний стан студентів-ВПО характеризується гіршими рисами, ніж стан звичайних студентів, що проявилось в більшій схильності відчувати страхи та меншій стресостійкості через пережиті травматичні події. Важкість симптомів ПТСР у студентів-ВПО пов'язана з їх рівнем страхів, на відміну від важкості симптомів ПТСР у звичайних студентів, яка у них пов'язана з досвідом актуальних стресових подій. Симптоми ПТСР у студентів-ВПО не досягають клінічно значущого рівня, що може бути пояснено достатньо благополучними умовами регіону, куди вони переселилися, та перспективами навчання в університеті, куди вони були прийняті.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, студенти, страхи, ПТСР, стресові події

The aim was to identify which psychological state experience students – internally displaced persons (IDPs), particularly how they feel fears and stress in comparison with the control group (ordinary students). In the study there were involved 63 students of classical university of 1-4 years of studying of different faculties. Experimental group included 35 students which were displaced from Anti-Terrorist Operation Zone (10 males and 25 females) and control group included 28 ordinary students (13 males and 15 females). The mental state of students-IDPs can be characterized by worse features than state of ordinary students, which manifested in a greater tendency to experience fears and less resistance to stress because of experienced traumatic events. The students-IDPs' severity of PTSD symptoms are connected with their level of fears, unlike the PTSD symptoms severity of the ordinary students which are associated with their experience of actual stressful events. PTSD symptoms of the students-IDPs have not reached clinically meaningful level that can be explained by quite affluent conditions in the new region where they resettled, and the perspectives of studying at the prestigious university, in which they were enrolled.

Key words: internally displacement persons, students, fears, PTSD, stress events

Introduction

There are about 1.8 million internally displaced persons (IDPs) because of fighting in Luhansk and Donetsk regions of Ukraine and Crimea annexation by government data on December 2016 [1]. They are refugees who moved to other regions of Ukraine.

The largest number of IDPs is hosted in the areas immediately surrounding the conflict-affected area: in peaceful areas of Donetsk and Luhansk oblasts, as well as in Kharkiv, Dnipropetrovsk and Zaporizhzhie oblasts [12].

IDPs from Eastern Ukraine report that they have left home due to security concerns (shooting, shelling) and/or the humanitarian impact of the conflict (lack of water, food, medicine). For example, Luhansk city lost electricity and water supply in early August 2014, causing many to flee. Many IDPs delayed their flight until their daily life became entirely unbearable. IDPs tell UNHCR harrowing tales of living in basements for weeks at a time, trying to calm their children's nerves when shelling started, and then making the decision to flee only as a last resort [12].

In 2015 in Kharkiv city region, Ukraine, V. Korostiy et al. showed that acute stress reactions had 75.9% of IDPs, anxiety disorders had 13.3% of IDPs from Donetsk-Luhansk, long-term depressive reaction had 3.3% of IDPs and post-traumatic stress disorder (PTSD) had 8.6%. This screening was done in acute "afterflying"

period in 2014 on the sample of 360 IDPs [9].

Researches on the mental health of refugees are most commonly focused on two areas — PTSD and depression. A number of studies have indicated that refugees suffer significantly more from mental health impairment than other groups. S. Thomas added to this list of negative psychological reactions of refugees and displaced people also somatization and existential dilemmas (where belief patterns have been challenged) [16].

A traumatic event has a capacity to provoke fear, helplessness, or horror in response to the threat of injury or death. The mind's and body's response to feelings (both perceived and real) are fear and intense helplessness. Symptoms may include anxiety, impaired judgment, confusion, detachment and depression. People who are exposed to such events are at increased risk for PTSD as well as for major depression, panic disorder, generalized anxiety disorder, and substance abuse, as compared with those who have not experienced traumatic events. They may also have somatic symptoms and physical illnesses, particularly hypertension, asthma, and chronic pain syndromes. There is an overwhelming loss of perceived power and self-esteem. Over 25% of displaced people, for example, said they no longer felt they were able to play a useful role. Widespread depression and feelings of fatigue and listlessness were common and may have prevented people from taking steps to improve their situation. Almost a quarter of internally displaced people had a high startle capacity and said they were constantly nervous [13].

It is established that an average of more than 50 per cent of refugees present mental health problems ranging from chronic mental disorders to trauma, distress and great deal of suffering. Many people suffer from psychosocial dysfunctioning affecting their own lives and their community. It is important to remember that refugees' reactions are normal reactions to abnormal situations. Life in overcrowded camps, deprivations, uncertainty over the future, disruption of community and social support networks lead to psychosocial dysfunctioning. Psychiatric morbidity and psychosocial dysfunctioning depends on the nature and time span of the conflict, on the level and the rapidity with which resilience will emerge, based on socio-cultural factors, and other environmental parameters. The rapidity of mental health support is critical [4].

In 2008 Ergun D. et al. compared psychological responses of internally displaced and non-displaced Turkish Cypriots a long time after the 1963-1964 ethnic conflict and 1974 war in Cyprus. The outcomes indicate that the IDPs were subjected to traumatic incidents at a higher degree due to killing, displacement, captivity, or killing of family members and relatives. The rate of PTSD of IDPs is 20%, and is significantly higher than for non-displaced persons. The comparison shows that IDPs had a higher level of depression scores than the non-displaced persons. But the somatization subscale scores are higher in non-displaced persons. The study reveals a higher frequency of war-related traumatic events in IDPs than in non-displaced people, greater suffering from posttraumatic stress and more negative beliefs about future reunion [5].

The study of Getanda et al. on IDPs living in Nakuru County, Kenya, indicates that being younger, married, perceiving to receive social and governmental health are IDPs who are most protected from poor mental health and wellbeing. But even these individuals still reported very poor outcomes. E.g. they present poor mental health and wellbeing, including suicidal ideation and fear. The theme “unhappy with life as IDP” represents participants' ongoing dissatisfaction and sadness with life as internally displaced person living in transit camps, and the belief that life will continue to be unhappy for as long as they remain in transit camps. The “suicidal thoughts” theme captures IDPs' suicidal ideation which was associated with regret to being born and their ongoing psychological suffering. IDPs also expressed “living in fear” which including the anxiety of being attacked and also the desire to return home but the fear in doing so [7].

Many IDPs are students who entered or transferred at the universities, where they had anew settled. It was shown that students-refugees, who have survived ethnic genocide tragedy in the Karabach, under-estimate time-intervals in comparing with those students, who had not such stressful event in their life. It means that students-refugees feel increased level of uneasiness and internal discomfort which correspond to underestimation of temporary time [3].

The purpose of our study was to identify which psychological state experience students-IDPs, particularly how they feel fear and stress in compare with control group (ordinary students). Fear and stress are the key negative features that characterize psychological state of IDPs as it can be concluded from the literature analysis. The study tasks were: 1) to conduct a qualitative analysis of the last two years stressful events that students-IDPs remember in compare with the local students; 2) to conduct a quantitative analysis of the last two years stressful events; 3) to conduct a qualitative analysis of IDPs-students' fears in compare with the ordinary students' fears; 4) to conduct a quantitative analysis of IDPs-students' fears in compare with the ordinary students' fears; 5) to conduct an analysis of IDPs-students' PTSD-level in compare with the ordinary students' one; 6) to identify the relationships between the stress indicators and the fear level in the experimental and control groups.

Method

Participants. In our study were involved 63 students of classical university – V.N. Karazin Kharkiv National University of 1-4 years of studying of different faculties. Experimental group included 35 students which were displaced from Anti-Terrorist Operation Zone (10 males and 25 females) and control group included 28 ordinary students (13 males and 15 females). Average age of participants was 20 years, age scope – 17-22 years. There are near 200 students study at the University from Anti-Terrorist Operation Zone. All of them were invited through the stuff of their faculties by a specified time at the Psychology School for taking part in the research of their psychological state. 35 students came. The control group of students – not IDPs

was collected randomly in the campus.

Measurement. 3 psychological tests were used. First test was The Social Readjustment Rating Scale (SRRS) of T.H. Holmes and R.H. Rahe in Russian adaptation [2, 8]. This method was used because as it was found in many researches the stressful life events, by evoking psychophysiological reactions, played an important causative role in the natural history of many diseases. There was identified one theme common to all these life events. The occurrence of each usually evoked or was associated with some adaptive or coping behavior on the part of the involved individual. Thus, each item has been constructed to contain life events whose advent in either indicative of or requires a significant change in the ongoing life pattern of the individual. SRRS is a table of events rating with their coefficients of «stressfulness» [8]. The more events with higher scores person has in own life during two last years, the worse is his/her adaptation and stress resistance.

The second method was The Mississippi Scale for Civilian PTSD (CMS) in the Russian adaptation. It is a sub device of the Mississippi Scale for combat-related PTSD. The Mississippi Scale for combat-related PTSD was devised by Keane, T.M, Caddell, J.M, and Taylor, K.L. in 1988 [2, 10]. The scale consists of 39 self-report items derived from the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders III-R criteria for PTSD [10]. CMS includes items about intrusive memories and depressive symptoms, interpersonal adjustment problems, lability of affect and memory, ruminative features of PTSD, other interpersonal problems and sleep problems which reflect the psychological state of people who experienced a traumatic situation.

The third method was The Inquirer of Hierarchical Structure of Person's Actual Fears of U.V. Scherbatykh, E.I. Ivleva [14]. This test describes 24 types of fear. It needs to estimate fear emotion level which appears when person reads each test item by 10-scores scale. Test includes descriptions of physical, physiological and social fears.

Data analysis was done by MS Excel and STATISTICA 7.0.

Procedure. The research was conducted in V.N. Karazin Kharkiv National University. Data were collected from December 2015 to February 2016. Students-IDPs were studying at this university for 0,5-1,5 years from the displacement time. The research design was approved by the Ethical Commission of School of Psychology of V.N. Karazin Kharkiv National University. All participants gave informed consent for participation in the research.

Results

1. Qualitative analysis of the last two years stressful events

SRRS gave us the information about kinds and frequencies of stressful life events from the list of 43 ones during last two years in experimental and control group. It also allowed us to estimate their magnitude of stressfulness. The frequency of designation of each life event in groups was transferred in percent from whole amount of group members – look Table 1. The events are numbered in first column in accordance with their frequency rating in each group.

Table 1. Rating of stressful events in study groups

Experimental group (35 people, IDPs)				Control group (28 people)			
#	Event	Magnitude of stress	Frequency, %	#	Event	Magnitude of stress	Frequency, %
1	Change in residence	20	100	1	Christmas, New Year, birthday	12	82,1
2	Change in living conditions	25	82,9	2	Change in eating habits	15	64,3
3	Christmas, New Year, birthday	12	68,6	3	Revision of personal habits	24	53,6
4	Revision of personal habits	24	65,7	4	Vacation	13	42,9
5	Change in financial state	38	65,7	5	Change in recreation	19	42,9
6	Change in number of family get-togethers	15	57,1	6	Change in living conditions	25	39,3

7	Change in eating habits	15	54,3	7	Change in social activities	18	35,7
8	Change in recreation	19	51,4	8	Change in health of family member	44	32,1
9	Change in health of family member	44	45,7	9	Outstanding personal achievement	28	32,1
10	Outstanding personal achievement	28	22,86	10	Personal injury or illness	53	28,6
11	Death of close family member	63	17,1				

Table 1 shows that the total number of stress events mentioned in the experimental group more on one than in the control group. It was not mentioned in the control group such events as "change in residence", "change in financial state", "change in number of family get-togethers" and "death of close family member", which were mentioned in the experimental group. It was not mentioned in the experimental group such events as "vacation", "change in social activities" and "personal injury or illness", which were mentioned in the control group.

Thus, the events that occurred in the group of students-IDPs represent the most typical sources of stress for IDPs – moving, worsening of the financial situation, overcrowding and loss of family members.

2. Quantitative analysis of the last two years stressful events

Quantitative analysis showed that the overall average score for all named stressful events in a group of students IDPs totaled 222.5 scores, while in the group of ordinary students – 182.4 scores. This amount, according to the authors of the SRRS, reflects the level of accumulated stress, which can lead to the disruption of adaptation, and increase the incidence of severe somatic diseases. According to the authors the total score from 150 to 199 shows a high resistance to stress and a sufficient level of adaptability that is peculiar to the control group of ordinary students. If the total score lay from 200 to 299 then this level corresponds to a 50% probability of a some disease occurrence, and if the total score is 300, this probability rises to 90%. Lower than optimal level of stress resistance is inherent to students-IDPs, which corresponds to the sum of scores between 200 and 299. Level of 300 or more scores, which is already critical and which correspond to low resistance and high vulnerability to stress and the disruption of adaptation in the form of various diseases has not been registered in our sample.

Average sum of the SRRS scores was on 40.1 scores higher in the group of students-IDPs than in the group of ordinary students, which corresponds to the trend of significant differences between groups' meanings by the Mann-Whitney U test: $U=367,5$; $p=0,090$.

3. Qualitative analysis of fears

Results of analysis of different fears of experimental and control groups are showed in Table 2. In accordance of The Inquirer of Hierarchical Structure of Person's Actual Fears each kind of fear is estimated by respondent by 1-10 rating scale. For example: Are you afraid of the dark? 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10. In Table 2 it is showed mean scores of each kind of fears in the group of students-IDPs and in the group of ordinary students. In the column "#" it is indicated rating of fears in accordance with their mean scores.

Table 2. Level of fears in studied groups

Experimental group (35 people, IDPs)			Control group (28 people)		
#	Fear kind	The average severity of fear in the group	#	Fear kind	The average severity of fear in the group
1	Fear of war	8,7	1	Fear of possible relatives' illness	7,5
2	Fear of possible relatives' illness	8,5	2	Fear of negative consequences of relatives' illness	6,3

3	Fear of negative consequences of relatives' illness	7,6	3	Fear of war	5,6
4	Fear of the exams	7,2	4	Fear of spiders and snakes	5,6
5	Fear of change in personal life	6,7	5	Fear of responsibility	5,4
6	Fear of madness	6,7	6	Fear of the exams	5,1
7	Fear of responsibility	6,4	7	Fear of the future	4,9
8	The fear of public speaking	6,2	8	Fear of change in personal life	4,9
9	Fear of poverty	6,2	9	Fear of poverty	4,7
10	Fear of the future	6,2	10	Fear of superiors	4,5
11	Fear of crime	5,6	11	Fear of crime	4,4
12	Fear of spiders and snakes	5,3	12	Fear of ill by a disease	4,0
13	Fear of ill by a disease	5,1	13	Fear of deep	3,9
14	Fear of superiors	5,1	14	Fear of height	3,7
15	Fear of height	4,4	15	The fear of public speaking	3,5
16	Fear of senility	4,2	16	Fear about heart	3,5
17	Fear of death	4,2	17	Fear of madness	3,4
18	Fear about heart	4,1	18	Fear of senility	3,3
19	Fear of deep	3,8	19	Fear of darkness	3,2
20	Fear of darkness	3,4	20	Fears associated with sexual function	2,8
21	Claustrophobia	3,2	21	Fear of aggression towards relatives	2,8
22	Fears associated with sexual function	3,2	22	Fear of death	2,6

23	Fear of aggression towards relatives	3,0	23	Claustrophobia	2,3
24	Fear of suicide	1,6	24	Fear of suicide	2,1

We concluded from the Table 2 that fears of war and possible relatives' illness dominate in both groups, but in the IDPs-group these fears are experiencing more intensively and on the first place is the fear of the possibility of war in comparing with the ordinary students group, in which the fear of possible relatives' illness is on the first place.

The fear of mental illness (possible pathological changes in mental state) is on a high place in the rating of fears of the students-IDPs' in comparing of the control group, in which this fear has a much lower power. Students-IDPs feel the fear of death two times more compared with the ordinary students. Also, students-IDPs feel more intensively fear of responsibility and fear of the uncertainty of the future.

4. Quantitative analysis of fears

It was found thanks to quantitative analysis of the summative level of fears that IDPs-group has total average test score for the hierarchical structure of fears at 127, 3 scores, and the group of ordinary students – at 110.0 scores. The difference between the groups is significant that was showed by Mann-Whitney U test: $U=312,0$; $p=0,014$. It means that students-IDPs feel much more fears, especially it concerns fears of own survival and mental health, and with health of closely related people than students who did not had forced displacement. We compared our empirical results with the norms for this test and found that average test score in group of ordinary students is close to the middle normative interval (which is between 73,2 – 106,5 scores). But average test score in the group of students-IDPs is higher over the middle normative interval on 20,8 points, that is more than one standard deviation ($S=16,65$). That is students-IDPs have increased level of fears experience.

5. Analysis of PTSD level

It was not achieved clinically significant levels of PTSD at 100 scores in any group. Nobody from our sample had no PTSD. Average score of the CMS was 78.3 scores in the group of students-IDPs, and it was 82.9 scores in the group of ordinary students. This difference is not significant, as Mann-Whitney U test showed: $U=413,0$, $p=0,286$, i.e. the level of PTSD symptoms measured by this test is the same in the both groups.

6. Relationships between the stress indicators and the fear level

Further correlation analysis was performed between signs of PTSD, level of stress, which was accumulated by difficult events, and experienced degree of fear in the experimental and the control group. This analysis was planned in order to verify whether after the forced relocation there are various links between these psyche properties, or they do not differ from those that are proper to people who live in stable and safe conditions. It was found by Spearman correlation analysis that indeed other structure of connections of psychological features exists in the group of IDPs-students than in the control group of ordinary students. It was revealed positive relationship between level of fears and level of PTSD symptoms in the group of students-IDPs: $\rho=0,59$; $p=0,0002$, but it was not revealed relationships between level of accumulated stress measured by SRRS and level of PTSD symptoms and between level of accumulated stress measured by SRRS and level of fears.

It was found positive relationship between level of accumulated stress measured by SRRS and level of PTSD symptoms in the group of ordinary students: $\rho=0,51$; $p=0,005$, but it was not revealed relationships between level of fears and level of PTSD symptoms and between level of accumulated stress measured by SRRS and level of fears. It was conducted equal correlation analysis for joined sample for a control. It were got the same two relationships, but with lower coefficients and significances: $\rho=0,35$; $p=0,005$ (between fears and PTSD) and $\rho=0,31$; $p=0,014$ (between accumulated stress and PTSD) appropriately. It means that these relationships are really inherent to the different groups separately and the groups' joining just decreases these relationships.

The obtained results show that level of PTSD symptoms of students-IDPs tied to their level of fears. We think that their level of fears after displacement is so high that it became connected with psychological impairment which is described in PTSD symptoms. In contrast, level of fears of ordinary students is not so high and their sings of psychological impairment, which is described in PTSD symptoms is tied to their level of accumulated stress by actual stressful life events.

Discussion

In our study it was found several differences of psychological state of students-IDPs in comparing with psychological state of ordinary students. In particular students-IDPs have experienced more stressful events, i.e. have lower levels of resistance to stress and social adaptation, and they have a higher level of fears. PTSD symptoms of students-IDPs are connected with their level of fears in contrast with PTSD symptoms of ordinary students, which are connected with actual life events. It was not found in our sample clinically significant level of PTSD, but in the literature it was mentioned rather often for IDPs [5, 9, 13, 16]. We can explain our results about absence of PTSD in our sample by fact that although all participants of experimental group had replacement, but they lived now in the houses/flats of relatives or in rental housing and did not live in camps,

they had not problems with food and goods supplies, they resettled in the big region and second by size city of Ukraine.

It is known that lower resilience of IDPs and refugees associated with food insecurity, lower social support availability and social isolation as it was shown in a 1-year follow-up study of resilience in a conflict-affected ethnic Sri Lanka Muslim population [15].

Erola N. et al. indicated that while some studies have shown that immigrants have more psychological problems than the native reference population, others have reported that these individuals may face similar or even reduced risk, especially if they have moved away from adverse to favorable circumstances. It has been argued that factors purported to be important for the psychological adjustment of immigrants, as in acculturation, may be less important when individuals are displaced and resettled within their own country. Results of effects of internal displacement and resettlement on the mental health of Turkish children and adolescents conducted by Erola N. et al. suggested that internal displacement and resettlement might be related to higher internalization problems. However, this effect was small [6].

Porter M. and Haslam N. found that the psychological aftereffects of displacement by war cannot be understood simply as the product of an acute and discrete stressor, but depend crucially on the economic, social, and cultural conditions from which refugees are displaced and in which refugees are placed. Refugee characteristics also moderated mental health outcomes. There is apparently greater resilience of younger refugees implying that children and adolescents are less affected by the enduring stresses of displacement [11].

Thus such factors as young age, good circumstances in the new city and in the new university, availability of social support, food, goods and water can play a positive role for save students-IDPs from PTSD development.

Conclusions

The mental state of students-IDPs can be characterized by worse features than state of ordinary students, which manifested in a greater tendency to experience fears and less resistance to stress because of experienced traumatic events. The students-IDPs' severity of PTSD symptoms are connected with their level of fears, unlike the PTSD symptoms severity of the ordinary students which are associated with their experience of actual stressful events. We explain different structure of relationships in the mental state of students-IDPs by their high level of fears after war and social catastrophe experience because of which their level of fears become connected with psychological impairment described in The Mississippi Scale for Civilian PTSD.

PTSD symptoms of the students-IDPs have not reached clinically meaningful level that can be explained by quite affluent conditions in the new region where they resettled, and the perspectives of studying at the prestigious university, in which they were accepted. IDPs of students' age in Ukraine have benefits when entering to the universities or opportunities to transfer to any university of the country. The prospects of this research are to study the social and psychological adaptation of the students-IDPs in the new environment of relocation.

References

1. Ministry of Social Policy of Ukraine: Unified Register of IDPs started working in test mode 01.08.2016 | 18:31 [Ministerstvo social'noyi polity'ky` Ukrainy` : Yedy'ny`j reyestr vnutrishn`o peremishheny`x osib zapracyuvav u testovomu rezhym`i 01.08.2016 | 18:31] (Ukrainian). – URL: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=249225479
2. Psychodiagnostics of the personality tolerance [Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti]. Eds. G.U. Soldatova, L.A. Shajgerova (Russian). – Moscow: Smysl, 2008. – 172 p.
3. Agayeva L.U. Psychophysiological of the feature a subjective estimation of feeling time in students-refugees / L.U. Agayeva. In: Stress and Behavior. Paper presented at 6th Multidisciplinary Regional conference on Biological Psychiatry. – Moscow, Russia, 25-26 October 2001. – P. 67-68.
4. Brundtland G.H. Mental health of refugees, internally displaced persons and other populations affected by conflict / G.H. Brundtland // Acta Psychiatrica Scandinavica. – 2000. – N. 102. – P. 159-161.
5. Ergun D. Comparing psychological responses of internally displaced and non-displaced Turkish Cypriots / D. Ergun, M. Cakici, E. Cakici // Torture. – 2008. – N. 18(1). – P. 20-8.
6. Erola N. Effects of internal displacement and resettlement on the mental health of Turkish children and adolescents / N. Erola, Z. Şimşekb, Ö. Önera, K. Munirc // Eur. Psychiatry. – 2005. – N. 20(2). – P. 152-157.
7. Getanda E. The mental health, quality of life and life satisfaction of internally displaced persons living in Nakuru County, Kenya / E. Getanda, C. Papadopoulos, H. Evans // BMC Public Health. – 2015. – N. 15. – P. 755-764.
8. Holmes T.H. The Social Readjustment Rating Scale / T.H. Holmes, R.H. Rahe // Journal of Psychosomatic Research. – 1967. – N. 11(2). – P. 213-218.
9. Korostiy V. Pharmacotherapy in complex treatment and rehabilitation of PTSD / V. Korostiy, V. Zavorotniy, V. Polishuk // International Journal of Neurological. – 2015. – N. 6(76). – P. 59-71.
10. Lauterbach D. Psychometric properties of the Civilian version of the Mississippi PTSC scale / D. Lauterbach, S. Vrana, D.W. King, L.A. King // Journal of Traumatic Stress. – 1997. – N. 10. – P. 499-513.
11. Porter M. Predisplacement and Postdisplacement Factors Associated With Mental Health of Refugees and Internally Displaced Persons. A Meta-analysis / M. Porter, N. Haslam // JAMA. – 2005. – N. 5(294). – P. 602-612.

-
12. Profiling and Needs of IDPs. UNHCR July 2014. UNHCR Regional Representation for Belarus, Moldova and Ukraine. – URL: www.unhcr.org.ua/idpprofile
 13. Rahman R. Internally Displaced Persons (IDPS); Anxiety and Depression / R. Rahman // The Professional Medical Journal. – 2015. – N. 22(3). – P. 337-342.
 14. Scherbatykh, U.V., Ivleva, E.I. Psychophysiological and clinical aspects of fear, alarm and phobias / U.V. Scherbatykh, E.I. Ivleva. – Voronezh: Istoki, 1998. – 282 p.
 15. Siriwardhana C. Dynamics of resilience in forced migration: a 1-year follow-up study of longitudinal associations with mental health in a conflict-affected, ethnic Muslim population / C. Siriwardhana et al. // BMJ Open. – 2015. – N. 5. – URL: e006000. doi:10.1136/bmjopen-2014-006000.
 16. Thomas S. Displacement and health / S. Thomas, S. Thomas // British Medical Bulletin. – 2004. – N. 69. – P. 115-127.

УДК 159.98:199.944.4019.4

Соціально-психологічні чинники, що впливають на адаптацію військовослужбовців строкової служби

Мозговий В. І.

У статті викладено матеріали дослідження соціально-психологічних чинників, що мають вплив на психологічну адаптацію військовослужбовців строкової служби в період проходження ними учбової підготовки до прийняття ними присяги. Виявлено стрижневі фактори соціально-психологічного впливу на адаптацію особистості військовослужбовців. Специфічним чинником, який відмежовує цивільне життя від військового є фактор «Правильна організація режиму дня»

Ключові слова: адаптація військовослужбовців, стрижневі соціально-психологічні чинники, специфічний фактор адаптації «Правильна організація режиму дня», психоедукація військовослужбовців.

В статье изложены материалы исследования социально-психологических факторов, влияющих на психологическую адаптацию военнослужащих срочной службы в период прохождения ими учебной подготовки до принятия присяги. Выявлено стержневые факторы социально-психологического влияния на адаптацию личности военнослужащих. Специфическим фактором, который отделяет гражданскую жизнь от военного является фактор «организации режима дня».

Ключевые слова: адаптация военнослужащих, стержневые социально-психологические факторы, специфический фактор адаптации «Правильная организация режима дня», психоедукация военнослужащих.

The article presents research materials of socio-psychological factors that influence psychological adaptation conscripts during the period of their educational training before taking the oath. There were found pivotal factors of socio-psychological impact on the adaptation of individual soldiers. A specific factor that separates the military from civilian life is a factor of "organization mode of the day."

Keywords adaptation of core social and psychological factors specific factor adaptation "Proper organization of the NPT regime," psychoedukatsiya soldiers.

Постановка проблеми. Соціально-психологічна адаптація є активним освоєнням особистістю чи групою нового для них соціального середовища [1, с.89], пристосуванням індивіда під групові норми та вимоги. Для молодого військовослужбовця це означає включення до системи взаємин у військовому колективі, входження у цей колектив у якості рівноправного члена. Разом з тим, призов на військову строкову службу є певним стресом для молодих людей, пов'язаний із зміною оточуючого середовища, зокрема віддаленість від рідних та близьких, постійне перебування у чоловічому колективі і т. ін.

Тому вдала соціально-психологічна адаптація молодих солдатів до військової служби під час їхнього перебування в учбових частинах є запорукою їх подальшої успішної служби в бойових частинах, мотивованого прагнення до продовження подальшої служби за контрактом.

В умовах здійснення АТО це є дуже важливим фактором, який дозволяє відмовитися від проведення заходів масової мобілізації чоловічого населення країни та формування більш досконалої, професійної армії за контрактом.

Експертне визначення соціально-психологічних чинників, що впливають на адаптацію особового складу до вимог військово-професійної підготовки у перший місяць служби перед прийняттям присяги є важливим елементом у системі психологічного супроводу військовослужбовця. Вивчення цих чинників дозволить, по-перше, виокремити ті чинники, які мають найбільший вплив на особистість військовослужбовця, по – друге, скласти дієву програму заходів направлену на поглиблення та формування певних ідентифікаційних особистісних механізмів пов'язаних з подальшою військовою службою.

Мета даної статті – визначити соціально-психологічні чинники, які впливають на адаптацію особистості військовослужбовця в залежності від виявленого рівня його стресостійкості в період військово-учбової підготовки до прийняття ним присяги.

Аналіз попередніх досліджень Проблеми психологічної адаптації військовослужбовців до особливих умов їх діяльності розглядалися рядом дослідників С.Ю. Іванніковим [2], П.П. Криворучко [3], Д.І. Сохадзе [4], О.А. Телічкиним [5] тощо. Зокрема досліджувалась адаптація військовослужбовців до виконання миротворчих місій Н.А. Агаєв [6] та ін.

Проблема стійкості особистості військовослужбовця до стресу була розглянута в дослідженнях Н.І Дяченко, Л.О. Кандибовича, С.І. Сівіна, І.І. Ліпатова, А.Л. Злотнікова, А.В. Чирви, А.В. Порицького та ін. [7], які показали, що подолання негативних психологічних станів у військовослужбовців зростає при засвоєнні відповідних вмінь, навичок та когнітивно-поведінкових стратегій. Вказані автори зосередились, в основному, на когнітивних, поведінкових та психофізіологічних аспектах подолання стресового стану та підвищенню емоційної стресостійкості. Особистісні чинники та механізми ефективного функціонування особистості в умовах професійного психоемоційного стресу не були предметом спеціального дослідження. Разом з тим, особистісний контекст розв'язання проблеми стійкості до стресу може містити як нові конструктивні можливості її вирішення, так і розробку нових методів підготовки військовослужбовців для ефективного виконання ними своїх службових обов'язків.

Методи дослідження. Для вивчення впливу соціально-психологічних факторів на особистість

військовослужбовців та формування відповідної адаптивної поведінки під час проходження ними військово-учбової підготовки у перший місяць служби у військовому колективі психологами частини було розроблено спеціальну анкету. Анкета містила у собі експертно визначені чинники, які впливають на особистість військовослужбовця під час його адаптації до військової служби.

Так, було визначено наступні соціально-психологічними чинники: 1) підтримка рідних; 2) власні якості; 3) підтримка товаришів; 4) підтримка офіцерів; 5) режим дня; 6) спортивні заходи; 7) навчання; 8) культурні заходи; 9) робота психолога; 10) зустрічі із священником.

Військовослужбовцям пропонувалось оцінити в балах від 0 до 10 кожний із запропонованих факторів, які впливають, на їх думку, на адаптацію у військовому колективі щодо несення служби і виконання службових обов'язків, а також на свій розсуд внести будь який новий фактор впливу.

Виявлення рівня нервово-психічної стійкості військовослужбовців до несення військової служби було досліджено за методикою «Прогноз». Опитувальник містить чотири шкали - ширості, нервово-психічної стійкості, схильності до суїциду і схильності до містичного зриву. Ці шкали сформовані на підставі результатів факторного аналізу і відображають сукупність взаємопов'язаних факторів. Шкала нервово-психічної стійкості відображає стійкість до стресів, вміння адаптуватися в нових соціальних умовах, рівень розвитку саморегуляції. Низький бал свідчить про надійний захист від дії стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, що базується на впевненості в собі, оптимістичності та активності. Навпаки, високий бал дозволяє припускати наявність депресивного синдрому, педагогічної занедбаності, психопатизації різних видів, які створюють передумови для імпульсивної поведінки, агресивного ставлення до соціального оточення чи відлюдькуватості, інертності, зниженої соціальної активності тощо.

Концепція дослідження. Вивчити, шляхом прорейтингу, ступінь впливу експертно визначених соціально-психологічних чинників на адаптацію військовослужбовця до несення служби в залежності від виявленого у нього рівня нервово-психічної стійкості та виокремити більш впливові з них.

У дослідженні прийняло участь дві групи військовослужбовців одного призову «Весна - 2017». Кожна із груп проходила адаптаційний період терміном в один місяць, послідовно (перша та друга присяга) на базі 8 - го навчального центру Державної спеціальної служби транспорту.

Дослідження проводилося у два етапи. На першому етапі – всі військовослужбовці першої присяги проходили анкетування та психодіагностичне дослідження. Робота психолога з військовослужбовцями проводилась в основному індивідуально, зокрема з тими, хто виявив несприятливий прогноз нервово-психічної стійкості та в окремих підрозділах. На другому етапі – всі військовослужбовці другої присяги крім анкетування, психодіагностичного дослідження, проходили психоедукацію та тренінги щодо стабілізації психоемоційного стану та задіяння особистісних ресурсів на подолання стресової ситуації на рівні взводу. Індивідуальна робота з психологом проводилась з тими, хто виявив несприятливий прогноз нервово-психічної стійкості.

Результати дослідження. У дослідженні прийняло участь 656 військовослужбовців, з них 209 осіб – першої присяги та 447 - другої присяги. В таблиці 1 представлено визначений середній бал соціально-психологічних чинників в залежності від виявленого рівню нервово-психічної стійкості військовослужбовців першої присяги.

Таблиця 1

Середній бал соціально-психологічних чинників за рівнем НПС (перша присяга)

№	Рівень НПС	Фактори соціально-психологічного впливу										
		кількість	Підтримка офіцерів/ прапорщиків/ сержантів	підтримка товаришів по службі	Підтримка батьків/ рідних/ друзів	Власні психологічні якості	Робота психологів	Зустрічі зі священником	Правильна організація режиму дня	Проведення спортивних заходів	Проведення культурних заходів	Навчання професіям
1.	Високий / добрий	29	5,5	7,3	7,5	7,9	3,4	3,1	5,8	3,9	4,2	5,1
2.	Задовільний	110	5,6	7,4	7,6	7,5	3,5	3,3	5,2	5,9	4,45	4,9
3.	Крайній /	34	5,7	7,5	8,6	7,3	3,8	3,4	4,8	3,2	5,4	4,4
4.	незадовільний	18	5,4	7,2	8,7	6,9	4,2	3,4	3,2	2,75	4,5	4,3
5.	нещирі	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.	Середні/ загальні	209	5,55	7,36	8,1	7,4	3,71	3,2	5,0	4,75	4,55	4,66
7.	місце за рейтингом		4	3	1	2	9	10	5	6	8	7

Як видно з таблиці 1 всього було обстежено 209 осіб – першої присяги. З них, виявлено: нещирих – 18 осіб (8,6%) отримані дані не враховувалися.

Сприятливий прогноз нервово-психічної стійкості виявлено у 174 осіб (29 – високий та добрий, 110 – задовільний, 34 – крайній). У 18 осіб виявлено незадовільний стан, що дозволяє припустити наявність депресивного синдрому, педагогічної занедбаності, психопатизації різних видів.

Разом з тим, аналіз отриманих даних, а саме оцінки військовослужбовцями соціально-психологічних чинників, які впливають на їх стан адаптованості до несення військової служби дозволив визначити рейтингове місце цього чиннику. Так, на першому місці визначено чинник «Підтримка батьків / рідних / друзів», безумовно він є одним із основних мотивуючих факторів щодо адаптації молодого військовослужбовця до вимог військової служби. На другому, «Власні психологічні якості», що говорить про задіяння особистісних якостей та певних рис характеру для подолання стресу, пов'язаного із призовом в армію. На третьому місці «Підтримка товаришів по службі» мається на увазі доволі швидке, в умовах призиву, встановлення комунікативних зв'язків з товаришами у підрозділі, формування на рівні мікрогруп, близького оточення для подолання утвореного «вакууму цивільних друзів».

Четвертим у рейтингу став фактор «Підтримка офіцерів / прапорщиків, сержантів» - це говорить про те, що керівний склад підрозділів якісно виконує свої обов'язки за призначенням.

П'ятим фактором, який впливає на адаптацію строковиків до військової служби є «Правильна організація режиму дня». Це цілком закономірно. Цей фактор є організуючим та дисциплінуючим для військовослужбовця у їх повсякденному житті, тому дотримання режиму дня позитивно впливає на їх особистісну адаптацію у військовій частині.

Разом з тим, є низка факторів зворотнього рейтингу: 10) «Зустрічі зі священником»; 9) «Робота психологів»; 8) «Проведення культурних заходів»; 7) «Навчання професіям»; 6) «Проведення спортивних заходів».

Цілком закономірно, що «Зустрічі зі священником» поки що займають останнє місце у цьому рейтингу. Це пов'язано перш за все із тим, що посада священнослужителя з'явилася у штатному розкладі частини зовсім недавно, також перебування священника в частині обмежено часом, а звернення військовослужбовців до священника не стало повсякденною нормативною практикою.

«Робота психологів» поки ще займає передостаннє місце в цьому рейтингу і це також пов'язано з певною культурою звернення про психологічну допомогу. Звернутись до психолога в очах інших визнати себе «психом». Незважаючи на те, що така робота ведеться повсякденно навіть ті військовослужбовці, що звертались про індивідуальну допомогу не будуть афішувати про це іншим.

Інші фактори: 8-е місце «Проведення культурних заходів», 7-е місце «Навчання професіям», 6-те місце «Проведення спортивних заходів», на наш погляд, займають своє рейтингове місце в залежності від спланованих керівництвом підрозділів заходів і в майбутньому також можуть використовуватись як ефективний інструмент адаптації військовослужбовців до служби в армії.

В таблиці 2 представлено визначений середній бал соціально-психологічних чинників в залежності від виявленого рівню нервово-психічної стійкості військовослужбовців другої присяги.

Було обстежено 447 осіб, з них 80,98% (362 осіб) виявилися такими, що мають сприятливий прогноз, високий та середній рівень нервово-психічної стійкості до виконання службових обов'язків. Група військовослужбовців, яка виявила незадовільний стан нервово-психічної стійкості складала 23 особи (5,1%). У 62 (13,8%) виявлено нещирість у відповідях і тому їх отримані дані не є дійсними.

Таблиця 2

Середній бал соціально-психологічних чинників за рівнем НПС (друга присяга)

№	Рівень НПС	кількість	Фактори соціально-психологічного впливу									
			Підтримка офіцерів/ прапорщиків/ сержантів	підтримка товаришів по службі	підтримка батьків/ рідних/ друзів	власні психологічні якості	робота психологів	Зустрічі зі священником	Правильна організація режиму дня	Проведення спортивних заходів	Проведення культурних заходів	Навчання професіям
1.	Високий / добрий	91	6,1	7,1	7,8	8,9	5,1	3,1	5,4	3,9	4,2	2,9
2.	задовільний	246	5,6	7,7	7,8	7,1	5,4	4,6	4,3	4,9	4,4	3,6
3.	Крайній	25	5	7,6	8,5	6,9	5,7	4,1	4,9	2,2	5,4	1,9
4.	Незадовільний	23	5	7,7	8,6	6,8	5,8	4,1	4,8	2,2	5,4	1,8
	нещирі	62	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Середні/ загальні	447	5,56	7,5	8,6	7,6	5,4	3,9	4,8	3,66	4,66	2,76
	місце за рейтингом		4	3	1	2	5	8	6	9	7	10

Особливістю роботи з групою військовослужбовців другої присяги було проведення наступних психологічних заходів по роботі з особовим складом: 1) проведення психоедукації (психоосвіти) військовослужбовців щодо особливостей переживання стресової ситуації у зв'язку з призовом в армію; 2) проведення з кожним взводом тренінгового заняття направлено на стабілізацію психоемоційно стану та задіяння особистісних ресурсів для подолання стресу; 3) за рекомендацією психологів включення до проведення культурних заходів, фільмів, що впливають на «включення» ідентифікаційних механізмів, пов'язаних із військовою службою.

Після проведення цієї роботи було проведено анкетування особового складу щодо виявлення рейтингу факторів, які впливають на адаптацію військовослужбовців до несення військової служби.

Так, перші чотири позиції посіли ті ж самі фактори, що були виявлені при дослідженні групи військовослужбовців першої присяги: 1) «Підтримка батьків / рідних / друзів»; 2) Власні психологічні якості; 3) Підтримка товаришів по службі; 4) «Підтримка офіцерів / прапорщиків, сержантів». Стабільна рейтингова позиція цих чинників свідчить про їх стрижневе місце в адаптації військовослужбовців строкової служби. Зміна рейтингу інших факторів під впливом проведення організованих психологічних заходів з особовим складом свідчить про їх певну динаміку і можливість ефективного впливу на якість адаптації особового складу з боку фахівців відділу морально-психологічного забезпечення.

В таблиці 3 приведено порівняльні дані рейтингів військовослужбовців першої та другої присяги.

Таблиця 3

№ п/п	Фактори впливу на рівень адаптації військовослужбовців	Перша присяга	Рейтингове місце за впливом	Друга присяга	Рейтингове місце за впливом
		Узагальнений середній бал		Узагальнений середній бал	
1.	Підтримка офіцерів	5,55	4	5,56	4
2.	Підтримка товаришів	7,36	3	7,5	3
3.	Підтримка рідних	8,1	1	8,6	1
4.	Власні якості	7,4	2	7,6	2
5.	Робота психологів	3,71	9	5,4	5
6.	Зустрічі зі священником	3,2	10	3,9	8
7.	Режим дня	5,0	5	4,8	6
8.	Спортивні заходи	4,75	6	3,66	9
9.	Культурні заходи	4,55	8	4,66	7
10.	Навчання професіям	4,66	7	2,76	10

Як видно з таблиці 3 свій рейтинг на кращу позицію змінили такі чинники: фактор «Робота психологів» значно змінив свій рейтинг (з 9-го місця на 5-те) – завдяки застосованим масовим психологічним заходам на рівні «батальйон – взвод», «зустрічі із священником» (з 10-ї позиції на 8-му) та «проведення культурних заходів» (з 8-го місця на 7-ме).

Разом з тим, погіршився рейтинг чинників «Проведення спортивних заходів» та «навчання професіям», що є фокусом подальшої організаційної роботи керівного складу підрозділів щодо їх ефективного задіяння у програмі військово-учбової роботи.

Особливе місце займає фактор «Правильна організація режиму дня». Його позиція у рейтингу майже стабільна – 5-6 місце і може також відноситись в певній мірі до стрижневого фактору. Разом з тим, цей чинник є єдиним специфічним чинником, який впливає на психофізіологію поведінки особистості. Він чітко відмежовує характер військової поведінки від поведінки в цивільному житті. Його вплив важко переоцінити у адаптивний період бо він закладає майбутнє ставлення до організації та усвідомлення вимог до військової служби взагалі і виконання службових обов'язків зокрема.

Висновки:

1. Виявлено наступні стрижневі соціально-психологічні чинники, що впливають на адаптацію особового складу у військово-учбовий період до прийняття ним присяги: 1) «Підтримка батьків / рідних / друзів»; 2) Власні психологічні якості; 3) Підтримка товаришів по службі; 4) «Підтримка офіцерів / прапорщиків, сержантів».

2. На позитивну динаміку впливу певних чинників на особистість військовослужбовця в адаптаційний період відіграє гнучке поєднання та проведення таких форм роботи психолога з великою і малою групою (на рівні «батальйон - взвод»), як психоедукація та тренінг.

3. Чинник «Правильна організація режиму дня» є специфічним і відіграє особливу роль у формуванні військової поведінки та певної ідентифікації з військовою діяльністю.

4. Чинники, що втрачають свій вплив на особистість військовослужбовця в адаптаційний період повинні стати фокусом організаційної та змістовної роботи керівного складу підрозділу і потребують у подальшому відпрацювання практики їх цільового планування та ефективного застосування.

Література

1. Військова психологія / під. ред. Маклакова О.Г. – Санкт-Петербург, 2004. – 426 з.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Уч. пособие для вузов. / В.А. Бодров

– М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

3. Криворучко П.П. Психологічне забезпечення миротворчої діяльності у ЗС України / П.П. Криворучко // Зб. на- ук. праць Військового гуманітарного інституту Національної академії оборони України. – 2003.– № 5(36). – С. 28-41.

4. Сохадзе Д.І. Професійний психологічний відбір кандидатів для комплектування підрозділів миротворчих сил: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09. «психологія труда в особливих умовах» / Д.І. Сохадзе. – Харків. 2004. – 18 с.

5. Теличкін А.А. Особенности психической адаптации сотрудников полиции к условиям службы в миротворческой миссии ООН: Дисс... на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук, 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / А.А Теличкин – Х. университет внутренних дел, 1998. – 180 с.

6. Н.А. Агаєв Визначення психологічних якостей військовослужбовців миротворчого контингенту/ Н.А. Агаєв /ВІСНИК НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 1’2006

7. Мозговий В.І. Особливості структурної організації симптомокомплексу стресостійкості стресовразливості у військовослужбовців, що приймали участь в миротворчих операціях. /В.І. Мозговий // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, психологія. – Харків: ХВУ, 2005.- Вип. 1 (21). – с.172-178

References

1. Viyskova psihologiya / pid. red. Maklakova O.G. – Sankt-Peterburg, 2004.– 426 z.

2. Bodrov V.A. Psihologiya professionalnoy prigodnosti: Uch. posobie dlya vuzov./ V.A. Bodrov – М.: PER SE, 2001. – 511 s.

3. Krivoruchko P.P. Psihologichne zabezpechennya mirotvorchoyi diyalnosti u ZS Ukrayini / P.P. Krivoruchko // Zb. na- uk. prats Viyskovogo humanitarnogo institutu Natsionalnoyi akademiyi obroni Ukrayini. – 2003.– № 5(36). – S. 28-41.

4.Sohadze D.I. Profesiyniy psihologichniy vidbir kandidativ dlya komplektuvannya pidrozdiliv mirotvorchih sil: avtoref. dis. ... na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk: spets. 19.00.09. «psihologiya труда v osoblivih umovah» / D.I. Sohadze. – Harkiv. 2004. – 18 s.

5. Telichkin A.A. Osobennosti psicheskoy adaptatsii sotrudnikov politsii k usloviyam sluzhbyi v mirotvorcheskoy missii OON: Diss... na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk, 19.00.01. «Obschaya psihologiya, psihologiya lichnosti, istoriya psihologii» / A.A Telichkin – H. universitet vnutrennih del, 1998. – 180 s.

6. N.A. Agaev Vznachennya psihologichnih yakostey viyskovosluzhbovtsiv mirotvorchogo kontingentu/ N.A. Agaev /VISNIK NTUU “KPI”. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. Vipusk 1’2006

7. Mozgoviy V.I. Osoblivosti strukturnoyi organizatsiyi simptomokompleksu stresostiykosti stresovrazlivosti u viyskovosluzhbovtsiv, shcho priymali uchast v mirotvorchih operatsiyah. /V.I. Mozgoviy // Naukovi zapiski Harkivskogo viyskovogo universitetu. Sotsialna filosofiya, psihologiya. – Harkiv: HVU, 2005.- Vip. 1 (21). – s.172-178

УДК 159.923.2

Роль саморегуляції для наснаження особистості

Павленко А.В.
avpavlenko@karazin.ua

Публікація присвячена теоретичному аналізу деяких аспектів проблеми наснаження особистості. Розглядається особлива роль саморегуляції особистості в процесі наснаження.

Наснаження в загальному сенсі це спосіб набуття внутрішньої сили, можливостей, відтворення свого відчуття ефективності. Саморегуляція розуміється як усвідомлений процес психічної активності людини з побудови, підтримки та управління своєю довільною активністю, що спрямована на досягнення цілей.

Наголошується на необхідності проведення подальших теоретичних та експериментальних досліджень в межах концепції наснаження.

Ключові слова: наснаження, самонаснаження, саморегуляція, благополуччя людини.

Публикация посвящена теоретическому анализу некоторых аспектов проблемы эмпаурмента. Рассматривается особая роль саморегуляции личности в процессе эмпаурмента.

Эмпаурмент в общем смысле трактуется как способ обретения внутренней силы, чувства собственной эффективности, веры в свои возможности. Саморегуляция понимается как осознанный процесс психической активности человека по построению, поддержке и управлению своей произвольной активности, направленной на достижение целей.

Отмечается необходимость проведения дальнейших теоретических и экспериментальных исследований в рамках концепции эмпаурмента.

Ключевые слова: эмпаурмент, саморегуляция, благополучие человека.

The publication focuses on the problems of individual empowerment and self-regulation. It emphasizes the special role of self-regulation in the process of empowerment.

Empowerment in a general sense is a way of acquiring inner strength, capabilities, reproduction of own sense of efficiency.

Self-regulation refers to a conscious process of human mental activity of building, support and management of arbitrary activity aimed at achieving the objectives.

There is marked the necessity for further theoretical and experimental studies of the concept of empowerment.

Keywords: empowerment, self-empowerment, self-regulation, human well-being

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес, стрімкі соціально-економічні зміни торкнулися всіх сфер життєдіяльності людини та змінили звичний ритм життя, справляючи колосальний вплив на неї. В сучасній соціальній ситуації особистість постійно стикається з проблемами ефективного реагування на динамічні події в суспільстві та державі. Нездатність людини належним чином виходити з кризових відносин, брати контроль над своїми емоційними станами позначається не лише на взаєминах з оточуючими, а й призводить до емоційного виснаження організму. Тривале нервове та емоційне напруження, невміння знизити гостроту переживання стресової дії послаблює фізичне здоров'я людини, руйнівно впливає на організм і є однією з причин виникнення психосоматичних захворювань. Не можна не погодитися з думкою Агаджанян М.О., Каткова О.Ю., що «Нерво-емоційне напруження як наслідок темпу сучасного життя часто веде до суттєвих порушень регуляції основних фізіологічних функцій організму, а разом з ними і до хвороб» [1, с.6]. В результаті цього в психологічній науці все більшої актуальності набувають дослідження стресостійкості, емоційного вигорання, подолання життєвих криз та важких ситуацій, дослідження здатності контролювати власне життя, брати на себе відповідальність за прийняті рішення і результати життєдіяльності та тощо.

Для того, щоб змінити характер своєї поведінки, діяльності, емоційні стани, подолати життєві труднощі у людини існує ресурсний потенціал. Ресурси людини прийнято ділити на два види: особистісні, тобто всі її здібності, навички та вміння, а також соціальні – допомога з боку оточуючих (матеріальна, правова, емоційна та інша). Подолання важких стресових ситуацій, як правило, вимагає залучення додаткових ресурсів, актуалізація яких можлива завдяки психологічній підтримці. Найбільш повно та професійно надати таку допомогу та повернути людину до повноцінного, адекватного функціонування уявляється можливим через процес наснаження.

Мета статті. В даній публікації маємо на меті висвітлити деякі міркування стосовно значення та можливостей саморегуляції в контексті процесу наснаження.

Виклад основного матеріалу статті.

Наснаження (від англ. «empowerment») – це багатовимірний процес, який спонукає людину до відкриття своїх сильних сторін, відновлення віри у власні здібності, актуалізує можливості для реалізації своєї особистості, а також сприяє набуттю самоконтролю [5, 6].

Наснаження привносить зміни в життєдіяльність людини завдяки внутрішнім і зовнішнім ресурсам, посиленню відповідальності та самоконтролю за своє життя, розвитку особистісного потенціалу. Основною метою наснаження можна позначити мобілізацію ресурсів, саморозвиток

людини, поліпшення якості життя, пом'якшення проблем і стресових впливів, формування нового сприйняття життя. На думку Кривоконь Н.І. [7, с.289]: «Наснаження спрямоване на активізацію внутрішніх ресурсів людини, на побудову реалістичного бажання змін, а також акцентує увагу не на обмеженості, а на сприятливих можливостях. Відтак очевидним є його значення і для розвитку особистості, адже розвиток засновується на самостійних рішеннях та діях відповідно до усвідомлених бажань. Це відбувається завдяки тому, що мобілізуються зовнішні та внутрішні ресурси особистості, налагоджуються зв'язки з оточенням, підтримується активність, формується і стверджується життєстійкість, відповідальність».

Метод наснаження передбачає усвідомлення людиною своїх проблем, активний пошук ресурсів, самомотивацію до якісних змін, орієнтацію на успішне досягнення поставлених цілей, отримання нового досвіду при реалізації запланованих цілей та завдань, в цілому, це – активізація життєвої позиції людини [7]. В ході активізації життєвої позиції людина долучається до активного і самостійного життя, досягає фізичного, душевного та соціального здоров'я, які є фундаментом для формування особистісного благополуччя людини, тому можна зазначити, що наснаження є чинником підтримки благополуччя особистості.

Спочатку, наснаження реалізується за допомогою психолога / соціального працівника, який допомагає людині, яка вже замотивована на активні дії для зміни свого стану і життя в цілому, знайти і мобілізувати внутрішні і, при необхідності, зовнішні ресурси, які допоможуть впоратися з конкретною ситуацією, змусять людину повірити в себе і свої можливості. Варто відзначити, що після оволодіння методом самонаснаження людина стає справжнім творцем свого життя, самостійно підтримувати, мобілізувати і розвивати особисту енергію, виявляти свої сильні сторони і посилювати свій потенціал. Таким чином, слід зазначити, що наснаження не призводить до посилення залежності людини від психолога / соціального працівника, а навпаки посилює його адаптивні можливості.

В процесі наснаження повинні відбуватися зміни в трьох сферах: когнітивній, емоційній та поведінковій [7, с.297]. Зміни на когнітивному рівні виражаються у формуванні позитивного ставлення до себе, до своїх можливостей і життя в цілому, розкриття свого внутрішнього потенціалу підвищення працездатності і сприйняття інформації. Почуття наснаги, радості, відчуття впевненості у власних силах, життєва енергія, відсутність почуття страху характеризують позитивні зміни на емоційному рівні. І нарешті зміни в поведінковій сфері будуть проявлятися в життєвій активності, цілеспрямованості, реалізації цілей, адекватній взаємодії з оточуючими людьми.

При гармонізації всіх трьох сфер в процесі наснаження, усунення в них конфліктів шляхом зміни установок, ставлення до себе і навколишнього світу, передусім відбуваються зміни психічного стану людини – перехід від нерівноважного стану (пригніченості, суму) до відносної стійкості, гармонії.

В загальному сенсі, психічний стан – це відносно стійка структурна організація всіх компонентів психіки, за допомогою якої людина активно взаємодіє з навколишнім світом [11, с.20]. Психічні стани характеризуються цілісністю, певною модальністю, мають тимчасові рамки та служать фоном психічної діяльності.

Прохоров О.О. визначає психічні стани з точки зору різного енергетичного рівня (психічної активності). Стани, умовно середньої психічної активності, які є передбачуваними, зваженими, контрольованими визначаються як відносно рівноважні стани (спокій, емпатія та інші) [10]. Стани з більш високим / низьким рівнем психічної активності щодо середнього рівня визначаються як нерівноважні психічні стани. Незважаючи на те, що до нерівноважних станів відносяться стани позитивної модальності (радість, мрії, захоплення), в психології, дослідників хвилює розгляд та аналіз нерівноважних психічних станів негативної модальності. Нерівноважні психічні стани негативної модальності виникають як реакція на критичні, важкі періоди життєдіяльності людини та є причиною агресивної, нерациональної поведінки, порушення гармонії та психологічного благополуччя особистості. Саме тому інтерес дослідників сфокусований на вивченні та формуванні широкого діапазону способів нормалізації нерівноважного стану і як результат – наснаження особистості, її активного включення в процес життєдіяльності [4, 10].

В ході досліджень [10, 11] було виявлено, що для досягнення рівноважного психічного стану, запобігання емоційного виснаження і розвитку здатності миттєво здійснювати вольову мобілізацію, збирати воедино фізичні і психічні сили необхідно використовувати методи саморегуляції, які дозволяють підтримувати психічну рівновагу і не допускати поглиблення нерівноважних психічних станів. Таким чином, саморегуляція відіграє важливу роль в концепції наснаження, оскільки виступає важливим компонентом, який дозволяє закріплювати і утримувати позитивні результати, які були досягнуті за допомогою наснаження.

З біологічної точки зору прийнято вважати, що організм людини – це складно організована система, розвиток і функціонування якої забезпечується за допомогою процесів регулювання, які дозволяють підтримувати функціонування організму, реалізовувати необхідні програми і досягати певні цілі, які стоять перед людиною. Однак організм також виступає автономною саморегулюючою системою [2]. Саморегуляція – це властивість біологічних систем автоматично встановлювати і підтримувати на певному, відносно сталому рівні свої фізіологічні показники [2, с.2]. Процес саморегулювання спрямований на збереження цілісності, забезпечення внутрішніх комфортних умов для збереження і розвитку організму.

Під психічною саморегуляцією прийнято розуміти свідомі впливи людини на власні психічні

процеси та стани, на власну поведінку і діяльність з метою підтримки або зміни характеру їх протікання [9, с. 295].

Шевандрин М.І. зазначає, що саморегуляція є системною характеристикою, що відображає здатність особистості до постійного адекватного функціонування в різних умовах життєдіяльності. Значення цієї характеристики проявляється в навмисній регуляції людиною параметрів свого функціонування, які оцінюються нею як бажані [12].

Боярінцев В.П. пропонує розглядати саморегуляцію як механізм забезпечення внутрішньої психічної активності людини різними засобами, де активність і саморегуляція забезпечує стійкість і стабільність цієї активності. В свою чергу, Ярушін Н.І., вважав, що «соціальна поведінка людини регулюється процесами саморегуляції і самоорганізації, де саморегуляція забезпечує соціально-психологічну адаптацію особистості, а самоорганізація – її відносну автономність, незалежність і самоорганізацію». На наш погляд, подібні судження свідчать, що саморегуляція є важливим та невід'ємним компонентом наснаження, за допомогою якого людина може повноцінно відновлюватися та адекватно функціонувати впродовж тривалого часу [8].

Бодров В.А. говорить про те, що існує безліч різних трактувань терміну «саморегуляція», проте всі вони об'єднані розумінням того, що «цей феномен полягає в активації функціональних і особистісних ресурсів організму та психіки за допомогою різних внутрішніх способів і засобів та на основі знання механізмів фізіологічної і психічної регуляції стану і поведінки суб'єкта в екстремальних ситуаціях» [3].

Процеси саморегуляції носять свідомий і цілеспрямований, активний характер. Формування та ефективність використання механізмів саморегуляції виступають найважливішими факторами психологічного здоров'я і благополуччя, а нездатність до повноцінної саморегуляції може виступати фактором емоційного неблагополуччя.

Саморегуляція виступає одним з основних засобів, який запобігає емоційному напруженню, стресу, спрямовує діяльність людини на реалізацію планів, підтримку значущих цінностей і тим самим формує та підтримує благополуччя людини.

Основними способами саморегуляції виступають наступні: зміна орієнтації; здатність знецінювати недосяжний об'єкт або неприємності, що сталися; перемикання уваги, думок й емоцій на те, що піднімає настрій; гумористичне сприйняття того, що відбулося, або повинно відбутися. Що стосується методів саморегуляції, то до найбільш поширених відносять: аутотренінг, активну медитацію, дихальні, гімнастичні, психотехнічні вправи. Детально методи саморегуляції описує Никифоров Г.С. в книжці «Психологія здоров'я» [9, с. 296-309]. Зокрема, науковець вважає, що «аутогенне тренування розуміється як система прийомів психічного самовпливу, яка навчає людину управлінню деякими вегетативними функціями та психічними процесами. Центральна ланка аутогенного тренування – це розвиток навичок розслаблення м'язів». Основним принципом вправ в аутогенному тренуванні є розслаблення в шести сферах: мускулатурі, кровоносних судинах, органах дихання, органах порожнини живота, серце, голові [9, с.297]. Освоєння прийомів аутогенного тренування необхідно людині для досягнення рівноваги в організмі, зменшення стресорного впливу, формування самоконтролю і тим самим підтримання психологічного благополуччя особистості.

Медитація – ще один ефективний метод саморегуляції – описується автором як серія розумових процесів, завдяки яким організм людини занурюється в стан фізичного і психічного спокою, абстрагується від зовнішніх впливів [9, с.297]. Медитація дозволяє зняти психоемоційну і м'язову напругу, нормалізувати нервові процеси, підвищити життєвий тонус, забезпечити відпочинок від фізичних та психічних навантажень, поліпшити працездатність організму.

В цілому, розвинена здатність саморегуляції проявляється в умінні людини розслабитися, знімати втому, знаходити внутрішній гармонійний стан, адекватно справлятися з напругою. Уміння самостійно наснажуватися дозволяє людині без допомоги фахівця справлятися зі складними життєвими обставинами, стресовими і кризовими ситуаціями, що, в свою чергу, допомагає особі усвідомлювати автономність свого життя, прагнути до самоактуалізації, відчувати себе повноцінно функціонуючою особистістю.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Підводячи підсумок слід зазначити, що саморегуляція – це процес управління за допомогою слів, образів, м'язових технік, гімнастики та дихання своїм психологічним, емоційним і фізіологічним станом. У концепції наснаження саморегуляції знаходить своє застосування як в самому процесі наснаження, так і в подальшій підтримці досягнутих результатів.

Незважаючи на всю актуальність проблематики ні саморегуляція, ні наснаження не досліджені в повній мірі. Так, наприклад, одним із головних моментів, на нашу думку, в розумінні успішності реалізації наснаження і здатності до самонаснаження, а також спроможності самостійно регулювати свої психічні стани та свою діяльність, є вивчення індивідуальних особливостей людини. Тому перспективами подальших досліджень може стати вивчення індивідуально-психологічних характеристик, що роблять позитивний чи негативний вплив на процес наснаження. Крім того цікаво встановити, як трансформуються індивідуально-психологічні характеристики в результаті процесу наснаження та саморегуляції.

Література:

1. Агаджанян Н.А., Катков А.Ю. Резервы нашего организма / Николай Александрович Агаджанян, Алексей Юрьевич Катков – М.: Знание, 1990. – 143 с.
2. Агеенкова Е.К. Комплекс приёмов психической саморегуляции эмоциональных состояний для профилактики и реабилитации соматических расстройств, кризисных состояний и утомления у военнослужащих / Екатерина Кузьминична Агеенкова / Военно-психологический вестник. Информ.-метод. пособие для офицеров социально-психологической структуры Вооруженных Сил Республики Беларусь. / Под ред. А.Н. Гура. – Минск: Центр идеологической работы ГКДУ «ЦДО ВС РБ», 2008. – №1. – с. 13-59.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / Вячеслав Алексеевич Бодров [Электронный ресурс] – Режим доступа – <https://rutlib.com/book/15363>
4. Ганзен В.А., Юрченко В.Н. Систематика психических состояний человека / Владимир Александрович Ганзен, В.Н. Юрченко / Вестник Ленинградского ун-та. Серия 6. – Выпуск 1 (6). – 1991. – с. 47-55
5. Гено С., Армандо Р. Методы и техники селф-эмпваэрмент в социальной работе / Стефано Гено, Розальба Армандо. – Новосибирск, 2004. – 29 с.
6. Кривоконь Н.І. Поняття насаження в аспекті психології соціальної роботи / Наталія Іванівна Кривоконь. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream.pdf>
7. Кривоконь Н.І. Соціально-психологічне забезпечення соціальної роботи / Наталія Іванівна Кривоконь. [Текст]: Монографія – Харків: від-во ФОП Олійник, 2011. – 480 с.
8. Лемещенко М.Ю. Саморегуляция личности специалиста как психологическая проблема / Марина Юрьевна Лемещенко / Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013.
9. Никифоров Г.С. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Германа Сергеевича Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 л
10. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / Александр Октябрьич Прохоров – Казань, 1991. – 163 с.
11. Сосновилова Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика / Ю. Е. Сосновилова. – Горький: ГГПИ им. А. М. Горького, 1975. – 118 с.
12. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие в 2 ч. / Николай Иванович Шевандрин – М.: Владос, 1995. Ч.1. – 544 с.

References

1. Ahadzhanian N.A., Katkov A.Iu. Rezervy nashego orhanyzma / Nykolai Aleksandrovykh Ahadzhanian, Aleksei Yurevych Katkov – M.: Znanye, 1990. – 143 s.
2. Aheenkova E.K. Kompleks pryëmov psykhycheskoi samorehuliatsyy emotsyonalnykh sostoianiy dlia profylaktyky u reabylytatsyy somatycheskykh rasstroystv, kryzysnykh sostoianiy u utomleniya u voennosluzhashchykh / Ekateryna Kuzmynychna Aheenkova / Voенno-psykholohycheskyi vestnyk. Ynform.-metod. posobyе dlia ofytsеров sotsyalno-psykholohycheskoi struktury Vooruzhennykh Syl Respublyky Belarus. / Pod red. A.N. Hura. – Mynsk: Tsentr ydeolohycheskoi raboty HKDU «TsDO VS RB», 2008. – №1. – s. 13-59.
3. Bodrov V.A. Psykholohycheskyi stress: razvytye y preodolenyе / Viacheslav Alekseevych Bodrov [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupa – <https://rutlib.com/book/15363>
4. Hanzen V.A., Yurchenko V.N. Systematyka psykhycheskykh sostoianiy cheloveka / Vladymyr Aleksandrovykh Hanzen, V.N. Yurchenko / Vestnyk Lenynhradskoho un-ta. Seryia 6. – Vypusk 1 (6). – 1991. – s. 47-55
5. Heno S., Armando R. Metodi y tekhniky self-empauerment v sotsyalnoi rabote / Stefano Heno, Rozalba Armando. – Novosybyrsk, 2004. – 29 s.
6. Kryvokon N.I. Poniattia nasnazhennia v aspekti psykholohii sotsialnoi roboty / Nataliia Ivanivna Kryvokon. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream.pdf>
7. Kryvokon N.I. Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia sotsialnoi roboty / Nataliia Ivanivna Kryvokon. [Tekst]: Monohrafiia – Kharkiv: vid-vo FOP Oliinyk, 2011. – 480 s.
8. Lemeshchenko M.Iu. Samorehuliatsiya lychnosti spetsyalysta kak psykholohycheskaia problema / Maryna Yurevna Lemeshchenko / Lychnost, semia y obshchestvo: voprosy pedahohyky y psykholohyy: sb. st. po mater. XXVII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Novosybyrsk: SybAK, 2013.
9. Nykyforov H.S. Psykholohiia zdorovia: Uchebnyk dlia vuzov / Pod red. Hermana Serheevycha Nykyforova. – SPb.: Pyter, 2006. – 607 l
10. Prokhorov A.O. Psykhycheskye sostoianiya y ykh proiavlennia v uchebном protsesse / Aleksandr Oktiabrynovych Prokhorov – Kazan, 1991. – 163 s.
11. Sosnovyikova Iu. E. Psykhycheskye sostoianiya cheloveka, ykh klassyfykatsiya y dyahnostyka /Iu. E. Sosnovyikova. – Horkyi: ННПУ ym. А. М. Horkoho, 1975. – 118 s.
12. Shevandryn N.Y. Sotsyalnaia psykhoohyia v obrazovanyy: ucheb. posobyе v 2 ch. / Nykolai Yvanovych Shevandryn – M.: Vlados, 1995. Ch.1. – 544 s.

УДК 159.955

Саногенна рефлексія як внутрішній ресурс особистості

Ярош Н. С.
ninayarosh@yandex.ru

Статтю присвячено аналізу ресурсного підходу до питання стрес-долаючої поведінки особистості. Автором розглядаються внутрішні ресурси особистості, що здатні впливати на ефективність та адаптивність копінг-стратегій. Піднімається питання саногенної рефлексії як компонента внутрішнього ресурсу особистості. Представлено результати дослідження впливу навчання навичкам саногенного мислення. Розглянуто кореляційні зв'язки та значущі відмінності.

Ключові слова: ресурс, копінг, саногенна рефлексія, стрес, особистість.

В статті изложено анализ ресурсного подхода к вопросу совладающего поведения личности. Автором рассматриваются внутренние ресурсы личности, которые способны влиять на эффективность и адаптивность coping-стратегий. Поднимается вопрос саногенной рефлексии как компонента внутреннего ресурса личности. Представлены результаты исследования влияния обучения навыкам саногенного мышления. Рассмотрены корреляционные связи и значимые отличия.

Ключевые слова: ресурс, coping, саногенная рефлексия, стресс, личность.

The article presents an analysis of the resource approach to the problem of coping behavior of the individual. The author examines the internal resources of the individual which are able to influence the effectiveness and adaptability of coping strategies. The article raises the question of sanohenic reflection as a component of the internal resource of the individual. The results of the study of the influence of training in the skills of sanohenic thinking are described. Correlations and significant differences are considered.

Key words: resource, coping, sanogenic reflexion, stress, personality.

Постановка проблеми

Розглядаючи питання копінг поведінки особистості звертаємося до ресурсного підходу. [1,5,9,10,11] Взагалі, до ресурсів відносяться ресурси середовища (доступність інструментальної, психологічної та емоційної допомоги від оточення) та ресурси самої особистості (навички, вміння та здібності індивіда). Вітчизняні дослідники під ресурсами особистості розуміють «внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях». [2]

Особливої уваги потребує вивчення та пошук нових підходів щодо розширення внутрішніх ресурсів особистості, які вона може використовувати у стресогенних, кризових ситуаціях.

Одним із перспективних напрямків, що наразі набирає популярності серед кризових психологів, є дослідження впливу навчання саногенному мисленню (Ю.М. Орлов). Існує низка робіт [4], що доводять ефективність впливу навчання практиці саногенного мислення з різних аспектів психології особистості. На нашу думку, досить цікавим, але маловивченим є дослідження саногенної рефлексії з точки зору внутрішнього ресурсу особистості при подоланні скрутних життєвих ситуацій.

Аналіз останніх досліджень

У рамках ресурсного підходу робиться акцент на те, що існує процес «розподілу ресурсів» (commerce of resources), який пояснює той факт, що деякі особи спроможні зберігати здоров'я та адаптуватися до різноманітних життєвих обставин. [10]

Hobfoll S. вважає, що існує «ключовий ресурс», який виступає головним засобом, який контролює та організовує розподіл інших ресурсів. Інші дослідники передбачають не один, а цілий комплекс ключових ресурсів. Так пропонується теорія збереження ресурсів (Conservation of Resources, COR — теорія), у якій розглядаються два класи ресурсів: матеріальні та соціальні або ті, що пов'язані із цінностями. Значення цієї теорії полягає у тому, що у залежності від наявності та впливу певного комплексу ключових ресурсів можна передбачити формування конкретної копінг-поведінки при визначених умовах та простежити взаємозв'язок тих ресурсів, які має особистість та сформованих копінг-утворень. [11]

Seligman M. у якості головного ресурсу стрес-долавання розглядає оптимізм. Інші дослідники у якості одного з ресурсів, що впливають на характер копінг-стратегії, що використовується особистістю, вважають конструкт «життєстійкість» [12]

Поняття самоефективності, що було розроблене А. Бандурою, також можна розглядати як важливий ресурс, що впливає на копінг поведінку.

На думку Frydenberg E. з самоефективністю пов'язані пізнавальні процеси, до яких відносяться внутрішні переконання особистості про її власні здібності подолання скрутних життєвих ситуацій, криз. [11]

Крім того, до особистісних ресурсів, на думку багатьох дослідників, відносяться адекватна Я-концепція, позитивна самооцінка, низький нейротизм, інтернальний локус-контролю, оптимістичне світобачення, здатність до емпатії, аффіліативна тенденція та інше.

Мета статті

Розглянути можливості саногенної рефлексії при подоланні стресу з точки зору ресурсного підходу; представити результати навчання практиці саногенного мислення військовослужбовців, що

переживають стрес.

Виклад основного матеріалу

Досить важливим чинником, на думку науковців, котрі досліджують особистісні ресурси є усвідомлення людиною подій, що відбуваються, і готовність прийняти відповідальність за власний життєвий вибір. Успішність розв'язання складної ситуації, знаходження оптимального способу її вирішення великою мірою залежить від аналізу та осмислення людиною конкретних життєвих ситуацій. Як правило для людини головне значення мають не самі події, які відбуваються з нею, а той смисл, яким наділяє людина ці обставини, а також її ситуативні смислові єдності, котрі виникають на основі осмислення ситуації. [3]

В. Бодров у рамках ресурсного підходу, зазначає, що джерелом розвитку психологічного стресу можуть бути зовнішні повідомлення та зовнішня інформація. М. Дорожевець стверджує, що 80% людей добиваються успіху, використовуючи власні ресурси, основним з яких є когнітивна «переробка» досвіду кризи. Для успішної адаптації людині необхідно відшукати смисл та причини життєвих складностей, що виникли, причому важливо, поряд з усвідомленням події, усвідомити сенс відчуттів, станів по відношенню до цієї події. [1]

Велика увага дослідників приділяється взаємозв'язку емоційних станів та копінгу, а саме як і з якою інтенсивністю емоційний стан у момент виникнення стресогенної ситуації впливає на формування копінгу. І навпаки, як копінг-стратегії впливають на емоційний стан людини. У даному контексті копінг-стратегії набувають сенсу ефективності та неефективності, де ефективність розуміється як зниження вразливості до стресу та підвищення емоційної стійкості.

Позаяк вибір тієї чи іншої моделі стрес-долаючої поведінки є визначеним як індивідуальними психологічними особливостями (темперамент, рівень тривожності, особливості мислення й характеру), так і соціально-психологічним досвідом особистості, у разі нездатності особистості до ефективного вирішення проблеми, на думку Н. Хаан, у роботу включаються захисні механізми, що сприяють пасивній адаптації до ситуації. [8]

А. О. Бехтер вважає, що рівень рефлексивності вважається важливим у ситуації вибору стратегії подолання стресу. С. В. Волканевський, А. В. Карпов вказуються на значущість рефлексування свого власного емоційного стану у стресі. Когнітивна оцінка визначається як сприйняття суб'єктом ситуації, її оцінка та формування ставлення до неї. Головна роль відводиться саме переживанню події, розуміння того, що відбувається, та формування відношення до неї. Когнітивна оцінка – це розуміння усіх нюансів ситуації, виявлення негативних та позитивних сторін, усвідомлення значення події. Доведено, що чим рефлексивніша особистість, тим менше вірогідність, що у стресових ситуаціях вона буде обирати неконструктивні копінг-стратегії. []

Когнітивна «переробка» й усвідомлення власних почуттів стають можливими за допомогою використання практики саногенного мислення. Згідно концепції саногенного мислення (далі - СГМ), емоції - це афективний результат психічного автоматизму, який полягає у реалізації стійкої послідовності розумових операцій, що є специфічними для типових емоціогенних ситуацій. Ю.М. Орловим була вперше запроваджена операціонально-когнітивна структура емоцій з точки зору «поведінки розуму», програм поведінки, що викликають ту чи іншу емоцію. Невідповідність реальної поведінки очікуванням переживається суб'єктом як негативна емоція. На думку Ю.М. Орлова, руйнуючу дію на організм чинять такі негативні емоції як страх невдачі, почуття провини, почуття образи, почуття сорому, що виникають у ситуації реального чи уявного спілкування людини з людиною, у якому відбувається послідовне виконання розумових актів. [4]

Виходячи з позиції теорії та практики СГМ – саногенне мислення розглядається як засіб контролю емоцій шляхом усвідомлення та управління тими розумовими операціями, які автоматично її породжують. Сенс саногенного мислення полягає у тому, що особистість конструктивно переосмислює минулий досвід, виявляє неефективні рефлексивні стратегії. Завдяки рефлексії особистість здатна припинити дію неефективних, але звичних, стереотипних програм поведінки, усвідомити їх не конструктивність, що сприяє формуванню нової, адекватної ситуації, поведінки. Направленість саногенної рефлексії на джерело виникнення негативних емоцій є рушійною силою саморегуляції негативних емоційних станів. [6]

Для вивчення впливу навчання практиці саногенного мислення на стрес-долаючу поведінку особистості нами проведено експериментальне дослідження, яке було побудовано у декілька етапів, основним з яких був формуючий експеримент.

Перший етап - діагностичний, полягав у відборі особистостей, що переживають стрес за допомогою методик виявлення стресового стану (Шкала психологічного стресу PSM-25; Опитувальник А.Б. Леонова). (взяло участь 345 осіб).

Другий етап - формування контрольної (58 осіб) та експериментальної груп (58 осіб), до яких увійшли особи, що мають високі показники за методиками дослідження стресу.

Третій етап - вивчення стрес-долаючої поведінки в контрольній та експериментальній групі за допомогою методик вивчення копінг-механізмів Е. Хейма; копінг-поведінка у стресових ситуація С. Норман, Д. Ендлер (адаптований варіант Т. Крюкової).

Четвертий етап - вивчення показників рефлексії в обох групах за допомогою Когнітивно-емотивного тесту Ю.М. Орлова.

П'ятий етап - проведення формуючого експерименту, що полягав у навчанні експериментальної

групи практиці саногенного мислення згідно розробленого плану навчання. Метод саногенного мислення базується на аутопсихоаналізі емоцій, у ході якого відбувається зменшення руйнівного заряду негативних емоцій. У процесі розмислення за певним алгоритмом емоції, відбувається усвідомлення та корекція власних очікувань, котрі являються стереотипними програмами власної поведінки та поведінки інших людей. Заняття проводилися з досліджуваними 3 рази на тиждень по 2 години. У програму увійшло 20 занять (теоретичних та практичних) та 60 годин самостійної роботи зі щоденником та медитативною графікою. У результаті експериментальний план було реалізовано упродовж 4 місяців. Кожен досліджуваний в кінці курсу повинен був пред'явити мінімум 15 листів медитативної графіки із опрацюванням основних негативних емоцій та 20 записів у щоденнику аутопсихоаналізу.

На шостому етапі відбулося проведення повторної діагностики обох груп.

На сьомому етапі проведений статистичний аналіз результатів дослідження за допомогою t-критерію Стьюдента та коефіцієнту кореляцій Пірсона. У результаті проведеного дослідження нами були отримані дані, що доводять ефективність навчання саногенній рефлексії з точки зору адаптивності стрес-долаючої поведінки.

Аналіз результатів методик дослідження у експериментальній групі до експерименту за допомогою коефіцієнту кореляцій Пірсона показав, що у групі проявляються навички саногенного мислення. Шкала «саногенне мислення» (методика КЕТ Ю.М. Орлов) має тісний двосторонній зв'язок із шкалами методики дослідження копінг-поведінки у стресових ситуаціях: «вирішення задач» (0,33; $p \leq 0,05$), «втеча від ситуації» (-0,26; $p \leq 0,05$), «відволікання» (-0,29; $p \leq 0,05$). Також встановлено значущий двосторонній зв'язок між показником СГМ та шкалою «перенасичення» (методика А. Б. Леонової) (-0,27; $p \leq 0,05$), що свідчить про те, що підвищення використання саногенного мислення зменшує психічне перенасичення, що проявляється при одноманітній роботі, яка позбавлена смислу, та є раннім етапом стресу.

Кореляційний аналіз показників експериментальної групи після формуючого експерименту показав тісний двосторонній зв'язок показника саногенного мислення (методика КЕТ Ю.М. Орлов) зі шкалою «стрес» (PSM- 25) (-0,67; $p \leq 0,01$), зі шкалами методики А. Б. Леонової «втома» (-0,44; $p \leq 0,01$), «стрес» (-0,41; $p \leq 0,01$). Такі дані свідчать про те, що навички саногенного мислення впливають на зменшення проявів стресу та його переживання людиною.

При аналізі кореляцій показників контрольної групи значущих зв'язків між шкалами методик вивчення стресу та шкалою «саногенне мислення» не було виявлено.

Статистично значимо зменшилися середні значення усіх показників за методиками дослідження експериментальної групи у порівнянні з експериментальною групою до експерименту та контрольною групою. Показник саногенного мислення в експериментальній групі збільшився з 18 до 44 (t-Стюд. = 16,01 при $p \leq 0,01$), а також збільшився показник апелюючого мислення з 17 до 36 (t-Стюд. = 14,81 при $p \leq 0,01$). Це свідчить про те, що досліджувані даної групи використовують навички саногенного мислення, усвідомлюють та розмислюють ситуацію та власну поведінку.

Після проведення курсу із навчання саногенній рефлексії характер копінг-стратегій у експериментальній групі змінився. Підвищився процент по групі використання адаптивних когнітивних копінг-стратегій (з 12% до 57%), адаптивних емоційних копінг-стратегій (з 10% до 43%), адаптивних поведінкових копінг-стратегій (з 19% до 47%) (методика Е. Хейма).

За результатами методики Е. Хейма ми бачимо, що контрольною групою використовуються не адаптивні когнітивні стратегії (75%), не адаптивні емоційні копінг-стратегії (71%) та не адаптивні поведінкові стратегії (50%). Повторне дослідження не показало суттєвих змін у результатах характеру стрес-долаючої поведінки контрольної групи – їх копінг-стратегії залишились не адаптивними та мало ефективними.

Висновки.

Підбиваючи підсумки, ми можемо зробити наступний висновок щодо впливу навчання практиці саногенного мислення. Саногенна рефлексія може виступати як механізм копіngu особистості у стресовій ситуації. Рефлексія відноситься до внутрішнього ресурсу особистості. Навички саногенної рефлексії дозволяють особистості розмислити кризову ситуацію та надати їй нового сенсу, тим самим подолати стрес. Під розмисленням ситуації розуміється когнітивна переробка інформації, що дозволяє особистості вдало розподілити власні ресурси для збереження здоров'я та використання ефективних та адаптивних стратегій долаття стресу. У результаті навчання саногенному мисленню, підвищується ефективність та адаптивність стрес-долаючої поведінки, змінюється її характер на більш продуктивний.

Література

1. Дорожевец М. А. Когнитивные механизмы адаптации к кризисным событиям / М. А. Дорожковец // Журнал практического психолога. 1998. - №4. – с. 3-16.
2. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
3. Кривоконь Н. І. Соціально-психологічне забезпечення соціальної роботи / Н. І. Кривоконь. – Харків: ФОРМ Оліїник, 2011. – 480 с.
4. Морозюк С. Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИПМ к циклу курсов по бесконфликтной

адаптації і саморозвитку особистості / С. Н. Морозюк, Е. В. Мирошник. – М., 2006. – 102 с.

5. Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системі понять психології особистості. Психологічний журнал, т. 18, № 5, 1997. / С. К. Нартова-Бочавер. // Психологічний журнал, т. 18. – 1997. – №5. – С. 20–30.

6. Орлов Ю. М. Целительное рисование. Психотерапия для себя / Ю. М. Орлов, А. Л. Гройсман. – Москва: Импринт-Гольфстрим, 1997. – 27 с.

7. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышления. Серия: Управление поведение / Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2006.– кн. 1. – 2-е изд. исправленное. – 90 с.

8. Польская Н. А. Взаимосвязь склонности модификации тела с копинг-стратегиями / Н. А. Польская. // Вопросы психологии. – 2007. – №6. – С. 43–54.

9. Frydenberg E., & Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal, Fall 2000. Vol. 37, No. 3, p. 176.

10. Hobfoll S.E. Social Support: Will you be there when I need you? In N. Vanzetti and S. Duck (eds.), A lifetime of relationships. California: Brooks/Cole Publishing Co, 1996. - p. 12.

11. Seligman M. E. Learned Optimism. NSW: Random House Australia, 1992, p.18-34.

References

1. Dorozhevets M. A. Kognitivnyye mehanizmy adaptatsii k krizisnyim sobyitiyam / M. A. Dorozhkovets // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 1998. - #4. - s. 3-16.

2. Korolchuk M. S. Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia diialnosti v zvychaynykh ta ekstremalnykh umovakh: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / M. S. Korolchuk, V. M. Krainiuk – K.: Nika-Tsentr, 2006. – 580 s.

3. Kryvokon N. I. Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia sotsialnoi roboty / N. I. Kryvokon. – Kharkiv: FOP Oliinyk, 2011. – 480 s.

4. Morozyuk S. N. Sanogennyiy stil myshleniya. Upravlenie emotsiyami. «Obida». Modulno-kodovoe uchebnoe posobie v mobilnoy sisteme obucheniya KIPM k tsiklu kursov po beskonfliktnoy adaptatsii i samorazvitiyu lichnosti / S. N. Morozyuk, E. V. Miroshnik. – М., 2006. – 102 с.

5. Nartova-Bochaver S. K. «Coping Behavior» в системі понять психології особистості. Психологічний журнал, т. 18, № 5, 1997. / С. К. Нартова-Бочавер. // Психологічний журнал, т. 18. – 1997. – №5. – С. 20–30.

6. Orlov Yu. M. Tselitelnoe risovanie. Psihoterapiya dlya sebya / Yu. M. Orlov, A. L. Groysman. – Moskva: Imprint-Golfstrim, 1997. – 27 s.

7. Orlov Yu. M. Oздoravlivayuschee (sanogennoe) myshleniya. Seriya: Upravlenie povedenie / Yu. M. Orlov. – М. : Slayding, 2006.– кн. 1. – 2-е изд. исправленное. – 90 с.

8. Polskaya N. A. Vzaimosvyaz sklonnosti modifikatsii tela s koping-strategiyami / N. A. Polskaya. // Voprosyi psihologii. – 2007. – #6. – С. 43–54.

9. Frydenberg E., & Lewis R. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal, Fall 2000. Vol. 37, No. 3, p. 176.

10. Hobfoll S.E. Social Support: Will you be there when I need you? In N. Vanzetti and S. Duck (eds.), A lifetime of relationships. California: Brooks/Cole Publishing Co, 1996. - p. 12.

11. Seligman M. E. Learned Optimism. NSW: Random House Australia, 1992, p.18-34.

Розділ: психологія пізнавальних процесів

УДК 159.954.3-057.875:796

Особливості уявлення студентів щодо здоров'я та фізичного виховання в ВНЗ

Білоус Н. С., Криворучко С. М., Самохін О. О., Кононенко Н. М.

У статті визначено особливості уявлення студентів щодо здоров'я та фізичного виховання в ВНЗ. Показано, що чим вище студенти оцінюють себе та своє здоров'я, тим більш позитивним для них є фізичне виховання та чим більше піклується про своє здоров'я та його збереження молода людина, тим більшу значущість має для неї фізичне виховання. Для молодої людини її здоров'я є чинником, який підвищує її самоповагу та самооцінність, збільшує шанси знайти своє кохання та залежить від статі: дівчата в порівнянні з хлопцями більш стурбовані проблемою свого здоров'я.

Ключові слова: фізичне виховання, здоров'я, цінність, студенти.

В статье определены особенности представления студентов о здоровье и физическом воспитании в ВУЗе. Показано, что чем выше студенты оценивают себя и свое здоровье, тем более положительным для них является физическое воспитание, и чем больше заботятся о своем здоровье и его сохранении молодые люди, тем большую значимость имеет для них физическое воспитание. Для молодых людей их здоровье является фактором, который повышает самоуважение и самооценность, увеличивает шансы найти свою любовь и зависит от пола: девушки по сравнению с юношами более озабочены проблемой своего здоровья.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровье, ценность, студенты.

The article defined the features of students understanding of health and physical education at universities. It is shown that the higher students evaluate themselves and their health, the more positive they are for physical education and the more young men care about health-conscious and conservation, the more significance it has for physical education. For a young person's health is a factor that increases his self-esteem and self-worth increases chances to find love and depend on gender: girls compared with boys are more concerned about their health.

Keywords: physical education, health, the value of students.

Формування здорового способу життя студентської молоді, яка навчається у вищому навчальному закладі, визначається різними факторами, але одними з основних є заняття фізичною культурою та спортом. Нажаль, сьогодні ставлення студентів до цих занять є не завжди позитивним, а скорочення годин на проведення цієї дисципліни в вишах створює додаткові труднощі щодо його підвищення. На наш погляд, це є наслідком загальної кризи національної системи фізичного виховання населення. Одними з причин кризи є знецінення соціального престижу здоров'я, недооцінка оздоровчої та виховної ролі фізичної культури, що й віддзеркалюється в уявленнях студентської молоді щодо здоров'я та фізичного виховання в ВНЗ.

Серед сучасної молоді розповсюджена думка, що хвороби приходять у старості, коли активне життя вже позаду, а зараз, в студентські роки їхнє здоров'я безмежне. Тому молоді люди не надають належної ролі підтримці та закріпленню власного здоров'я. Формується необґрунтована впевненість в тому, що здоров'я гарантовано само по собі молодим віком, і тому тратити свій час на його підтримку в межах занять фізичною культурою зовсім необов'язково.

Незважаючи на важливість проблеми здоров'я людини, ціннісне ставлення до самозбереження і підтримки здоров'я серед молоді є недостатньо вивченим. Актуальність даного дослідження визначається тим, що формування уявлень про здоров'я обов'язково включає в себе трансляцію такого розуміння ціннісних орієнтацій і смислів, які прийняті в даній культурі і віковій групі. Студентська молодь є окремою соціально-демографічною групою, що володіє певною специфікою і вимагає розробки освітніх програм і досліджень в рамках фізичного виховання.

Різні аспекти уявлення студентів про здоров'я та фізичну культуру було досліджено в трудах вітчизняних вчених. В дослідженнях І. Бовіної було визначено, що уявлення про здоров'я пов'язано з такими поняттями як «сила», «спорт», «краса», «радість» та «життя» [2]. А. Ковальов, Г. Лещенко, С. Сичов, О. Смакула, Є. Столітенко показали, що мотиваційно-ціннісне ставлення студентів до фізичної культури є недиференційованим та досить низьким [1]. О. Внукова та П. Щербак визначили необхідність формування потреб фізичного вдосконалення у студентів, що навчаються в вищих педагогічних закладах, адже ці потреби на цей час не є достатньо розвиненими [1]. В дослідженнях П. Фірсної, було показано, що однією з популярних та прийнятих форм турботи про своє здоров'я серед молоді є заняття спортом в якості засобу досягнення та збереження фізичної краси, що може бути пов'язаним із фізичним вихованням в навчальних закладах [3].

Отже питання ставлення молоді до свого здоров'я та фізичного виховання є актуальним та потребує свого подальшого вирішення.

Мета дослідження визначення особливостей уявлення студентів щодо здоров'я та фізичного виховання в ВНЗ.

Характеристика вибірки: 68 осіб, 30 дівчат та 38 юнаків у віці від 17 до 22 років. Всі досліджувані є студентами Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський

авіаційний інститут».

Методи та методики дослідження: метод анкетування для визначення ставлення студентів до фізичного виховання, частоти та мотивів відвідування занять з фізичного виховання у ВНЗ (розроблений нами); метод семантичного диференціалу Ч. Осгуда для визначення уявлення студентів щодо понять «фізичного виховання», «здоров'я» та «хвороби»; метод особистісного диференціалу (Є. Ф. Бажин, О. М. Еткінд) для визначення самооцінки досліджуваних студентів; метод дослідження ціннісних орієнтацій О. Б. Фанаталової; методи математичної статистики (первинний математичний аналіз, кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Спірмена).

Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів щодо проблеми здоров'я визначив важливість аналізу факторів, що впливають на поведінку, та необхідність аналізу переконань людини. Можна виділити феноменологічний, холистичний, аксіологічний та інтегративний підходи щодо здоров'я та факторів, які сприяють його збереженню, або, навпаки - хвороби.

Феноменологічний підхід трактує проблеми здоров'я і хвороби як фундаментальні аспекти або варіації індивідуального, неповторного «способу буття-в-світі», вони включені в суб'єктивну картину світу і можуть бути досягнуті лише в її контексті (К. Т. Ясперс, Л. Бінсвангер, Р. Д. Ленг).

Холистичний підхід розуміє, що здоров'я індивід отримує в процесі формування цілісності, яка передбачає особистісну зрілість (Г. Олпорт), інтеграцію життєвого досвіду (К. Роджерс) і примирення, синтез фундаментальних протиріч людського існування (К. Г. Юнг).

Для аксіологічного підходу здоров'я є універсальною людською цінністю, яка співвідноситься з основними ціннісними орієнтаціями особистості та займає певне положення в ціннісній ієрархії.

Інтегративний підхід визнає будь-які пояснювальні принципи, моделі та схеми в якості адекватних способів вивчення здоров'я на різних рівнях людського буття. Саме в межах інтегративного підходу проводяться сучасні вітчизняні дослідження проблеми здоров'я та її зв'язку зі ставленням до фізичного виховання.

Так, в дослідженні Шулаєвої М. А. було встановлено, що існує загальне поле уявлень про здоров'я. Категорія здоров'я розкривається через активність, життєрадісність, здоров'я асоціюється з активною життєвою позицією і безпосередньо з фізичною активністю [4].

В дослідженнях Фірсіної П. С. було показано, що однією з популярних та прийнятих форм турботи про своє здоров'я серед молоді є заняття спортом. Наявність спорту є не методом турботи про здоров'я, а є засобом досягнення та збереження фізичної краси. Якщо раніше молодь займалася такими видами спорту як футбол, волейбол, плавання, то зараз модними є заняття фітнесом або шейпінгом, метою яких є підтримка форми та зниження ваги. Фірсіна П. С. визначила, що здоров'я як базова цінність займає третє місце в ієрархії цінностей (після роботи та сім'ї) у молоді. Чим вище участь людини у відповідній його віку діяльності (заняття фізичною культурою у ВНЗ, спорт), тим вище вона оцінює стан свого здоров'я, й відповідно більше ним задоволена [3].

Наше дослідження проводилось також у межах інтегративного підходу, коли визначення особливостей уявлення студентів щодо здоров'я та фізичного виховання в ВНЗ було пов'язано із визначенням цінності здоров'я та його місця в загальній ієрархії цінностей молоді людини.

За результатами анкетування було визначено уявлення студентів щодо фізичного виховання, частота та мотиви відвідування занять з фізичного виховання в ВНЗ. Було визначено, що 45% досліджуваних студентів завжди відвідують заняття з фізичного виховання, 17,5% - часто (2-3 рази в місяць), 5% - рідко та 7,5% - ніколи не відвідують заняття з фізичного виховання. В якості чинників, які спонукають студентів відвідувати заняття з фізичного виховання були названі: зручний розклад занять (36,4%), цікаві заняття (24,2%), відчуття покращення здоров'я (15,2%), заняття в приємній компанії (10,2%), але 4% опитуваних визначили, що заважає відвідуванню занять така знайома для студентів – «лінь матушка».

Таблиця 1

Показники визначення поняття «фізичного виховання»
серед досліджуваних студентів

№	Визначення поняття	Частота (%)
1	Здоров'я	29,6
2	Сила духу й витримка	18,5
3	Загальна частина культури людини	11,2
4	Засіб покращення фізичного стану	11,1
5	Фізичні вправи, спорт	11,1
6	Гарна фігура	7,4
7	Даремні заняття, нісенітниця	7,4
8	Саморозвиток	3,7

Найбільш поширеними визначеннями поняття фізичного виховання серед студентів було здоров'я та сила духу й витримка (таблиця 1). Майже третина опитуваних студентів визначила зв'язок між фізичним вихованням та здоров'ям. Однак для більшості опитуваних уявлення про фізичне виховання є традиційним та пов'язано з фізичними вправами та спортом. Декілька студентів зв'язали фізичне виховання з красою тіла та саморозвитком. Але були й такі, які відносяться до фізичного

виховання як до нісенітничі та даремної витрати часу.

Отже уявлення студентів про фізичне виховання є недиференційованим. Вагомими елементами семантичного простору поняття фізичного виховання є здоров'я та те, що вимагає від студентів докладання зусиль, виконання певних вправ та поведінки.

За результатами суб'єктивної оцінки понять «фізичне виховання», «здоров'я», «хвороба» було визначено наступне (див. табл. 2). Досліджувані студенти низько оцінюють поняття «фізичне виховання» за факторами «Оцінка» та «Сила». Вони вважають, що дане поняття не відіграє значущої ролі в їхньому житті та не впливає на його перебіг.

Таблиця 2

Показники суб'єктивної оцінки понять «фізичне виховання», «здоров'я», «хвороба» та самооцінки досліджуваних

Поняття	Фактори		
	Оцінка	Сила	Активність
Фізичне виховання	2.9±5.6	3.3±3.1	6.3±4.1
Здоров'я	8.2±3.5	2.1±3.9	3.9±4.6
Хвороба	-6.9±4.9	0.2±4.5	-3.1±4.8
Самооцінка	12.5±7.0	7.5±5.9	6.3±7.4

Поняття «здоров'я» оцінюється вище середнього за фактором «Оцінка» та має низькі показники за факторами «Сила» та «Активність». Це вказує на позитивне значення здоров'я для досліджуваних студентів, його соціальну значущість та труднощі у зв'язку з його контролем та придбанням. Поняття «хвороба» низько оцінюється студентами за всіма факторами, що вказує на його негативне значення для всіх досліджуваних.

В результаті дослідження самооцінки досліджуваних студентів було визначено наступне. Розподіл отриманих даних за фактором «Оцінка» досить великий: від -6 до 21, проте графік частотного розподілу даних має вигляд нормальної кривої зі здвигом праворуч. В групі досліджуваних є студенти з різними рівнями самооцінки: від низького до дуже високого. Дані за фактором «Оцінка» у більш ніж 60% вибірки знаходяться в середньому діапазоні від 8 до 16. Отже, для більшості опитуваних за фактором «Оцінка» характерним є середній рівень з тенденцією до підвищення. Такі дані свідчать про самоповагу досліджуваних, прийняття себе як особистість, усвідомлення себе як носія позитивних, соціально-бажаних характеристик, в певному сенсі задоволеність собою.

Розподіл даних за фактором «Сила» самооцінки студентів є в діапазоні від -9 до 17. 63% даних досліджуваної групи знаходяться в середньому діапазоні від 4 до 10. Отже, для більшості опитуваних за фактором «Сила» характерним є середній рівень з тенденцією до зниження. Студенти недостатньо впевнені в собі, залежні від зовнішніх обставин та оцінок, не розраховують на власні сили в складних ситуаціях, нездатні дотримуватися прийнятої лінії поведінки.

Розподіл даних за фактором «Активність» є в діапазоні від -10 до 21. 57% даних досліджуваної групи знаходяться в низькому та середньому діапазонах від 3 до 9. Отже, для більшості опитуваних за фактором «Активність» характерним є середній рівень з тенденцією до зниження. Це вказує на те, що більшість досліджуваних студентів є пасивними та емоційно - стабільними.

Таким чином, досліджувані студенти поважають себе та задоволені собою, проте недостатньо впевнені в собі, залежні від зовнішніх обставин та оцінок, нездатні дотримуватися прийнятої лінії поведінки.

Найбільш цінними для досліджуваних студентів є цінності щасливого сімейного життя, здоров'я та наявності гарних та вірних друзів. Останні місця займають цінності творчості та краса природи й мистецтва. Це – загальнолюдські цінності, які притаманні молодим людям цього віку. Не було визначено виразних конфліктних зон у досліджуваних за винятком цінності щасливе сімейне життя. Ця цінність є важливою для молодих людей, але не доступною, адже створення сім'ї та стосунків є досить важким ділом.

Таблиця 3

Результати парного порівняння понять-цінностей за цінністю та доступністю

Поняття – цінність	Цінність	Доступність
Активне, діяльне життя	3.8±2.0	5.9±1.7
Здоров'я	7.4±3.4	7.0±2.4
Цікава робота	4.6±1.8	4.0±2.8
Краса природи	2.8±1.8	4.4±2.8
Любов	4.5±2.4	5.7±2.2
Матеріально забезпечене життя	5.9±3.0	4.0±2.4
Наявність друзів	7.0±2.4	6.8±2.4
Впевненість в собі	5.8±1.8	6.1±2.2
Пізнання	4.4±2.6	5.5±2.6
Свобода	6.2±2.2	6.3±2.8
Щасливе сімейне життя	8.1±2.6	6.3±3.5
Творчість	3.4±3.2	4.6±3.3

За доступністю на перших місцях за частотою вибору розташувалися цінності здоров'я, наявності гарних та вірних друзів, щасливого сімейного життя та свободи. Отже «здоров'я» для досліджуваних студентів є цінним та доступним. Згідно з особливостями молодого віку досліджувані вважають, що в студентські роки їх здоров'я безмежне. Таке співвідношення цінності й доступності щодо здоров'я може пояснити попередні дані низької оцінки фізичного виховання. Молодь впевнена, що здоров'я є гарантованим її молодим віком, і тому підтримувати його зовсім необов'язково, а отже можна не відвідувати заняття з фізичної культури.

В результаті кореляційного аналізу було визначено взаємозв'язки між досліджуваними показниками. Фактор «Оцінка» поняття «фізичного виховання» має прямий зв'язок із частотою відвідування занять з фізичного виховання, фактором «Оцінка» поняття «здоров'я», фактором «Оцінка» самооцінки та цінністю «щасливе сімейне життя». Отже, чим вище студенти оцінюють себе та своє здоров'я, тим більш позитивним для них є фізичне виховання.

Таблиця 4

Показники кореляційного аналізу

Показники	Фізичне виховання			Здоров'я	
	Фактор «Оцінка»	Фактор «Сила»	Фактор «Активність»	Фактор «Оцінка»	Фактор «Сила»
Стать				-0,419**	
Частота відвідування занять з фізичного виховання	0,443*		0,419**		
Фактор «Оцінка» «здоров'я»	0,584**				
Фактор «Оцінка» самооцінки	0,458**			0,427*	
Цінність «щаслива сім'я»	0,517**		0,420*		
Фактор «Сила» «здоров'я»		0,452**			
Фактор «Оцінка» «хвороба»			-0,358**		
Цінність «любов»				0,503**	
Цінність «цікава робота»					-0,512**

** - $p \leq 0,01$;

* - $p \leq 0,05$.

Фактор «Сила» поняття «фізичного виховання» має прямий зв'язок із фактором «Сила» поняття «здоров'я». Отже, чим більше піклується про своє здоров'я молода людина, чим більше вона докладає зусиль щодо його збереження й підтримки, тим більшу значущість має для неї фізичне виховання. Фактор «Активність» поняття «фізичного виховання» має прямий зв'язок із частотою відвідування занять з фізичного виховання та цінністю «щасливе сімейне життя» й зворотній зв'язок із фактором «Оцінка» поняття «хвороба». Ці результати свідчать, що студенти, які постійно відвідують заняття з фізичного виховання та активно втілюють у життя ідеї цієї дисципліни, низько оцінюють ймовірність виникнення хвороби та її впливу на їхнє життя.

Фактор «Оцінка» поняття «здоров'я» має прямий зв'язок із фактором «Оцінка» самооцінки та цінністю «любов» і зворотній зв'язок із статтю досліджуваних. Для молоді людини її здоров'я є чинником, який підвищує її самоповагу та самоцінність, збільшує шанси знайти своє кохання та є таким, що залежить від статі. Дівчата в порівнянні з хлопцями більш стурбовані проблемою свого здоров'я. Фактор «Сила» поняття «здоров'я» має зворотній зв'язок із цінністю «цікава робота». Молоді люди розуміють, що працевлаштування, їхня цікава робота потребує витрат як психологічних, так і фізичних, а отже може шкодити їхньому здоров'ю. Цінність здоров'я стає стартовою можливістю, а іноді й єдиним доступним ресурсом входження до активної професійної діяльності.

Висновки.

Уявлення студентів про фізичне виховання є недиференційованим. Вагомими елементами семантичного простору поняття «фізичного виховання» є здоров'я.

Цінність «здоров'я» займає друге місце в ієрархії цінностей досліджуваних студентів і не пов'язана із суб'єктивною оцінкою поняття «фізичного виховання». Цінність здоров'я є стартовою можливістю, а іноді й єдиним доступним ресурсом щодо отримання молоддю людиною цікавої роботи. Для молоді людини її здоров'я є чинником, який підвищує її самоповагу та самоцінність, збільшує шанси знайти своє кохання та залежить від статі: дівчата в порівнянні з хлопцями більш стурбовані проблемою свого здоров'я.

Існують зв'язки між уявленням студентів про «фізичне виховання» та «здоров'я»:

- чим вище студенти оцінюють себе та своє здоров'я, тим більш позитивним для них є фізичне виховання;

- чим більше піклується про своє здоров'я молода людина, чим більше вона докладає зусиль щодо його збереження й підтримки, тим більшу значущість має для неї фізичне виховання.

Перспективою подальших досліджень може бути визначення мотиваційних факторів, які підвищують суб'єктивну оцінку фізичного виховання, з урахуванням статевих відмінностей.

Література

1. Бовина И. Б. Социальная психология здоровья: от когниций к поведению или от поведения к когнициям? / И. Б. Бовина // Мир психологии. 2007. №1. С.234-240.
2. Бовина И. Б. Социальная психология здоровья и болезни [Текст] / И. Б. Бовина. – М. Аспект-Пресс. 2008. – 256 с.
3. Фирсина П. С. Отношение молодежи к здоровому образу жизни / П. С. Фирсина // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. №. 1 (17). 2012. с. 54-58.
4. Шулаева М. А. Ценностные представления о здоровье и здоровом образе жизни студенческой молодежи / М. А. Шулаева // Вестник КемГУ. № 3 (43). 2010 с. 224-229.

References

1. Bovina I. B. Sotsial'naya psikhologiya zdorov'ya: ot kognitsiy k povedeniyu ili ot povedeniya k kognitsii? / I. B. Bovina // Mir psikhologii. 2007. №1. S.234-240.
2. Bovina I. B. Sotsial'naya psikhologiya zdorov'ya i bolezni [Tekst] / I. B. Bovina. - M. ASPEKT-Press. 2008. - 256 s.
3. Firsina P. S. Otnosheniye molodezhi k zdorovomu obrazu zhizni / P. S. Firsina // Fizicheskoye vospitaniye, sport i kul'tura zdorov'ya v sovremennom obshchestve. №. 1 (17). 2012. s. 54-58.
4. Shulayeva M. A. Tsennostnyye predstavleniya o zdorov'ye i zdorovom obraze zhizni studencheskoy molodezhi / M. A. Shulayeva // Vestnik KemGU. № 3 (43). 2010 s. 224-229.

УДК 159.953.2

Культурна пам'ять і її вплив на автобіографічну пам'ять

Іванова О.Ф.

ofivanova@karazin.ua

В даній статті на основі спогадів досліджуваних розглянуто вплив культурної пам'яті на автобіографічну. Проаналізовані поняття культурної і автобіографічної пам'яті, подані дані щодо раних спогадів, улюблених іграшок і іграх, книжках і мультиплікаційних фільмах. Зроблені висновки про опосередкованість автобіографічних спогадів культурними артефактами, про відображення в автобіографічних спогадах традиційних уявлень щодо жіночої гендерної ролі. Виявлено, що культурний досвід покоління двадцятирічних дівчат відрізняється значним впливом інших культур, що пов'язано з новими технологічними можливостями і соціальними умовами.

Ключові слова: культурна пам'ять, автобіографічна пам'ять, спогади, гендерні особливості пам'яті.

In this article the influence of cultural memory on autobiographical memory is described on the basis of subjects' recollections. The concepts of cultural and autobiographical memory were analyzed, the data about early recollections, recollections of favorite toys, plays, books and animated cartoons are given. The conclusions about mediation of autobiographical memory by cultural artifacts, about reflection of traditional views about female gender role in the recollections were made. Cultural experience of the twenty-years old female generation is distinguished by the significant influence of other cultures which is connected with new technological possibilities and social conditions.

Key words: Cultural memory, autobiographical memory, recollections, gender peculiarities of memory.

В даній статті на основі воспоминаний испытуемых рассмотрено влияние культурной памяти на автобиографическую. Проанализированы понятия культурной и автобиографической памяти, приведены данные о ранних воспоминаниях, воспоминаниях о любимых игрушках и играх, книгах и мультипликационных фильмах. Сделаны выводы относительно опосредованности автобиографических воспоминаний культурными артефактами, об отражении в автобиографических воспоминаниях традиционных представлений о женской гендерной роли. Выведено, что культурный опыт поколения двадцатилетних девушек отличается значительным влиянием других культур, связанным с новыми технологическими возможностями и социальными условиями.

Ключевые слова: культурная память, автобиографическая память, воспоминания, гендерные особенности памяти.

Постановка проблеми. При вивченні пам'яті розрізняють індивідуальну і колективну пам'ять. Численні дослідження показали існування різних видів як індивідуальної (наприклад, [1]), так і колективної пам'яті (наприклад, [9]). В реальному житті колективна і індивідуальна пам'ять знаходяться у постійній взаємодії. Колективна пам'ять створює певні рамки, які впливають на індивідуальну пам'ять, а індивідуальна пам'ять, в свою чергу, збагачує пам'ять колективну [4]. В той же час різні види колективної пам'яті здійснюють різний вплив на індивідуальну пам'ять, наприклад, історична і культурна пам'ять по-різному впливають на індивідуальну пам'ять. Тому однією з проблем наукового дослідження стає виявлення і опис цього впливу.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. До колективної пам'яті відносять соціальну, історичну, культурну та деякі інші види пам'яті. Одним з перших поняття культурної пам'яті використовував ще Ю.М.Лотман в працях з семіотики. Він вважав, що культурна пам'ять зберігає «минуле як таке, що перебуває» [6, с.201]. В просторі культури, як певній «загальній пам'яті», деякі спільні тексти можуть зберігатися і бути актуалізовані. Ю.М.Лотман трактував культурну пам'ять як творчий механізм, що протидіє часу.

Ян Ассман, один з активних дослідників культурної пам'яті, визначив її як зовнішній, матеріальний вимір людської пам'яті. Він ввів розрізнення між культурною і комунікативною пам'яттю [2].

Згідно з Ассманом, комунікативна пам'ять пов'язана з нещодавнім минулим, вона поділяється людиною з її сучасниками, з її соціальною групою і передається всередині цієї групи. Типовим прикладом може бути пам'ять покоління. Вона визначається спільними спогадами через особисті взаємодії за допомогою вербальних комунікацій. Завдяки інтерактивному характеру цієї пам'яті соціальні емоції (такі як ненависть, любов, сором і т.ін.) відіграють центральну роль в тому, що передається від одного покоління іншому [2].

Культурна спадщина зберігається і передається і в текстах, і в матеріальних предметах, і в художніх творах різних жанрів. І людина поступово в своєму розвитку і дорослішанню присвоює різні шари цієї спадщини, починаючи з раннього віку через культурні практики. Під культурними практиками розуміють такі повторювані або звичні дії, види діяльності, щодо яких існують нормативні очікування [5, с.215].

Забарвлений різними емоціями, осмислений кризь складені цінності, цей шар матеріалу зберігається в автобіографічній пам'яті людини і реалізується в її поведінці.

Роль автобіографічної пам'яті в формуванні ідентичності загально відома [7]. В той же час

аналіз автобіографічної пам'яті представників одного покоління може надати картину буденного життя певного часу, культурних феноменів і практик, притаманних даному поколінню. Ці дані можуть стати основою для подальшого компаративного аналізу впливу культури на формування психіки і ідентичності.

Метою даного дослідження стало вивчення зв'язку культурної і автобіографічної пам'яті, зокрема відображення культурної пам'яті в автобіографічних спогадах.

Досліджуваними були дівчата, студентки харківських вишів 1996-1997 років народження (20 осіб). Їм було запропоновано згадати рік, з якого вони почали себе пам'ятати, перші спогади, улюблені іграшки, ігри, улюблені книжки і мультфільми. Їх спогади були актуалізовані на усвідомленому рівні за допомогою довільної пам'яті.

Викладення основних результатів.

Перші спогади.

В основному перші спогади, за словами самих досліджуваних, відносяться до 3-х років. Хоча зустрічаються і більш ранні (2 роки), і більш пізні (4-5 років). За змістом спогади частіше за все пов'язані з матір'ю, іноді з обома батьками або іншими членами родини. Більшою частиною діяльність здійснюється саме дорослими, сама дитина в спогадах залишається пасивною. Іноді це може бути сумісна діяльність з дорослими або друзями.

Щодо емоційного забарвлення спогади можна розділити на чотири групи: травматичні і тривожні (переживання покинутості матір'ю, власні фізичні травми), незрозумілі (похорон), приємні (подорожі на море, ігри), нейтральні («мама везе коляску»).

Улюблені іграшки.

Всі досліджувані змогли згадати свої улюблені іграшки. У більшості дівчат це були ляльки Барбі, яким шили одяг, вбирали, чепурили, облаштовували їх дім, возили у колясці. Грала дівчата і іншими ляльками, але Барбі все ж таки були самими бажаними, певною мірою символом гендерної і соціальної приналежності. Грала також з одягом для ляльок з набрів для вирізання (одягали й переодягали ляльок). З ляльками дівчата грала, виконуючи активність, притаманну жінкам: шили одяг, одягали, робили зачіски. Вони грала також з іграшковим посудом, уявляючи себе на кухні.

Улюбленими також були названі м'які іграшки. Це були різні тварини: медведики, леви, слони, мавпи і т.п. Деякі дівчатка навіть спали з улюбленими м'якими іграшками, що додавало почуття комфорту і безпеки.

Улюблені ігри.

З ким грати: виявилось, що більше половини дівчат віддавали перевагу іграм з представницями своєї статі. Інші грала і з дівчатами, і з хлопцями, причому часто цими хлопчиками були брати. Але, згідно зі спогадами, в ранньому дитинстві дівчатка більше любила грати з дівчатами.

В які ігри: Дівчата згадують, що грала і в групі, рухливі ігри, і грала з подругами, і самі. Із рухливих ігор згадували хованки, квач, козаки-розбійники, лазили по деревах. Але більш за все любила грати в рольові ігри з ляльками – дочки-матері, у лікаря і пацієнта, у готування на кухні. В цей час (у дошкільному дитинстві) у дівчат вже почала формуватись символічна функція, оскільки вони самостійно придумували і розігрували різні ситуації. Так, за спогадами однієї з досліджуваних, вона з подругою залазили на дерево, де кожна гілка була «окремою кімнатою».

Улюблені книжки.

Щодо спогадів про улюблені книжки досліджуваних можна розділити на дві групи: одна група взагалі не могла згадати ніяких книжок, інша їх називала. Зупинимось на даних цієї групи. З книжок раннього дитинства частіше за все згадувались казки: «Три поросятки», «Коза дереза», «Курочка Ряба», «Гуси-лебеді», «Колобок», казки братів Грим, казки Г.Х.Андерсена. Привертає увагу той факт, що по всім цим казкам зроблені мультфільми. Тому важко сказати, що було насправді: чи читали дівчаткам ці казки, чи вони дивились мультфільми. І вже потім дізналися, що є і відповідні книжки. На користь версії про те, що це були мультфільми, говорить і те, що тільки одна (!) дівчина згадувала, що казки їй читала мама. Багато дівчат згадували книжки, які читали вже самі, тобто коли були старше (книги Астрід Ліндгрен, «Чарівник Смарагдового міста» О.М.Волкова та ін).

Улюблені мультфільми.

З найбільшим задоволенням і радістю всі згадували і розповідали про улюблені мультфільми. Частіше за все це були «Ну, стривай!», мультфільми Діснея («Білосніжка і сім гномів», «Чип і Дейл», «Красуня і Чудовисько»), американський мультисеріал «Король-Лев: Тимон і Пумба», американські мультфільми «Балто», «Мауглі», британська дитяча лялькова телевізійна програма виробництва ВВС «Телепузики», японський аніме-серіал «Сакура – збирачка карт», радянські мультфільми «Малюк і Карлсон» і «Чарівна обручка», а також радянський фільм О.Роу «Варвара-краса – довга коса».

Обговорення результатів.

Одержані дані можна інтерпретувати щодо автобіографічної пам'яті, культурної пам'яті, гендерних особливостей пам'яті.

Автобіографічна пам'ять. Як і характерно для ранніх спогадів, перші спогади в даному дослідженні відносились приблизно трьох років. Їх зміст, доволі фрагментарний і уривчастий, частіше за все пов'язаний з матір'ю. Як окрема діюча особа батько в ранніх спогадах взагалі не присутній. Якщо згадується хтось із дорослих, крім матері, то це батьки. Досліджувані описували ситуації, в яких головні дії виконує мати або дорослі, дитина-автор спогадів пасивний. Щодо емоційного забарвлення,

то в спогадах переважає негативне забарвлення, тривожне або навіть травматичне.

В пам'яті всіх досліджуваних збереглися їх улюблені іграшки – м'які іграшки і ляльки, тепле емоційне ставлення до них і гри з ними. Гри були і індивідуальні, і рухливі групові, і рольові. Якщо іграшки, гри і мультфільми згадували всі, то книжки частина досліджуваних взагалі не могла згадати. Набагато з більшим задоволенням дівчата згадували мультфільми, які дивились в дитинстві, їх зміст, ситуації, коли вони їх дивилися.

Перші спогади, як правило, негативно забарвлені, а спогади про іграшки, гри, книжки і особливо мультфільми емоційно позитивні і викликають задоволення.

Культурна пам'ять. Іграшки, книжки, фільми і т. ін. є продуктами людської культури і в той же час засобами її освоєння і передачі культурної спадщини від одного покоління наступному. При аналізі згаданих іграшок, ігор, книжок і фільмів одразу привертає увагу вплив, з одного боку, традиційної культури, а з другого, - інших культур, відкритості «своїєї» культури культурам іншим. При тому не просто відкритість, а включення «чужої» культури в свою. Так, самими бажаними і улюбленими іграшками, крім м'яких, були ляльки Барбі. Основна маса улюблених мультфільмів, крім декількох старих, ще радянських, американські, британські і японські. Недивно, що в епоху глобалізації, телебачення і Інтернету дітям доступні продукти різних культур. В освоєнні культури книжки, судячи зі спогадів, стали відігравати меншу роль в порівнянні з кіно- і телевізійною продукцією. Але саме серед книжок були українські і російські народні казки, а також казки, що стали ще багато років тому класикою дитячої літератури і передаються з покоління в покоління.

Гри, в які грали діти, залишилися такими, як у покоління їх батьків і дідів та бабусь. Оскільки змістом ігор, за думкою Д.Б.Ельконіна, є відносини людей [8], то цей факт не викликає здивування. Вочевидь, у ранньому дитинстві традиційний культурний досвід передається від попередніх поколінь наступним більш за все через ігрову діяльність і народні казки.

Гендерні особливості автобіографічних спогадів. Оскільки дослідження проводилось з дівчатами, то можна говорити про пам'ять жінок. В їх перших спогадах головну роль відігравали матері. Згадуючи перші іграшки, більшість першими називала ляльок, хоча щодо часу, то раніше у них з'являлись м'які іграшки. Улюбленими іграми були дочки-матері і різні варіанти ігор з ляльками, кухонним посудом і тому подібне, що свідчить про їх ідентифікацію з традиційними жіночими ролями. І у ранньому дитинстві дівчата віддавали перевагу іграм з представницями власної статі, хоча грали і з хлопчиками. У більшості їх улюблених мультфільмів головною героїнею була дівчинка або дівчина. Всі ці спогади досліджуваних дівчат відповідають особливостям гендерного розвитку жінок.

Висновки.

Проведений аналіз дає можливість зробити деякі висновки щодо впливу культурної пам'яті на автобіографічні спогади.

Всі проаналізовані автобіографічні спогади опосередковані культурними артефактами (іграшки, книжки, гри, фільми і т.д.). Спогади дівчат відповідають стереотипному уявленню про гендерний розвиток і їх фемінінність, що розвивається. Культурний досвід покоління двадцятирічних, у порівнянні з поколінням їх батьків, відрізняється більшим впливом і проникненням інших культур, що пов'язано, перш за все, з новими технологічними можливостями, епохою Інтернету і розквітом соціальних медіа, а також взагалі з більшою відкритістю суспільства.

Можна припустити, що у покоління двадцятирічних або, як їх ще називають, покоління Z, автобіографічна пам'ять в плані впливу на неї культури і культурної пам'яті представляє собою конгломерат традиційної культурної пам'яті, досягнень інших культур і нової, транснаціональної культурної пам'яті, що почала складатися.

Література

1. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов / Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. – М., Воронеж, 1996.
2. Ассман Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман. — М.: Языки славянской культуры, 2004.
3. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Т.П. Зинченко. – СПб.: Питер, 2002.
4. Иванова Е.Ф. Взаимодействие коллективной и индивидуальной памяти / Е.Ф. Иванова. – Тезисы докладов пятой международной конференции по когнитивной науке. – Калининград, 2012. – Т. 1. – С.381-382.
5. Коул М. Культурно-историческая психология. / М. Коул. – М.: Когито-Центр, 1997.
6. Лотман Ю.М. Память в культурологическом освещении / Ю.М. Лотман. – Избранные статьи. – Т.1. – Таллинн, 1992. – С.200-202.
7. Нуркова В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности / В.В. Нуркова. – Мир психологии. - №2. – 2004. – С. 77-86.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978.
9. Halbwachs M. On Collective Memory / M. Halbwachs. Ed., Translated and with Introduction by Lewis A. Coser. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.

References

1. Acmolow A.G. Prinzipy organizazii pamjati tschelowecka: citemno-dejatel'nochnyj podchod k isu-tscheniju posnawatel'nyh prozeczow Kul'turno-ictoritscheckaja psichologija i konctruirowanie mirow / A.G. Acmolow. – M., Woronezh, 1996.
2. Accman Ja. Kul'turnaja pamjat'. Pic'mo, pamjat' o proschlom i polititscheckaja identitschnoct' w wycokich kul'turach drevnosti / Ja. Accman. — M.: Jasyki clawjanckoj kul'tury, 2004.
3. Zintschenko T.P. Pamjat' w jekperimental'noj i kognitiwnoj psichologii / T.P. Zintschenko. – CPb.: Piter, 2002.
4. Ivanova E.F. Wsaimodejctwie kollektiwnoj i indiwidual'noj pamjati / E.F. Ivanova. – Tesicy dokladow pjatoj mezhdunarodnoj konverenzii po kognitiwnoj nauke.– Kaliningrad, 2012. – T. 1. – C.381-382.
5. Koul M. Kul'turno-ictoritscheckaja psichologija. / M. Koul. – M.: Kogito-Zentr, 1997.
6. Lotman Ju.M. Pamjat' w kul'turologitscheckom ocweshenii / Ju.M. Lotman. – Isbrannye ctat'i. –T.1. – Tallinn, 1992. – C.200-202.
7. Nurkowa W.W. Rol' awtobiogravit'scheckoj pamjati w cstrukture identitschnocti litschnocti / W.W. Nurkowa. – Mir psichologii. - №2. – 2004. – C. 77-86.
8. Jel'konin D.B. Psichologija igry / D.B. Jel'konin. – M.: Pedagogika, 1978.
9. Halbwachs M. On Collective Memory / M. Halbwachs. Ed., Translated and with Introduction by Lewis A. Coser. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.

УДК 159.922

Соотношение рефлексивности, эмоционального интеллекта и профессиональной самоидентификации у старших школьников

Заика Е.В., Сервинский В.В.
sservinskiy@ukr.net

Рассматриваются особенности личностного развития старших школьников при переходе от старшего подросткового возраста к младшему юношескому. Исследованы показатели личности по методике исследования рефлексивности Карпова, методики М. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта и теста Дж. Голланда на определение профессионального типа личности. Показано, что гендерные и возрастные различия между этими качествами, в целом, невелики. Выявлено две различные тенденции формирования соотношения этих качеств: у девушек – от общей малосвязанности к сильной связанности. А у мальчиков развитие идёт от противоречивой структуры (наличие и отрицательных, и положительных корреляций) к структуре малосвязанной.

Ключевые слова: рефлексивность личности, эмоциональный интеллект, профессиональная самоидентификация, структура личности, старший подростковый возраст, младший юношеский возраст.

Розглядаються особливості особистісного розвитку старших школярів при переході від старшого підліткового віку до молодшого юнацького. Досліджені показники особистості за методикою дослідження рефлексивності Карпова, методики М. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту та теста Дж. Голланда на визначення професійного типу особистості. Показано, що гендерні та вікові відмінності між цими якостями, в цілому, невеликі. Виявлено дві різні тенденції формування співвідношень цих якостей: у дівчат – віз загальної малозв'язаності до більшої зв'язаності. А у хлопців розвиток іде від суперечливої структури (наявність і негативних, і позитивних кореляцій) до структури з малою кількістю зв'язків.

Ключові слова: рефлексивність особистості, емоційний інтелект, професійна самоідентифікація, структура особистості, старший підлітковий вік, молодший юнацький вік.

Personal development distinguishing marks of a senior school student are being examined. Personal indexes were studied with the Karpov Method of Reflexivity Investigation, M. Hall's Emotional Intelligence Method and J. Holland's Test of Professional Type of Personality. It was found out that gender and age differences aren't vast in general. Two different tendencies of those traits interrelationships were discovered. Girls' structure changed from less concerted to more consensual. Boys' personality structure developed from contradictive to loosely coupled.

Key words: personality reflexivity, emotional intelligence, professional self-identification, structure of personality, senior juvenile age, junior adolescent age.

Постановка проблемы. В статье рассматриваются психологические особенности одного из наиболее проблемных и недостаточно изученных возрастных периодов – перехода от старшего подросткового к младшему возрасту. Особенности этого возраста рассматриваются через анализ соотношения развития трёх важных структурных составляющих личности: рефлексивности, эмоционального интеллекта и профессиональной идентификации.

Существует несколько взглядов на природу рефлексивности, о чём подробнее будет идти речи в следующем разделе, но большинство специалистов определяют это качество как способность обращать сознание на мышление, эмоциональное состояние, поведение и т.д.

Говоря об эмоциональном интеллекте, как правило, имеют в виду такие личностные особенности, как способность к пониманию и контролю собственных эмоций, эмоций других людей, эмпатичность.

Профессиональная идентификация – это вариант самооценки личности, оценки личности своих качеств с точки зрения своей принадлежности к специальности. Человек глобально оценивая свои качества, определяет себя с точки зрения принадлежности профессии. Расписать в качестве примера. Мы использовали методику, описать каждый тип. Самооценка понимается по-разному, с точки зрения количественного и качественного (высокая и качества). Мы считаем, что в таких возрастах человек вряд ли способен на это, ему проще идентифицироваться с определённым типом профессии. Речь не идёт о реальном выборе, а не только об абстрактном, т.е. самоидентификации. В 11 классе наряду с самооценкой может быть и аспект осознанного реального выбора.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме. Рефлексивность рассматривается в ряде направлений отечественной и зарубежной психологии: в деятельностном, коммуникативном подходах, метакогнитивной психологии и т.д. С.Л. Рубинштейн говорил о рефлексии как об особой форме состояния сознания, тесно связанной с мыслительными процессами, при которой психическое отражается само в себе. Следствие осознания субъектом процесса мышления и есть феномен рефлексии [6]. А.В. Карпов полагает, что рефлексивность – это один из модусов синтетической реальности, рефлексии, представляющийся и как компонент структуры личности, и как свойство субъекта. Согласно этому автору, рефлексивность – это способность осуществлять рефлексию как процесс и пребывать в

ней как в состоянии [1,3].

К пониманию эмоционального интеллекта (ЭИ) также существует несколько подходов. Sa-louvey и Mauger определяют ЭИ «как способность воспринимать эмоции, интегрировать эмоции для содействия мышлению, понимать эмоции, контролировать эмоции, способствуя личностному росту» [9]. Согласно концепции К.В. Петридеса, ЭИ представляет собой субъективное восприятие собственных эмоциональных процессов, сочетание эмоциональных восприятий, находящихся на нижних уровнях личности [11]. Д. Гоулман предложил модель структуры эмоционального интеллекта, состоящего из 5 компонентов: самосознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки [8]. Методика исследования ЭИ Н. Холла, которая использовалась в исследовании, основана на вышеупомянутой модели Гоулмана [12].

Как известно, понятие идентичности пришло в общую психологию из психоанализа, центральным оно стало в теории Э. Эриксона, согласно которой жизненный цикл – это эпигенез идентичности. Он выделял два фактора, служащий основой её формирования: ощущение тождества самому себе и непрерывность во времени и пространстве; признание тождества и непрерывности значимыми другими [7]. Профессиональная идентичность – одно из ключевых понятий теории Дж. Холланда. Она определяется ясностью и стабильностью целей самого человека и окружающих [9].

Задача исследования. Изучить особенности взаимосвязи между этими тремя важными компонентами личности в период старшего подросткового и младшего юношеского и определить особенности динамики этих компонентов и взаимосвязей между ними при переходе с подросткового возраста в юношеский, при чём с учётом гендерных особенностей учащихся.

Методы исследования. В нашем исследовании использованы следующие методы:

1. Методика исследования рефлексивности А.В. Карпова, которая включает в себя следующие шкалы: общая рефлексивность, рефлексия ретроспективной деятельности, рефлексия настоящей деятельности, рефлексия будущей деятельности, рефлексия общения и взаимодействия;

2. Методика Н. Холла на определение уровня эмоционального интеллекта, который включает следующие шкалы: эмоциональная осведомлённость, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей;

3. Тест Дж. Холланда на определение профессионального типа личности, который различает следующие типы личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимчивый, артистический.

Описание выборки: В исследовании приняли старшие подростки и младшие юноши, учащиеся в старших классах Безлюдовского лицея по традиционной программе: 21 девушка и 16 юношей возрастом 14-15 лет, 17 девушек и 15 юношей возрастом 16-17 лет.

Изложение основного материала исследования включает в себя следующие части: 1) сравнение отдельных показателей личностных свойств в зависимости от гендера и возраста испытуемых; 2) особенности взаимосвязей между рефлексивностью, эмоциональным интеллектом и профессиональной самоидентификацией.

Часть 1. Сравнение отдельных показателей личностных свойств в зависимости от гендера и возраста испытуемых.

В таблицах 1,2,3 приведены средние арифметические выраженности каждого показателя. Чем число больше, тем исследуемое качество выражено сильнее.

Таблица 1

Показатели рефлексивности

	Юноши	Девушки
	Младшие	
Общая рефлексивность	112,3	122,5
Рефл. ретроспективной деятельности	32,1	4,5
Рефл. настоящей деятельности	39,9	34,1
Рефл. будущей деятельности	34,7	42
Рефл. общения и взаимодействия	32,4	55
	Старшие	
Общая рефлексивность	123,9	113,6
Рефл. ретроспективной деятельности	33,4	30,4
Рефл. настоящей деятельности	38,0	34
Рефл. будущей деятельности	50,0	42,5
Рефл. общения и взаимодействия	37,6	38,3

Таблиця 2

Показатели эмоционального интеллекта

	Юноши	Девушки
	Младшие	
Эмоциональная осведомлённость	22,6	27,75
Управление своими эмоциями	5,2	10,2
Самомотивация	2,6	2,15
Эмпатия	6,7	10,7
Распознавание эмоций других людей	5,2	11,5
	Старшие	
Эмоциональная осведомлённость	9,8	10,5
Управление своими эмоциями	3,5	-0,9
Самомотивация	5,2	4,9
Эмпатия	7,1	5
Распознавание эмоций других людей	11,2	8,6

Таблиця 3

Показатели профессиональной идентификации

	Юноши	Девушки
	Младшие	
Реалистичный	5,5	5,4
Интеллектуальный	7,3	5,3
Социальный	5,4	9,2
Конвенциональный	6,1	6,2
Предприимчивый	10	6,15
Артистический	7,3	9,65
	Старшие	
Реалистичный	6,1	4
Интеллектуальный	7,7	4,8
Социальный	5,3	9,5
Конвенциональный	6,0	6,8
Предприимчивый	6,1	7,1
Артистический	7,7	9,9

Большинство показателей, как мы можем видеть, имеют довольно похожие значения, как по гендеру, так и в возрастной динамике. Но присутствует также и несколько различий, статистически значимых на уровне $p \leq 0,05$. У младшей исследуемой группы существуют заметные гендерные различия по показателю ретроспективной рефлексии: у юношей он выше, чем у девушек. Но у последних несколько выше рефлексия общения и взаимодействия. Также у девушек в этой возрастной группе, в целом, эмоциональный интеллект немного выше (за исключением самомотивации). В профессиональной самоидентификации более-менее заметные различия можно найти в двух типах – предприимчивом и артистическом. Первый чаще выбирают парни, а девушки – второй, однако эти различия не достигают уровня статистической значимости.

Старшая возрастная группа по гендеру почти не различается. Значимые отличия существуют только в таком аспекте эмоционального интеллекта, как управление своими эмоциями – по этому показателю более высокий усреднённый результат был получен у парней. В плане профессиональной ориентации сохраняется та же тенденция, что и у более младшей группы.

Важно заметить и то, что общий уровень эмоционального интеллекта у старшей исследуемой группы гораздо ниже, чем у младшей, т.е. именно в этот период наблюдается значительный рост различных аспектов эмоционального интеллекта.

Часть 2. Особенности взаимосвязей между рефлексивностью, эмоциональным интеллектом и профессиональной самоидентификацией.

Характеристики взаимосвязей получены на основе попарных корреляций между всеми исследуемыми показателями, при этом учитывается как количество связей, так и их знак (положительная, отрицательная).

При общем, системном взгляде на наличие корреляций и их возрастную динамику, можно заметить две различные тенденции развития этих личностных особенностей при переходе от подросткового возраста к юношескому. Эти особенности особенно отчётливо различаются по гендеру.

У девочек уже в 8-м классе достаточно отчётливо обнаруживаются связи между многими различными показателями эмоционального интеллекта и профессиональной идентификации, при чём связи есть и положительные, и отрицательные. Отрицательная связь обнаруживается между эмпатией и способностью распознавать эмоции других с одной стороны, и реалистичным типом

професійної ідентифікації – с другою. Інтелектуальний тип у цієї групи отрицательно коррелює з управлінням емоціями, но положительно – с емоційною осведомленностью. А положительная связь имеет место между конвенциональным типом професійної орієнтації і самомотивацією. Показатели же рефлексивности, в целом, не связаны ни с емоційним інтелектом, ни с професійною самоідентифікацією у данної групи дослідюваних. Таким образом, в структуру емоційного інтелекту чётко вписується професійна самоідентифікація, а в професійній ідентифікації происходит орієнтація на характеристики свого емоційного інтелекту. В этой группе корреляційно связаны только показатели професійної ідентифікації і емоційного інтелекту. Показатели же рефлексивности ни с теми, ни с другими, в целом, не связаны. Другими словами, рефлексивность развивается в этот период независимо, в то время как емоційний інтелект і професійна ідентифікація – во взаємозв'язках, хотя и несильных.

Что касается 11-классниц, то у них явно выявляються зв'язи рефлексивности как с емоційним інтелектом, так і с професійною самоідентифікацією, но при этом уменьшается количество зв'язей между двумя последними. В целом-же, эти три блока качеств более или менее связаны, при чём цементуючим звеном в этих зв'язях выступают показатели рефлексивности. Таким образом, общая структура дослідюваних качеств у девочек к 11-му классу оказывается достаточно единой, цементованной, взаємозв'язанной. При том, что целый ряд показателей рефлексивности, емоційного інтелекту і професійної самоідентифікації сохранияют относительную обособленность, тем не менее зв'язей немало, 15 статистически значимых из 85 теоретически возможных, и они преимущественно положительные, т.е. характеристики рефлексивности і емоційного інтелекту у девочек выступают в относительном единстве. Так, можно сказать, что у одной части из них одновременно хорошо развит и емоційний інтелект і рефлексивность, а у другой – и то, и то другое одновременно развиты в меньшей степени. Таким образом, рефлексивность і емоційний інтелект, как правило, развиваются (или остаются недоразвитыми по различным причинам) в единстве и взаимосвязи, как единое целое. При этом девушки как с высоким уровнем развития показателя, так і с низким, выбирают все возможные виды профессий, не оказывая значительных предпочтений ни одной, но имеет место следующие тенденции: девочки с высокой рефлексивностью будущей деятельности чаще выбирают профессии интеллектуального типа, но реже – конвенционального (как і те, у кого высокий показатель по рефлексии прошлой деятельности).

Таким образом, структура личности девочек проходит такую возрастную динамику: от относительной несвязанности или малосвязанности всех показателей в 8-м классе – к достаточно высокой и даже можно сказать жёсткой связанности целого ряда показателей в 11-м.

Теперь рассмотрим аналогичную динамику развития дослідюваних качеств у мальчиков. У них в старшем подростковом возрасте професійна ідентифікація практически не имеет зв'язей ни с емоційним інтелектом, ни с рефлексивностью; существует всего две зв'язи – положительные корреляции между рефлексией настоящей деятельности и интеллектуальным типом профессий і рефлексией будущей деятельности и предприимчивым типом. Что касается зв'язей между двумя главными личностными показателями: рефлексивностью і емоційним інтелектом, – то у мальчиков в 8-м классе они присутствуют, но их общая характеристика весьма противоречива, что обусловлено тем, что среди этих зв'язей есть как положительные, так і отрицательные. Характеристика положительных зв'язей уже была дана выше, а наличие отрицательных зв'язей значит следующее: высокий уровень емоційного інтелекту, что является показателем высокого уровня прежде всего коммуникативного развития личности, соседствует с низким уровнем различных проявлений рефлексивности і наоборот. Наличие в структуре личности одновременно и положительных, и отрицательных зв'язей свидетельствует о некоторой противоречивости тенденций, т.е. по некоторым показателям рефлексивности і емоційного інтелекту структура личности идёт в сходном направлении, а по другим – оказывается несогласованной и даже противоположно направленной (т.е. возможны случаи соседства очень высоких показателей рефлексивности і весьма низкого показателя емоційного інтелекту і наоборот). Однако стоит заметить, что и тех, и других зв'язей выявлено немного, гораздо больше показателей рефлексивности і емоційного інтелекту развиваются изолированно, вне зв'язи друг с другом.

У мальчиков 11-го класса такой противоречивости не найдено, т.е. она с возрастом устраняется, в результате оказывается, что зв'язей везде мало – между всеми дослідюваними характеристиками найдено только единичные статистически значимые корреляции. Все эти блоки качеств оказываются относительно несвязанными, но при этом существенно имевшая место в более раннем возрасте противоречивость этих показателей устраняется. Можно сказать, что в структуре личности мальчиков к 11-му классу преобладают в основном взаємнезависимые качества, т.е. при и высокой, и низкой рефлексивности возможна любой (и высокий, и низкий) емоційний інтелект, і любая професійна ідентифікація.

Таким образом, общий итог сравнения личностного развития мальчиков і девочек по дослідюваним качествам таков: у девочек существует общая тенденция к объединению личностных качеств, которые изначально были почти разрозненными, постепенно их личностная структура связывается, цементується; а у мальчиков – тенденция к преодолению изначальної противоречивости зв'язей, і общее ослабление как положительных, так і отрицательных зв'язей, в результате чего структура становится достаточно рыхлой, малосвязанной по данным личностным качествам.

Перспективы исследования. Полученные результаты являются предварительными, нуждающимися в уточнениях на гораздо больших выборках испытуемых. Однако они позволяют чётко наметить основные проблемные моменты развития структуры личности в старшем школьном возрасте и более чётко сформулировать задачи дальнейших, уточняющих исследований.

Выводы. Имеют место существенные гендерные различия между особенностями развития личности у девочек и мальчиков в период перехода от старшего подросткового возраста к младшему юношескому. Анализ взаимосвязей развития трёх важных личностных качеств (рефлексивность, эмоциональный интеллект, профессиональная идентификация) позволяют заключить, что у девочек основная тенденция заключается в установлении и усилении взаимосвязей между этими группами качеств, в то время, как у мальчиков основная тенденция заключается в преодолении неоднородности, разнонаправленности связей между этими показателями и к формированию такой личностной структуры, в которой взаимосвязи между ними выражены очень мало. В результате этого в юношеском возрасте различия между девушками и юношами состоят в следующем: у девушек общая структура цельная, между показателями немало положительных связей, у мальчиков – она достаточно рыхлая, положительных связей меньше. Описанные результаты следует учитывать при организации учебно-воспитательного процесса в школе и проведении профориентационной работы со старшеклассниками.

Литература:

1. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. - СПб: Питер, 2001. - 752 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2004. — 424 с.
4. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [Текст] : П78 зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Вип. 45 (49). Ч. 1 – Харків : НТУ «ХПИ», 2016. – 394 с.
5. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов/ Г.В. Резапкина. — М.: Генезис, 2005. — 208 с., ил.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344с.
8. Boyatzis, R. Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): Handbook of emotional intelligence / R. Boyatzis, D. Goleman, & K. Rhee. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 343–362
9. Norman H. N. The I/ H.N. Norman - Yale University Press, 1985.
10. Mayer, J.D Emotional intelligence as a standard intelligence. Emotion/ J.D. Mayer, P. Salovey, D.L. Caruso, G. Sitarenios, 2001. p. 232–242.
11. Petrides, K.V. On the dimensional structure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences/ K.V. Petrides, A. Furnham, 2000. p. 313–320.
12. Reardon R.C Holland's Theory and Career Assessment // Journal of Vocational Behavior/ R.C. Reardon, J.G. Lenz, 1999. p. 102-113.

References

1. Karpov A.V. Refleksivnost kak psichicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki / A.V. Karpov // Psihologicheskij zhurnal. 2003. T. 24. # 5. S. 45-57.
2. Ilin E. P. Emotsii i chuvstva / E.P. Ilin. - SPb: Piter, 2001. - 752 s: il. - (Seriya «Mastera psihologii»).
3. Karpov A.V. Psihologiya refleksivnyih mehanizmov deyatel'nosti / A.V. Karpov. — M.: Izd-vo Instituta psihologii RAN, 2004. — 424 s.
4. Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoii humanitarno-tehnichnoi elity [Tekst] : P78 zb. nauk. prats / za red. L.L. Tovazhnyanskogo, O.G. Romanovskogo. – Vip. 45 (49). Ch. 1 – Kharkiv : NTU «HPI», 2016. – p 394.
5. Rezapkina G.V. Psihologiya i vyibor professii: programma predprofil'noy podgotovki. Uchebno-metodicheskoe posobie dlya psihologov i pedagogov/ G.V. Rezapkina. — M.: Genезis, 2005. — 208 s., il.
6. Rubinshteyn S.L. Osnovy obschey psihologii / S.L. Rubinshteyn. — SPb.: Piter, 2002. — 720 s.
7. Erikson E. Identichnost: yunost i krizis/ E. Erikson. – M.: Progress, 1996. – 344s.
8. Boyatzis, R. Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): Handbook of emotional intelligence / R. Boyatzis, D. Goleman, & K. Rhee. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 343–362
9. Norman H. N. The I/ H.N. Norman - Yale University Press, 1985.
10. Mayer, J.D Emotional intelligence as a standard intelligence. Emotion/ J.D. Mayer, P. Salovey, D.L. Caruso, G. Sitarenios, 2001. p. 232–242.
11. Petrides, K.V. On the dimensional structure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences/ K.V. Petrides, A. Furnham, 2000. p. 313–320.
12. Reardon R.C. Holland's Theory and Career Assessment // Journal of Vocational Behavior/ R.C. Reardon, J.G. Lenz, 1999. p. 102-113.

УДК 159.922.27.

Особенности школьников, образующих «группу-лидер» в классах развивающего обучения

Заика Е.В.
zaika@ukr.net

Описаны психологические особенности школьников 3-4-х классов, образующих «группу-лидер» - ядро классного коллектива, характерное для развивающего обучения по системе Эльконина-Давыдова и представленные более чем в половине таких классов. На основе опросов учителей, школьных психологов и самих учащихся, а также данных оценки уровня сформированности учебной деятельности, показано, что в «группу-лидер» в большинстве случаев входят мальчики и девочки, обладающие выраженной экстраверсией, низкой тревожностью и высоким качеством сформированности компонентов учебной деятельности.

Ключевые слова: развивающее обучение, учебный коллектив, учебная деятельность, «группа-лидер», экстраверсия.

Описано психологічні особливості школярів 3-4-х класів, які утворюють «групу-лідер» - ядро класного колективу, характерне для розвиваючого навчання за системою Ельконіна-Давидова та наявні більш ніж в половині таких класів. На основі опитувань вчителів, шкільних психологів і самих учнів, а також даних оцінки рівня сформованості навчальної діяльності, показано, що в «групу-лідер» в більшості випадків входять хлопчики і дівчатка, що володіють вираженою екстраверсією, низькою тривожністю та високою якістю сформованості компонентів навчальної діяльності.

Ключові слова: розвиваюче навчання, навчальний колектив, навчальна діяльність, група-лідерів, екстраверсія.

There are schoolchildren the psychological features of 3-4th forms are described, forming a «group-leader» «care of a class, characteristic for the developing education on Elkonina-Davydova system and found in more than the half of such classes. On the basis of questioning teachers, school psychologists and school children themselves, and also estimation data of formation an educational activity level. It is shown that in a «group-leader» there are mainly boys and girls, possessing the expressed extraversion, low level of anxiety and high components of educational activity quality.

Key words: developing education, educational collective, educational activity, group-leader, extraversion.

Постановка проблемы. В настоящее время система развивающего обучения (РО) является хотя и не широко распространенным, но вполне массовым типом обучения, особенно в начальных классах (первом-четвертом). В многочисленных экспериментальных исследованиях убедительно показано, что при РО создаются гораздо более благоприятные предпосылки (по сравнению с традиционным обучением) для развития у учащихся когнитивных процессов: мышления, памяти, восприятия эмоциональной сферы, а также личности и общения в целом. Один из феноменов, органически присущих РО - это наличие в классе «группы-лидер» [1,9]. Обычно в эту группу входят школьники, являющиеся образцом выполнения учебной деятельности и носителями нравственных норм в межличностных взаимоотношениях [2.]. Однако, до настоящего времени нет сколько-нибудь конкретных психологических исследований, обосновывающих или уточняющих этот тезис.

Особо интересным предметом исследования в этой связи является т.н. «группа-лидер». Составляется ядро класса – группа из 5-7 учащихся обоего пола, члены которой наиболее предпочитают остальными школьниками как партнёры по деловому общению, поскольку они задают общие стандарты, осуществляя высокий уровень коллективно-распределённой учебной деятельности.

Цель статьи – изучить психологические особенности школьников 3-4-х классов, входящих в «группу-лидер» в классах, обучающихся по системе РО. При этом акцент сделан на изучение, прежде всего, следующих особенностей: а) характерологических черт; б) нравственных черт; в) уровня сформированности компонентов учебной деятельности.

Анализ публикаций по проблеме. Феномен «группа-лидер» открыт и описан А.К. Дусавицким примерно 35 лет назад [2]. Это особое структурное образование в межличностных отношениях одноклассников. Она состоит из 5-8 учеников обоего пола (20% класса), обладающих высоким социометрическим статусом. В дальнейших исследованиях показано, что эта группа встречается не во всех классах РО, а лишь в 56% [4,5], причем каких-либо явных различий по общей успеваемости и особенностям психологического климата в классах, где эта группа есть и где ее нет, не обнаружено.

В исследовании [2] на основе метода бесед с учителями и школьниками, выявлены следующие отличия детей, входящих в группу-лидер (по сравнению с не входящими в нее): достаточно высокий уровень сформированности учебной деятельности; задающие для других детей «образец активности»; проявляющие «ценности морально-этического плана, а также обладающие такими качествами как настойчивость, организованность, самостоятельность, товарищество. Это, разумеется, всего лишь начальная и самая общая их характеристика. Она нуждается в существенной конкретизации – особенно в контексте современных методов более детальной оценке степени сформированности

учебной деятельности [10], а также в условиях современной реальности (начало 2000-х годов в отличие от 1980 года, когда было проведено цитируемое исследование).

Изложение основного материала включает в себя: 1) описание процедуры и методов исследования; 2) описание результатов и их интерпретации.

Процедура и методы исследования. Исследование проведено в 2005-08 г. в различных школах г. Харькова. Для изучения межличностных отношений в классе и выявления группы-лидера применялась классическая социометрическая методика: предлагалось письменно сделать неограниченное число положительных выборов (отрицательные не предлагались) по двум критериям, связанным с учетом совместных выполнения домашних заданий и совместная групповая работа на уроке [2,4].

Для выявления, личностных качеств школьников, входящих в группу-лидер и в нее не входящих, проводились подробные беседы с учителем, ведущим этот класс, со школьным психологом, с преподавателем физкультуры, с самими школьниками. (Заметим, учителя РО обладают исключительной психологической грамотностью: они неоднократно посещали различные психологические семинары; некоторые из них имеют научные публикации по психологии и педагогике).

Особое внимание в беседе было направлено на фиксацию и выявление двух различий: а) если в классе группа-лидер есть, то чем особым отличаются входящие в нее дети от своих одноклассников, в нее не входящих; б) для сравнения классов, в которых группа-лидер есть, с теми, в которых она отсутствует: чем хорошо успевающие ученики одного класса отличаются от таких же в другом классе.

Заключительная часть беседы проводилась по стандартной процедуре оценки сформированности основных компонентов учебной деятельности для каждого ученика и составления его индивидуального профиля [7,10].

Описанная полная процедура исследования проводилась в трех классах, где имеется группа-лидер, и в одном, где она отсутствовала. В классах по 18-22 учащихся. В двух классах привлекались дополнительные данные по рисунку несуществующего животного, полученные школьным психологом примерно за полгода до обследования.

Основные результаты исследования и их интерпретация. Среди обследованных школьников 17 человек явно входили в группу-лидер, 32 – явно не входили. Среди 17 входящих: 10 мальчиков и 7 девочек; среди 32 не входящих: 14 мальчиков и 18 девочек (различия по гендеру статистически незначимы).

В ходе бесед с учителями выяснилось следующее:

1. Наиболее отчетливое различие между ребятами, входящими в группу-лидер и в нее не входящими – это преобладание среди входящих в нее экстравертов. Учителя описывали таких детей в терминах: общительный, энергичный, заводной, настойчивый, не любит одиночества, легко вступает в контакты; реже их характеризовали как непоседливых, говорливых. Из серии уточняющих вопросов и просьб привести примеры их поведения следовало, что речь идет прежде всего именно об экстравертированности, причем часто в ее сочетании с общей активностью. Из 17 «лидеров» таковым оказались (14 %), а из 32 «лидеров» - лишь (13 %), (разделение детей по полу примерно одинаковое).

2. Что касается других важных личностных качеств, также отчетливо проявляющихся в поведении школьников: тревожности, конфликтности, ригидности, демонстративности и др. обобщенные результаты представлены в табл. 1; указано абсолютное число детей с выраженным этим качеством, и его доля в (%).

Таблица 1

Частота встречаемости детей с различными личностными чертами выраженность личностных черт

	<u>тревожность</u>	<u>конфликтность</u>	<u>ригидность</u>	<u>демонстративность</u>	<u>педантичность</u>
Входящие в группу-лидер	3 (%)	2 (%)	2 (%)	8 (%)	4 (%)
Не входящие в нее	11 (%)	8 (%)	11 (%)	7 (%)	7 (%)

Среди «лидеров» встречаются явно реже тревожные, конфликтные, ригидные и явно чаще демонстративные (различия не достигают уровня статистической значимости, хотя и в пределах $p > 0,12 - 0,18$).

3. По общему глобальному убеждению учителей в том, насколько у детей в целом сформована учебная деятельность (прежде всего умение принимать, понимать, ставить и решать учебные задачи, применяя при этом разнообразные учебные действия) школьники распределились так, как показано в таблице 2. Оценка проводилась по шкале с 5 делениями, от самого высокого уровня до самого низкого (пустые шкалы см. в таблице 2).

Таблица 2

Распределение школьников по общему уровню сформированности у них учебной деятельности

Группы школьников	Общий уровень сформированной учебной деятельности				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
Входящие в группу - лидер	4 (%)	9 (%)	3 (%)	1 (%)	0 (0%)
Не входящие в нее.	2 (%)	6 (%)	9 (%)	8 (%)	6 (%)

Среди «лидеров» явно присутствует общий сдвиг в сторону более высоких уровней ($P < 0,05$)

4. Результаты более детального опроса учителей, направленного на выявление уровня сформированности у учеников каждого из пяти основных компонентов учебной деятельности (мотивы, цели, учебные действия, действия контроля, оценки), представлены в табл. 3.

Цифры обозначают диапазоны колебаний уровней их сформированности, (в соответствии со шкалой, описанной в работе [7]) низкие – нулевой и первый, высокие – четвертый и пятый)

Таблица 3

Уровни сформированности основных компонентов учебной деятельности

Группы школьников	Основные компоненты учебной деятельности				
	Мотивы	Цели	Учебные действия	Контроль	Оценка
Входящие в группу - лидер	4-5	3-5	3-5	3-5	2-5
Не входящие в нее	2-4	1-4	2-5	2-4	2-4

Выводы. Основные различия между школьниками, входящими в группу – лидер и в нее не входящими, таковы:

1. Наиболее ярко они различаются по экстравертированности – интровертированности. Среди «лидеров» подавляющее большинство экстраверты.

2. Менее, но все же, они различаются и по таким личностным качествам, как тревожность, конфликтность и ригидность (среди «лидеров» таких очень мало) и по демонстративности (среди «лидеров» их несколько больше).

3. Весьма ярко они различаются и по общему качеству, уровню сформированности учебной деятельности как в целом, так и по отдельным ее компонентам. Среди «лидеров» встречаются дети с высоким или средним уровнями (но не с низким), в то время как среди «не лидеров» представлены все уровни: и высокий, и средний, и низкий. Несмотря на большие индивидуальные колебания, в целом по всем компонентам учебной деятельности более высокие уровни сформированности у «лидеров». Причем особенно сильны различия по таким компонентам учебной деятельности, как мотивы, цели и действие контроля. Обобщая сказанное, нарисуем психологический портрет типичного ученика, представителя группы–лидер. Он «разнообразен», т. е. допускает широкий диапазон различных качеств. Но скорее всего это: а) интроверт; б) структура учебной деятельности сформирована недостаточно; в) он, вероятно, тревожен, конфликтен, ригиден и не демонстративен (впрочем, он может обладать и противоположными чертами).

4. Не удалось обнаружить явных различий по нравственным качествам детей входящих и не входящих в группу-лидер в тех классах, где она есть, от школьников, которые потенциально могли бы образовать эту группу в тех классах, где она отсутствует. Вероятно, эти различия все-таки есть, однако «разрешающая мощность» проведенных нами исследовательских процедур (опрос учителей, беседы с детьми) оказалось недостаточной для выяснения этих аспектов поведения и общения детей. Для выявления этих различий необходимо задействовать более строгие и точные методы исследования (экспериментальные, тестовые, тщательное наблюдение, более подробно структурированные интервью и др.). Впрочем, необнаружение этих различий можно интерпретировать еще и так: эти различия, если они все же есть, в целом неяркие, небольшие по величине (по сравнению с теми различиями, которые оказались выявленными).

5. Сравнение детей, входящих в группу–лидер (в тех классах, где она есть), с теми детьми, которые могли бы образовать подобную группу – лидер в том классе, где она отсутствует (т.е. дети хорошо успевающие, с достаточным уровнем сформированности учебной деятельности, относительно экстравертированные) не привело ни к каким отчетливым результатам. Пытаясь вместе с учителями и школьным психологом разобраться, что же такое особое есть (или, наоборот, отсутствует) в первых, что позволяет им стать особым образованием в классе, или чего недостает вторым, мы не нашли никакого вразумительного ответа.

6. Особое внимание при опросе учителей мы обратили на т.н. нравственные качества детей. Это связано с тем, что в работах А. К. Дусавицкого неоднократно подчеркивалось, что для вхождения в группу–лидер исключительно важны именно они, причем ценности морально–этического плана даже важнее, чем успехи в учении [2]. По собственной инициативе многие учителя в беседах почти не упоминали об этих качествах (возможно, потому, что дети их не проявляли в своем поведении,

или учителя этого не замечали: ни супернравственности, ни сверхбезнравственности). На настойчивые просьбы психолога все-таки охарактеризовать детей именно в этом аспекте учителя или не сообщали ничего конкретного или говорили фразы типа: « все дети немножко ябедничают», «однажды он мне нагрубил, но я не хочу на этом заикливаться», «на перемене орал, а потом говорил, что это не он». При этом так подаваемые характеристики нравственных качеств детей касались примерно в одинаковой степени и «лидеров», и «не лидеров».

Литература

1. Давыдов В.В. Проблемы развития обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Дусавицкий А.К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения / А.К. Дусавицкий // Вопросы Психологии 1983. №1 с. 58-65.
3. Дусавицкий А.К. Группа-лидер как ядро учебного коллектива в развивающем обучении / А. К. Дусавицкий, Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота 2013 №4 с. 21-24.
4. Дусавицкий А.К. Типология «групп-лидеров» в классах развивающего обучения / А.К. Дусавицкий, Е. В. Заика // Вісник Харківського. Національного Університету ім. В.Н. Каразіна Сер. Психологія. №1065 Х., 2013 с.139-143.
5. Дусавицкий О.К. Развитие личности учня и учителя у системе развивающего обучения / О.К. Дусавицкий, Е. В. Заика, И.О. Зуева// Психологія і суспільство. 2012 №4 с. 147-153.
6. Заика Е.В. Структурно-уравновешенный подход к диагностике и построению учебной деятельности / Е.В. Заика, В.В. Репкин, Г.В. Репкина// Вісник Харківського. Національного Університету ім. В.Н. Каразіна №959 Сер. Психологія Х., 2011 с. 34-41.
7. Заика Е.В. Учебная деятельность школьников: уровни форсированности ее компонентов / Е.В. Заика, В.В. Репкин, Г.В. Репкина / Практична психологія та соціальна робота. 2012 №1, с. 66-80; №2, с. 61-63.
8. Репкин В.В. Психология развивающего обучения/ В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 2003. – 205 с.
9. Репкин В.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В.В. Репкин, Г.В. Репкина, Е. В. Заика // Вопр. Психологии 1995 №1 с. 13-24.
10. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов/ Г.В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск: Пеленг, 1993. – 63 с.

References

1. Davidov V.V. Problemi razvitiya obucheniya: Opit teoreticheskogo i eksperimentalnogo psihologicheskogo issledovaniya / V.V. Davidov. – M: Pedagogika, 1986. – 240 s.
2. Dusavickii A.K. Mejlichnostnie otnosheniya v mladshem shkolnom vozraste i ih zavisimost ot sposoba obucheniya / A.K. Dusavickii // Voprosi Psihologii 1983. №1 s. 58-65.
3. Dusavickii A.K. Gruppya-lider kak yadro uchebnogo kollektiva v razvivayuschem obuchenii / A. K. Dusavickii, E. V. Zaika // Praktichna psihologiya ta socialna robota 2013 №4 s. 21-24.
4. Dusavickii A.K. Tipologiya «grupp-liderov» v klassah razvivayushego obucheniya / A.K. Dusavickii, E. V. Zaika // Visnik Harkivskogo. Nacionalnogo Universitetu im. V.N. Karazina Ser. Psihologiya. №1065 H., 2013 s.139-143.
5. Dusavickii O.K. Razvitok osobistosti uchnya i vchitelya u sistemi rozvivalnogo navchannya / O.K. Dusavickii, E. V. Zaika, I.O. Zueva// Psihologiya i suspilstvo. 2012 №4 s. 147-153.
6. Zaika E.V. Strukturno-uravnoveshehnii podhod k diagnostike i prostroeniyu uchebnoi deyatelnosti / E.V. Zaika, V.V. Repkin, G.V. Repkina// Visnik Harkivskogo. Nacionalnogo Universitetu im. V.N. Karazina №959 Ser. Psihologiya H., 2011 s. 34-41.
7. Zaika E.V. Uchebnaya deyatelnost shkolnikov: urovni forsirovannosti ee komponentov / E.V. Zaika, V.V. Repkin, G.V. Repkina / Praktichna psihologiya ta socialna robota. 2012 №1, s. 66-80; №2, s. 61-63.
8. Repkin V.V. Psihologiya razvivayushego obucheniya/ V.V. Repkin, N.V. Repkina. – Tomsk: Peleng, 2003. – 205 s.
9. Repkin V.V. O sisteme psihologo-pedagogicheskogo monitoringa v postroenii uchkbnoi deyatelnosti / V.V. Repkin, G.V. Repkina, E. V. Zaika // Vopr. Psihologii 1995 №1 s. 13-24.
10. Repkina G.V. Ocenka urovnya sformirovannosti uchebnoi deyatelnosti: V pomosch uchitelyu nachalnih klassov/ G.V. Repkina, E. V. Zaika. – Tomsk: Peleng, 1993. – 63 s.

UDC 159.9.072:172.8

DESIGN OF SEMANTIC SPACE RESEARCH METHODS OF THE CONCEPT «GREED»

Ivanovska S. G., Turenko R. L., Lyutenko R. A.
sgyanovskaya@karazin.ua

The results of rapid construction techniques for the study of semantic space of «greed» concept. It is shown that the method is valid, reliable and discriminability. Factor structure technique consists of three factors: «Boundless Greed: Accumulate until the End», «Moderate Greed: Save but Share» «Smart Greed: Save but Know the Measure.» There was made the interpretation overall index methodology in accordance with the rules. The new technique can be applied in the fields of medical psychology, personality psychology and business, education and others.

Key words: greed, methods, semantic space, generosity, beskoryslyvist.

У статті представлено результати конструювання експрес-методики для дослідження семантичного простору поняття «жадібність». Показано, що методика є валідною, надійною та дискримінативною. Факторна структура методики складається з трьох факторів: «Безмежна жадібність: накопичуй до кінця», «Помірна жадібність: накопичуй та ділись», «Розумна жадібність: накопичуй та знай міру». Складено інтерпретації рівнів загального показника методики у відповідності з нормами. Нова методика може бути застосована в сферах медичної психології, психології особистості та підприємництва, педагогіки та ін.

Ключові слова: жадібність, методика, семантичний простір, щедрість, бескорисливість.

В статье представлены результаты конструирования экспресс-методики для исследования семантического пространства понятия «жадность». Показано, что методика является валидной, надежной и дискриминативной. Факторная структура методики состоит из трех факторов: «Безграничная жадность: накапливай до конца», «Умеренная жадность: накапливай и делись», «Умная жадность: накапливай и знай меру». Составлены интерпретации уровней общего показателя методики в соответствии с нормами. Новая методика может быть применена в сферах медицинской психологии, психологии личности и предпринимательства, педагогике и др.

Ключевые слова: жадность, методика, семантическое пространство, щедрость, бескорыстность.

The socio-economic situation in Ukraine promotes new forms of behavior that help to adapt to constant changing. Many people found themselves in a dilemma about earning and spending money. Some managed to find a way to develop their business skills and earn a lot while others faced a shortage of funds for life. In terms of lack of money people have to save, to deny something to themselves and others, and there is one step from that oversaving to greed. Others, who began to make money, faced another problem: it is an endless thirst for money which leads to greed, which is a manifestation of human greed. These and other aspects of the concept of «greed» should be studied and determine their degree of development in humans.

Various aspects of the concept of greed were investigated in the works of domestic and foreign psychologists. Z. Freud believed that «greed» is a personality trait associated with psychosexual stages of development. A. Adler and representatives of individual psychology studied «greed» in the context of low social interest [11]. In the theory of E. Fromm and K. Horney «greed» is studied through interaction with society or parents [5, 6]. G. Krekels and M. Pandelare defined greed as disposition - that is human willingness to take more than necessary, gluttony, pleasure from owning many things, the need for status, power, etc. [12]. Domestic researchers Yu. V. Shcherbatykh, A. V. Shperlin, S. G. Ivanovska associated the research of greed with the analysis of man's attitude to money [7 - 10].

We believe that further study of the problem of greed could be due to a more detailed study of this concept semantics that requires a method for the reconstruction of semantic space concept of «greed.»

Objective: rapid construction techniques for the study of semantic space concept of «greed».

Characteristics of the sample: 120 people, 69 women and 51 men aged 17 to 62 years old.

Methods and techniques of the research: methods «Sixteen factors Kettle questionnaire (Form C)»; method of diagnosis of interpersonal relations of Liry; technique to study semantic space concept of «greed» of Ivanovska-Lyutenko; methods of mathematical statistics (primary mathematical analysis, correlation analysis (correlation coefficient Spearman), factor analysis, Cronbach coefficient alpha, Ferguson delta) [1].

Glossary S. I. Ozhegova defines greed as «excessive desire to satisfy own desire» [3]. Desire - a sensual, dynamic process, and therefore greed has the same properties. Dictionary of D. N. Ushakov equates greed to such concepts as «avidity» «avarice» and «interest» but not the usual interest, but «tensed», unhealthy. Indeed, greed and interest have many common features: both perform an incentive function, refer to the scope of feelings, act as an important factor of motivation. In various explanatory dictionaries greed rather often is equated with avidity or avarice. There are other synonyms of greed such as cupidity and insatiability. Greed of opposed to the notion of «generosity» and «unselfishness.» These aspects we kept in mind while making tasks in methods preparation in order to balance the negative statements about greed with positive statements about generosity and selflessness.

Determination of the theoretical construct of greed associated with the analysis of modern psychological

research. G. Krekels and M. Pandelare regarded greed as disposition. Dispositional greed, by G. Krekels and M. Pandelare is mainly evident in the «economic games.» But such willingness does not always help people and is useful only in certain situations. The most justified, according to the authors, is the cooperative behavior [12].

In works of T. Seuntjens, M. Zeelenberg, S. Breugelmans, N. Van de Ven there were allocated central and peripheral elements of the construct of «greed.» There was studied economic behavior of greedy humans in the context of financial crisis and stages of greed development in adolescents [14 - 16].

I. V. Andreeva, Yu. S. Nikolenko determined «Monetary» personality types and showed that greed for money is the result of satisfying the security needs [4].

According to A. V. Shperlin, greed is associated with income. The higher the income, the higher the setting to its increase. People with very high income have increased economic frustration - dissatisfaction with their economic status. It encourages them to earn more and more and leads to pathological greed and excessive accumulation [7].

American psychologist Susan Long defines greed as one of the determinants of bulimia. She continues to develop ideas of Melanie Klein and points out that the roots of greed are childhood (breastfeeding) [2]. Development of greed depends on the behavior of a mother if a child is provided with food, greed does not develop. If feeding is poor, the child learns to get more and as the result the phenomenon of «child of gluttony» is formed [13]. The child is afraid that food source «runs out», so wants to stock up more and seeks power over this source. With the development of the disease in some bulimics this desire becomes a means of «getting power» over the functions of the organism. In the work of large business corporations S. Long specifies the same child gluttony (gluttony), but now «gluttony for money». [13]

Yu. V. Shcherbatykh considered greed from philosophical, psychological and biblical points of view. According to him, the construct «greed» has two traits - greed and avarice. Although they are often considered as words synonyms, their meaning is different. Thus, greed is a desire to get as much as possible, and avarice - spend as little as possible. Greedy person cares more about increasing revenue and stingy - to reduce costs. The effect of this is similar - augmentation of wealth, but the ways to achieve it are different. Greed is a trait associated with personality traits such as high ego strength and neuroticism. Thus, people with high levels of frustration and unfulfilled needs are more likely to accumulate material resources and difficulty to part with money [8 - 9].

As the result of theoretical analysis, we have defined the term «greed» as a feature of a person, which is closely linked with the emotional sphere, and is manifested in a constant too unhealthy willing to meet their needs. Generosity and selflessness are opposed to greed.

Construction techniques were conducted in three phases. In the first phase we selected 40 statements which more fully describe investigated constructs and conducted pilot project. Selected statements were in the form of proverbs and sayings, which reflect various aspects of greed, generosity and selflessness - to understand better the studied construct. The form of proverbs and sayings was chosen by us because they are the quintessential of people's ideas about greed and are concise and easy to understand. The statement in the «metaphorical» form is subjectively more easy than direct response. It provides opportunities for the study of «hidden» structure of individual values, greed estimation.

In the second stage by means of peer review and mathematical analysis there were selected 18 statements which were the main text techniques. There were selected both positive and negative enough statements that control the desire of the studied to positive self-presentation and social desirable answers. We selected 18 statements which were also characterized by high correlation with the overall figure for the test (by the criterion of Pearson).

The third stage results were tested for reliability and validity and were standardized.

Evaluation of certain tasks reliability was measured by Cronbach alpha coefficient formula that is 0.733 for our methodology. This result is in limits for persistent personality constructs (and greed is such a construct) are rather dynamic and may not be as consistent as for knowledge tests. Thus, the method has sufficient internal consistency and thus reliability for each task.

There was calculated the figure of discriminability, using Ferguson factor which for our methodology is 0.9406. This figure is close to one, so we can assume that it is discriminative the sample has uniform distribution, and thus the method of greed investigation is informative.

The check of convergent validity was performed by using Spearman correlation analysis. We found an inverse correlation of high greed normative behavior for Kettle (-0,358; $p < 0.01$). High scores on this factor tells about responsibility, developed sense of duty, faithful adherence to social norms. Low tells about self-indulgence, impulsivity, irresponsibility, evading compliance. Thus, a person with high greed index finds it hard to control his impulses (accumulate more and more wealth). This result is consistent with the ideas of A. Adler on greed as a consequence of low social interest, when own needs exceed the needs of others, even if it is harmful for society.

Correlation analysis of our methods and Leary techniques gave the following results. We found a direct correlation with the overall index greed bitts selfish relationship for Leary (0,331; $p < 0.01$). This means that people greedy are very selfish, putting their interests above the interests of others, tend to impose their difficulties to them defined. Determined a direct correlation with suspicious style of interpersonal relationships (0,470; $p < 0.01$): Greedy people tend to rancor, suspicion and alienation.

The overall greed index inversely correlates with such Leary indicators as altruism (-0,383; $p < 0.01$) and good will (-0,397; $p < 0.01$). Greedy people are not inclined to cooperate with others, are not ready to help others and treat them with hostility. They will never sacrifice their interests for others, and don't do anything selfless. The result agreed with the Yu. V. Shcherbatykh data that defined greed correlation with envy and anger. [9]

Thus, the higher is greed overall rate, the more a person tends to selfishness, self-indulgence, he puts his

needs above the needs of others, isn't subjected to cooperation, unselfish behavior and does not follow the norms of society and morality. A greedy person is suspicious hostile to people.

Using factor analysis there were found three factors that describe various aspects of greed. These factors cover the whole semantic space concept of «greed,» which is sufficiently differentiated.

F1. Factor «Boundless Greed: Save to the End.»

The percentage of variance - 25.866. Weight - 6, 947. The statements that got into the factor:

1. Life hangs on the thread, but he thinks about the profit (0,832)
2. He looks at the coffin, but spends money (0,692)
3. Rush after the long ruble (0,687)
4. Ready for money to sell his own mother (0,650)
5. Likes a bird to sing, but not eat (0,624)
6. He is able to peel a stone (0,564)

This factor characterizes greed as a tendency to continuous accumulation of wealth, without measure, without considering the demands of society and morality and common sense. In humans with high levels of this factor there are frequent conflicts, unpleasant situations (even threat to life), but in the pursuit of the benefits it does not stop him. Such person is more focused on himself and not on the others. The characteristic of «greed» leads to a negative attitude to this concept and people who are its bearers, which was also identified in our study [10].

F2. Factor «Moderate Greed: Save but Share.»

The percentage of variance - 14.865. Weight -4.074. The statements that are included into the factor:

1. People do not forget the distribution of good (0.617)
2. You love to take, know what is to give (0,543)
3. To give through the window to file to give -the God (0,529)
4. Collect with one hand, and hand out with another hand! (0.521)
5. As you are lending, so are they lending to you (0,515)
6. More precious than silver and gold is soul, that is rich for generosity (0,499)

Unipolar factor F2 absorbed statements describing greed as the accumulation of wealth and the ability to share them. This factor describes human greed, which tends not only collect, but also to share profits (philanthropy, charity). Man focused on others, and can yield benefits. This characteristic of greed is close to thrift that seeks social contacts and social sharing: sharing part of the saved a man expects to get something in return. Factor F2 is moderate aspect of human greed, which focuses on society and prudently build relationships with others, hoping to get more from common benefits.

F3. Factor «Smart Greed: Save but Know the Measure»

The percentage of variance - 10,032. Weight - 2.015. The statement that got into the factor:

1. Smart greed is not a hindrance (0,759)
2. Many, many, and many more (-0.552)
3. Cry, but hide the chests in the ground (-0.403)
4. There is no enough place to put money, but no money to buy a purse (-0.434)
5. The poorer, the more generous, the richer, the stingier (-0.434)
6. I cannot eat, but it's a pity to leave (-0.432)

Bipolar factor F3 can be called «middle ground» when greed - is careful spending and saving and intelligent storage to meet person's needs. This factor represents a person who is not wasteful, but not a miser. He saves, but not excessively. Such a person is easily parted with the saved if it must be used rationally, but not prone to mindless spending. In our previous study [10] we met the estimation of greed as reasonable if it appears not anytime, but in moderate and adequate situations. Also greed is acceptable if it does not prevent the activity of a human, to hem the desire to save seizes the whole being (as a greedy person is described in the first factor).

Standardization of performance techniques. The distribution points for our test are close to normal, so for calculating the rules we have chosen such methods as the standardization of levels and stens.

To separate the levels, we calculated two indicators: the arithmetic overall index of greed ($m = 29,82$), and standard deviation (σ) (9,284). We then calculated the level of high and low points on the formula:

$$\text{Low level score} = m - \frac{2}{3}\sigma = 29,82 - \frac{2}{3}9,284 = 23$$

$$\text{High level score} = m + \frac{2}{3}\sigma = 29,82 + \frac{2}{3}9,284 = 35$$

Thus, the low overall rate of greed (from 5 to 23) was determined in 30 subjects. Medium (23 to 35) - in 62. High (35 to 80) - 28.

Theoretically, the low and high levels must collect 25% of the sample. Using criteria χ^2 we can confirm the findings statistically by comparing the theoretical and empirical distribution (Table 1)

Table 1

Empirical distribution	Theoretical distribution	$(E-T)^2 / T$
30	30	0
62	60	0,07
28	30	0,07

$$\chi^2 = \sum (E - T)^2 / T = 0,14$$

The result is 0.14. Critical values for the three levels is 5.99. $0.14 < 5.99$, hence empirical distribution devi-

ates slightly from the theoretical, that means value levels were chosen correctly.

High levels of technique total index defines a tendency to unlimited saving without considering the requirements of society and common sense. Average technique total index corresponds responsibility and willingness of a person be ready for social exchange and social contacts. Low levels are associated with thrifty spending and savings, and are looking for the accumulation needs.

Analyzing the values for each parameter, and by checking the intervals, we made the table of Sten table (Table 2).

Table 2

Raw scores	Sten
5-10	1
10-15	2
15-20	3
20-25	4
25-30	5
30-35	6
35-40	7
40-45	8
45-50	9
50-55	10

Conclusions. The study received a valid, reliable and discriminating method for measuring semantic space of concept «greed» as personality traits closely related to the emotional sphere of a man which is manifested in the constant unhealthy wish to meet his needs.

Factor structure technique consists of three factors explaining 51% of variable variance: factor F1 «Boundless Greed: Save to the End», factor F2 «Moderate Greed: Save but Share», factor F3 «Smart Greed: Save but Know the Measure.»

There was made levels interpretation of overall indicator of semantic space concept of «greed» research methodology in accordance with the rules. The new technique can be applied in the fields of medical psychology, personality psychology and business, education and others.

Future prospects may be the second form of technique with more statements to construct more complete coverage, increase of internal scales reliability.

References

1. Klajn P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov/ Pol Klajn – Kiiv; «Kiev», 1994 – 283 s.
2. Klajn M. Zavist' i blagodarnost' / Melani Klajn – SPb; «B.S.K.», 1997 – 96 s.
3. Ozhegov S. I. Tolkoviy slovar' russkogo yazyka/ S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova – M. «Azbukovik», 1999 – 994 s.
4. Fen'ko A. B. Problema deneg v zarubezhnyh psihologicheskikh issledovaniyah/A. B. Fen'ko// Psihologicheskij zhurnal. – 2000. - №1. – 50-52 s.
5. Fromm Je. Anatomija chelovecheskoj destruktivnosti /Jerih Fromm – Moskva; «AST», 2006 – 640 s.
6. Horni K. Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni / Karen Horni – Moskva; «Progress-Univers», 1993 – 208 s.
7. Shperlin' A. V. Rol' urovnja dohoda i otnosheniya k den'gam v determinacii sub#ektivnogo jekonomicheskogo blagopoluchija / A. V. Shperlin' // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. - №1. – 58-67 s.
8. Shherbatyh Ju. V. Psihologija zhadnosti / Ju. V. Shherbatyh //Social'no-jekonomicheskie, pravovye i obshhenauchnye aspekty modernizacii rossijskoj jekonomiki. - Voronezh: VF MGJeI, 2011.- S. 215-218.
9. Shherbatyh Ju. V. Sem' smertnyh grehov/ Ju. V. Shherbatyh – M; «Jeksmo», 2010 – 480 s.
10. Ianovs'ka S. H. Psykholohichni osoblyvosti uyavlennya pro zhadibnist' ta zhadibnu lyudynu/S. H. Ianovs'ka, R.L. Turenko, R. A. Lyutenko // Visnyk Kharkivs'koho natsional'noho universytetu imeni V.N. Karazina. – 2016. – Вип. 59. – 50-55 s.
11. Freud Sigmund Charakterund Analerotik [Електронний ресурс] /Sigmund Freud//Psychiatrisch-neurologischeWochenschrift. – 1908. - №9 - Режим доступу до журналу: <http://freudproject.ru/?p=567>
12. Krekels Goedele Dispositional Greed: Scale Development and Validation/Goedele Krekels, Mario Pandelaere//Advances in Consumer Research. – 2011. - №39. – 799-800 c.
13. Long Susan Greed / Susan Long// Psychodynamic Practice. – 2009. - №15. – 245-259 c.
14. Seuntjens Terri Defininggreed /Terri Seuntjens, Marcel Zeelenberg, Seger M. Breugelmans, Niels vande Ven// The British Psychological Society. – 2014. – 1 – 21 c.
15. Seuntjens Terri Dispositional Greed / Terri Seuntjens, Marcel Zeelenberg, Niels vande Ven//Journal of Personality and Social Psychology. – 2015. – 1 – 17 c.
16. Seuntjens Terri Greed and adolescent financial behavior/Terri Seuntjens, Marcel Zeelenberg, Nielsvande Ven, Anna vander Schors//Journal of Economic Psychology. – 2016. - №57. – 1 – 12 c.

УДК 35:364.13

Моделі визначення потреб у соціальних послугах в контексті соціокультурних змін

Люта Л.П.

lyuta.lesya2015@gmail.com

Стаття присвячена аналізу потреб клієнтів соціальної роботи. Продемонстровано ефективні способи виявлення потреб клієнтів, які використовуються у різних країнах світу. Проаналізовано модель розбіжностей, модель прийняття рішень та маркетингову. Досліджено систему заходів, що направлені на моніторинг та оцінку потреб в соціальних послугах. Представлено критерії виявлення актуальних потреб. Запропоновано механізм об'єднання зусиль організацій державного, недержавного, громадського та бізнес секторів для позиціонування соціальної роботи.

Ключові слова: соціальні потреби, модель визначення потреб, соціальних моніторинг, структура запитів.

Статья посвящена анализу потребностей клиентов социальной работы. Продемонстрировано эффективные способы выявления потребностей клиентов, которые используются в разных странах мира. Проанализировано модель разногласий, модель принятия решений и маркетинговую. Исследована система мероприятий, направленных на мониторинг и оценку потребностей в социальных услугах. Представлены критерии выявления актуальных потребностей. Предложен механизм объединения усилий организаций государственного, негосударственного, общественного и бизнес секторов для позиционирования социальной работы.

Ключевые слова: социальные потребности, модель определения потребностей, социальных мониторинг, структура запросов.

The article deals with the analysis of the needs of social work customers. It is revealed, that the constant change of social situation significantly influences the character and the content of the population social demand. Rapid dynamics of social and cultural changes, which is observed in Ukraine, complicates the solution of social problems. The effective ways of finding out the customers' needs, which are used in different countries of the world, are presented. The model of differences, taking decisions and the marketing model are analyzed. The system of measures, which are aimed at the monitoring and evaluation of needs in social services is studied, the specific character of the work with the customers in the state and civil organizations is defined. It is found out, that the monitoring of needs depends on the category of the customers and the possibilities for the employees of social sphere to cover the territory. The criteria of defining actual needs are defined. The mechanism of collective efforts of the state, non-state, civil and business sectors for the organization of social work is suggested.

Key words: social needs, model of defining needs, social monitoring, structure of demands.

Постановка проблеми. Соціальна ситуація, яка зараз склалася в Україні, вимагає нових підходів до моніторингу соціальних потреб населення. Робота з актуальними запитами та потребами клієнтів є майбутнім соціальної роботи. Однак, в державі немає налагодженого механізму виявлення реальних потреб. Процес затвердження та впровадження державних програм, в кінцевому результаті має вирішувати проблему, яка можливо вже не актуальна. Громадські організації та фонди досить часто, направляють свою діяльність на вирішення конкретних завдань розпорядників коштів. Як правило, вони працюють з конкретними категоріями клієнтів, тому такі програми виявляються досить результативними. Однак, систематичної роботи щодо виявлення потреб не проводиться. Соціальні зміни, які відбуваються в державі, спонукають до пошуку нових способів аналізу ситуації. Соціальна робота має прогнозувати зміст соціальних потреб та упереджувати наслідки потужних соціокультурних змін.

В сфері соціальної роботи активно впроваджуються заходи щодо реформування та вдосконалення системи надання соціальних послуг, розроблено механізм моніторингу і положення щодо оцінки потреб населення в соціальних послугах. Проте, не розроблено інструментарій, який би дозволяв комплексно визначити особливості потреб як клієнтів соціальної роботи, так і звичайних громадян.

Моніторинг та оцінка потреб в соціальних послугах є основою для формування соціального замовлення, налагодження взаємодії державного та недержавного секторів, створення більш повного комплексу соціальних послуг та позиціонування сфери надання соціальних послуг загалом.

Мета нашого дослідження на основі аналізу існуючих моделей визначення потреб у соціальних послугах, виявити ті, які можна ефективно застосовувати у практиці соціальної роботи.

Аналіз досліджень та публікацій з даної теми. В західній науковій літературі існують різні теорії потреб, авторами яких є А. Маслоу, Дж. Бредшоу, К. Алдерфер, Дж.Мак-Кілліп. Різні аспекти української системи соціальних послуг розглядаються в працях таких науковців, як Н.Б.Болотіна, В.А.Гошовська, А.М.Гриненко, М.В.Кравченко, Е.М.Лібанова, М.П.Лукашевич, О.М.Палій, Т.В.Семигіна, В.А.Скурагівський та ін.

Виклад основного матеріалу. Стратегія реформування системи соціальних послуг передбачає запровадження оцінки потреб населення та соціальне замовлення. Оцінка і визначення потреб - інструмент прикладних досліджень, що використовується як допоміжний засіб у плануванні соціальних послуг.

У суспільстві, яке є чутливими до потреб населення, існує кілька перешкод у плануванні та наданні

соціальних послуг. До них відносяться: інерція або активний опір частини суспільства, велика різноманітність суспільних проблем, суперечки навколо змісту найбільш актуальних проблем та динамічний характер суспільних змін. Загальна мета оцінки потреб полягає в залученні емпіричних даних про те, як, де, коли і які послуги варто надавати відповідним категоріям клієнтів.

Усвідомлення проблеми зазвичай залежить від сприйняття відмінності між поточною ситуацією і деяким очікуванням. Очікування можуть впливати зі стандартів, що встановлені експертами (напр., офіційні норми), уявлень цільової аудиторії (напр., погляди жителів на злочинність), активного використання існуючої послуги (напр., списки людей, що стоять на черзі для отримання чогось), або результатів порівняння (напр., високі показники вживання наркотиків у підлітків). Дж. Бредшоу визначає їх відповідно як нормативні, чуттєві, проявлені і порівняльні потреби [2].

В основі оцінки потреб є припущення про існування проблеми, що має вирішення. Дж. Мак-Кілліп визначає потребу як «суб'єктивну оцінку того, що деяка група має проблему, яка може бути вирішена» [5, с. 263]. Ступінь складності і можливість вирішення проблеми суттєво впливає на прийняття рішення щодо оцінки потреб. Рівень витрат на реалізацію та ступінь складності потреби має визначатися після проведення дослідження, а не на основі оціночних міркувань.

Дж. Мак-Кілліп описує три моделі оцінки потреб, що відображають різні рівні концептуалізації потреби [5]. Модель розбіжностей (discrepancy model) підсилює роль нормативних очікувань, широко використовується і адаптована до різних контекстів оцінки потреб. Вона передбачає вимір трьох елементів: мета, можливості її реалізації і розбіжностей між тим і іншим. Для визначення того, яке з попередньо прийнятих рішень буде реалізовано, використовується величина або оцінка значимості розбіжностей. Цей підхід фокусується швидше на самих проблемах, ніж на рішеннях. Оскільки, мета зазвичай встановлюються експертами. Ця модель за своєю суттю не чутлива до наявних потреб.

Маркетингова модель (marketing model) є порівняно новою для сфери соціальних послуг. Вона акцентує увагу на реальних та потенційних потребах, які лише починають проявлятися. Маркетингова стратегія передбачає пошук нового діапазону, асортименту та якості послуг, які максимізують «споживання», тобто корисність. Головна перевага цієї моделі полягає в тому, що вона уникає обмежень, пов'язаних з використанням експертів. Вона є максимально адресною та направлена безпосередньо на клієнтів соціальної роботи [3]. Серед недоліків можна виокремити те, що вона просуває неефективні послуги для тих у кого відсутній вибір. За такої ситуації пропонуватися будуть тільки ті послуги, які є прибутковими. Ефективність цієї моделі виявляється досить кон'юнктурною. Все залежить від соціального контексту, наявності альтернативи та інформування споживачів.

Модель прийняття рішень (decision-making model) використовує для оцінки потреб аналіз багатомірної корисності. Це метод, який використовується для мінімізації помилок у прийнятті складних рішень. Кожен вибір (альтернативна проблема або послуга) оцінюється за деякими атрибутами. Індикаторами потреби можуть виступати: поширеність проблеми, результати опитувань, задоволеність споживачів. Кожному атрибуту надається ранг (показує цінність, що надається йому експертами, постачальниками та ін.). Для визначення потреби проводиться аналіз виважених оцінок атрибутів для кожного варіанту вирішення. Ця модель здатна відображати часткові та загальні аспекти потреби в залежності від конкретної ситуації застосування. За своєю суттю вона є досить гнучкою стратегією.

Аналіз використання послуг відрізняється своєю складністю. Найбільш корисним є порівняння показників наданого обсягу послуг і прогнозованого використання. Це реалізується за допомогою епідеміологічних чи демографічних оцінок. Відповідний аналіз може показувати, що деяка група має перешкоди в отриманні необхідної послуги. Наприклад, поінформованість, доступність і актуальність. Усунення перешкод може сприяти збільшенню обсягу використання послуг та зменшення мінливості потреб. Порівняння наданих та незатребуваних послуг є об'єктивним способом визначення істинних індикаторів потреби.

Інші підходи оцінки потреб фокусуються на проблемах, що лежать в їх основі. Коли збір інформації щодо змісту проблеми виявляється неможливим або потребує великих витрат, часто використовується соціальна статистика. Наприклад, дані обстеження середніх шкіл щодо вживання алкоголю і статистика смертності (включаючи смерті, пов'язані з алкоголем) можуть бути індикаторами проблем зловживання алкоголем. Непрямими індикаторами ризику можуть бути демографічні, соціально-економічні та соціальні фактори, які тісно пов'язані з проблемами алкоголізму. Застосування існуючих даних до специфічної цільової групи часто вимагає використання оціночних методик. Такі методики мають ряд недоліків, оскільки базуються на припущеннях. На загальні висновки впливають порівняння, статичні похибки і т.д.

Питання оцінки потреб найкраще вирішувати безпосереднім шляхом, через опитування з використанням оцінки потреб. Такі опитування можуть фокусуватися на проблемах, очікуваннях, що лежать в основі потреб, особливостях, перевагах та перешкодах до використання послуг. Дослідження в більшій мірі мають бути якісними, щоб демонструвати весь спектр релевантних думок. Це може бути не лише опитування, але й структуровані інтерв'ю, фокус-групи, метод Дельфі. Ці методи відрізняються за часовими та фінансовими затратами, однак кожен з них може бути корисним інструментом в оцінці потреб в соціальних послугах. Щодо ситуації в Україні досить важко обрати конкретну модель, яку можна використати для визначення потреб в соціальних послугах.

Доцільно проаналізувати досвід зарубіжних країн щодо особливостей визначення потреб населення в соціальних послугах. У багатьох країнах практикується проведення відкритих тендерів/конкурсів на визначення надавача соціальних послуг, де участь беруть як урядові, так і неурядові організації. Забез-

печення уніфікованої статистичної звітності про обсяги та види наданих послуг є однією з вимог для ефективної конкуренції за надання якісних послуг.

У більшості країн використовують оцінку ефективності діяльності соціальних служб та організацій. Періодично проводяться додаткові дослідження для визначення потреб у соціальних послугах, обсягів їх використання та задоволеності послугами. Доступність та прозорість інформації про види, обсяг та організації, які надають соціальні послуги та джерела фінансування дозволяє розуміти обсяги потреб у соціальній допомозі.

Розглянемо як відбувається процес визначення потреб в соціальних послугах на прикладі конкретних країн. У США немає стандартного переліку індикаторів, за якими звітуються громадські та релігійні організації. Зазвичай, організації подають заявки на отримання певних грантів, які оголошуються урядами. Для реалізації вони самостійно обирають індикатори досягнення поставлених цілей. Щорічно відслідковується кількість грошей, які були виділені для грантів. Місцеві політики ведуть облік інформації щодо діяльності неурядових організацій [4, с.157].

У Великобританії щорічно публікується досить детальна статистика надання соціальних послуг. Приклад інформації зі звіту. Кількість нових звернень щодо отримання соціальних послуг: (з них потребували оцінку потреб; з них отримали послуги на місці контакту; кількість осіб, яким проведено оцінку потреб; кількість осіб, яким ініційовано надання соціальних послуг) [7].

Центр статистики соціальної допомоги щорічно публікує звіти про допомогу, які відображають наступні показники: програмні заходи (кількість направлень, оцінок потреб, оцінок прогресу, отриманих послуг); витрати (суми витрат місцевих органів влади на забезпечення соціальних послуг, включаючи інформацію про вартість окремих послуг); оцінки (дослідження щодо користувачів та надавачів послуг, які містять дані про задоволеність послугами та якість життя осіб); людські ресурси (кількість та характеристики персоналу, найнятого департаментами соціальних послуг); завдання шкоди уразливим групам (інформація про випадки звернення та направлення до спеціальних груп забезпечення) [7].

У Нідерландах збирається детальна інформація про обсяги соціальної допомоги, яка надається населенню, за видами послуг та групами населення. На національному рівні інформація доступна у зведеному вигляді щодо кількості осіб, які отримали послуги різних видів. Також збирається інформація щодо витрат на надання таких послуг. Державні та недержавні організації звітуються щодо стандартного переліку показників.

У Німеччині державна допомога покликана захищати людей від соціального виключення і поневірян. Держава фінансує надання допомоги особам і домашнім господарствам, при цьому надавачами часто виступають недержавні організації. Різні дослідження оцінюють результати щодо кількості та структури одержувачів державної допомоги, а також витрати, пов'язані із забезпеченням надання соціальних послуг. Дослідження проводиться за такими параметрами: статистика одержувачів безперервних виплат; статистика одержувачів базового забезпечення в старості і в разі зниження працездатності; статистика одержувачів допомоги по соціальній інтеграції для інвалідів, допомога в догляді, допомога у сфері охорони здоров'я; статистика витрат на соціальну допомогу [6]. Збір статистичних даних про таку допомогу є децентралізованим процесом. Федеральне статистичне відомство відповідає за організацію і методики збору даних. Статистичні управління земель проводять запити і обробляють зібрані дані, щоб отримати статистичні результати. Ці статистичні дані є вторинними, оскільки генеруються з існуючих даних, які збирають місцеві адміністрації для власних статистичних цілей. Місцеві органи влади зобов'язані надавати інформацію для всіх досліджень і запитів.

У Сінгапурі розроблені та впроваджуються рекомендації щодо ведення документації та збереження записів для волонтерських та неприбуткових організацій. Рекомендації позиціонуються державним агентством як мінімальні стандарти, яких мають дотримуватися волонтерські та неприбуткові організації. Зазначено, що такі організації повинні вести актуальні записи щодо своїх клієнтів, де зазначаються результати оцінки потреб, переглядів потреб, плани допомоги та досягнення результатів [1].

Соціальні послуги, щодо яких передбачається ведення обліку, мають включати: кейс менеджмент після надання послуг; дружні послуги; допомога опікунам та надавачам допомоги; реінтеграція та допомога сім'ям; кейс менеджмент на рівні громад; консультаційні центри; програма раннього втручання для малюків та дітей; центри допомоги сім'ям; послуги побутової допомоги вдома; домашня терапія; гостелі для інвалідів та осіб з психічними розладами; програми інтеграції; навчання виробничим процесам; моніторинг; програма соціальної роботи в школах; програма сприяння зайнятості; програма професійної підготовки та перепідготовки. Оскільки у організацій немає зобов'язання подавати звіти про обсяг наданих послуг, то організаціям рекомендується періодично зводити інформацію для можливості її надати на запит різних інституцій.

Отже, визначення потреб серед клієнтів соціальної роботи є інструментом і допоміжним засобом при плануванні соціальних послуг. Кожна з розвинених країн обирає для себе конкретну стратегію і модель визначення потреб в соціальних послугах. Деякі країни використовують уніфіковані методи для збору і аналізу потреб, інші формують досить детальну статистику потреб в соціальних послугах.

Проаналізувавши механізми надання соціальних послуг в контексті соціальної політики України, ми з'ясували, що питання визначення потреб населення в соціальних послугах є новим і малодослідженим. Потенціал недержавних надавачів соціальних послуг не враховується державними установами, загальна картина інфраструктури соціальних послуг неповна, тому що відображає лише державних та комунальних надавачів соціальних послуг. Ми дослідили, що клієнтські групи визначаються ситуативно

і надання соціальних послуг стає суб'єктивним механізмом як в державних соціальних службах, так і в недержавних, громадських організаціях і бізнес-секторі. Відповідно і ефективність наданих соціальних послуг залишається низькою, адже окремі категорії клієнтів охоплені усіма секторами, і отримують однотипні соціальні послуги. Натомість окремі категорії залишаються взагалі поза увагою державних та недержавних організацій.

Складність ситуації полягає у тому, що виявлення соціальних потреб, завжди було пов'язано з плануванням та прогнозуванням заходів соціального характеру. Зазвичай виявлялася соціальна проблема, потім актуальні потреби, які в такій ситуації з'являлися. Наступним кроком розроблялася програма, план та конкретний проект реалізації дій. Така послідовність може бути актуальною лише при стабільній соціальній та економічній ситуації. Сьогоднішній світ надто мінливий. Соціальні зміни відбуваються досить швидко. Будувати прогнози в соціальній сфері стає все важче. На нашу думку перспективним є використання соціального проектування. Послідовність дій будується в зворотному порядку. Спочатку створюється проект майбутнього, а після того складається план та програма дій. З самого початку у нас є образ того, чого хочемо досягти. Наша мета не виявлення наявних проблем та боротьба з ними, а бачення успішного майбутнього конкретного клієнта, спільноти чи соціальної організації. Наші дії направлені на зміну соціальної реальності.

Висновки. На основі аналізу наукових праць, присвячених особливостям визначення потреб ми з'ясували, що найбільш розповсюдженою є змішана модель надання таких послуг. В європейських країнах функціонують доповнюючі одна одну державні, неурядові, некомерційні та приватні соціальні служби. В США та Великій Британії пріоритет в галузі соціального обслуговування належить громадським та приватним службам. У багатьох країнах практикується проведення відкритих тендерів/конкурсів на визначення надавача соціальних послуг, де участь беруть як урядові, так і неурядові організації. Забезпечення уніфікованої статистичної звітності про обсяги та види наданих послуг є однією з вимог для ефективної конкуренції та надання якісних послуг. Для розвинених країн характерним є використання інструментів електронного урядування для організації процесів звернення про отримання соціальних послуг, обрання надавача, адміністрування надання послуг, звіт про надані послуги та результати соціального обслуговування. Соціальні послуги включають в себе кейс менеджмент після надання послуг, моніторинг та оцінку ефективності виконаної роботи.

Проаналізувавши особливості визначення потреб клієнтів соціальної роботи ми виявили, що система взаємодії між державними, недержавними, громадськими та бізнес-організаціями майже не розвинена. Немає налагодженого механізму обміну інформацією, і кожен функціонує окремо, надаючи практично ті ж самі послуги. Громадські та недержавні організації використовують розроблені на базі організацій методики та опитувальники. Державні соціальні служби використовують акт оцінки потреб дитини та сім'ї, який не адаптований до особливостей інших категорій клієнтів соціальної роботи. Першим і важливим показником для державних і недержавних надавачів соціальних послуг є параметр задоволення базових потреб (наявність житла, їжі, одягу) та вмотивованість до вирішення проблеми. Щодо інших показників, то першочерговими соціальні працівники вважають безпечність умов середовища для дитини, побутові умови і оформлення пільг та допомоги. Недержавні ж надавачі послуг пріоритетними бачать індивідуальний підхід до кожного клієнта, визначення найбільш гострої потреби і її задоволення, а також сфери фізичного та психологічного здоров'я.

Українська модель визначення потреб наразі несформована повністю, а визначення потреб в соціальних послугах є складовою системи соціальних відносин і соціальної політики країни. Формування чіткого механізму моніторингу надає можливість визначити зміст соціального замовлення та планувати і прогнозувати надання соціальних послуг. Паралельне впровадження системи соціального проектування дозволить швидко і ефективно вирішувати соціальні проблеми. В ситуації соціокультурних змін найбільш дієвим є поєднання цих процесів.

References

1. Encyklopedychnyj slovnyk z derzhavnogo upravlinnja / uklad.: Ju. P. Surmin, V. D. Bakumenko, A. M. Myhnenko ta in.; za red. Ju. V. Kovbasjuka, V. P. Troshhyn'skogo, Ju. P. Surmina. – K.: NADU, 2010. – 820 s.
2. Kargalova M. V. Ot social'noj ydey k social'noj yntegracyi / M. V. Kargalova. – M., 2009. – 317 s.
3. Kulachok L. V. Nadannja social'nyh poslug v Ukrai'ni: realii' ta perspektyvy // Pravo i bezpeka. – 2006. – T.5. – № 3. – S. 125-128.
4. Social'no-ekonomichna efektyvnist': dosvid SShA. Rol' derzhavy. – M.: Nauka, 1999. – 157 c.
5. McKillip J. Need Analysis. In Bickman L. and Rog D.J. (Eds). Handbook of Applied Social Research Methods. Sage Publications: Thousand Oaks, CA: Sage. – 1998. – P. 261-284.
6. Proekt PROON «Pidtrymka reformy social'nogo sektoru v Ukrai'ni» [Elektronnyj resurs] Zvit za rezul'tatamy analizu dijajnosti nadavachiv social'nyh poslug (personalu) Zhovten' 2012 // Rezhym dostupu: http://www.undp.org.ua/files/ua_1704.pdf
7. Hays A. Community needs assessment & social service planning for Los Alamos County // Rezhym dostupu: <http://www.losalamosnm.us/cs/socialservice/Documents/LACHC%20Health%20Profile%202015%20Final%20Nov%2016%202015.pdf>
8. Witkin B.R., & Altschuld, J.W. Planning and conducting needs assessments: A practical guide. Thousand Oaks, CA: Sage. - 1995 // Rezhym dostupu: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/planning-and-conducting-needs-assessments/book5003>

УДК 155.9

Визначення соціально-психологічних параметрів готовності дітей-сиріт до різни форм життєвляштування

Сафонова С.Б
Svetasafonova90@gmail.com

В статті проаналізовано проблему визначення психологічної готовності дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвляштування. З'ясовано, що на законодавчому рівні процедура підготовки не прописана, лише практичний досвід має певні зрушення. Встановлено, що під час підготовки дітей-сиріт до різних форм життєвляштування необхідно враховувати такі показники як минулий життєвий досвід, вік, індивідуальні особливості, мотивацію та наявність родичів. Мотивацією підлітків до переходу в різні форми влаштування є почуття свободи та розуміння того, що прийомні батьки в першу чергу для них будуть наставниками. Для дітей молодшого шкільного віку є бажання сім'ї, в якій про них будуть піклуватись та любити.

Ключові слова: діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування; форми життєвляштування; підготовка; готовність; індивідуальні особливості.

В статье проанализирована проблема определения психологической готовности детей-сирот к переходу в различные формы жизнеустройства. Выяснено, что на законодательном уровне процедура подготовки не прописана, только практический опыт имеет определенные сдвиги. Установлено, что при подготовке детей-сирот к различным формам жизнеустройства необходимо учитывать такие показатели как прошлый жизненный опыт, возраст, индивидуальные особенности, мотивацию и наличие родственников. Мотивацией подростков к переходу в различные формы устройства есть чувство свободы и понимания того, что приемные родители в первую очередь для них будут наставниками. Для детей младшего школьного возраста является желание семьи, в которой о них будут заботиться и любить.

Ключевые слова: дети-сироты и дети, лишённые родительской опеки, формы жизнеустройства; подготовка; готовность; индивидуальные особенности.

In the article we analyzed the problem of determining the psychological readiness of orphans for moving in different forms of life arrangement. It was found that at the legislative level the procedure of preparation was not detailed, only the practical experience had some changes. It was established that during the preparation of orphans for different forms of life arrangement we should take into account such factors as past experience, age, personality, motivation and presence of relatives. Teenagers motivation for the moving into different forms of arrangement has a sense of freedom and understanding that adoptive parents will be the mentors for them. Primary school children have the desire of the family, which will love and take care of them.

Keywords: orphans and children deprived of the parental care; forms of the life arrangement; preparation; readiness; individual characteristics.

Актуальність проблеми дослідження полягає в тому, що на сьогоднішній день проблема підготовки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування на законодавчому рівні чітко не прописана. Розроблені лише програми навчання для прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їх виховного потенціалу. Стосовно соціально-психологічної підготовки дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвляштування не розроблено чіткої структури її проведення. Це призводить до того, що діти-сироти до переходу в нову форму життя не готові, тому процес адаптації є досить травматичним та може призвести до викривлень її особистісному розвитку. Тому необхідність розробки процедури соціально-психологічної підготовки дітей-сиріт до влаштування в різні форми життя є важливою і необхідною.

Автори А. Й. Капська, Л. С. Волинець дотримуються диференційованого підходу і вважають, що не потрібно готувати до життя у сім'ї тих дітей, в котрих відсутній досвід життя у дитячих інтернатних закладах або «на вулиці», тобто дітей, які до цього жили у сім'ї, навіть в асоціальній. Необхідно спеціально готувати лише тих дітей, які перебували у дитячих інтернатних закладах більше року або більше ніж півроку провели на «вулиці». Підготовка до розміщення дитини в сімейні форми життєвляштування є необхідним і важливим етапом, адже переходячи від одного уже звичного способу життя до іншого дитина відчуває тривогу, хвилювання, внутрішній дискомфорт (Г. М. Бевз, Н. М. Комарова). Процес підготовки є одним із важливих елементів в роботі з дітьми-сиротами які будуть переходити в різні форми життєвляштування.

Дослідження процесу адаптації дітей-сиріт до прийомної сім'ї, а саме поведінка дитини при її входженні в нову сім'ю вивчали (Г.С.Красницька). Тільки сім'я може компенсувати негативні моменти перебігу і наслідків депривації. Провідна роль найближчого соціального оточення, а саме сім'ї є головним аспектом для нормального психічного розвитку дитини. На процес адаптації дитини до прийомної сім'ї впливає такий показник як вік (Г.М.Бевз) [4].

На формування готовності дитини-сироти до переходу в різні форми життєвляштування впливає досвід проживання в сім'ї (В.Н.Ослон). В залежності від минулого життєвого досвіду дітей необхідно обирати відповідну форму життєвляштування.

Мета роботи – визначити параметри готовності дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до різних форм життєвладштування.

Емпіричне дослідження полягало у тому, щоб дізнатись у психологів центрів соціально-психологічної реабілітації та соціальних працівників соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді м. Києва як визначати соціально-психологічну готовність дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвладштування. Дізнатись як здійснюється процес підготовки дітей до життя в новій формі. Методом дослідження було структуроване інтерв'ю, воно складалось з трьох блоків. В першому блоці ми з'ясували ступінь адаптації дітей-сиріт до нової форми життєвладштування. Щоб дізнатись думку фахівців про явище готовності дитини, чи можна сформувати готовність. Дізнатись думку психологів та соціальних працівників чи здійснюється підготовка дітей-сиріт до переходу в нову форму владштування, чи необхідно готувати дітей до переходу в нову форму владштування.

В другому блоці визначали вплив різних факторів на підготовку та готовність дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвладштування. Відповідний блок необхідний для того, щоб дізнатись ставлення соціальних працівників та психологів до того як впливають різні фактори на підготовку дитини-сироти, а саме вік, минулий життєвий досвід та індивідуальні особливості. Третій блок стосувався процедури та інструментарію визначення соціально-психологічної готовності дитини-сироти до різних форм життєвладштування. Як визначають фахівці, що дитина готова перейти у відповідну форму життя, а яка ні. Відповідний блок є дуже важливим, оскільки необхідно дізнатись як проводиться діагностика рівня соціально-психологічної готовності дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвладштування та який інструментарій використовується.

Структуроване інтерв'ю проводилось у Києві із психологами центрів соціально-психологічної реабілітації для дітей №1, «Ковчег», «Місто щасливих дітей» та фахівцями Служби у справах дітей та сім'ї в м. Київ. В інтерв'ю взяло участь 10 – соціальних працівників, 8 – практичних психологів.

Практика владштування дітей-сиріт в різні форми життєвладштування показує, що в більшості випадків дітей дошкільного віку усиновлюють або владштовують під опіку. Категорію дітей як молодший шкільний вік та підлітковий переміщують в прийомну сім'ю, дитячі будинки сімейного типу та соціальні гуртожитки. Враховуючи бажання підлітків в самостійності та почутті свободи кращою формою є дитячий будинок сімейного типу та соціальний гуртожиток. У відповідній формі владштування для таких дітей є можливість в реалізації свого майбутнього і мінімальної опіці зі сторони батьків. Для дітей молодшого шкільного віку кращою формою владштування є прийомна сім'я. Оскільки, невелика кількість дітей дає можливість батькам та дитині встановити довірливі стосунки, сформувати прихильність в якій дитина має необхідність та максимальній підтримці та опіці.

В результаті емпіричного дослідження ми визначили, що практичні психологи та соціальні працівники вважають, що необхідно готувати дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до переходу у відповідні форми життєвладштування, підготовка є обов'язковим елементом такої роботи.

Питання формування психологічної готовності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до переходу у різні форми життєвладштування є досить важливим. Психологи зазначають, що не можна сформувати готовність дитини до переходу в нову форму, а лише підготувати. Під час підготовки потрібно проаналізувати систему відношень в сім'ї від тієї в якій вона раніше жила. З'ясувати наскільки є прив'язаність дитини до біологічних батьків. Система підготовки повинна розробляти під конкретну дитину, до того середовища в яке вона буде переходити. Досить важливим моментом є встановлення довірливих стосунків психолога і дитини, лише в такому випадку можливо підготувати дитину щоб її адаптація в новій сім'ї пройшла успішно. Соціальні працівники говорять про те що, готувати дитину до переміщення тоді коли є кандидати, які планують взяти дитину у сім'ю. Кандидатам дається інформація про особливості дитини, рекомендації щодо взаємодії з дитиною, в залежності від віку дитини обираються відповідні вправи.

Психологічна підготовка є досить важливою процедурою, вона здійснюється в залежності від індивідуальних особливостей дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Процедура підготовки повинна бути єдиною, а процес залежатиме від кожної дитини. Підготовка здійснюється тоді, коли є рішення суду про позбавлення батьків батьківського піклування. Ця підготовка є нормою, але не розроблена на рівні технології, а існує на рівні людських стосунків. Соціальні працівники та психологи однієї думки, що підготовку необхідно проводити лише в тому випадку, коли є потенційні прийомні батьки у яких є бажання взяти в сім'ю дитину.

На нашу думку готувати дитину-сироту потрібно не тоді, коли для неї вже знайдені батьки, а раніше. Цей процес є тривалим, тому буде краще для дитини поступово готуватись до переходу в іншу форму життєвладштування. Для дитини буде травматичне владштування в нову сім'ю, оскільки вона ще не готова, а сім'я вже підібрана.

Важливим аспектом при підготовці дитини до переходу в різні форми життєвладштування є наявність чи відсутність родичів в дитини. Психологи зазначають, навіть якщо дитина буде владшована в іншу сім'ю, все одно необхідно підтримувати зв'язки з родичами, навіть якщо вони не зможуть забрати дитину до себе. Отже, якщо родичі адекватні і ведуть нормальний спосіб життя та будуть мати позитивний вплив на дитину, відповідне спілкування не зашкодить її психічному розвитку. Слід мати на увазі, якщо родичі дитини ведуть асоціальний спосіб життя, на думку психолога не є хорошим варіантом.

На основі емпіричного дослідження ми з'ясували, що під час підготовки дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвладування необхідно враховувати такі показники як минулий життєвий досвід, вік, наявність родичів, мотивації та індивідуальні особливості. Звісно він був травматичним, при цьому дитині потрібно роз'яснити, що сім'я для дитини є дуже важливою та цінною. Розглядаючи такий параметр як вік дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування на нашу думку є досить важливим. Діти молодшого шкільного віку до переходу в сімейні форми влаштування будуть більш готові ніж підлітки. Вони хочуть щоб в новій сім'ї їх любили, турбувались і не ображали як біологічні батьки. Підлітки які хочуть перейти в дитячий будинок сімейного типу чи соціальний гуртожиток розуміють, що в такій формі їм буде краще, зможуть реалізувати свої бажання.

Дитину потрібно готувати до «переміщення», говорити, що вона перейде в нову сім'ю. Вікових обмежень проведення підготовки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до переходу в різні форми життєвладування немає. Відповідно до віку здійснюється підготовка. З дітьми молодшого та шкільного віку (6-10 років) проводять казко-, лялько- терапію, з дітьми підліткового віку загалом це бесіди. Відповідно віку повинні бути ті пояснення та підходи за якими буде здійснюватись підготовка. Чим старше дитина тим важче здійснюється її підготовка. Це залежить і від її минулого життєвого досвіду, в більшості випадків він був негативним, діти меншого віку більш довірливі і прагнуть по швидше перейти в сім'ю. Соціальні працівники зазначають, що готувати підлітків необхідно плануючи їхнє майбутнє. Приймаючи ситуацію та донести дитині, що з'явиться нові значимі люди і вони їм потрібні. З дітьми молодшого шкільного віку краще і швидше проходить процес підготовки до переміщення в нову форму життя. В таких дітей немає великого життєвого досвіду, тому хороший витісняє негативний.

Минулий життєвий досвід дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування важливо враховувати. Дослідження показали, що низькою готовністю підлітків до переходу в дитячий будинок сімейного типу є негативний життєвий досвід, а саме батьки які вели асоціальний спосіб життя. Показником низької готовності дітей молодшого шкільного віку є наявність того що їх били. Оскільки, у дітей не сформована нормативна модель сім'ї, тому для подальшого їй потрібно зрозуміти та показати якою вона повинна бути.

Психолог наголошує, що у більшості дітей особливо підліткового віку мотивацією до переходу в дитячий будинок сімейного типу та соціальний гуртожиток є почуття свободи та бажання, щоб дорослі в першу чергу стали для них наставниками. В центрі є відповідні обов'язки і рамки яких необхідно дотримуватись. Тому підлітки вважають, що перейшовши в дитячий будинок сімейного типу, чи вступивши до технікуму будуть мати більше можливостей для задоволення своїх потреб. Для дітей молодшого шкільного віку мотивом до переходу в прийомну сім'ю є бажання в піклуванні та любові.

Стосовно емпіричного дослідження було з'ясовано, що сформувалась відповідна процедура підготовки дітей-сиріт до життя в сім'ї є формування потреби в дитини іти в сім'ю. Процедура включає в себе переживання розриву з біологічною родиною та формування готовності до переходу. Діти переживають травму, з ними проводиться терапевтична робота. Індивідуально до кожної дитини, відповідно до її ситуації, прописується індивідуальний план роботи. Здійснюється оцінка потреб дитини. Для дитини підбирається ресурс батьків, оскільки для одних дітей необхідне виховання в більш жорсткому, або «м'якому» вихованні.

Психолог наголошує на тому, що практикується модель підготовки громадян «визит в сім'ю», коли для дитини підібрались потенційні прийомні батьки, батьки-вихователі. Центри соціальної реабілітації їх керівництво дозволяє дитині разом із психологом, або соціальним працівником навідати прийомну сім'ю, або дитячий будинок сімейного типу, де саме проживають батьки та в яких умовах. Проводиться лише в тому випадку коли для дитини вже підібрані батьки.

Ми вважаємо, що підготовку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до переходу в різні форми життєвладування, потрібно розглядати у двох варіантах. Діти яких беруть у нову сім'ю та тих хто залишається в організації. Оскільки, в дітей яких не влаштовують в нову сім'ї довгий час виникає думка того, що їх більше ніколи не влаштують в нову сім'ю.

Висновки.

1. На сьогоднішній день на законодавчому рівні не прописана процедура підготовки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до переходу в різні форми життєвладування.

2. Необхідно проводити підготовку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування до тієї форми життя в яке вона буде переміщена. Програму підготовки необхідно розробляти визначивши яка краще форма влаштування підходить для дитини-сироти.

3. З'ясовано, що для дітей дошкільного віку кращою формою влаштування є усиновлення та опіка, для молодшого шкільного віку є прийомна сім'я та для підлітків дитячий будинок сімейного типу та соціальний гуртожиток.

4. Проводячи підготовку дітей-сиріт до відповідної форми влаштування потрібно враховувати такі показники як минулий життєвий досвід, вік, індивідуальні особливості, мотивацію та наявність родичів.

Перспективи дослідження полягають у розробці критеріїв соціально-психологічної готовності дітей-сиріт до переходу в різні форми життєвладування.

Література

1. Бевз Г. М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри. Монографія. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 352 с.
2. Бевз Г. М. Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу: У 2-х кн. – К.: Держсоцслужба, 2006. – Кн. 2. – 180с.
3. Райкус Дж., Хьюз Р. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: Практическое пособие: В 4 т. Т. II. Планирование и семейно-ориентированная социальная работа. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.
4. Комарова Н. М. Питання формування ефективності родинних форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування / Н. М. Комарова, Л. М. Мельничук, І. В. Пеша. К.: Державний ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – Кн. 2. – 128с.
5. Лактіонова Г. М. Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу / Г. М. Лактіонова, Ж. В. Петрочко. К.: Науковий світ, 2006. – 270 с.
6. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: Профессиональная замещающая семья / В. Н. Ослон– М.: Генезис, 2006. – 368 с.

References

1. Bevz G. M. Pryjomna simja: sotsial'no-psykholohichni vymiry. Monohrafiya. – K.: Vydavnychy Dim «Slovo», 2010. – 352 s.
2. Bevz H. M. Posibnyk dlya sotsial'nykh pratsivnykiv shchodo pidhotovky ta sotsial'noho suprovodu pryjomnykh simey ta dytyachykh budynkiv simeynoho typu: U 2-kh kn. – K.: Derzhsoctsluzhba, 2006. – Kn. 2. – 180s.
3. Rajkus Dzh., H'yuz R. Social'no-psiologicheskaya pomoshch' sem'yam i detyam grupp riska: Prakticheskoe posobie: V 4 t. T. II. Planirovanie i semejno-orientirovannaya social'naya rabota. – SPb.: Piter, 2009. – 256 s.
4. Komarova N. M. Pytannya formuvannya efektyvnosti rodynnykh form vlashtuvannya ditey, pozbavlenykh bat'kivs'koho pikluvannya / N. M. Komarova, L. M. Mel'nychuk, I. V. Pyesha. K.: Derzhavnyy in.-t problem sim'yi ta molodi, 2004. – Kn. 2. – 128s.
5. Laktionova H. M. Stvorennya ta sotsial'nyy suprovid pryjomnykh simey i dytyachykh budynkiv simeynoho typu / H. M. Laktionova, Zh. V. Petrochko. K.: Naukovyy svit, 2006. – 270 s.
6. Oslon V.N. Zhizneustrojstvo detej-sirot: Professional'noya zameshchayushchaya sem'ya / V.N. Oslon– M.: Genezis, 2006. – 368 s.

УДК 159.98:316.35.023.4:81'373.612.2-027.522

Групова метафора як інструмент формування групової згуртованості

Церковний А.О., Церковна М.В.
a24@ukr.net

В статті розглядаються питання формування групової згуртованості студентів в період навчання. Розглядаються проблеми пошуку інструменту для активізації процесу формування групової згуртованості в рамках програми навчального тренінгу. Автори пропонують застосування в рамках програми навчального тренінгу груповий метафори, що створюється всіма учасниками тренінгу, як інструменту для формування групової згуртованості.

Ключові слова: групова метафора, групова згуртованість, соціально-психологічний тренінг.

В статье рассматриваются вопросы формирования групповой сплочённости студентов в период обучения. Рассматриваются проблемы поиска инструмента для активизации процесса формирования групповой сплочённости в рамках программы учебного тренинга. Авторы предлагают применение в рамках программы учебного тренинга групповой метафоры, которая создаётся всеми участниками тренинга, как инструмента для формирования групповой сплочённости.

Ключевые слова: групповая метафора, групповая сплочённость, социально-психологический тренинг.

The article deals with the formation of group cohesion in students during training. The authors consider the problem of finding a tool to enhance the process of group cohesion formation within the educational training program. The authors suggest the use of metaphor in a group within the academic training program. Group metaphor created by all participants of the training, is used as an instrument for the formation of group cohesion.

Key words: group metaphor for group cohesion, socio-psychological training.

Актуальність. Для фасилітатора, який має орієнтацію на підвищення якості тренінгової роботи і на досягнення максимального ефекту для всіх учасників, крім процедурних аспектів, актуальним є питання формування групової згуртованості, як передумови дії всіх інших соціальних та терапевтичних факторів. Специфіка проведення тренінгу, як навчального предмета, який студенти зобов'язані відвідувати за розкладом, і тому, часом, не мають сформованої мотивації на самопізнання і саморозвиток, тільки підвищує ступінь складності даного завдання. Відсутність правила «свободи вибору участі» на етапі входження в тренінг, провокує студентів до демонстрації свободи вибору під час тренінгу, що може проявлятися в ігноруванні емоційних переживань інших учасників, дистанціюванні від групових процесів і, як крайній ступінь – в саботажі дій тренера. Таким чином, фасилітатор, в рамках навчального тренінгу, стоїть перед дилемою: здійснювати пошук універсального, придатного для будь-якої студентської групи, інструменту, який швидко і якісно підвищить групову згуртованість або обмежитись проведенням «вправ», без очікування особистісної трансформації учасників.

Стан в науці і практиці. В дослідженні ми спираємось на практичні розробки І. Ялома, який підкреслював значення висунутого Л. Фестінгером положення, що групова згуртованість це «равнодействующая всех сил, направленных на участников группы и заставляющих их оставаться в группе» [6, с. 72]. Традиційно, поняття «згуртованість» використовується для опису таких характеристик малої групи як «степень психологической общности, единства членов группы, теснота и устойчивость межличностных взаимоотношений и взаимодействия, степень эмоциональной привлекательности группы для ее членов» [5, с. 207]. Таким чином, ні життєво-філософська позиція вєдучого, ні його толерантність, ні навіть професіоналізм, не гарантують виникнення згуртованості. Ці елементи всього лише «необхідні, але не достатні» умови для вирішення даного завдання. Значний внесок у формування згуртованості мають життєва позиція, рівень толерантності та готовність до комунікацій учасників тренінгу.

В традиційному тренінгу при явній несумісності учасників і, як наслідок, негативному прогнозі формування групової згуртованості, фасилітатор має можливість змінити склад групи. Введення нових учасників, які приймають сформовані групові норми може активізувати групову динаміку. В навчальному тренінгу такої можливості немає.

Таким чином, для фасилітатора існує проблема пошуку інструменту для активізації процесу формування групової згуртованості в рамках програми навчального тренінгу, який відповідав би вимогам універсальності, як можливості використання для різних вікових груп і спеціальностей; спільності, яка створює можливість одночасної участі всіх членів групи, що мають схожу мотивацію; позитивності супутніх емоційних переживань; відсутності оціночних суджень з боку учасників; креативності, яка сприяє розвитку творчого потенціалу учасників.

На наш погляд, одним з варіантів, який відповідає цим вимогам, є застосування групової метафори.

З часів Аристотеля метафора розуміється як можливість передати зміст повідомлення, використовуючи переносне значення там, де виникають спонтанні асоціації, засновані на схожості або контрасті. Давно сформованою сферою застосування метафори є художня література. У літературі

роль метафори полягає в ненав'язливий, яскравій передачі образів і смислів від письменника читачеві. Сучасна лінгвістика пропонує розглядати метафору, як на процес мислення, за яким буде дія. Тільки метафоричність мислення дозволяє і мови стати метафоричною. У теорії концептуальної метафори (Lakoff & Johnson) стверджується, що «... metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action» [2, с. 3]. Важливо, як підкреслює А. Cook-Sather що коли «... one grasps a metaphor, one not only rethinks the relationships thrown into relief by that metaphor; one also alters one's participation in and engagement with the world as a result of that rethinking. Making conscious and explicit the metaphors that govern our thoughts and actions is not just a theoretical exercise; it is a matter of complicating and clarifying our understanding so that we can deliberately shape our interactions» [1, с. 67]. Основними перевагами метафор, на думку більшості авторів, є здатність викликати емоційний відгук, створювати у свідомості людини цілісні, зрозумілі образи, мотивувати до зміни особистості або ситуації. Суттєвою перевагою вважають відсутність директивного змісту.

За рахунок унікальної здатності людини в метафорі відображати багаторівневі зв'язки між предметами і явищами, акцентувати приховані зв'язки і приховувати очевидні, відбувається не тільки пізнання світу, а також самопізнання і саморозвиток. Цей підхід дозволяє використовувати метафору, як інструмент роботи з різноманітними запитами клієнта в індивідуальній та груповій терапії. Найбільш активно вона застосовується в арт-терапії, гештальт-терапії, нейролінгвістичному програмуванні, провокаційній терапії. Суттєвими вважаються такі функції метафоричної комунікації як діагностична, корекційна, терапевтична, навчальна, експресивна, евристична і розвиваюча. Досить різноманітні класифікації типів метафоричних моделей. Наприклад, це онтологічні, структурні, метафори-казки, метафори настрою, політичні метафори, метафори, що створюються для учасників і що створюються учасниками і багато інших.

Незважаючи на існуюче у психологів позитивне ставлення до метафори, як інструменту діагностики і корекції проблемних зон клієнта, групова метафора, як метафора, яка створюється всіма учасниками тренінгу, не часто застосовується в даний час. В рамках даного дослідження застосовувалися психологічні метафори, які створені з урахуванням того, що вони є «технологічним средством диагностики динамики развития, психологического состояния группы, степени интеграции, социальных ролей и уровня притязаний ее членов» [3, с. 7].

Мета дослідження. Метою нашого дослідження є вивчення впливу групової метафори на процес формування згуртованості тренінгової групи.

Гіпотеза дослідження: ми припустили, що частота, з якою учасники навчального тренінгу самостійно створюють групові метафори та тематика метафор впливають на процес формування групової згуртованості.

Методологічну основу дослідження склали принцип системності, принцип детермінізму, принцип розвитку, принцип єдності свідомості і діяльності і принципи гуманістичної психології.

Методи дослідження:

– теоретичні методи (аналіз психологічних публікацій та дисертаційних робіт, пов'язаних з проблемою самоактуалізації і тренінгу);

– емпіричні методи (спостереження, анкетування, тестування, бесіда).

Процедура дослідження і опис вибірки. У кореляційному дослідженні, яке тривало протягом двох навчальних семестрів, брали участь студенти 1 – 3 курсів загальною чисельністю 60 осіб. Тренінг проводився для підвищення комунікативної компетентності, особистісного та професійного розвитку. На момент виходження в тренінг було проведено індивідуальні та групові бесіди, анкетування, а також проведено визначення індексу групової згуртованості за допомогою методики Сішора [4, с. 126]. В результаті було виявлено низький рівень згуртованості в кожній з груп. Це підтверджувалося спостереженнями за проявами взаємодопомоги і формами мови, в яких, наприклад, було відсутнє узагальнення «ми» щодо всієї групи. Для першого курсу такий факт був цілком зрозумілий – вони тільки почали навчання в вузі і перебували на етапі знайомства, тоді як ситуація на старших курсах була пов'язана з наявністю сформованих за час навчання угруповань.

Після проведення двох занять з метою знайомства, встановлення контакту та опрацювання стереотипних настанов у сфері міжособистісного спілкування, таких як: обов'язок, очікування, прихильність та емоційна залежність, під час яких пропонувалися адаптовані метафори («О, як це прекрасно!», «І світ змінився»), було розпочато застосування колективних метафор для формування згуртованості групи. Для цього були проведені тренінгові сесії, загальною тривалістю 24 години. Кожна з сесій крім стандартних елементів, пов'язаних з початком і завершенням тренінгу, включала в себе вправи з чотирьох блоків: розважально-ігрового, кульмінаційного, з групової метафорою і заключного.

Прикладом вправ для розминки, які пов'язані з активізацією процесу уяви і творчого потенціалу можуть бути вправи: «Як справи?», з численними відповідями, які не повторюються; «Автовідповідач», з численними варіантами самопрезентації та первинного контакту; «Асоціації», з позитивними і нестандартними варіантами спілкування; «Незакінчені речення», як діагностика індивідуальних позицій по відношенню до значущих об'єктів і явищ; «Подарунок з позиції ...», для опрацювання стереотипного погляду в повсякденних діях; «Золота рибка», з фантазіями щодо способу виконання бажання учасників групи; «Рольові ігри», в яких учасники отримують можливість виглядати, мислити і діяти в незвичному для себе амплуа.

Прикладом вправ, необхідних для плавної зміни розважально-ігрової атмосфери в атмосферу «пошуку сенсу» можуть бути: «Афоризми», як варіант проєкції, яка дозволяє діагностувати особистісні погляди; «Зате», де цінністю для групи стає кожен з учасників, який говорить про свої жалі; «Продай проблему», коли перед учасниками стоїть завдання так описати і розрекламувати проблемну ситуацію, щоб оточуючим захотілося її «купити»; «Субособистості», де студент має можливість усвідомити особливості своєї індивідуальності за допомогою метафоричної форми опису себе і своїх «внутрішніх діалогів»; «Улюблена казка і казковий герой», які дозволяють не тільки діагностувати життєвий сценарій на підставі проєкції, а й за рахунок своєї «чарівної» складової дозволить перейти до базових засад метафоричного мислення; «Як ви шхуну назвете ...», вправа, в якій необхідно відійти від звичного образу себе і створити нове ім'я; «Малюнок коня», що дозволяє трансформувати переконання, які обмежують і сформувати мотивацію до творчості без оцінок; «Три чарівних слова», які учасники пропонують один одному для створення індивідуальних історій.

Прикладом кульмінаційних вправ, підсумковою метою яких є одночасна активізація творчого потенціалу всіх учасників, посилення емпатії, створення єдиного когнітивного контенту, який розуміється, приймається і цінується усіма можуть бути: «Улюблена історія», в якій учасники переказують значущі для них афоризми, історії, метафори і дарують їх кому-небудь з тих, хто знаходиться в колі; «Газета», як блок ігор, в яких учасники взаємодіють з газетами і журналами (вимовляють від їх «особи», вирізають і створюють колажі-послання, придумують всілякі маски, імпровізують, створюючи, наприклад, оригамі); «Метафора до слова», де початкове слово пропонується фасилітатором, а потім кожен має можливість створити метафору з алегоричним змістом на базі свого ключового слова; «Коллективна метафора», яка створюється в два етапи: спочатку як «низка» слідує одна за одною пропозиції від кожного учасника, потім як багатосаровий дискурс. Тематику, героїв, суть послання світу учасники задають самі.

Саме унікальність створюваного продукту – груповий метафори, породжує новий рівень відносин, об'єднує і надихає учасників.

Фасилітатор відстежував емоційний фон, інноваційність сприйняття, мислення і поведінки учасників, і «підтягував до епіцентру» тих, хто відставав від процесу з тих чи інших причин. Найчастіше обрана групою тема для спільної творчості безпосередньо корелювала з проблемою, яка найбільш часто обговорювалася в групі: невдоволення собою або іншими, претензії до референтних осіб, екзистенційні страхи. Очевидно, що подібні теми самі по собі, і тим більше в ситуації експресивного групового обговорення, неминуче викликають сильні, часом такі, що межують з катарсисом, реакції. Це дозволяє більш стресостійким членам групи проявити емпатію, яка і стає «сполучною речовиною» групової згуртованості. Нерідко процес «метафоротворчості» супроводжується паузами різної тривалості. Це пов'язано з різними причинами: неможливістю сконцентруватися, пошуком нових персонажів або поворотів сюжету, неконтрольованими емоціями і міжособистісною підтримкою. Фасилітатор на цьому етапі мінімізував ступінь свого втручання в те, що відбувається, діючи з позиції максимальної довіри до потенціалу учасників. Єдиний, на наш погляд, відповідний момент для впливу на процес творчості – це завершення історії. Якщо емоційний стан мав відтінок депресії, або деструкції, ми вважали можливим перехід в роль позитивного рівноправного учасника. Це створювало необхідний стан для створення нового мотиваційного вектору розвитку.

Заключні вправи. Загальний зміст – корекція процесу формування нових відносин, психосоматична регуляція, прояснення деталей того, що відбувається за допомогою зворотного зв'язку. Для досягнення цієї мети було застосовано добірку авторських метафор («Пиріг», «Політ», «Бенкет», «Простір»), кожна з яких модифікувалась під зміст подій, що відбувались в кожній конкретній групі.

Висновки. Отже, при всьому різноманітті підходів до розуміння групової згуртованості, і факторам, що сигналізують про її наявності, максимально важливим виявився аспект сприйняття згуртованості з позицій самих учасників навчального тренінгу, які пережили досвід спільної творчості при створенні колективної метафори. Вони описують її як процес «зміни ставлення до тренінгу» та «зміни ставлення до групи». До проведення тренінгу в анкеті 65% учасників відмічали, що тренінг це «один з предметів», а після закінчення циклу 2%. Значно змінилась частота вибору по твердженню «можливість пізнання себе та інших»: до проведення циклу його зазначили 38% учасників, після закінчення циклу 94%. На зовнішньому рівні сформована мотивація мала прояв у небажанні закінчувати заняття «по дзвінку» та в постійному відвідуванні. В експериментальних групах індекс групової згуртованості (за методикою Сішора) зріс з 5,8 (нижче середнього) до 14,9 (вище середнього). Цікаво, що контрольні групи, де дана методика не використовувалася і групова згуртованість формувалась лише спонтанно, при використанні того ж базового навчального матеріалу і тієї ж особистісної позиції фасилітатора, більшість учасників залишилися на рівні формалізованих міжособистісних відносин, як з викладачем, так і між собою. Виключенням були мікрогрупи, що сформувалися раніше. В контрольних групах до проведення циклу відповідь що тренінг це «просто один з предметів» в анкеті відмічали 63% учасників, а після закінчення циклу 27%. Відповідь що це «можливість пізнання себе та інших» відмічали 34% учасників до проведення циклу, та 61% після закінчення. В контрольних групах індекс групової згуртованості (за методикою Сішора) зріс з 5,5 (нижче середнього) до 11,7 (середній рівень). Статистична обробка результатів за допомогою непараметричного критерія Розенбаума (Q-критерій) показала, що відмінності між двома вибірками достовірні з імовірністю 95% при $p = 0,05$.

Таким чином, кореляційне дослідження дозволяє нам стверджувати, що групова метафора може використовуватися як ефективний базовий інструмент формування групової згуртованості в рамках навчального тренінгу.

Література

1. Cook-Sather A. Between Student and Teacher: Learning to Teach as Translation. // Teaching Education 12, no. 2 (2001): 177-190.
2. Lakoff, George & Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
3. Бикмухаметова Н.З. Социально-психологические аспекты использования метафоры в психодиагностике и психокоррекции личности и группы. – Альметьевск, Информ.-изд. центр АМИ, 2002. – 28 с.
4. Определение индекса групповой сплоченности Сисора / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 126 –127.
5. Социальная психология: учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ПЕР СЭ, 2002, – 351 с.
6. Ялом И. Групповая психотерапия: теория и практика / И. Ялом. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2010, – 576 с.

References

1. Cook-Sather A. Between Student and Teacher: Learning to Teach as Translation. // Teaching Education 12, no. 2 (2001): 177-190.
2. Lakoff, George & Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
3. Bikmuhametova N.Z. Sotsialno-psihologicheskie aspektyi ispolzovaniya metaforiyi v psihodiagnostike i psihokorreksii lichnosti i gruppyi. – Almetevsk, Inform.-izd. tsentr AMI, 2002. – 28 с.
4. Opredelenie indeksa gruppovoy splochnosti Sishora / Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. – М.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. С. 126 –127.
5. Sotsialnaya psihologiya: uchebnoe posobie / Отв. red. A.L. Zhuravlev. – М.: PER SE, 2002, – 351 с.
6. Yalom I. Gruppovaya psihoterapiya: teoriya i praktika / I. Yalom. – М.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2010, – 576 с.

Відомості про авторів

1. Абдуллаєва Шафаят Юсіф кизи, кандидат психологічних наук, доцент Академії Державного Управління при Президенті Азербайджанської Республіки, Баку.
2. Білоус Наталя Сергіївна, старший викладач кафедри фізичного виховання Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Харків.
3. Головнюова Ірина Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, бізнес-тренер Центру управлінського консалтингу «Софія», Харків.
4. Заїка Євген Валентинович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, Харків.
5. Іванова Олена Феліксівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, Харків.
6. Кононенко Неллі Миколаївна, асистент кафедри фізичного виховання Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Харків.
7. Криворучко Світлана Миколаївна, старший викладач кафедри фізичного виховання Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Харків.
8. Луценко Олена Львівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Харків.
9. Люта Леся Петрівна, кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ.
10. Лютенко Руслан Андрійович, студент факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Харків.
11. Милославська Олена Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Харків.
12. Мозговий Віктор Іванович, кандидат психологічних наук, докторант кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ.
13. Павленко Ганна Володимирівна, старший лаборант, аспірант кафедри прикладної психології факультету психології Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, Харків.
14. Самохін Олексій Олексійович, старший викладач кафедри фізичного виховання Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», Харків.
15. Сафонова Світлана Борисівна, аспірантка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ.
16. Сервінський В'ячеслав Володимирович, студент Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, факультету психології, Харків.
17. Туренко Римма Леонардівна, старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Харків.
18. Цапкова Анастасія Сергіївна, студентка факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Харків.
19. Церковна Маріанна Вікторівна, старший викладач кафедри менеджменту СКД Харківської державної академії культури, Харків.
20. Церковний Альберт Олександрович, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту СКД Харківської державної академії культури, Харків.
21. Яновська Світлана Германівна, старший викладач кафедри прикладної психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Харків.
22. Ярош Ніна Сергіївна, викладач кафедри психології та педагогіки Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, аспірант кафедри прикладної психології факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Харків.

Information about the Authors

1. Abdullayeva Shafayat Yusif, Candidate of Psychological Science, Associate Professor of the Academy of Public Administration, of the President of Azerbaijan Republic, Baku.
2. Bilous Natalia, Senior Lecturer, Department of Physical Education National Aerospace University named after M. E. Zhukovsky «Kharkiv Aviation Institute», Kharkiv.
3. Golovnova Iryna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Business Coach of the Center of Administrative Consulting «Sofia», Kharkiv.
4. Ianovska Svitlana, Senior Lecturer of the Applied Psychology Department, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
5. Ivanova Olena, Doctor of Psychological Science, Professor, Head of the Department of General Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
6. Kononenko Nelli, Assistent of the Department of Physical Education National Aerospace University named after M. E. Zhukovsky «Kharkiv Aviation Institute», Kharkiv.
7. Kryvoruchko Svitlana, Senior Lecturer of the Department of Physical Education National Aerospace University named after M. E. Zhukovsky «Kharkiv Aviation Institute», Kharkiv.
8. Lutsenko Olena, Candidate of Psychological Science, Associate Professor of Department of Applied Psychology of V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
9. Lyuta Lesya, Candidate of Sociological Science, Associate Professor of Social Work Department of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv.
10. Lyutenko Ruslan, Student of the Faculty of Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
11. Mozgovyi Viktor, Doctoral student, Department of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv.
12. Myloslavka Olena, Candidate of Psychological Science, Associate Professor of Department of Applied Psychology of V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
13. Panlenko Ganna, Postgraduate Student of the Department of Applied Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
14. Safonova Svitlana, PhD student of Social Rehabilitation and Social Pedagogy Department Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv.
15. Samokhin Oleksiy, Senior Lecturer of the Department of Physical Education National Aerospace University named after M. E. Zhukovsky «Kharkiv Aviation Institute», Kharkiv.
16. Servinskiy Vyacheslav, Student of the Faculty of Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
17. Tsapkova Anastasiya, Student of the Faculty of Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
18. Tserkovna Maryanna, Senior Lecturer of the Department of Management of Socio-Cultural Activities. Kharkiv State Academy of Culture, Kharkiv.
19. Tserkovnyy Albert, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of the Department of Management of Socio-Cultural Activities. Kharkiv State Academy of Culture, Kharkiv.
20. Turenko Rimma, Senior Lecturer of English Language Department V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
21. Yarosh Nina, Master of Psychology, Postgraduate Student of the Department of Applied Psychology V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
22. Zaika Evgen, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of General Psychology, V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.

Правила оформлення статей для фахового збірника «Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія»

Відповідно до постанови Президії ВАК України №7-05/1 від 15 січня 2003 р. «Про підвищення вимог до фахових видань. Внесених до переліків ВАК України» при підготовці статей до фахового збірника слід дотримуватися таких вимог:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор;
- виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел у транслітерації (література оформляється відповідно до вимог ВАКУ)

До редакції подаються паперова та електронна версії статті. Обсяг статті – 8 – 12 сторінок.

Електронна версія подається до редакції у форматах *.doc та *.rtf, яку необхідно надіслати на адресу: psychology_series@karazin.ua. Шрифт Times New Roman, 14 кегль, через півтора інтервали. Поля: зверху – 2 см; знизу – 2 см; ліворуч – 2 см; праворуч – 1 см. Папір – А4. В тексті статті **забороняється використовувати об'єкти WordArt, автофігури, кольорові діаграми та графіки, кольорові фотографії**. Усі схеми мають бути у форматі jpg.

Перед статтею подаються: УДК, назва статті, прізвище та ініціали - українською, російською та англійською мовами, електронні адреси; анотації та ключові слова - російською, українською та англійською мовами. Викладення матеріалу в анотації повинно бути стислим і точним (від 500 знаків і більш). Належить використовувати синтаксичні конструкції, притаманні мові ділових документів, уникати складних граматичних зворотів, необхідно використовувати стандартизовану термінологію, уникати маловідомих термінів та символів. **Використовувати для перекладу комп'ютерні програми заборонено**. Список літератури (оформлений відповідно до останніх вимог ВАК) та **транслітерація** цього списку (**латиниця**, а не переклад).

До статті також **окремим файлом** додаються рецензії та довідка про автора (вказуються прізвище, повні ім'я та по-батькові автора, установа, посада, науковий ступінь та наукове звання, контактний телефон та адреса) - **українською та англійською мовами**.

Структура текстового документу зі статтею, що подається до Вісника має бути наступною:

УДК	НАЗВА СТАТТІ (<i>тільки прописними буквами</i>) ARTICLE TITLE (<i>only capital letters</i>) НАЗВАНИЕ СТАТЬИ (<i>только прописными буквами</i>)	Прізвище І.Б. N.F. Surname Фамилия И.О. e-mail
	Текст статті	
	...	
	Література	
	1. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с. 2. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. – 3-е изд. СПб. : Питер, 2009. – 384 с. 3. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.	
	References	
	1. Hryshyna N. V. Psykholohyya konflykta / N. V. Hryshyna. – 2-e izd. – SPb. : Pyter, 2008. – 544 s. 2. Emel'yanov S. M. Praktykum po konflyktolohyy / S. M. Emel'yanov. – 3-e yzd. SPb. : Pyter, 2009. – 384 s. 3. Kupreychenko A. B. Psykholohyya doveryya i nedoveryya / A. B. Kupreychenko. – M. : Yzd-vo «Instytut psykholohyyi RAN», 2008. – 571 s.	

Редакція залишає за собою право не друкувати статтю в разі невиконання вищевикладених правил

Наукове видання

**ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені В.Н. Каразіна**

Серія “Психологія”

Випуск 62

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Комп'ютерне верстання: Севост'янов П.О.

Підписано до друку 30.05.2017 р. Формат 64x80/8.
Папір офсетний. Друк ризограф. Ум. друк. арк.6,44. Обл-вид. арк. 7,52.
Наклад 100 пр.
Зам. №
Ціна договірна.
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна.
Видавництво.

Надруковано з готових оригінал-макетів у друкарні ФОП Петров В.В.
61144, м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 79в, к. 137, тел. (057) 778-60-34
e-mail:bookfabrik@rambler.ru
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 2480000000106167 від 08.01.2009