

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ім. І.І. МЕЧНИКОВА
Інститут математики, економіки та механіки
Кафедра загальної і соціальної психології

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТА КУЛЬТУРНО-
ІСТОРИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ**

**МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ
«РОЗКВІТАННЯ»**

Одеса, 26 квітня 2008р.

Соціально-психологічний та культурно-історичний потенціал особистості. /
Матеріали Всеукраїнської конференції молодих науковців «Розквітання». 26
квітня 2008. —

ISBN

Редакційна колегія:

Подшивалкіна В.І., доктор соціологічних наук, професор, зав. кафедрою
загальної та соціальної психології ОНУ ім. І.І. Мечнікова

Вісковата Т.П., доктор психологічних наук, академік, зав. кафедрою дифе-
ренціальної психології ОНУ ім. І.І. Мечнікова

Буганова В.М., канд. психол. наук, доцент кафедри загальної та соціальної
психології ОНУ ім. І.І. Мечнікова

Пономаренко Л.П., канд. психол. наук, доцент кафедри загальної та
соціальної психології ОНУ ім. І.І. Мечнікова (відповідальний редактор)

У збірнику висвітлюються теоретичні та практичні проблеми розвитку і
реалізації потенціалу особистості. Розглянуто різні аспекти розвитку
особистості та умови розкриття її особистісного, соціально-
психологічного, професійного потенціалу, наведені результати емпіричних
досліджень.

Збірник адресовано психологам, педагогам, а також всім, хто цікавиться
сучасним станом психологічної науки.

Статті подано мовою оригіналу.

Рекомендовано до друку Вченою Радою ІМЕМ Одеського національного
університету ім. І.І.Мечнікова
Протокол № 5 від 26 червня 2008 р.

МІНІСТЕРСТВО НАУКИ ТА ОСВІТИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. І. І. МЕЧНИКОВА

Інститут математики, економіки та механіки
Кафедра загальної та соціальної психології



РОЗКВІТАННЯ

ПРОГРАМА

Конференції молодих науковців

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ
РОЗВИТКУ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ
ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

25 квітня 2008 року

ОДЕСА 2008

Секція

ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ
ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Керівник: Худолій Ольга
Секретар: Хотей Людмила

1. Бакуменко В. Д. (г. Одеса)
Методы активизации учебно-творческой деятельности студентов при изучении курса «Психология развития. Возрастная психология»
2. Галушко Я.О. (м. Одеса)
Теоретико-методологічні особливості дослідження особистості психолога-професіонала
3. Данилова О.С. (м. Одеса)
“Соціальна перцепція” православної ікони в історичному генезисі крізь призму української літератури
- Кабешева А.О. (г. Одеса)
4. **Теоретико-методологическое исследование явления комплимента в психологической науке**
- Клюйкова-Цобенко В.А.
5. **Індивідуальна міфологія жінки в процесі розкриття її особистісного потенціалу**
6. Кустова А.Н (г.Одесса)
Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала
7. Матвеева С.И. (м.Одеса)
Вікова специфіка джерел самопізнання особистості
8. Мельник Н.Ю. (Севастополь)
Ідентичність як предмет сучасних психологічних досліджень
9. Мукело І.О. (м.Одеса)
Психологічні та біологічні особливості ризикової поведінки

10. *Рошка Е.В*
Гендерная идентичность и самоактуализация личности
11. *Самара О. Є. (м. Одеса)*
Розробка адекватних підходів психокорекції у стресових ситуаціях співробітників підрозділів МНС
12. *Смолинська О.В. (м.Одеса)*
Я-концепция созависимой личности. Методы коррекции
13. *Ходос Г.В. (м.Одеса)*
Психологічні особливості відношення до реклами студентів з різними типами акцентуацій характеру
14. *Худолій О.В. (м.Одеса)*
Особливості аксіологічного потенціалу аддиктивної особистості
15. *Чала Ю.П. (м.Одеса)*
Проблема самотності в період переживання кризи
16. *Чередниченко О.В. (м.Слов`янськ)*
Особливості сфери потреб студентів, які проживають в умовах гуртожитку
17. *Шемет С.О. (м.Одеса)*
Концепция исследования национального характера и картины мира
18. *Рязанцева О.Ю. (м.Одеса)*
Ресурсы изменений личности: психотерапевтический аспект
19. *Скрипникова О.*

Секція

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УЧБОВІЙ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Керівник: Гасій Оксана
Секретар: Корнева Анастасія

1. *Ван Джун. (г. Одеса)*
Особливості соціалізації молодшого підлітка
2. *Гайдарова А.В. (м. Одеса)*
Адаптації іноземних студентів до навчання на ПВІ як феномен психологічних та психолінгвістичних питань
3. *Журавльова М.О.*
Емоційний інтелект як потенціал професійного розвитку психолога
4. *Ільман В.О. (м.Бердянськ)*
Проблеми психологічної готовності дітей до навчання в сільській школі
5. *Кажарська О.М. (м.Севастополь)*
Психологічна підготовка молодого вчителя як умова формування професійної компетентності
6. *Корнева И.И. (м.Одеса)*
Самореалізація студентів у контексті Болонського процесу
7. *Керсанов О.В. (м.Одеса)*
Вплив мотиваційного фактора на успішність політичної діяльності
8. *Маманова А.І. (м.Мелітополь)*
Мотивація навчання у ВНЗ, як складова особистісної самореалізації майбутніх педагогів
9. *Медведева С.А. (м.Севастополь)*
Психологічні аспекти професійного становлення практичних психологів на етапі навчання у вузі

10. *Одарій Т.В. (м.Одеса)*
Психологічний вплив як основний компонент суб'єктивної аддикції
11. *Пічахчі Н.В. (м.Мелітополь)*
Вплив механізмів саморегуляції на особистісну самореалізацію майбутнього вчителя
12. *Садова М.А. (м.Первомайськ)*
Психологічні компоненти науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи
13. *Селецький А.А. (м.Мелітополь)*
Психологічні механізми розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів в процесі навчання та виховання
14. *Товма Г.О.(м.Мелітополь)*
Вплив творчої активності на саморозвиток особистості майбутнього педагога
15. *Хапаєва О.В. (м.Одеса)*
Изучение влияния акцентуаций характера на стрессоустойчивость и степень эмоционального выгорания у воспитателей детского дошкольного учреждения
16. *Шиферман Ю.І. (м.Мелітополь)*
Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до роботи з дітьми схильними до девіантної поведінки
17. *Гассій О.В. (м.Одеса)*
18. *Журавська Л.С. (м.Одеса)*
19. *Мостовая Т.Д. (м.Одеса)*

Секція

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ: УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ

Керівник: Мостова Тетяна
Секретар: Богданович Ганна

1. Барсова Т.В. (м.Одеса)
Особливості етнічних стереотипів української молоді з крайніми націоналістичними поглядами
2. Богданович Г.О. (м.Одеса)
Недовіра іншим як проблема міжособистісної самореалізації
3. Віхренко І. (м.Одеса)
Значення соціального мікросередовища в формуванні девіантної поведінки підлітків
4. Довга Ю.В. (м.Миколаїв)
Деякі бар'єри розвитку потенціалу особистості в гендерному аспекті
5. Заболоцька С.І. (м.Дрогобич)
Психологічні особливості становлення моральної поведінки у дошкільників
6. Задніпряна Н.О. (м.Одеса)
Особливості самооцінки психічної стійкості в міжособових відносинах у студентів гуманітарних і технічних наук
7. Золотухіна Л.І. (м.Слов'янськ)
Особливості прояву шкільних страхів та тривожності молодших школярів
8. Іванова О.С. (м.Миколаїв)
Проблеми самореалізації особистості в гендерному аспекті
9. Майборода М.О. (м.Мелітополь)
Ціннісний аспект в структурі самосвідомості особистості

10. *Оліферук Е.Д. (м.Львів)*
Психологічні особливості самооцінки у людей, хворих на шизофренію
11. *Осичка О.В. (м.Одеса)*
Залежність самореалізації від усвідомлення особистих цінностей
12. *Петрович І.В.*
Особливості впливу фрустраційних реакцій на агресивну поведінку молодших школярів
13. *Полищук М. А.*
Соматофорна вегетативна дисфункція системи дихання. Психологічні особливості пацієнтів, та їх вплив на течію розладу та терапію
14. *Проча А.В.*
Особливості копінг поведінки у підлітків, що належать до скаутської організації "Пласт" на Україні
15. *Рапча Е.О. (м.Одеса)*
Психологические проблемы взаимосвязи депрессии и сердечнососудистых заболеваний
16. *Романовський О.О. (м.Одеса)*
Органи студентського самоврядування, як інструмент розвитку та реалізації потенціалу лідера в особистості
17. *Сердюк Н.І. (м.Бердянськ)*
Атракція її сутність та характерні особливості
18. *Ситенко О.С. (м.Одеса)*
Защитно-адаптивные подструктуры этнического самосознания на фоне этнообусловленных депрессий
19. *Тальнова О.В. (м.Київ)*
Гра як засіб самореалізації особистості дитини
20. *Ткаченко В. Є. (м.Одеса)*
Рівень самоактуалізації подружжя і їх задоволеність браком
21. *Фрунзе О.*
Особливості прояву потреби в само актуалізації особистості з різним рівнем локусу контролю

**МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ
УЧБОВО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ**

«ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ, ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ»

Сучасна економіка відчуває потребу в кадрах, що володіють комунікативними здібностями, умінням генерувати творчі ідеї й швидко освоювати нові технології. Аналогічні вимоги пред'являє до особистості соціум – бути активним учасником у суспільних стосунках і у власній життєтворчості. Для задоволення цих вимог необхідно, щоб змістом системи освіти стали методи організації мислення й розвитку якостей творчої особистості. Для переходу до усвідомленого володіння розумовими прийомами і операціями потрібно змінити методику викладання і організувати навчальний процес як групову дослідницьку діяльність. Така організація процесу орієнтує учнів не на одержання правильної відповіді, а на розуміння того, яким чином ця відповідь отримана.

У результаті на матеріалі одного навчального предмета в учнів формуються узагальнені навчальні дії. Робота в групі забезпечує вдосконалювання комунікативних навичок, а необхідність проводити дослідження сприяє формуванню творчого підходу до вирішення проблем. (Меєрович, Шрагіна, 1997, 2003).

Методика навчання ефективна, коли вона будується на методах і прийомах, що активізують розумову діяльність і розумовий розвиток особистості. Чим активніше пізнавальна діяльність того, кого навчають, тим вище ефективність засвоєння. (Бадмаєв, 1999, с. 47.)

Однак багато студентів, особливо перших курсів очної форми навчання, не включаються в навчальну діяльність як активні суб'єкти. Один з підходів до рішення цієї проблеми – використання активних методів у навчанні (Ляудис, 2007; Климов, 1998; Кадачкина, 1998; Бадмаєв, 1999; Шрагіна, Меєрович, 1997, 1999, 2003).

Активні методи навчання реалізують установку на високу активність суб'єкта в навчальному процесі на противагу так званим традиційним підходам, у рамках яких учень відіграє набагато більш пасивну роль (Карандашев, 2006, с.160).

Серед активних методів В.Я. Ляудис виділяє методи програмованого навчання, проблемного навчання і метод інтерактивного (комунікативного) навчання (Ляудис, 2007).

З більш сучасних можна назвати методи ТРВЗ-педагогіки, засновані на системно-функціональному підході (ФСП). ФСП реалізований практично у вигляді двох базових інструментів:

- генетичного аналізу – дослідження етапів розвитку об'єкта з урахуванням виявлення причинно-наслідкових зв'язків між потребами людини і його діями по перетворенню об'єкта;

- алгоритму рішення проблемних ситуацій (АРПС) – чіткої програми у вигляді універсальної послідовності операцій (кроків) по аналізу вихідної ситуації, виявленню протиріччя, перетворенню проблеми в задачу і пошуку її найбільш ефективного рішення.

Для розвитку творчої уяви (РТУ) у ТРВЗ використовується спеціальний комплекс вправ. Наявність усіх цих компонентів дозволяє застосовувати ТРВЗ у якості методологічної бази для створення навчальних програм (Меєрович, Шрагіна, 1997, 1999, 2003).

Перераховані вище активні методи застосовувалися комплексно у формуючому експерименті для активізації навчальної діяльності студентів (25 люд.) при вивченні курсу «Психологія розвитку, вікова психологія». Конструюючи даний комплекс, автор прагнула забезпечити:

- 1) діяльнісний характер навчання;
- 2) зсув акценту в ході навчальної діяльності з односторонньої активності викладача на самостійну роботу і активність самих студентів;
- 3) стимулювання розвитку самостійності студентів у процесі навчання і відповідальності за результати своєї діяльності;

4) створення умов для розуміння студентами власних цінностей і придбання досвіду досягнення мети;

5) чіткість і зрозумілість усім учасникам навчального процесу правил атестації.

Мета дослідження – виявити ефективність застосування даного комплексу для активізації учбово-творчої діяльності студентів при вивченні курсу «Психологія розвитку, вікова психологія».

Об'єкт дослідження – навчальна діяльність студентів.

Предмет дослідження – комплекс методів активізації навчальної діяльності студентів.

Гіпотеза дослідження: розроблений комплекс активних методів підвищує рівень сформованості навчальної діяльності.

Для перевірки ефективності впливу застосування активних методів була використана методика оцінки рівня сформованості навчальної діяльності Г.В. Репкиной, Е.В. Заїки (Педагогическая психология: методики и тесты, 2004, с.52-72).

Діагностувалися наступні компоненти навчальної діяльності по шістьрівневій шкалі:

Навчальні інтереси: мотивація, актуалізація наявного теоретико-пізнавального інтересу.

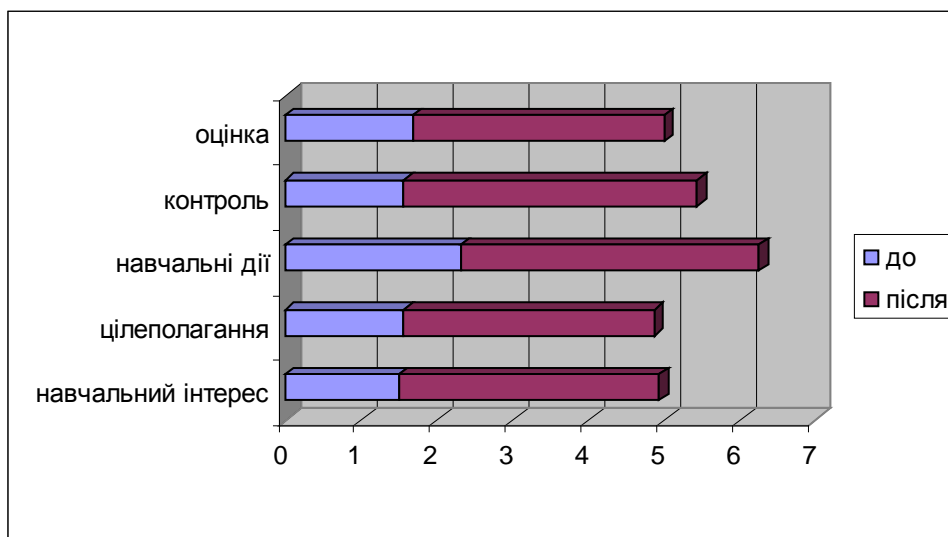
Цілеполагання: прийняття навчальної задачі, визначення кінцевої навчальної мети, мотивів, попереднє визначення системи проміжних цілей і способів їх досягнення.

Навчальні дії: виконання системи власне навчальних дій, центральне місце в якій займають специфічні перетворення предмета й побудова моделі.

Дії контролю в процесі навчальної діяльності, рефлексія.

Дії оцінки своєї роботи.

Отримані у формуючому експерименті результати дослідження групи студентів представлені на діаграмі.



Діаграма зміни середнього значення рівнів сформованості навчальної діяльності під впливом застосування комплексу активних методів навчання.

Приведена діаграма показує, що в результаті застосування комплексу методів активізації навчальної діяльності, по групі студентів збільшилося середнє значення параметрів:

1. "навчальний інтерес" – на 32,29%;
2. "цілеполагання" – на 29,20%;
3. "навчальні дії" – на 27,08%;
4. "контроль" – на 38,54%;
5. "оцінка" – на 27,08%.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що рівень сформованості навчальної діяльності після застосування комплексу активних методів виріс.

Для визначення значимості різниць до й після формуючого експерименту використовувався Т-критерій Стьюдента, який підтвердив наявність значимих різниць, що надає доказовість висновкам нашої роботи й підтверджує висунуту гіпотезу.

Як приклад, приведемо комплекс завдань (Меєрович, Шрагіна, 2001,2003, 2005), який застосовувався при вивченні теми «Психосоціальний розвиток у підлітковому віці. Особливості поведінки підлітків і їх спілкування з дорослими».

1. Вправа «Визначення багатозначних понять» застосовувалася для активізації індивідуально-особистісних знань студентів за допомогою вільного генерування асоціацій до понять:

а) «ідеальний дорослий» і «ідеальна дитина». Мета завдання: самостійно аналізуючи соціально-психологічні якості дитини й дорослого, прийти до висновку про необхідність виникнення перехідного періоду між дитинством і дорослістю і новотвору підліткового віку – «почуття дорослості» – у західноєвропейській культурі;

б) «підліток». Після генерування асоціацій студентам запропонували знайти відповідні до своїх асоціацій еквівалентні психологічні терміни. Мета завдання – наповнення психологічних термінів особистісним змістом.

2. Вправа «Системний аналіз розвитку особистості підлітка» розбудовує й систематизує зміст теми вправи 1.

а) класифікація особливостей психофізіологічного, емоційного, інтелектуального й соціального розвитку підлітків шляхом самостійного розподілу студентами психологічних якостей і реакцій, властивих підліткам.

б) створення й засвоєння типології поведінкових підліткових реакцій шляхом самостійної їхньої класифікації і узагальнення.

3. «Учбовий театр». Підготовка мініатюр на тему "Підліткові поведінкові реакції". Група студентів показує сценку, а студенти-глядачі дають психологічне визначення показаної емоційно-поведінкової реакції. Мета вправи – закріплення термінології досліджуваної теми.

4. «Парадоксальне визначення понять (конструювання оксюморона)». Самостійне визначення поняття «підліток» через оксюморон з метою усвідомлення суперечливості психологічних станів, характеру й поведінки підлітків.

Приклади визначень поняття «підліток», які дали студенти: *незрілий старий, скромна розбецненість, раціональна нерозсудливість, відчужена близькість, романтичний скептик, самовпевнена боязкість, доросла дитина, крижане полум'я, штормовий штиль, самовпевнена непевність, розв'язана*

сором'язливість, конформний індивідуалізм, залежна незалежність.

5. «Конструювання образної аналогії – метафори».

Метафора, найбільш творча конструкція мови, народжується з області емоційного ставлення до об'єкта. За допомогою метафор відбувається безперервне «приєднання» нових знань до вже наявних. Ефективність процесів розуміння через образну аналогію обумовлена її психологічною сутністю – здатністю активізувати емоційну і інтелектуальну сфери.

Студентам пропонувалося самостійно визначити метафорично емоційно-поведінкові особливості підлітків. Мета вправи – підвищення ефективності розуміння термінів і активізація творчих здібностей студентів.

Приклади метафоричних визначень поняття «підліток», які дали студенти: *кактус; багатокутник; повітряний змій; пластилін; їжачок; сонячне затьмарення; кубік- рубік; недосвідчений дослідник; театр одного актора; ося; череда баранів без пастуха; товариська устриця; підлітковий період – провесна .*

6. Застосування алгоритму рішення проблемних ситуацій (АРПС) при вивченні стилів виховання. Мета – виявити ефективний стиль взаємостосунків між дорослими й підлітками за допомогою АРПС.

Після виконання кожної вправи проводилося групове обговорення і аналіз отриманих результатів.

Застосування методів активізації учбово-творчої діяльності викликало позитивну оцінку студентів, які відзначили зростання інтересу до предмета «Психологія розвитку, вікова психологія» і усвідомлення ролі отриманих знань у професійній діяльності психолога.

ЛІТЕРАТУРА

Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. М.: Владос, 1999. - 304 с.

Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии – СПб.: Питер, 2006. – 250с.

Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам //Вопросы психологии. 1998.-№2. С.57-60.

Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – СПб.: Питер, 2007.- 197 с.

Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления. Библиотека практической психологии. Практическое пособие. ХАРВЕСТ (Минск) - АСТ (Москва). 2000, 2003. – 432с.

Педагогическая психология: методики и тесты / авторы-сост.: Демиденко М.В., Ключева А.И. – Самара: Бахрах-М, 2004. – 144с.

Шрагина Л.И., Меерович М.И. Педагогика творчества: возможности ТРИЗ как образовательной технологии//Школьные технологии. Россия. 1997. №1. С.35-47.

Шрагина Л.И. Психологические аспекты использования ТРИЗ в учебном процессе//Москва, Педагогика. №6. 1999. С.39-45.

Шрагина Л.И. Логика воображения. (2-е изд.) М.: Народное образование. 2001. –190с.

Шрагина Л.И. Повышение эффективности усвоения научных понятий при изучении психологии//Москва-Обнинск, Психология в вузе, №2, 2005, с.57-61.

Данилова Е. С., соискатель кафедры клинической психологии ОНУ

«СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ» ПРАВОСЛАВНОЙ ИКОНЫ В ИСТОРИЧЕСКОМ ГЕНЕЗИСЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

Актуальность темы исследования. Украина сегодня проживает, возможно, один из самых сложных и динамичных периодов своей истории, который характеризуется радикальной сменой ценностных ориентиров и общественных идеалов. Этот процесс актуализировал поиски духовных ценностей, как созидательной силы, без которых реформация жизни бессмысленна, невозможна, и вызвал интерес к национальному наследию: к великой украинской культуре, к религиозной философии к православной, духовной традиции. В связи с этим возникает необходимость показать архетипические составляющие славянской культурной целостности, обратившись к ее духовным истокам, т.е. к жизненным основаниям. Как отмечал великий философ А. Ильин, никакая “внешняя реформа не изменит, не спасет нас сама по себе независимо от внутреннего душевно-духовного изменения человека, ...никакой государственный строй не сообщит человеку ни любви, ни добродетели, ни чувства ответственности, ни честности, ни благородства. Истинное обновление идет не от внешнего внутрь, не от формы к содержанию, не от видимости к существу, а обратно. Все великое и священное идет изнутри” [1].

Одно из величайших открытий ушедшего столетия, и в плане художественном, и в плане духовном, и культурном, - православная икона. Православная икона, которая почти тысячелетие была выразителем веры и жизни народа была отчасти предана забвению на 300 лет. Хотя, и сегодня для одних икона является наследием далекого прошлого, для других предметом эстетического любования, третьих же “открытие” это толкнуло к осмыслению иконы. Икона уже оживает не только как прошлое, но оживает как настоящее. Начинается проникновение в духовный смысл иконы. Она воспринимается не только как художественная или культурная ценность, но и как художественное откровение духовного опыта – “умозрение в красках”, явленное также в годы смятений,

перестройки, разногласий, бед и катастроф. “Немая в течении многих веков, икона заговорила с нами тем языком, каким она говорила с отдаленными нашими предками” [2].

Святые отцы употребляли слово «икона» в более широком смысле, чем тот, к которому мы ныне привыкли. Весь мир, сотворенный Богом, они понимали как икону Божию, как произведение совершенного художника. В основе христианских представлений о человеке лежит слово «образ»– каждый человек несет в себе образ Божий. В греческом тексте Священного писания на месте русского «ОБРАЗ» стоит слово «ИКОНА», а значит, каждый человек есть живая икона Божия.

Возможность использования понятия «икона» по отношению к православным явлениям исключительно, а может быть, и неограничено широки: все ИКОНА, все ИКОНИЧНО [3].

Итак икона живописная и есть изображение живой иконы. Человек-живая икона значит социальная перцепция иконы, на наш взгляд – это отношение и восприятие к самому человеку. В то же время, отношение человека к иконе как к образу Первообраз и есть ни что иное, как приятие или неприятие сакрального, что отражает уровень духовности в социуме.

Среди феноменов духовной культуры, в которых видятся основы будущего мы усматриваем в социальной перцепции Иконы, которая является для Православия – откровением Божиим, высказанное языком линий и красок, которое дано и всей Церкви, и отдельному человеку. Икона зеркало души, а социальная перцепция иконы зеркало эпох. Явление миру икон – это феномен отражения желания постичь и воспринять Образ Божий. Процесс восприятия Иконы как священного объекта, а значит и восприятие сакрального обществом является наиболее яркой иллюстрацией и показателем уровня духовности нашего социума.

Византийский богослов, философ, поэт Иоанн Дамаскин, первым систематизировал, свел в целостную концепцию высказывания предшествующих мыслителей, отцов церкви об изображении, об образе и об иконе. Обосновывая необходимость изображений, икон в религиозном обиходе Иоанн выделяет следующие их функции. Прежде всего, дидактически-информативная функция, т.е. “изображения заменяют неграмотным книги”; коммеморативная функция, т.е.

образ – есть напоминание. Молящийся смотря на икону вспоминает Священное Писание. Изображение, икона не замыкает внимание зрителя в самом себе, но возводит ум через телесное созерцание к созерцанию духовному, т.е. выполняет анаagogическую функцию и естественно декоративную украшая соборы. Иоанн полагал, что иконы содержат “Божественную благодать”, которая “всегда соприисутствует со святыми иконами не по существу, но по благодати и действию”. Она дается иконам Святым Духом и может проявить в действии. Именно благодаря харизматической функции иконы верующие, по мнению Дамаскина, приобщались к изображаемому святым, “освящались”.

На основе византийских теорий образа и изображения древнерусские мыслители разработали свой самостоятельный язык, свою концепцию иконы. Наиболее подробно она была изложена только в конце XV - начале XVI в.в. в известных «Словах» об иконах из «Просветителя» Иосифа Волоцкого. Отметим, что из всех функций православного образа на первый план он выдвигает поклонную, т.е. культовую, и считает ее важнейшей. Поклонение в идеале может и должно привести к контакту с Высшей Духовностью, к ее мистическому постижению, где икона является медиатором, выполняя посредническую функцию между человеком и Богом.

П. Флоренский, который принадлежал к плеяде русских философов «Серебряного века» рассматривал мир как единое целое, как единую картину и реальность. Его труд «Иконостас» собрал в фокусе все главные мысли и очертил его мировоззрение. Центральной проблемой является проблема связи «двух миров» – видимого и невидимого, «горнего» и «дольнего», границей которого является религиозный культ (границей этих двух миров в храме является иконостас). По Флоренскому, Икона - окно в мир «Горний» [4].

К. Юнг применил научный подход к собственно человеческой природе, он открыл в человеческом «психе» образы коллективного бессознательного, архетипов как «a priori» детерминируемые составные части всего жизненного опыта. Архетип Божества в человеческой «психе» Юнг назвал термином “Самость”. Это имманентная цель становление личности, и в то же время это сила, которая влечет человека к достижению его интегрированной индивидуальности. Цель эту можно

достичь лишь вечно растущим сознанием, которое, благодаря постоянному применению и соответствующей осведомленности о психическом процессе, пытается найти обратный путь к своему собственному источнику.

Принимая во внимание теорию Юнга, мы можем сделать вывод, что, действительно, идея Бога является архетипической, она неизбежно присутствует в психике каждого человека, но мы не в праве делать вывод о существовании божества за пределами нации.

Человеческая психика представляет собой целостность бессознательных и сознательных процессов, это саморегулирующаяся система, в которой происходит постоянный обмен энергией между элементами. Обособленное сознание ведет к утрате равновесия и бессознательное стремится «компенсировать» односторонность сознания [5].

Целью нашей работы было исследование феномена социальной перцепции православной иконы в историческом генезисе (опосредованное восприятие через призму художественных текстов украинских авторов).

Объектом исследования являлся феномен социальной перцепции православной иконы в историческом генезисе.

Предметом исследования - опосредованное восприятие иконы через призму художественной литературы

Согласно концепции И.Г. Белявского именно изучение текстов художественной литературы позволяет реконструировать историческую эпоху и на ее фоне рассмотреть социальную перцепцию Иконы, таким образом, рассматривая процесс восприятия в историческом генезисе [6]. Для нас было важно исследовать именно те произведения, где автор описывает человека как «живую икону».

Мы проанализировали процесс нарушения диалога («Хиба ревуть воли як ясла повни» Панас Мирний [7]) и процесс попытки восстановления диалога с Богом через создание Иконы («Диво» П.Загребельный [8]). Мы рассмотрели Соборность как стержень, составляющий духовную энергию и внутреннюю гармонию Человека как храма Божия (Олесь Гончар «Собор» [9]). Авторы на весьма тонком уровне и глубоко психологично сфокусировали свое внимание на процессе отношения человека к иконе.

Гипотеза исследования: икона являлась непосредственно сакральным объектом для верующего человека, в то же самое время является ярким отражением человеческой социальной психики, так как является открытой динамической системой, это медиатор, несущий в себе посредническую функцию (т.е. синергию – соработничества человека с Богом).

Согласно концепции Зинченко В.П. первые медиаторы – это знак, слово, символ, миф, а вторые – это евангельская любовь к ближнему. Вместе взятые они составляют «Духовные вертикальные измерения человеческого познания» (9В.С. Соловьев) [10].

Восприятие иконы через призму художественной литературы мы исследовали, применяя следующую схему: Мир автора + мир героя = мир читателя.

Панас Мирний „Хіба ревуть воли, як ясла повні?“. Литературный образ Чипки главного героя повести - это яркий собирательный образ, который олицетворяет собой представителя бедного населения украинского села. По замыслу автора действие повести происходит в пик не только экономического кризиса, и разрешения его путем отмены крепостного права, но и в пик духовного кризиса XIX столетия.

Панас Мирный гениально показал, что внутренний раскол в душе влечет за собой необратимые процессы социуме, поставив риторический вопрос: «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», несущий в себе глубокий семантический и морально-нравственный духовный смысл. Принимая во внимание, что слово это знак, можно предположить, как истинный художник слова, Панас Мирный вложил в этр название послание грядущему поколению.

Психосемантическое и богословское значение каждого слова в названии „Хіба ревуть воли, як ясла повні?“ мы интерпретировали следующим образом: Символ хлеба это тело Христово; символ вола – это народ, человечество; символ «рев» - это плач; символ яслей - это душа; символ «як ясла повні»- это полнота гармония в душе, цельность. Человеческая душа, покоящаяся на вере, надежде и любви к Богу никогда не будет пуста, если человек богат душой, он будет нести свой крест с честью и достоинством, будем довольен и счастлив, какие бы судьба не уготовила ему трудности.

Человек, вступая в богообщение, прежде всего, ведет диалог с самим собой.. Диалогичность – это путь к равновесию и к гармонии, если человеческую душу, его внутренний мир не разрушают противоречия, то человек является полноценной целостной личностью с моральными и нравственными ценностями и установками. Несмотря на противоречия внешнего мира он адекватно реагирует на жизненные ситуации.

Панас Мирный рассматривая причины социального формирования личности Чипки, дает нам право, считать, что не только социально экономически тяжелые условия влияют на личность главного героя, но и духовное развитие.

Яркий эпизод, когда, будучи ребенком Чипка выкалывает глаза образу на иконе, демонстрирует не только его восприятие иконы, как образа Первообраза, но и отношение к сакральному объекту или святому. Отношение Чипки опосредованно внутренней расколотостью, что и выражается в непосредственном действии: с одной стороны бунтующая душа ребенка хочет обмануть и избежать наказания (ситуативное восприятие сакрального объекта), с другой стороны икона выступает как объект социальной перцепции и обнажает в непосредственном действии Чипки глубокий духовный кризис общества

Пустота души, агрессия приводит юного мальчика Чипку к жизненному тупику, пьянство, бунт, каторга – Сибирь...

Глубокий анализ текста подтверждает нашу гипотезу о том, что социальная перцепция иконы - это показатель уровня духовности общества, где икона выступает индикатором духовности и ее зеркальным отражением.

Роман «Диво» Павла Загребельного. В романе «Диво» Павла Загребельного автор, на наш взгляд, наиболее ярко отобразил человека как «живую икону» в образе своего главного героя Сивоока, который по замыслу автора подарил миру Софию Киевскую. На наш взгляд, прежде чем анализировать текст, мы должны обратиться к трудам богословов и, где фигурирует данное значение.

Для объективного анализа и понимания художественного текста, необходимо дать сакральное и семантическое значение понятия СОФИЯ.

Творческая любовь Божия — София, духовное начало в тварном мире и человеке, делающее их прекрасными, — это сущностная основа прекрасного. Этот,

архетипический образ воплощен благодаря художественному творчеству иконописцев в иконах, фресках, мозаиках и в архитектурных строениях.

Этот образ в слове отображен у Павла Загребельного. Роман «Диво» исторический роман – сюжетная линия, которого прослеживается в двух ракурсах. Первый повествовательный ракурс посвящен жизни и творчеству Сивоока, главного героя романа принимавшего участие в строительстве росписи Софии – Киевской.

Второй ракурс романа с первого взгляда кажущийся независимым – это повествование о жизни и творчестве отца и сына – Гордея и Бориса Отавы. В последствии он переплетается с первым по внутреннему замыслу и является его логичным продолжением.

Первый временной диапазон - IX век, где отображены 45 лет из жизни Сивоока. Автор весьма подробно описывает жизнь своего героя с малых лет до зрелого возраста, включая моменты поиска себя в жизни и поиска в творчестве. Он сохраняет фон всех исторических событий, происходящих в тот период: крещение Руси, борьба Ярослава Мудрого за Киевский престол, бурное строительство храмов, процесс просветительства Киевской Руси

Второй временной диапазон - XX столетие, где отображены 44 года Бориса Отавы. Они повествуют о наиболее ярких событиях ушедшего столетия: Великая отечественная Война, Великая оттепель.

Два мгновения в истории знаменитого собора, две человеческие судьбы связанные с ним позволили автору гениально отобразить авторскую идею рождения Софии- Киевской, являющуюся душой Киевской Руси, храмом Божиим человечества.

Сивок, по нашему мнению, был замышлен автором как воплощение Образа человека, ставшего на путь преображения, обретения себя и восстановления истинного Лица Божия. Сивоок наделен даром писать иконы, воплощая своим мастерством Божий Дар (ДАР – ХАРИЗМА, обозначающий в христианской терминологии дары святого Духа, одна из важных функций иконы харизматическая, Сивоок наделенный Божественным даром выполнил харизматическую функцию своей жизнью и деятельностью).

Божий Дар воплотившийся в образе Сивоока - это живая икона, а его отношение к иконе и восприятие ее идет через обретение свободы духа, и веры в эту свободу. В нем одновременно слились воедино и языческая обрядность, и любовь к свободе, и любовь ко всему прекрасному на земле. Сивоок – как носитель великого таланта запечатлевает в образе Богоматери выразительными художественными средствами Любовь и Величественность Женское Начало. Он, как Исповедь, в образах и красках выплеснул все накопившееся и прекрасное уже переполнявшее душу, на стены храма святой Софии. Образ Богоматери как сакрального феномена, таинственного носителя духовной энергии, божественной мудрости – Софии в романе достиг своего высшего художественно-эстетического понимания и предстал перед нами во всей полноте. Именно раскрытию образа Софии, по нашему мнению, и посвятил свой роман гениальный украинский писатель Павел Загребельный.

Роман Олесь Гончара «Собор». Роман «Собор» выбран нами не случайно, именно в этом произведении раскрывается ярко проблема духовности через отношение к сакральным ценностям, каким является сам собор, который олицетворяет символично Храм Божий и человека как библейский сосуд, который не должен быть пустым и бездонным. Поставив цель на внешнем уровне показать всему западному миру превосходство и могущество советской системы, Олесь Гончар на внутреннем уровне показал духовный мир молодой формирующейся личности (главные герои романа – Микола Баглай и Элька).

Символ названия «собор» - созвучен пониманию иконы через понятие соборности. Все гениальные художники всех времен и народов прославляли соборность как символ единства и как условие возрождения и порождения духовных ориентиров. Человек - собор- храм Божий – живая Икона. Все икона, все иконично. Православная икона– соборна.

Человек - это Храм Божий и это хорошо ощутимо отражено во всем тексте Гончара. Сюжетная линия романа выстроена таким образом, что мы можем проследить отношение или процесс восприятия к собору, как к олицетворению сакрального символа. Через отношение к Храму Божьему, метафорически показано и отношение к иконе, хотя развернутого описания иконы нет. Лишь в одном эпизоде

лаконично описана Апсида и упомянут юнец в красных одеждах. Имя Христа нет ни на одной странице романа, но весь текст просто христологичен - присутствие Христа мы ощущаем, он движет душами молодых людей. Собор – икона в камне. Микола на бессознательном уровне знал и ощущал это, четко позиционируя себя в ситуации защиты Божьего Храма: разрушив его - люди разрушат свои души.

Проведя наше исследование, мы пришли к выводу, что изучение текстов художественной литературы позволяет реконструировать историческую эпоху и на ее фоне рассмотреть социальную перцепцию сакральных, таким образом рассматривая процесс восприятия в историческом генезисе.

Писатели и поэты XIX - начала XX столетия в своих произведениях создали **словесную образную Икону**. Многими писателями была предпринята попытка отразить процесс нарушения диалога с Богом посредством своего изложения и описания человека и его восприятием сакрального в нашем конкретном случае, мы разбирали тексты тех произведений на страницах которых четко можно проследить как человека относится к Иконе. Социальная перцепция иконы отражает духовное развитие общества.

Гипотеза нашего исследования находит свое подтверждение. Икона является непосредственно сакральным объектом для верующего человека, в то же самое время она является ярким отражением человеческой социальной психики, так как является открытой динамической системой, это медиатор, несущий в себе посредническую функцию (т.е. синергию – соработничества человека с Богом).

Материалы и выводы данной работы могут послужить в решении проблемы восстановления исторической преемственности славянской мысли, возрождения лучших традиционных духовных феноменов отечественной культуры и православия.

Литература

1. Ильин А.А. Наши задачи. Историческая судьба и будущее России. Статьи 1948-1954г.г. в 2х т. М., 1992.
2. Шлеман А. Исторический путь православия. – Нью-Йорк, 1954. С. 378.
3. Лепяхин В. Икона и иконичность. – СПб, 2002. С. 220.
4. Флоренский П. Иконостас. – М., 1994. С. 200.

5. Юнг Карл Архетип и символ. – М., 1991, С. 62.
6. Белявский И.Г., Кишинская А.Н. Исповедь пасынка века и немного исторической психологии. – Одесса, ОКФА, 1997, С.472.
7. Мирний П. Хіба ревуть воли як ясла повні. – К., Дніпро, 1977, С.335.
8. Загребельний П. Диво. – К., Дніпро, 1982, С.623.
9. Гончар О. Собор. – К., Дніпро, 1996, С.280.
10. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии № 4, 1993.
11. Белявский И.Г. Проблемы социальной перцепции в исторической психологии: Психология межличностного познания/Под ред. Бодалева А.А. – М., 1981.

АНОТАЦІЯ

В роботі проаналізоване сприйняття ікони опосередковано через твори української літератури XIX – XX ст. Виявлені основні елементи такого сприйняття і опису. Розробляються подальші підходи для вивчення соціальної перцепції сакрального мистецтва – православної канонічної ікони.

ANNOTATION

The icon perception is analyzed in work indirectly, through the dramatics of Ukraine literature of XIX – XX cc. The basic elements of such perception and description are discovered. The further investigation approaches for the social perception of the sacral art – the orthodox canonical icon – are worked out.

Теоретико-методологическое исследование явления комплимента в психологической науке

Каждым из нас, по мнению психологов, движет несколько потребностей, и главная из них – желание чувствовать себя значимым. Люди хотят чувствовать себя значительными, нужными, незаменимыми, поэтому в современных пособиях по этикету комплименты рекомендуется делать как можно чаще и всем, «кто хоть в малейшей степени достоин доброго слова» [6: 116].

В отечественной науке такое психологическое явление как комплимент исследуется недостаточно (Бодалев А.А., Борисов А.Ю., Иссерс О.С., Шейнов В.П., Шепель В.М. и др.). При этом заметим, что большинство авторов стремятся раскрыть понимание данного явления, нежели выделить конкретную дефиницию.

Рассмотрение особенностей комплимента нам представляется целесообразным начать с определения этимологии изучаемого нами понятия.

В русский язык это слово пришло из европейских языков, а именно из испанского, где оно означает «наполнять, заполнять, внушать» и т.п. Затем оно проникло во французский и посредством последнего вошло в массовое употребление в немецком языке: в первое десятилетие 17 века в значении «придворный, вежливый, изящный поклон», с 1623 года – «устной или письменной похвалы, выражения уважения и доказательства прекрасных манер», а с 1646 года в значении «лестный отзыв».

С.И.Ожегов под комплиментом понимает «любезные приятные слова, лестный отзыв» [3: 256]. В.И.Даль считает, что комплимент это «учтивость на словах или на письме, приветствие с похвалой, вежливость, лесть» [1: 148]. В словаре современного русского литературного языка комплимент – «похвала, вызванная стремлением сказать любезность или польстить кому-либо» [4: 956].

Таким образом, комплимент выступает здесь синонимом похвалы и лести. Однако, в толковых словарях, изданных еще до 1917 года, комплименту дается несколько иное определение: «Комплимент – учтивые слова, выраженные изустно или письменно; приветствие» [5:242].

Вот здесь-то и кроется главное противоречие. Ведь лесть от комплимента отличается так же, как, например, уверенность в себе от наглости. Лесть неотделима от поиска выгоды и фальши, и человек, желающий польстить, не всегда умеет скрыть неискренность от оппонента. Лесть зачастую груба и неправдоподобна, комплимент же исходит от сердца и способен моментально поднять настроение тому, кому он адресован. Разумеется, комплимент предполагает некоторое преувеличение существующих достоинств собеседника, но в разумных пределах. На наш взгляд, понятие «комплимента» и «лести» противопоставляются как выражение реального существующих достоинств собеседника, целью которого является доставить удовольствие собеседнику, не предполагая собственной выгоды, и восхваления несуществующих или сильно преувеличенных достоинств собеседника, с целью извлечь выгоду.

Несмотря на то, что проблема комплимента часто отождествляется с похвалой, по-нашему мнению, необходимо дифференцировать эти понятия. Так, например, О.С.Иссерс говорит о том, что для похвалы основной целью является положительная оценка, а для комплимента – сообщить о благорасположении [2: 129]. Автор отмечает, что «для похвалы показателем успешности является принятие оценки, показателем неудачи – ее отклонение», «для комплимента даже несогласие адресата с говорящим не означает неуспеха».

Анализируя вышеизложенное и данные в психологической литературе (Асмолов А.Г., Брудный А.А., Петелина Е.С., Тарасов П.С., Шепель В.М. и др.), мы считаем, что похвала – это вербальное проявление удовольствия от результата действий другого человека, а комплимент – это особая форма похвалы, выражение одобрения, восхищения внешним видом человека, его

манерами, удачно сказанным словом. Похвала предполагает оценку качеств, знаний, умений адресата и чтобы получить похвалу, нужно совершить нечто, проявив себя с положительной стороны. Compliment же не ограничен в этом плане.

На наш взгляд, существует несколько разновидностей комплимента:

1. Прямой комплимент, при котором просто констатируется факт, лучшие характеристики человека.

2. Косвенный комплимент, при котором учитывают какие-либо достижения человека.

3. Compliment – антитеза. Основными признаками комплимента этого вида являются природные способности, черты характера и внешность человека.

4. Compliment – ответ, в основе которого является выражение несогласия человека с заниженной самооценкой собеседника или собственно комплимент-ответ, который, в основном, строится по следующей структурной схеме: «То же самое могу сказать и о Вас (тебе)»

5. Compliment – критика. Критику "в лоб" человек вряд ли воспримет, и его естественной реакцией будет ответная обвинительная тирада. В то время как критика, «приправленная» похвалой, с большей вероятностью дойдёт до собеседника.

6. Обращение за советом. Такая формулировка особенно хорошо действует на людей, которым необходимо, чтобы их просвещённость в той или иной области была непременно отмечена окружающими.

Таким образом, владение искусством подачи комплимента подчеркнёт Вашу образованность, воспитанность, поможет в личном и деловом общении.

Обобщая результаты выполненного исследования, можно сделать следующие выводы:

во-первых, мы считаем, что необходимо дифференцировать такие понятия как похвала, комплимент и лесть;

во-вторых, дано определение такому психологическому явлению как комплимент. На наш взгляд, комплимент – это особая форма похвалы, выражение одобрения, восхищения внешним видом человека, его манерами, удачно сказанным словом;

в-третьих, проанализировав психологическую литературу, мы выделили следующие разновидности комплимента: прямой, косвенный, комплимент-антитеза, комплимент-ответ, комплимент-критика и обращение за советом.

Литература:

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1979. – Т.2: И-О.- С. 148, 655.
2. Иссерс О.С. Речевая тактика комплимента в разговорной речи // Тезисы докладов Всероссийск. межвузовск. науч. конференции. – Омск, 1995.- С. 129,178.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1981. – С. 256, 816.
4. Словарь современного русского литературного языка в 17 томах. – М., 1956.- С.956, 1262.
5. Словарь церковно-славянского языка / Сост. 2 отделением Императорской Академии Наук. – С.-Пб., 1867.- С.242, 406.
6. Шейнов В.П. Мужчина и женщина: Энциклопедия взаимоотношений. – СПб., 1997.- С.116, 126.

***Індивідуальна міфологія жінки
в процесі розкриття її особистісного потенціалу***

Дана стаття присвячена вивченню індивідуальної міфології жінки як складової особистісного потенціалу.

Мета статті полягає в розкритті ролі індивідуальної міфології в процесі реалізації особистісного потенціалу жінки.

Завдання: 1. обґрунтувати доцільність вивчення особистісного потенціалу шляхом дослідження індивідуальної міфології,

2. описати основні етапи дослідження індивідуального міфу.

Об'єкт: особистісний потенціал.

Предмет: індивідуальна міфологія жінки.

Індивідуальна міфологія особистості з точки зору її взаємозв'язку з самовдосконаленням жінки є досить актуальним та мало розробленим полем психологічних досліджень. Теоретична значущість цієї проблематики впливає з безпосередньої близькості її до розробок вітчизняних наукових шкіл: історичної психології І.Г. Білявського та його послідовників: Артюхіної Н.В., Чепи М.А., Яремчук О.В. та школи В.А.Роменця і його учнів: Татенко В.О., Титаренко Т.М., Манохи І.П. та інших. Саме в цих парадигмах досліджень за основу береться суб'єктний принцип тлумачення культурно-історичного буття особистості та розробляється ідея творчої потенціальності людського «Я».

Теоретико-методологічні основи вивчення особистісного потенціалу були закладені ще в школах гуманістичної психології А.Маслоу та К.Роджерса, аналітичної психології К.Г.Юнга, психосинтезу Р.Ассаджолі та екзистенціальної психології. Серед російських вчених ця проблематика розроблялася, зокрема, в роботах Д.Леонтьєва та О.Асмолова, які є спадкоємцями славетної традиції культурно-історичної психології Л.С.Виготського та О.Лурії.

Категорія особистісного міфу, що була дітищем К.Г.Юнга на сьогодні продовжує вивчатися та набувати нових тлумачень, в залежності від сфер її переломлення. Серед них - індивідуально-авторська міфотворчість як один з нових актуальних міждисциплінарних проектів української психології.

Безумовно, авторський міф має точки дотику з особистісним міфом, але має й чималі розбіжності (Яремчук О.В., 2004)

Загалом, прикладення цього поняття до вивчення процесу індивідуалізації розширює можливості тлумачення потенційних змістів особистісного несвідомого.

Щодо індивідуальної міфології, то, спираючись на наукову літературу, можна позначити її як сукупність індивідуальних та колективних несвідомих змістів, що відображують домінуючі в психіці архетипи, структуруючи відносини людини до оточуючого світу, до себе, визначаючи стратегії та шляхи самореалізації, самоздійснення. Структурна одиниця індивідуальної міфології – це окрема міфологема, під якою ми розуміємо певний міфологічний, містичний, казковий тощо сюжет. Він коріниться в колективному несвідомому, відбивається в індивідуальному несвідомому; сформований емоційним та когнітивним чинниками. В міфологемі зосереджені основні проблеми особистості та стратегії само опанування, особливості світосприйняття, визначення свого місця в світі.

Всі ці змісти мають співвідносність з компонентами особистісного потенціалу за Д.Леонтьєвим. Це дає нам підставу припустити, що індивідуальний міф є інтегральною характеристикою особистісного потенціалу, або його маніфестацією в несвідомому особистості.

Щоб перевірити цю гіпотезу та принагідно вивчити феноменологію індивідуального міфу жінки, ми залучаємо до дослідження образи жіночих богинь художниці Памели Метьюз, які знайшли відображення в колекції карт Таро «Світлі богині». Даний стимульний матеріал проєктивного характеру часто навіть сам по собі сприймається в якості активізатора таємничого первіно жіночої натури, Великої богині, Праматері. Ми робимо акцент на асоціативному полі досліджуваних і заохочуємо їх до інтерпретації власних несвідомих змістів психіки. Окрім цієї авторської методики, використовується тест кольорових виборів М.Люшера безпосередньо перед та після дослідження. Це, в свою чергу, дозволяє відслідкувати терапевтичність або цілительні властивості контакту жінки з власними несвідомими образами. Звісно, це надає жінці можливість «відпустити фантазію», розбудити творчу інтуїцію на шляху в несвідоме. До програми дослідження включена також арт-терапевтична методика системних характеристик психіки «Мандала» за О.Копитіним, що сприяє визначенню певного рівня особистісного зростання клієнта згідно з Великим колом архетипичних стадій за Kellog.

Загалом, ідеєю емпіричної частини дослідження є залучення досліджуваних до інтерпретації індивідуальної міфології, як їх власного творчого продукту. Методи вивчення та тлумачення індивідуального міфу та індивідуальної міфотворчості потребують уточнення в процесі накопичення емпіричних даних та їх інтерпретації. І дане дослідження є пешою спробою на досить довгому шляху.

Важливо те, що підчас творчої роботи над собою відчувається своєрідна «аутопсихокорекція» жіночого несвідомого. Також клієнтка відкриває в собі нові,

неусвідомлювані до цього змісти психіки, що можуть бути досягнутими як потенціальні можливості розвитку.

Особливим завданням даної статті є спроба інтегрувати поняття «індивідуальний міф» в категоріальне поле особистісного потенціалу.

Особистісний потенціал з Леонтьєвим Д.О. (еквівалент «людський потенціал» в гуманістичній психології) – це системна організація особистісних можливостей, що називаються буденною мовою «стрижнем особистості». Це стійкі особистісні характеристики високого ієрархічного рівня, пов'язані з психологічним здоров'ям, зрілістю та успішністю власної діяльності.

Д.О.Леонтьєв виділяє чотири складові частини особистісного потенціалу. Індивідуальний міф, на наш погляд, це внутрішній особистісний динамізм (мотив до змін). Після усвідомлення та інтеграції жінкою цих несвідомих потреб своєї психіки, вони стають зовнішнім особистісним динамізмом, що проявляється в реалізації власної спрямованості до певних міркувань, вчинків. Також індивідуальний міф перебуває в тісному контакті з моделлю життєвого простору. Це означає, що домінуючий жіночий архетип у якості засвоєної раніше моделі поведінки буде впливати на процес прийняття рішення жінкою в теперішньому часі. Наприклад, жінка з домінуючим архетипом Діви за Е.Нойманом навряд чи візьме на себе відповідальність за важливе рішення, бо її відношення до себе, оточуючих та взагалі до світу є інфантильним, дитячим. Таким чином є необхідність і можливість зв'язувати якісні особливості індивідуальної міфології в процесі розкриття особистісного потенціалу жінки. Особливо актуальним це стає на тлі сучасної ситуації з публікаціями стосовно цієї проблематики. Зараз читачеві пропонується велика кількість езотеричної, науково-психологічної та побутово-популярної літератури про особливості прояву жіночності, про архетипні складові поведінки жінки. Багато уваги приділяється рекомендаціям з розвитку жіночності, вміння «подати» себе. Але аспект духовності жінки, її самоусвідомлення не в якості «біологічної одиниці», а в якості носія вищих цінностей, місія якої полягає не тільки в ролі хранительки вогнища або бізнес-леді, розглядається лише в езотеричній літературі. Тож ми виділяємо як головний саме духовний аспект життєдіяльності жінки в розкритті її особистісного потенціалу і пропонуємо досліджувати зміст індивідуальної міфології особистості, як сценарію її життєдіяльності.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИЧНОСНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Сегодня в рамках одной человеческой жизни присутствует опыт существования не только в различных социально-экономических формациях, но и в различных цивилизациях. А стремление мчаться «в ногу со временем» неумолимо наталкивается на физиологические барьеры предельных возможностей человеческого организма.

В этих условиях возрастает интерес к феноменам, которые способствуют успешному выживанию человека в современных условиях. К таким феноменам относят личностный потенциал (ЛП) и толерантность к неопределённости (ТН).

Целью нашего исследования является анализ взаимосвязи ЛП и ТН.

Анализ литературы и изложение результатов теоретического исследования. Под ЛП понимают: «интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащую в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий» [1].

Проблема ЛП разрабатывалась под различными терминологическими обозначениями (сила Я, сила воли, саморегуляция, жизнестойкость и др.). Разработку этой проблемы затрудняет непроработанность теоретических аспектов ЛП и трудность выделения его составляющих.

Так Д. А. Леонтьев на основании теоретического анализа и обзора эмпирических исследований очерчивает круг психологических феноменов которые по его мнению имеют отношение к ЛП. К ним он относит: личностную автономию (Э. Деси, Р. Райан), осмысленность жизни (В.Франкл, Дж. Крамбо), жизнестойкость (С. Мадди), готовность к изменениям (Д. Леонтьев, Д. Сапронов), толерантность к неопределённости (Д. Маклейн), ориентацию на

действие (Ю. Куль), особенность планирования деятельности (Е. Мандрикова) и временную перспектива личности (Ж.Нюттен, Ф. Зимбардо) [1].

Из всех выше указанных феноменов особый интерес представляет ТН.

Феномен ТН изначально был выделен в русле заимствованной группой исследователей (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950) у нацистского психолога Jaensch (1938) идеи, о том, что различия в психологии восприятия могут быть использованы для объяснения особенностей личности, и рассматривался как особенность восприятия различного рода неопределенных стимулов, влияющая на формирование личностных свойств индивида [6].

Несмотря на наличие довольно большого объема исследований, посвященных изучению феномена ТН, в научной литературе еще не сформировалось единого понимания сущности этого феномена.

Как указывает в своей работе А. И. Гусев: «ТН понимают как: индивидуальную (личностную) переменную (Frenkel-Brunswik, 1948), индивидуальную склонность / предрасположенность (Budner, 1962), тенденцию восприятия (Norton, 1975), культуральную составляющую (Hofstede, 1984), разброс реакций (McLain, 1993), характеристику индивидуальной саморегуляции (Stoycheva, 2000), социально-психологическую установку (Луковицкая, 1998), способность, относимую к когнитивной и эмоционально-волевой сферам (Hallman, 1976; Brislin, 1981; Мириманова., Обухов., 2001; Лушин, 2003; Носенко., Шаповал., 2002), разновидность когнитивного стиля (Colman, 2006; Холодная, 2004) [2].

Следует отметить, что в доступных нам зарубежных и отечественных литературных источниках, практически полностью отсутствуют сравнительные исследования ТН и указанных выше психологических феноменов, относящихся к кругу ЛП [2 - 7].

Таким образом, не смотря на многообразие понимания сущности феномена ТН, мы можем на данном этапе исследования предположить, что *определяющим для понимания данного феномена является факт успешного совладания человека*

с неопределенностью вне зависимости от того, какие психические механизмы при этом используются.

Исходя из системного понимания ЛП, мы можем выдвинуть гипотезу о том, что *ТН может быть рассмотрена как одна из базовых подсистем ЛП*, которая обеспечивает устойчивость системных показателей ЛП, в условиях неопределенности. Дальнейшие наши исследования будут направлены на конкретизацию механизмов взаимодействия ЛП и ТН.

ЛИТЕРАТУРА

1. Возможности эмпирического исследования личностного потенциала. Леонтьев Дмитрий, Мандрикова Е.Ю. Осин Евгений Плотникова А.В. Рассказова Е.И.// Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России. Материалы межрегиональной научно-практической конференции.// Москва, 2005. С. 259-260.
2. Гусев А. И. К вопросу о видах толерантности к неопределенности.// Наукові записки інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. К.: Міленіум, 2006. - Вип 30. – С. 54 – 63.
3. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности: проблематика исследований. Практична психологія та соціальна робота. - 2007, №8 – С.75-80
4. Дуднік О. А. До проблеми толерантності до невизначеності. // Наука і освіта, №5 - 6, 2005. – с. 54 – 58.
5. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности. Автореф. дисс. к.п.н. С.-Пб., 1998
6. Ray J.J. Are psychologists intolerant of ambiguity? University of N.S.W., Australia <http://jonjayray.batcave.net/authtol.html>
7. Owen William and Robert Sweeney. Ambiguity Tolerance, Performance, Learning, and Satisfaction: A Research Direction. In *The Proceedings of ISECON 2002*, v 19 (San Antonio): §242c. ISSN: 1542-7382.

«Вікова специфіка джерел самопізнання особистості» Матвеева С.И.

С древних времен и до наших дней самопознание всегда привлекало внимание людей, потому что они так или иначе задумывались над вопросами смысла жизни, стремились познать себя и других. Благодаря самопознанию личность характеризуется прежде всего выделением себя из окружающей среды, формированием своих отношений с миром и подчинением своей жизнедеятельности устойчивой структуре этих отношений в противовес сиюминутным импульсам и внешним стимулам.

Проблемой самопознания личности занимались такие ученые как А.Н. Леонтьев, характеризовавший проблему самосознания как проблему «высокого жизненного значения, венчающую психологию личности», Б.Г.Ананьева, Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейна, И.И.Чесноковой, В.В.Столина, А.Г.Спиркина, А.А.Бодалев, также в работах И.С.Кона, в которых были удачно синтезированы философские, обще- и социально-психологические, историко-культурные аспекты, теоретические вопросы и анализ конкретных экспериментальных данных, открывшие новые грани этой, пожалуй, одной из старейших проблем в психологии.

Зарубежная литература по темам, имеющим отношение к психологии самосознания и самопознания также чрезвычайно богата - эти вопросы так или иначе присутствуют в работах У.Джеймса, З.Фрейда, К.Роджерса, Эриксона, Р.Бернса, В.Франкла и многих других выдающихся ученых.

Самопознание - самое начальное звено и основа существования и проявления самосознания. Через самопознание человек приходит к определенному знанию о самом себе. Эти знания входят в содержание самосознания как его сердцевина.

В процессе взаимодействия с внешним миром человек, выступая активно действующим лицом, познает его, а вместе с тем познает и себя. Основной гносеологический принцип, характеризующий познание как отраженный, опосредованный процесс, остается исходным и для познания человеком самого себя.

Самопознание как и всякая другая форма познания не приводит к конечному, абсолютно завершеному знанию. Любой объект познания, а человек в этом качестве особенно, является неисчерпаемым. Постоянная изменчивость знаний о себе в процессе самопознания не означает, что эти знания не могут быть истинными. Самопознание как процесс проявляется в непрерывном его движении от одного знания о себе к другому знанию, его уточнению, углублению, расширению и т.д.

Мы выделили следующие источники самопознания:

- Социальная обратная связь. Роль «значимых других» в самопознании.

Роль обратной связи, получаемой человеком от значимых других, трудно переоценить. Родители, группа сверстников, учителя, осуществляя обратную связь, оказывают непосредственное влияние на развитие Я-концепции индивида.

«Значимые другие» - понимаются люди, которые важны или значимы для ребенка (человека) вследствие того, что он чувствует их способность оказывать непосредственное влияние на его жизнь.

- Референтная группа как точка отсчета при познании и оценивании себя.

Термин «референт» происходит от лат. «referens» - сообщающий – реально существующая или воображаемая общность, с которой человек соотносит себя как с эталоном и на нормы, мнения, ценности и оценки которой он ориентируется в своем поведении и в самооценке.

По мнению А.В. Петровского, референтная группа есть группа, значимая для индивида.

- Культура как источник самопознания.

Помимо общего познавательного значения, художественная литература и искусство и т.д. выступают и как источник самопознания личности. Особенно важен этот источник в познании своих чувств, ценностей, смыслов.

- Социальное сравнение.

Сравнение с другими людьми может стать важным источником знания о самих себе. Если индивид хочет узнать, в какой мере он обладает

определенными качествами или способностями, а объективная информация недоступна, он может сравнивать себя с другими людьми. Социальное сравнение — это один из способов формирования и развития Я-концепции.

Мы выполнили эмпирическое исследование особенностей источников знания человека о себе в разных возрастных группах. Мы провели исследование в трех возрастных группах: подростки 13 лет, ранняя юность (15 – 16 лет), поздняя юность (20-21г.), предметом изучения было изменение источников знания человека о себе в разных возрастных группах.

Нами были использованы следующие методики: референтометрия, эталонометрия.

Мы сделали вывод, что в подростковом и раннем юношеском возрасте личность в большей степени ориентирована на социальное окружение. В качестве эталонов выбирают: родителей, друзей, лучшего друга. В поздней юности личность ориентирована в первую очередь на самих себя: для них основным эталоном является «Я сам».

С возрастом происходят изменения круга референтов (наиболее значимых лиц): наиболее значимыми референтами для подростков являются родители, второе место занимают друзья, лучший друг; остальные референты находятся по значимости примерно на одном уровне. В ранней юности картина несколько меняется: по – прежнему школьники в качестве референтов выбирают друзей, лучшего друга и родителей, но они меняются местами (друзья, лучший друг начинают отчетливо доминировать).

В поздней юности референты изменяются: на первое место выходят знакомая девушка (парень), т.е. любимый противоположенного пола, второе место занимают родители и лучший друг, которые по значимости находятся примерно на одном уровне.

Можно сделать вывод, что с взрослением у человека меняются эталоны самооценивания и самопознания, а также круг референтов (наиболее значимых лиц).

ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Звертання до проблеми ідентичності пов'язане з посиленням інтересу до проблеми вибору, самовираження, знаходження "сутнісного Я" у хаосі буття. В основі сучасних тенденцій дослідження феномена ідентичності російськими та українськими вченими, на думку М.В.Заковоротній, лежать ідеї Л.С. Виготського, С. Л. Рубинштейна, Е.В. Ільєнкова, Б.Ф. Поршнєва.

До кінця 1990-х років у вітчизняній психології термін "ідентичність" не вживався, однак близькі до поняття ідентичності категорії розроблялися в рамках дослідження самосвідомості, самовизначення і соціалізації.

В.В. Столін визначає ідентичність як самосвідомість особистості, що має багатогранну структуру, у якій можна виділити "горизонтальний" і "вертикальний" плани. Самосвідомість особистості в аспекті ідентичності містить у собі визначення індивідом своєї соціальної цілісності, унікальності свого буття, формування уявлень про своє майбутнє, минуле і теперішнє.

В.С. Мухіна підкреслює, що присвоєння структури самосвідомості здійснюється через механізм ідентифікації з ім'ям, зі спеціальними зразками, з гендерною приналежністю, з образом "Я" у минулому, теперешньому і майбутньому, з тими суспільними цінностями, які забезпечують буття особистості в соціальному просторі.

Антонова Н.О. визначає ідентичність як динамічну і гіпотетичну структуру, пов'язану з біологічним і соціальним контекстом життя людини. Автором підкреслюється значимість часового параметра ідентичності.

Авдуєвська О.П. стверджує, що соціалізація розуміється як засвоєння існуючої сукупності норм і правил. Тим часом норми, цінності та переконання є необхідними елементами структури ідентичності.

Л.М. Путілова припускає наявність таких різновидів ідентичності, як формальна і реальна. Реальна ідентичність властива тільки емпіричним об'єктам і має різні форми залежно від онтологічного статусу конкретного об'єкта.

М.В.Заковоротня визначає ідентичність моделлю життя, що дозволяє розділити "Я" і навколишній світ, визначити співвідношення внутрішнього й зовнішнього для людини, кінцевого і нескінченного, адаптації і самозахисту. У цьому визначенні ідентичність представлена через процесуальні та функціональні аспекти.

Казанська А.В. обговорює ідентичність особистості як відповідність тому, що людина жива, але жива не назавжди. Ідентичність повинна бути одночасно стійкою і гнучкою, вона повинна піддаватися порівнянням, але не розчинятися в них.

Гинзбург М.Р. пише, що ідентичність охоплює психологічне сьогодення і психологічне майбутнє. Функція цих категорій - саморозвиток, що включає орієнтацію в ціннісно-смісловому змісті індивідуальної свідомості й самореалізацію. Ідею значимості часового аспекту у формуванні ідентичності підтримує О. Белинська.

Х. Ремшмідт, розглядає співвідношення "Я-концепції" та ідентичності. Він виділяє "Я", як систему поглядів, установок і мотивів, що становлять основу особистості, і "самість", як сукупність індивідуальних сприйнятих і спогадів. Х. Ремшмідт підкреслює розходження між ідентичністю і "Я-концепцією", вважаючи, що "Я-концепція" - це теорія самого себе, або установка щодо власної особистості, вона залежить від змін соціального оточення й суспільних відносин, і більше мінлива, чим ідентичність.

І.С. Кон інтерпретував ідентичність як умовний конструкт особистості. Цей конструкт не є статичним і постійно містить динамічні мотиваційні тенденції, урівноважує внутрішні і зовнішні імпульси. Дослідником виділяються типи ідентичності: психофізіологічна ідентичність; соціальна

ідентичність - система властивостей, завдяки яким індивід стає членом співтовариства, групи; особиста ідентичність.

Б.Д.Карвасарский розглядає поняття ідентичність у контексті психологічних захистів, він підкреслює їх значення для адаптації і охорони свідомості від хворобливих почуттів і спогадів.

В останні роки з'являються нові цікаві розробки, наукові статті, присвячені проблематиці національних аспектів ідентичності, теорії групової та індивідуальної ідентичності, професійної ідентичності (Н.Р.Гуліна, В.Л. Зливков, К.В.Коростеліна, В.Н.Кєлас'єв, Л.Б. Шнейдер, Н.Л. Іванова, О.А. Донченко О.А.)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РИСКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ

Мукело И. А.

Проблема рискованного поведения становится одной из наиболее актуальных в современном научном мире. Массовое общество, «общество пресыщения» стимулирует у людей нехватку впечатлений и эмоций, поэтому случаи необоснованного риска становятся все более частыми.

Механизмы рискованного поведения нуждаются в специальном изучении. Проблема находится на границе биологии, психологии, экономики и социологии.

Биологическая основа рискованного поведения основана на взаимовлияющем влиянии серотонинергической, моноаминергической, иммунной, липидной системы и ГАМК. Рискованное поведение гедонистично, поэтому мотивация рискованного поведения связана с активизацией центра удовольствия и выработкой адреналина, норадреналина, дофамина. Прибегая к помощи рискованного поведения, человек получает мощную биологическую реакцию систем своего организма, которая делает его нечувствительным к боли и воздействует на центр удовольствия. В течение некоторого времени организм привыкает к ситуации, ранее воспринимаемой как рискованная, поэтому нейроны, ответственные за работу центра удовольствия не получают порцию химических элементов, поэтому человеку нужны все более мощные стимуляторы риска.

Биологическая основа рискованного поведения через нейрофизиологические механизмы детерминирует в дальнейшем изменение психических процессов жизнедеятельности человека. Рискованное поведение предполагает наличие определенных особенностей работы нервной системы, что выражается в уровне нейротизма, психотизма и экстраверсии. Высокие показатели нейротизма связаны с повышенной активностью у данного человека парасимпатической системы (выделяет медиатор и гормон ацетилхолин). Экстраверсия связана с повышенной активацией симпатической системы (гормон адреналин). Наличие этих гормонов является немаловажным фактором, определяющим механизмы рискованного поведения. Таким образом химико-биологический уровень в совместном

взаимодействии с нейрофизиологическими факторами приводит к изменению психологических характеристик личности, подверженной рисковому поведению.

Проведенное нами исследование позволяет предположить, что на психологическом уровне рисковое поведение является эмоционально-аффективным с преобладанием деструктивного компонента, что не исключает возможность сублимирования рискового поведения в социально значимые формы. Рисковое поведение предполагает двоякую взаимосвязь – с одной стороны оно близко к агрессивному поведению, так как сопровождается мобилизацией организма. С другой стороны, оно направлено не против внешних раздражителей, как это свойственно агрессии, а может причинить ущерб прежде всего самому субъекту рискового поведения, поэтому рисковое поведение содержит ряд сходных черт с депрессивно - суицидальным поведением. Но отождествление последствий депрессивно-суицидального периода и рискового поведения неправомерно. С одной стороны, рисковое поведение зачастую является реакцией организма на длительный стресс и депрессивно-суицидальный период, переходом к более конструктивной фазе этого периода. В то же время мы можем отметить и обратную взаимосвязь: рисковое поведение формирует период повышенной функциональной активности дофаминергической и катехоламинергической систем, что может привести к их истощению, снижению активности и способствовать последующему развитию депрессивности

Долгое время рисковое поведение считалось формой девиации, но в свете последних теорий показывают социальную значимость риска, возрастание рискового поведения в коллективе.

Рисковое поведение связано с жадой хождения на грани, сенсорным голодом. Поэтому анализ психологических факторов формирования рискового поведения необходимо дополнять анализом социальных факторов. Психологические факторы формирования рискового поведения формируется не только как реакция на биологические изменения организма, но и как реакция на социальный запрос общества. В частности одним из наиболее существенных факторов возрастания рискового поведения в настоящее время является

пропаганда СМИ особого типа мышления («массовой психологии») и поведения, направленного на потребление, поиск удовольствий. Кроме того, особенности современного ритма жизни, а в частности постоянное присутствие других людей возбуждает и снижает ответственность за собственное поведение. Эти явления, названные деиндивидуализацией, становятся более вероятными по мере увеличения числа окружающих людей и анонимности действий (униформа, отсутствие освещенности и др.), а также при наличии совместных, отвлекающих сознание действий (скандирование, пение и др.). Психологическая деиндивидуализация, присущая рисковому поведению приводит к тому, что собственная целостность организма не является доминирующей ценностью, поэтому в данном состоянии человек может причинить себе вред.

Рисковое поведение, таким образом, является частью сложного комплекса биологических и психологических изменений человека в соответствии с изменениями факторов и условий его жизнедеятельности. Поэтому рисковое поведение требует не только внимания со стороны психологов и биологов, а является одной из наиболее глобальных проблем общества в целом.

ГЕНДЕРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время одной из актуальных проблем современной психологии стала проблема исследования идентичности личности. В психологической литературе появились работы посвященные изучению различных видов идентичности: ядерной, половой, экономической, профессиональной, этнической, религиозной, гендерной и др. Но, несмотря на это, до сих пор остается открытым вопрос, что подразумевается под данными понятиями?

Э.Эриксон определял идентичность как сложное, структурное образование, связанное с чувством самотождественности, собственной истинности, полноценности, сопричастности миру и другим людям. Он выделял в структуре идентичности три уровня: индивидуальный, личностный и социальный. Социальная идентичность рассматривается Э.Эриксоном как личностный конструкт, который отражает внутреннюю солидарность человека с социальными, групповыми идеалами, нормами, которые помогают Я-категоризации. В качестве одной из подструктур социальной идентичности можно выделить гендерную идентичность – личное восприятие своей половой принадлежности в связи с предписанными полу социальными функциями и статусом.

Гендерная идентичности личности – многокомпонентное образование, включающее гендерные представления, гендерную самооценку и гендерные планы и структуру поведения. Различное сочетание и смысловое наполнение данных компонентов определяют вариант гендерной идентичности личности. Ожигова Л.Н выделяет два аспекта гендерной идентичности, во-первых, структурный аспект, включающий в себя такие понятия как «объективное гендерное пространство» и «субъективное гендерное пространство» личностной бытийности. Объективное гендерное пространство личностной бытийности это сложная динамическая система внешних

биосоциокультурных факторов, предваряющих развитие психических явлений и состояний. Данный аспект фиксируется в следующих фактах бытия личности: среда – гендерные стереотипы и эталоны, организм – гендерная телесность, деятельность – гендерные роли. В психологическом (субъективном) пространстве гендер как осваиваемая внешняя данность оформляется в гендерную идентичность, где три пространства личностной бытийности воссоздаются как взаимосвязанные, взаимопересекающиеся в действенном и смысловом слое.

Динамический аспект гендерной идентичности связан с тем, что личностный смысл как единица личности выступает в качестве психологического механизма реализации трех базовых потребностей личности: достижения внутренней согласованности, самоактуализации и внешнего подтверждения. Данные потребности выступают в качестве смысловых механизмов, обеспечивающих преобразование внешних гендерных норм, образцов и ролей в индивидуализированный опыт личности и реализацию гендерной идентичности личности. Содержание смысловых механизмов реализации гендерной идентичности личности и смысл жизни как вершинный смысловой регулятор личности обусловлены вариантом гендерной идентичности, возрастными особенностями и профессиональной деятельностью.

Исследования показывают, что в юношеском возрасте и юноши, и девушки в ходе самоактуализации гендерной идентичности ориентированы на профессиональное становление, материальную независимость, свободу и создание семьи. В зрелом возрасте приоритеты существенно отличаются: для мужчин актуальным становится стремление повысить свой профессиональный рост и статус, а для женщин – улучшить здоровье, достичь внутренней гармонии. Общим для мужчин и женщин остается стремление улучшить свое материальное положение.

Невозможность реализовать смысловые составляющие гендерной идентичности, включающие вершинные смысложизненные переживания,

ведет к кризису реализации гендерной идентичности личности. Данный кризис является сложным, многоуровневым динамическим процессом, связанным с рассогласованием, во-первых, внутренних компонентов гендерной идентичности: гендерных представлений, гендерной самооценки и гендерных планов, способов, структур поведения. Во-вторых, рассогласованием внутренних составляющих гендерной идентичности с внешними гендерными пространствами: гендерными стереотипами и эталонами, гендерной телесностью, гендерными ролями. Кризис гендерной идентичности приводит к невозможности самоактуализации личности.

Таким образом, актуальным остается вопрос изучения возможностей реализации гендерной идентичности личности на разных этапах жизненного пути, в разных социальных и культурных средах.

РОЗРОБКА АДЕКВАТНИХ ПІДХОДІВ ПСИХОКОРЕКЦІЇ В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ У СПІВРОБІТНИКІВ ПІДРОЗДІЛІВ МНС

Самара Ольга Євгенівна

аспірант кафедри клінічної психології ОНУ імені І.І.Мечникова

Анотація: Розробка адекватних методів оцінки психокорекції в стресових ситуаціях у співробітників підрозділів МНС і постійний моніторинг за їх станом — важливий напрям медико–психологічних досліджень. У статті пропонується новий підхід до розробки інструментарію психологічної оцінки, обговорюються психометричні властивості тесту NEO PI-R як інструменту дослідження психологічного портрета співробітників підрозділів служби порятунку МНС.

У сучасних умовах все більшої актуальності набуває проблема соціальної цінності людини, при цьому психічне здоров'я людини стає однією з найважливіших об'єктивних умов життєдіяльності. Серед безлічі чинників, що визначають працездатність, особливе місце займає психічна стійкість до стресових ситуацій. Високий рівень психічної стійкості до стресів є підґрунтям збереження і зміцнення здоров'я, професійного довголіття особи. Зрештою, більш успішнішим у вирішенні життєвих завдань виявляється суб'єкт, який володіє продуктивними (а не деструктивними) стратегіями зівладання з важкими ситуаціями.

Під стратегією зівладання прийнято розуміти засновані на усвідомлюваних зусиллях конкретні дії людини як для регуляції своїх емоційних і інтелектуальних станів, так і з метою оптимальної психологічної адаптації до зовнішніх обставин (Lazarus, 1993).[9]. Стратегії, в свою чергу, групуються в стійкі й незалежні від характеру стресової ситуації стилі зівладаючої поведінки (Frydenberg, 1994). [10]. Все це стосується робітників різних професійних груп, але особливо актуально це є для представників екстремальних професій.

Професійна діяльність фахівців екстремального профілю (співробітників служб порятунку) характеризується дією значної кількості стресових

чинників і висуває підвищені вимоги до стресостійкості й інших психологічних якостей особи, що забезпечують стрес-долаючу поведінку (копінг-поведінку) та ефективність діяльності в екстремальних умовах.

Терміном «стрес» позначається широке коло різномірних явищ, пов'язаних з виникненням, проявом і наслідками екстремального впливу зовнішнього середовища, конфліктами, складним і відповідальним виробничим завданням, небезпечною ситуацією, і т.п. Після ґрунтовних розробок Г. Сельє (1979), удостоєних Нобелівської премії, різні аспекти стресу є предметом досліджень психології, фізіології, медицини, соціології та інших наук. [6]. Цій проблемі приділена увага в роботах Ю.А. Александровського (1992), В.В. Соболюкіова (1997), Ф.Е. Василюка (1984) і багатьох інших дослідників. Проте, не дивлячись на велику кількість робіт за визначеною тематикою, дане поняття залишається неоднозначним. [2].

У численних дослідженнях виявлена залежність стресостійкості й особливостей стресогенної адаптації від таких властивостей індивідуальності як: сила нервової системи (Strelau, 1985; Данілова, 1992), емоційна реактивність (Ольшаннікова та ін., 1976; Рейковський, 1979), тривожність (Китаєв-Смик, 1983; Аракелов і ін., 1997), вихідний рівень активації (Дика, 1985). Залежно від індивідуальних властивостей, адаптація людини до стресогенних умов протікає по-різному і забезпечується різними нейрофізіологічними механізмами (Голікова, Стрілець, 2003; Баранова, 1993; Данілова, 1992).

У науковій літературі питання фізіологічних і психологічних механізмів корекції стресових станів розглядалися А.Н. Леонтьєвим (1975), В.Д. Небиліциним (1976), В.В. Соболюкіовим (1997), Л.М. Аболіним (1987) та іншими авторами. [1].

Стрес є найбільш тяжкою складовою діяльності персоналу різних служб порятунку. Це обумовлено великою кількістю викликів, безперервним несенням служби в небезпечних для життя і здоров'я умовах, необхідністю

ухвалення швидких рішень в гострих і серйозних ситуаціях. Врешті, робота пожежників (співробітників служб порятунку МНС) пов'язана з високим ризиком каліцтва, смертю. Вивченню проблем адаптації військовослужбовців і представників інших воєнізованих професій присвятили свої дослідження А.В. Барабанщиков (1986), А.Е. Зюськевич (1992), А.Г. Маклаков (2001), П.І. Олександрович (1991).[3].

Діяльність людини ніколи не здійснюється ізольовано від зовнішнього середовища, яке впливає на людину і визначає умови здійснення її діяльності. До того ж, цей вплив часто носить негативний характер. Будь-яка зміна зовнішньої ситуації в житті людини або в її внутрішній – психологічній - реальності породжує стресову реакцію більшої або меншої сили. Тому постає питання адаптації до мінливих умов життя, чи то в особистісній, чи в професійній або суспільній сфері. Динамічність соціальних процесів вимагає більшої психологічної гнучкості і стійкості від співробітників різних підрозділів МНС.

Ведучи розмову про вплив стресу на співробітників різних підрозділів МНС, не можна не зазначити на особливостях власне професійної діяльності, в процесі якої має місце вплив короткочасного й інтенсивного, або тривалого психоемоційного стресу. Помірна його вираженість (психоемоційна напруга виявляється у вигляді стартового збудження і створює основу для почуття «бойового» натхнення і підйому, що, зазвичай, супроводжується підвищенням ефективності трудової діяльності. Проте надмірні показники психоемоційного стресу можуть детермінувати повну непрацездатність або значні втрати психоневрологічного профілю (ПСТР, неврози, депресії, невмотивована агресія), можуть призвести і до, так званих, професійних втрат, що виникають при гострих психоемоційних (афектно-шокових) реакціях чисто психологічного типу або при надмірній психоемоційній напрузі. У вітчизняній психології ці питання, в т.ч. і характеристики поведінки людей в екстремальних ситуаціях, вивчалися представниками

психології праці: В.В. Соболевим (1996, 1997), Л.Г. Дикою (1983, 1986), Б.А. Смирновим і Є.В. Долгополовою (2007) і ін. [2].

Спроба змінити своє життя вимагає усвідомленого ставлення до власної енергії адаптації та власної стресостійкості. За свідомого рішення досягти бажаних цілей від людини вимагається більш усвідомлене відношення до самої себе, до своєї психіки, до свого організму. І чим сильніше бажання вирости або досягти чого-небудь, тим більше змінюється індивідуальне життя людини, тим до більших змін в своєму житті вона має бути готова. Адаптація в медичному і психологічному розумінні - це не тільки збереження гомеостазу і пасивний акт пристосування до умов життя, але й, перш за все, активний процес перетворення організму і психіки, що розгортається на генетичному, психофізіологічному і психосоціальному рівні. Отже, адаптація – це зміни на рівні цілісного організму в бік його адекватного (позитивна адаптація) і неадекватного (негативна адаптація - дезадаптація) пристосування.

З проблемою стресу тісно пов'язані проблеми стрес-долаючої копінг-поведінки. Копінг і стрес - два нероздільних для людини процеси. Завдання зівладаючої поведінки полягає у збереженні оптимального рівня позитивної адаптації, що є умовою самореалізації особистості. З цією метою особистістю можуть використовуватися ті, або інші стратегії: когнітивні, емоційні, поведінкові. [4].

Проблема стресостійкості надійності професійної діяльності є головною для фахівців служб порятунку МНС України та інших представників цієї професійної групи. Питання особистої психологічної стресостійкості є професійно значущим, оскільки від його розв'язання залежить ефективність службової діяльності. Діяльність фахівців служб порятунку повинна супроводжуватися формуванням нової (відповідної професії) копінг-поведінки, що дозволяє боротися зі стресом щодня, незалежно від сили стресора і що дозволяє завжди адекватно реагувати на стресове подразнення.

Для формування стресостійкості працівників служб порятунку МНС необхідний теоретично обґрунтований підхід, поступово й ґрунтовно навчаючий умінню протидіяти негативним впливам стрес-факторів в різних повсякденних, стандартних і нестандартних, екстремальних ситуаціях.

Ми вважаємо, що в стресових ситуаціях, як і в ситуаціях особистісної кризи, на перший план виходить здатність особи до самоорганізації та саморегуляції. Вона дозволяє підвищити загальну стресостійкість і використовувати ситуацію стресу для особистісного росту і розвитку адаптивних можливостей. Відповідно, і в тому, і в іншому випадках необхідно сприяти розвитку навичок не лише інтеграції, але і комплексної саморегуляції психоемоційної і когнітивної сфери.

Гіпотеза нашого дослідження полягає у наступному: усвідомлення внутрішніх процесів дозволяє ефективніше проводити внутрішню роботу із подолання стресу, а саме - трансформувати стрес в ситуацію особистісного розвитку. Тобто, в даному випадку стресова ситуація виступає як чинник розвитку особистості. Для оптимізації означеної професійної навички необхідно краще розуміти особливості особистості працівників МНС і уявляти собі, якою мірою ці характеристики пов'язані з тими або іншими копінг-стратегіями.

В межах наукової тематики кафедри клінічної психології ОНУ групою вчених на чолі з професорами В.А. Розановим, Е.М.Псядло та спільно з Центром психологічного забезпечення МНС проведено комплексне дослідження власних особистісних характеристик співробітників служб порятунку МНС. Скринінгова робота дозволяє виявити означені риси за допомогою опитувальника NEO-PI-R. Використовувані допоміжні шкали дозволяють визначити депресію на даний момент, агресивність, схильність до насильства, гнів, психосоціальне благополуччя, дають можливість зіставити особистісні характеристики з когнітивними і психосоціальними параметрами. Особлива увага приділяється експертній оцінці професійної

придатності й оцінці негативних подій життя - стресовому навантаженню на особу.

Ми припускаємо, що опитувальник NEO-PI-R («Велика п'ятірка») може виявитися вельми корисним в плані виявлення особистісного профілю співробітників МНС, дозволить простежити зв'язки об'єктивних і суб'єктивних (експертні оцінки) показників і встановити психологічні особливості представників різних спеціальностей і професійних груп МНС.

Особистісний опитувальник NEO-PI-R призначений для вимірювання п'яти основних особистісних змінних, які є складовими базових шкал опитувальника, і достатньо великої кількості інших рис особистості, які складають підшкали опитувальника та включені в кожну з п'яти базових шкал. Об'єднані в цілісну систему, 5 основних шкал і 30 підшкал NEO-PI-R дозволяють достатньо широко діагностувати особу дорослої людини.

В даний час існують дві форми NEO-PI-R: форма S - для самооцінки, і форма R - для оцінки третіх осіб. Форма S включає 240 тверджень, які необхідно оцінити за 5-ти бальною шкалою. Вона передбачає оцінку людиною своїх власних особистісних характеристик і придатна для діагностики чоловіків та жінок різного віку. Форма R, що містить 240 аналогічних тверджень, розроблена для третьої особи і може бути використана для діагностики подружніх пар, друзів, членів референтних груп або для експертної оцінки. Вона може використовуватися в якості інструмента перевірки валідності попередньої, «самооціночної» форми.

Підґрунтям для створення означеної методики слугував Особистісний Опитувальник NEO (NEO-PI), розроблений американськими психологами Р. Costa і R. McCrae в 1985 році. Даний опитувальник призначався для вимірювання базових шкал: Нейротизм (N), Екстраверсія (E), Відкритість досвіду (O), Співробітництво (A) і Сумлінність (C). Проте тільки перші три шкали із зазначених мали підшкали, останні дві - вимірювали лише базові

риси. У 1989 році методика була істотно розширена за рахунок включення в її склад підшкал базових шкал А і С.

Подальший розвиток методики йшов за шляхом удосконалення шкал опитувальника на основі використання методів факторного аналізу. Творці тесту інтенсивно досліджували шкали протягом 15 років, як у клініці, так і на здорових дорослих. Психометрична перевірка опитувальника підтвердила його високу надійність і валідність.

На сьогодні опитувальник є хорошим інструментом для вимірювання особистісних характеристик психічно здорової людини, що і було продемонстровано в численних наукових та клінічних дослідженнях. У Таблиці 1 представлено перелік шкал і підшкал NEO-PI-R, які дозволяють отримати загальне уявлення про предмет дослідження означеного психодіагностичного інструмента.

Таблиця 1.

Шкали і підшкали, вимірювані NEO-PI-R

Базові шкали	Підшкали	
N: Нейротизм	N 1: Тривожність N 2: Ворожість N 3: Депресія	N 4: Рефлексія N 5: Імпульсивність N 6: Ранимість
E: Екстраверсія	E 1: Щирість E 2: Товариськість E 3: Наполегливість	E 4: Активність E 5: Пошук збудження E 6: Позитивні емоції
O: Відкритість досвіду	O 1: Фантазія O 2: Естетика O 3: Відчуття	O 4: Дії O 5: Ідеї O 6: Цінності
A: Співпраця (співробітництво)	A 1: Довіра A 2: Чесність A 3: Альтруїзм	A 4: Поступливість A 5: Скромність A 6: Чуйність

С: Сумлінність	С 1: Компетентність С 2: Організованість С 3: Вірність обов'язку	С 4: Прагнення досягнень С 5: Самодисципліна С 6: Обдумування вчинків
----------------	---	---

Російськомовна версія опитувальника NEO-PI-R була створена в 1997 році міжнародним колективом психологів в межах наукової співпраці між Ярославським державним університетом імені П.Г.Демідова і Саскаханна університетом (Пенсільванія, США) з відомими авторами методики та дозволу видавничої фірми Psychological Assessment Resources, Inc.[9]. Авторами російськомовної версії є В.Е.Орел, А.А.Рукавішников, І.Г.Сенін (Ярославський державний університет, Росія) і Т.А.Мартін (Саскаханна університет, США). Вибір даної методики для застосування в російськомовній культурі було обумовлено такими причинами:

По-перше, результати методики NEO-PI-R добре корелюють з оцінками за іншими тестами, особливо з тими, що побудовані на засадах факторного аналізу (опитувальники Г.Айзенка і Р.Кеттелла) Це ще раз доводить подібність старих факторних моделей і «Великої П'ятірки» (Л. Первін, О. Джон, 2000). Аналогічні результати отримані й у вітчизняних дослідженнях (А.Г. Шмельов, 2002).

По-друге, існують докази кореляції даних NEO-PI-R з результатами оцінки особистісних рис, отриманих за допомогою інших методів, наприклад Q-сортування або психосемантичних методів (Л. Первін, О. Джон, 2000; А.Г. Шмельов, 2002).

По-третє, опитувальник добре зарекомендував себе як діагностичний інструмент. Це підтверджують адаптовані версії опитувальника NEO-PI-R, створені в різних мовних культурах (німецькій, італійській, китайській, португальській, іспанській, японській, польській, та ін.). Крім того, проведені

на їх базі крос-культурні дослідження підтверджують спільність структури особистості у представників різних культур (Costa, McCrae, Martin, Oryol, Rukavishnikov, Senin, 2000, Martin, Costa, Oryol Rukavishnikov, Senin, 2002). [8],[9].

Шкали NEO-PI-R призначені для вимірювання особистісних рис психічно нормальних випробовуваних. Необхідно пам'ятати, що більшість випробовуваних матимуть оцінки близькі до середніх значень шкали, і лише для невеликого відсотка випробовуваних оцінки розташовуватимуться на її краях. Відповідність розкиду оцінок закону нормального розподілу має важливе значення, і це необхідно враховувати при інтерпретації оцінок будь-якого випробовуваного.

Отримані під час тестування індивідуальні оцінки представляють міру вираженості даної особистісної характеристики. Найбільш чітко особистісні риси, вимірювані шкалами опитувальника NEO-PI-R, виявляються у індивідів, які мають вкрай низькі або вкрай високі оцінки. Вони (оцінки) означають високий ступінь ймовірності прояву риси. Інтерпретація отриманих даних припускає більшою мірою порівняльний аналіз особистісних рис даного індивіда та інших людей, ніж зіставлення психологічних характеристик особистісної структури однієї конкретної людини.

На тепер за результатами систематичного обстеження співробітників МНС Одеської області створюється база даних, використання якої, як передбачається, дасть відповіді на багато питань психологічного забезпечення працівників МНС.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека/Л.М. Аболин. – Казань: Издательство Казанского университета, 1987. – 261 с.

2. Долгополова Е. В., Смирнов Б. А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Издательство: Гуманитарный центр 2007,- 276 с.
3. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. - 2001. - Т. 22. - №1. - С. 16-24.
4. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога. Эксмо, М., 2005.- 960с.
5. Орел В.Е., Рукавишников А.А., Сенин И.Г. Разработка русскоязычной версии личностного теста NEO PI-R. Депон. в ИНИОН № 52220 9.10.97.
6. Селье Г. Стресс без дистресса. — М: Прогресс, 1979. — 123 с.
7. Собольников В. В. Развитие личности в особых условиях деятельности / НГАС. — Новосибирск, 1997. — 256 с.
8. Costa, P.T., Jr., & McCrae, R.R. (1992). Revised NEO Personality Inventory: Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc., 1992. – 101 p.
9. Costa, P.T., Jr., & McCrae, R.R. (2003). Bibliography for the Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). www.parinc.com : Psychological Assessment Resources.
10. Frydenberg, E. & Lewis, R. Coping with different concerns: Consistency in coping strategies used by adolescents. *Australian Psychologist*, 1994, p.45-48.
11. Lazarus R.S. Coping theory and research: past, present and future. *Psychosomatic Medicine* 55, 1993, p. 234-247.

**Development of Adequate Approaches to Psychological Correction in
Stressful Situations in the Workers of the Ministry of Emergency Measures
Units**

Samara Olga E.,

**post-graduate student of the Department of Clinical Psychology,
Odessa I. I. Mechnikov National University**

Summary: The development of adequate evaluation methods of psychological correction in stressful situations in the workers of the Ministry of Emergency Measures units and constant monitoring of their state is an important direction of the medical-psychological research. The article describes the approach to the development of psychological evaluation instruments and discusses the psychometric properties of the NEO PI-R test as a tool for the investigation of the Ministry of Emergency Measures rescue service units workers' psychological portrait.

**Разработка адекватных подходов психокоррекции в стрессовых
ситуациях у сотрудников подразделений МЧС**

Самара Ольга Евгеньевна

**аспирант кафедры клинической психологии ОНУ имени
И.И.Мечникова**

Аннотация: Разработка адекватных методов оценки психокоррекции в стрессовых ситуациях у сотрудников подразделений МЧС и постоянный мониторинг за их состоянием — важное направление медико–психологических исследований. В статье изложен подход к разработке инструментария психологической оценки, обсуждаются психометрические свойства теста NEO PI-R как инструмента исследования психологического портрета сотрудников подразделений службы спасения МЧС.

ОСОБЛИВОСТІ СФЕРИ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ, ЯКІ ПРОЖИВАЮТЬ В УМОВАХ ГУРТОЖИТКУ

Вступ. Не представляється сумнівним, що будь-яка діяльність людини або спільноти людей зумовлюється потребами. Потреби впливають на діяльність, а діяльність впливає на потреби... Тобто, при плануванні та засвоєнні діяльності (особливо якщо це провідна діяльність, до яких відноситься і навчання), слід враховувати особливості сфери потреб людини: які потреби переважають, які пригноблені, які не представлені у карті потреб взагалі. При підготовці майбутніх фахівців під час їх навчання у вузі цьому питанню необхідно приділяти особливу увагу.

Постановка проблеми. Під час навчання у вузі, студенти взагалі знаходяться під тиском багатьох факторів, які здатні вплинути на сферу потреб їх особистості, однак, студенти, які проживають в умовах гуртожитку, відчують цей тиск у незрівнянно більшому ступені. Та, наслідки цього тиску на сферу потреб (а через неї і на особистісний та професійний розвиток) студентів, які проживають в умовах гуртожитку, майже не досліджено, тому й представляється актуальним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Започаткував вивчення проблеми потреб А.Маслоу. Соціально-психологічні очікування в контексті соціальних цінностей, мотивів та норм вивчали Г.М. Андреева, М.І. Бонєва, А.О. Ручка, Т.Шибутані. Проблеми мотивації та потреб молоді, яка навчається розглядаються в роботах В.С. Бакірова, О.Н.Балакірової, О.А.Дмітрієвої, І.І. Шеремет.

Напрям та методика дослідження: вивчення потребово–мотиваційної сфери особистості за допомогою методики ВПМСО; вимірювання мотивації афіліації за методикою А.Мехрабіана; вивчення особливостей взаємостосунків із

сусідами за кольоровим тестом відносин А.Еткінда та малюнковим тестом: „Я і мої сусіди” (модифікація малюнкового тесту „Чотири персонажі”).

Вибірку дослідження склали студенти, які проживають у студентському гуртожитку Слов'янського державного педагогічного університету, кількістю 50 досліджуваних, віком від 17 до 23 років, з них - 40 жіночої статі, 10 - чоловічої.

Результати дослідження. Узагальнюючи отримані дані, можемо констатувати, що більш поширеними відповідями та показниками були наступні:

- задоволеність афіліативних потреб - 72% досліджуваних мають низький або середній рівень;
- домінуючі потреби – 54% мають високі показники потреби у безпеці; 40% досліджуваних - потреба у розвитку особистості;
- дефіцитарні потреби - 28% досліджуваних мають недостатню задоволеність вітальних потреб.

Висновки. Таким чином, ми можемо визначити пріоритетні та дефіцитарні потреби студентів, які проживають в умовах гуртожитку. Розкрити вплив потребнісної сфери на образ повсякденного життя.

- Результати дослідження студентів з домінуючою мотивацією афіліації свідчать про активний пошук спілкування з людьми й отриманні від цього позитивних емоцій, вказують на те, що людина, яка проживає в гуртожитку прагне бути прийнятою суспільством, сусідами.

- Пріоритетною потребою виступає потреба в спілкуванні та емпатії. Вони тісно взаємопов'язані з особливостями взаємовідносин із сусідами по кімнаті. При добрих стосунках – краще задоволена потреба у афіліації, при поганих – більше виражена потреба у захисті, безпеці.

- Більшість студентів відзначають позитивний вплив факту суспільного мешкання у гуртожитку на навчальну діяльність. Можливості професійного становлення при великій кількості студентів різних факультетів та курсів при безпосередній їх „територіальній” близькості значно простіше реалізувати потребу у всебічному розвитку особистості та самоактуалізації.

- Найменш пріоритетними потребами є - потреба в задоволенні та уникненні напруги, тобто гедоністична потреба, та потреба у самодемонстрації. Показники ж вказують на те що сучасна молодь не спрямована на безрезультатне, пусте витрачання часу, і на те щоб презентабельніше виглядати в очах інших. З цього випливає, що молоді люди не вимогливо відносяться до зовнішньої краси не тільки своєї, але і тих з ким спілкуються, вони націлені на внутрішню гармонію, розум, всебічний розвиток оточуючих.

- Дефіцитарною потребою сучасних студентів є потреба у безпеці. У наш час ця потреба обумовлена становищем людини в країні, політикою, модою, пануючою парадигмою мислення і т. ін. Молоде покоління (студенти) суб'єктивно сприймає ці обставини, як дестабілізуючі, що підвищує турботу про своє майбутнє і соціальну захищеність. Як наслідок незадоволення потребою у безпеці перед нами постає необхідність в контактах і любові, як спосіб заміщення дефіциту.

- Особливості режиму гуртожитку, певні побутові та режимні моменти викликають дефіцитарність вітальних (примітивних) потреб, таких як потреба в комфорті, гігієні, санітарних умовах, матеріальному добробуті, але незважаючи на це студенти націлені на задоволення потреб вищого рівня, таких як всебічний розвиток особистості, пізнання чогось нового, самоактуалізація.

Подальше вивчення означеної проблеми представляється актуальним та має значну практичну цінність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альбуханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. – М.: Наука, 1981. – С. 19 – 44.
2. Каган М.С. Мир общения. – М.,1998.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: Курс лекций. – М.: МГУ, 1994. – 62с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.,2000. – 452с.
5. Мясищев В.И. Личность и неврозы. – Л.,1995/О потребностях, как отношениях людей./с.200 – 208.

Рязанцева Е.Ю., аспирант кафедры общей
и дифференциальной психологии
ПДПУ имени К.Д.Ушинского

РЕСУРСЫ ИЗМЕНЕНИЙ ЛИЧНОСТИ: ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Целью данного сообщения является изложение результатов теоретического анализа основных направлений и взглядов психотерапевтических школ и собственных разработок, направленных на изучение психологических ресурсов, способствующих изменениям личности.

В последние годы наблюдается увеличение количества лиц, обращающихся за профессиональной психотерапевтической помощью. На наш взгляд это связано, прежде всего, с усугублением политической и социально-экономической нестабильностью общества, отражающейся на психике личности в виде повышения уровня тревожности, снижения стрессоустойчивости, расстройств адаптации, депрессивных состояний, кризиса и других психологических дисфункции, а также заметным повышением уровня доверия людей к специалистам, оказывающим профессиональную психотерапевтическую помощь.

В психологии общепризнано, что основной задачей психотерапии является нахождение и раскрытие личностных ресурсов, способствующих преодолению трудных жизненных ситуаций (Л.Г.Дикая, А.Либина, К.Муздыбаев, А.К.Осницкий, Е.Сандомирский Т.М.Титаренко и др.), а также повышению адаптационных возможностей личности (Л.А.Александрова, Г.М.Зараковский, М.С.Каган, А.Г.Маклаков и др.). Среди новых психотерапевтических задач сегодня многими авторами выделяется задача раскрытия ресурсов изменений (А.А.Баканова, Б.С.Братусь, Дж.Бьюдженталь, К.Роджерс, В.Франкл и др.).

В отличие от ресурсов личности в контексте преодоления и адаптации, ресурсы изменений, на сегодняшний день, остаются наименее изученным

аспектом психотерапевтической практики, что и обусловило выбор направления нашей научной работы.

Следует отметить, что в любой психотерапевтической практике выделяют два принципиальных пути психотерапевтических изменений: нейтрализацию патологических личностных образований и активизацию ресурсов нормативной части личности [2, 3, 5].

Различают внешний и внутренний компоненты ресурсов изменений: внешний представлен специфическими психотерапевтическими условиями, внутренний – психическими процессами, психологическими свойствами и образованиями, отражающими конструкты и установки самой личности.

Так, например, в клиент-центрированном психотерапевтическом подходе К.Роджерса в качестве ресурсов изменений выступают такие личностные установки психотерапевта, как: эмпатическое понимание, позитивное, уважительное отношение, конгруэнтность как базовое условие, способствующее росту клиента [2]. А в рамках позитивной психотерапии П.Пезешкиана, внимание терапевта и пациента центрировано на: позитивных аспектах жизни, сильных, успешных, сохранных сторонах человека, чертах характера, достойных восхищения, удачном опыте, фантазиях о счастливом будущем [2].

В экзистенциальной психотерапии, ресурсами изменений личности выступает система убеждений, диспозиций и смыслов (Б.С.Братусь); мотивационно-смысловая сфера личности и такие психологические ресурсы, как «нахождение смысла», «убежденность в своих силах контролировать происходящее», «вера в себя», «готовность активно действовать и преодолевать трудности» [1, 5]. П.В. Лушин, исследуя личностные изменения как процесс, предлагает воспринимать толерантность к неопределенности как ресурс, стимулирующий творческий поиск, ресурс перехода личности к новой идентичности. [4].

Проведенный нами анализ психологической и психотерапевтической литературы по данной проблеме в контексте разных психотерапевтических

направлений, позволяет нам определять ресурсы изменений как индивидуально-психологические образования, формирующиеся в процессе психотерапевтического взаимодействия и изменяющие внутренние и поведенческие характеристики личности.

Нам представляется целесообразным рассмотрение и изучение ресурсов изменений личности именно в экзистенциально-гуманистической парадигме, так как ресурсы, опирающиеся на пять экзистенциальных данностей существования, таких как: «смерть», «свобода», «смысл», «одинокость» и «телесность», в большей степени, чем другие, могут способствовать устойчивым и глубинным изменениям личности.

Мы полагаем, что каждый из экзистенциальных ресурсов изменений имеет свое содержание, которое ассимилируется в процессе психотерапии и в совокупности начинает представлять систему личностных установок.

В соответствии с этим, мы выделяем пять ресурсов изменений личности. Первый - «ресурс смысла», структурирующий жизнь среди кажущейся бессмысленности; второй - «ресурс конечности», позволяющий ощущать неповторимость и ценность каждого уходящего мгновения; третий - «ресурс свободы», побуждающий к принятию ответственности за «авторство» всего происходящего в жизни; четвертый - «ресурс изоляции», позволяющий принять свою индивидуальность, наряду с признанием уникальности другого человека; и, наконец, пятый - «ресурс телесности», позволяющей достичь состояние экзистенциальной аутентичности.

Дальнейшая теоретическая и практическая разработка проблемы ресурсов изменений личности представляется нам чрезвычайно важной и необходимой в психологии, поэтому наш следующий этап исследований и будет направлен на разработку программы психотерапевтической помощи личности, переживающей психологический кризис, с опорой на ее экзистенциальный ресурсный резерв.

Список литературы:

1. Баканова А.А. Личностный кризис Экзистенциальная и гуманистическая психология / Публикации/ HPSY.RU
2. Бурлачук Л.Ф., Кочарян А.С., Жидко М.Е. Психотерапия: Учебник для вузов. 2-е изд., стереотип. – СПб.: Питер, 2007. – 480 с.: ил.
3. Козлов В.В. Социальная и психологическая работа с кризисной личностью. Методическое пособие. - Москва, 2001 -302 с.
4. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
5. Шведовский О. В. Микродинамика личностных изменений в процессе понимающей психотерапии. Автореф. дисс. канд. психол. наук. 19.00.01. Москва, 2007

Адаптація іноземних студентів до навчання на ПВІ як феномен психологічних та психолінгвістичних питань.

Гайдарова А.В.

Щорічно на Україну приїжджає велика кількість іноземних студентів для одержання вищої освіти, і кожний з них неминуче повинен пройти складний шлях адаптації. Студент-іноземець опиняється в ситуації подвійної адаптації: адаптація до умов конкретного вузу й адаптація до інокультурного середовища. На наш погляд, що ці два компоненти адаптації взаємозалежні. Потрапляючи в інокультурне середовище, іноземцям доводиться адаптуватися до неї з різних позицій: як представникам своєї соціокультури, із властивими їй особливостями, традиціями, звичаями, стереотипами поведінки й системою цінностей; як особистостям з певними психо- фізіологічними особливостями; як суб'єктам діяльності педагогічного середовища і як об'єктам впливу цього середовища на особистість. Їм доводиться пристосовуватися також до інтернаціонального складу навчальних груп, де вчать представники різних народів, культур, віросповідань.

Враховуючи, що студенти - іноземці, виникає потреба в дослідженні психологічних чинників впливу також етнопсихологічних рис характеру, архетипних ознак на процес адаптації. Існує необхідність поглиблення і уточнення взаємозв'язків між теоретичним обґрунтуванням проблеми і розробкою активних методів корекції адаптационних проявів студентів-іноземців в перший рік навчання в етнокультурному середовищі. Таким чином, цілком логічною і закономірною є особлива увага до поняття адаптації як з боку теорії (Г.О. Балл, Ю.А. Урманцев, Р.М. Грановська, Т.Б. Карцева, А.А. Налчаджян), так і у контексті розв'язання широкого кола прикладних психологічних, психофізіологічних, етнопсихологічних, і соціально-психологічних проблем (М.Й. Боришевський, О.І. Борисенко, І.С. Кон, та ін.). Особливе місце у загальному руслі згаданої проблематики займають дослідження особливостей адаптації особистості до навчання (В.І. Медведєв, Ю.М. Забродін, Н.Д. Завалова, А.Г. Кузнецов та ін.) та

психолінгвістичних питань (Л. Виготський, А. Леонтьєв, А. Лурія). Водночас ряд теоретичних і прикладних аспектів даної проблеми залишаються поки що недостатньо з'ясованими.

Адаптаційний процес слід розглядати з різних сторін його протікання, тобто на рівнях міжособистісних відносин, індивідуальної поведінки, базових психічних функцій, психофізіологічної регуляції, фізіологічних механізмів забезпечення діяльності, функціонального резерву організму, здоров'я. Серед цих факторів роль, що вирішує, відіграє психічна адаптація, значною мірою, що виявляє вплив на адаптаційні процеси, що здійснюються на інших рівнях. Показником успішності психічної адаптації є, насамперед, досягнення можливості виконання основних завдань діяльності іноземним студентом. У якості критеріїв адаптації студентів до навчальної діяльності використовуються об'єктивні (успішність, показники суспільної активності, професійної спрямованості, стабілізація уваги, пам'яті, мислення, відсутності явних ознак стомлення) і суб'єктивні (відношення до навчальних предметів, до одержуваних знань, задоволеність процесом навчання, задоволеність колективом і з сформованими в ньому відносинами). Найбільш загальне розуміння психологічної адаптації до нових незнайомих умов, як відомо, передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким особистість забезпечує собі безпеку й адекватну орієнтацію в новій ситуації. При успішній адаптації особистість одержує можливість максимальної самореалізації в умовах навчання у вузі й майбутньої соціальної реалізації.

В останні роки в Україні росте кількість студентів із країн Азії, переважно - з Китаю. Одним із провідних механізмів адаптації іноземних студентів до нових реалій життя є вивчення мови лінгвосоціокультурного оточення. Але, неможливо ефективно викладати іноземну мову, не знаючи, яким чином учні опановують мову, які інтелектуальні й емоційні особливості виявляються в цьому процесі.

Про те, що свідомість і мислення людини нерозривно пов'язано з його рідною мовою, вказував у роботі «Мозок і психіка» А.Р. Лурія. Він

пояснював механізми психічних процесів таким чином: «при написанні почутого або внутрішнього задуманого слова в китайців ідеографічне письмо зображує умовними знаками не звуки мови, а поняття і механізми письма не залучають скроневих відділів кори головного мозку на відміну від представників інших народів». Це підтверджує необхідність індивідуалізації практики навчання з обліком етнокультурних і психофізіологічних здібностей студентів . Згідно із твердженнями Л. Виготського й А. Леонтьєва, складні функціональні системи спільно працюючих коркових зон формуються в процесі спілкування й предметної діяльності, тобто в результаті придбання людиною етносоціального досвіду . Отже, пізнавальна діяльність учнів у процесі навчання іноземній мові теж має етносоціальний генезис. Це дає підставу говорити про необхідність обліку методичних традицій Китаю у вивченні іноземної мови в умовах мовного середовища . Такий облік , на нашу думку, повинен здійснюватися як на початковому етапі, так і на просунутому з поступовим переходом на методи, використовувані в українському вузі .

Таким чином, ми вважаємо що:

1. Динамічні характеристики адаптації залежать від індивідуальних, національно-психологічних властивостей студентів.
2. Характер адаптаційного процесу до інокультурного середовища і навчальної діяльності обумовлений індивідуальними і етнопсихологічними особливостями особистості.
3. Індивідуально-типологічні особливості адаптивності обумовлені комбінацією (поєднанням) її показників, що презентують когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти.
4. Для прискорення адаптації студентів- іноземців в Україні, підвищення якості їх навчання, ефективної організації наукової роботи в системі підготовки кадрів для закордонних країн необхідно досліджувати моделі організації навчального процесу тих країн, звідки приїжджає молодь на навчання в нашу країну.

М.О. Журавльова

Емоційний інтелект як потенціал професійного розвитку психолога

Summery

In this work we examine the structure of emotional intellect, as an aggregate of the necessary practically meaningful and integratively linked professional qualities of a psychologist, as the potential for his professional development. EQ an important system quality of a personality of the professional psychologist which is necessary for his successfully professional activity.

Аннотация

В данной работе мы рассматриваем структуру эмоционального интеллекта, как совокупность необходимых практически значимых профессиональных качеств психолога, интегративно связанных между собой, как потенциал его профессионального развития. EQ является важным системным качеством личности профессионала-психолога, необходимого для успешного выполнения его профессиональной деятельности.

Ключеві слова: емоційній інтелект, професійно-важливі якості психолога-професіонала.

Постановка проблеми

Психологічна теорія і практика вже давно звернула увагу на те, що окрім загальних інтелектуальних здібностей, що виділяються традиційно, існують також здібності, пов'язані із соціально-емоційною сферою психіки людини. Провідні фахівці в області психології інтелекту, такі як Е.Торндайк, Ч.Спірмен, Д.Векслер, Дж.Гілфорд, стверджували, що існують індивідуальні відмінності здібностей розуміти інших людей і управляти ними, тобто діяти «розумним чином в людських відносинах» [8].

В останнє десятиріччя актуальним в зарубіжних і вітчизняних дослідженнях стає поняття емоційного інтелекту (EQ), як сукупності

ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей [1]. Емпіричне вивчення даного феномена показало, що життєвий успіх людини залежить не стільки від високих показників IQ, скільки від EQ, тих особливостей його психіки, які обумовлюють здатності людини розуміти, інтерпретувати, контролювати і виражати свої емоції, а також тонко відчувати, сприймати і «переробляти» відчуття інших людей [3]. На сучасному етапі психологічного пізнання уявлення про сутність емоційної сфери міняється і тепер включає не тільки емоційні явища і риси, але і емоційний інтелект, як здібності по управлінню цими явищами і властивостями [2].

Проблему емоційного інтелекту на сучасному етапі розвитку психологічного знання вивчають багато вітчизняних і зарубіжних авторів. Х.Вайсбах і У.Дакс розглядають емоційний інтелект як уміння «інтелектуально» управляти своїм емоційним життям. Б.П.Ільїн розуміє під емоційним інтелектом емоційно-інтелектуальну діяльність [4]. Про значущість емоційного інтелекту, як детермінанти успішної діяльності педагогів і управлінців вказують А.С.Петровська, И.Н.Андрієва. EQ в своїх роботах розглядають Г.Г.Гарськова, М.А.Манойлова, С.С.Степанів та ін.

Серед основних професійно важливих якостей особистості психолога дослідники найчастіше виділяють: комунікативну компетентність, інтерес і пошану до іншої людини, емпатію, тактовність, вихованість, інтуїцію, конгруентність та ін. [9]. Всі перераховані якості психолога-професіонала, згідно останнім дослідженням інтелектуальних здібностей, являють собою, структурні компоненти емоційного інтелекту. При цьому, увага дослідників даного феномену привернута до вивчення EQ управлінців, бізнес-лідерів, педагогів. Роботи, які досліджують даний феномен у психологів практично відсутні. А втім, професійна діяльність психолога розгортається в просторі емоцій і відчуттів, і її ефективність безпосередньо залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту психолога.

Мета роботи: аналіз феномена емоційного інтелекту, як потенціалу професійного розвитку психолога.

Вперше структуру емоційного інтелекту в своїй роботі розглянули Дж.Майер і Л.Саловей, в пізніших дослідженнях вона була доповнена і зараз є чотирьохкомпонентною. Згідно моделі емоційного інтелекту, він включає наступні ментальні здібності: розрізнення і вираз емоцій; осмислення емоцій; усвідомлена регуляція емоцій; асиміляція емоцій в мисленні [1].

Результати теоретичного аналізу проблеми

Розглянемо перераховані здібності як детермінанти успішної професійної діяльності психолога.

1. *Розрізнення і вираз емоцій.* Кожна людина навчається розпізнавати емоції з дитинства, і продовжує навчатися цьому протягом всього життя. При цьому здатності ідентифікувати свої емоційні стани і емоції інших людей значно різняться серед індивідів. Здібність розрізняти емоції залежить від багатьох чинників. Так, якщо людина егоїстична, тобто зосереджена на власній особі, то вона буде не в змозі помічати і правильно оцінювати емоційний стан інших людей. Досвід емоційних переживань, взаємини з батьками, сиблінгами, найближчим оточенням сприяють розвитку «емоційної чутливості». За несприятливих умов виховання, відсутності взаєморозуміння в сім'ї, «забороні» виражати емоції (наприклад: «Хлопчики не плачуть!»), в соціумі, де люди часто говорять зовсім не те, що відчувають і думають, все частіше з'являються особи схильні до алекситимії.

Алекситимія – «відчуття без слів», «емоційна глухонімота» або «недолік слів для виразу відчуття». Термін був запропонований П.Сифнесом для позначення ведучого, на його думку, психічного розладу, що полягає в основі психосоматичних захворювань, – нездатності людини усвідомлювати і вербалізовувати свої емоційні переживання і тілесні відчуття [6]. Така людина найчастіше відображає своє відношення до дійсності словами «нормально» або «не знаю». З такими клієнтами психологові працювати особливо важко, оскільки будь-які спроби звернутися до чуттєвого світу

клієнта залишаються практично безрезультатними. Виділяють алекситімію первинну, викликану біохімічними, нейрофізіологічними або генетично обумовленими порушеннями, і вторинну. Вторинна алекситімія є соціокультурним феноменом і обумовлена низьким соціальним статусом, невисоким рівнем освіти, недоліком словесної культури. Робота психолога зв'язана, перш за все, з людьми другої категорії. У таких випадках психологічна допомога може полягати в наступному: у розвитку несформованих умінь і навиків, в передачі клієнтові необхідних знань для розуміння «миру емоцій», навчанні клієнта якісно взаємодіяти з середовищем на основі отриманих знань і умінь. У рамках психоаналізу алекситімія розглядається, як захисний механізм, що діє проти нестерпних для особи афектів, що припускає роботу психолога з витисненими конфліктами клієнта. Для психолога розвиток здібності розрізнення емоцій особливо важливий, оскільки емоції і відчуття клієнта є одним із головних предметів його роботи в ситуації консультивання і психотерапії. Головне – для того, щоб допомогти клієнтові «подолати» алекситімічні особливості його особистості і досягти максимального (для даної особи) рівня розвитку EQ, психологові найнеобхідніше володіти високим рівнем розвитку емоційного інтелекту, зокрема умінням розпізнати чуттєві переживання клієнта, причому навіть в тому випадку, якщо його відчуття не є усвідомленими і вербалізованими.

Вираз емоцій розуміється як здатність психолога передавати свої відчуття клієнтові, яке може розглядатися в двох аспектах:

А) Як передача клієнтові відчуття довіри за допомогою емоційного зараження в процесі встановлення терапевтичного клімату. Для створення терапевтичного клімату психологові необхідно виявити щирі цікавість до клієнта і бажання допомогти йому, необхідне уміння зосередити всю свою увагу на клієтові, не відволікаючись на сторонні справи. Також психолог повинен допомогти клієтові відчути себе невимушено під час консультивання. Для цього психологові необхідно проявити дружелюбність,

щирість, природність, зуміти увійти до положення клієнта, до його проблем необхідно відноситися без засудження. Психолог повинен не оцінювати, а слухати, чути і розуміти. Коли психолог щиро і природно демонструє установку «ухвалення», клієнт відчуває, що його зрозуміли і відносяться до нього з пошаною [5].

Б) Як уміння демонструвати клієнтові автентичне, довіритель, емпатійне відношення в процесі психологічного консультування. К.Роджерс стверджував, що щирість психолога є щонайпотужнішим механізмом розкриття і особового розвитку клієнта в процесі консультування. Щирість консультанта — це його здатність залишатися самим собою і відсутність потреби демонструвати «професійний фасад». Щирий консультант не ховається за маскою і не прагне виконати роль. Він природний в контакті, тому що чутливий до своїх реакцій і переживань, добросовісний і правдивий в передачі їх клієнтові. Щирість вимагає відповідність висловів почуттів і невербальної поведінці, спонтанність. Конгруентна взаємодія дозволяє клієнтові теж не ховатися за фасадом в спілкуванні з психологом. Відкритий своїм відчуттям, думкам, установкам і не відчуває тривоги – такий психолог сприяє комфортному стану клієнта [5].

2. Під *осмисленням (розумінням) емоцій*, як необхідного уміння психолога-практика розуміється здатність аналізувати емоційний стан клієнта. Тобто, це здатність «zareєструвати» емоції, відчуття або стани, які переживає клієнт, «ідентифікувати» їх шляхом співвідношення з емпіричними знаннями і теоретичними концепціями, виявити дійсні детермінанти переживань клієнта і спрогнозувати можливі шляхи його емоційно-особового розвитку. Д.Гоулман називає цю здібність соціальною чуйністю або «танго лімбічних систем», оскільки здатність пронизатися відчуттями інших людей пов'язана з роботою нейронів тих відділів мозку, які пов'язані з мигдалеподібним тілом і за допомогою яких люди розпізнають емоції один одного через вираз обличчя і тон голосу [3].

3. *Усвідомлена регуляція емоцій* містить дві важливі складові для роботи психолога:

А) Уміння контролювати власні емоції, під яким, в першу чергу розуміється робота з контрперенесеннями. Реакції перенесення і контрперенесення є ключовими поняттями психотерапії в рамках психоаналітичної школи, але і в інших підходах до психотерапії наголошується важливість емоцій і відчуттів психолога по відношенню до клієнта. Контрперенесення — це реакція перенесення у психоаналітика по відношенню до пацієнта, коли психоаналітик реагує на свого пацієнта так само, як на значущу особу в ранній історії свого життя [7]. Контрперенесення може не тільки понизити ефективність психотерапії, але і повністю заблокувати реакції перенесення клієнта. Тому психоаналітик повинен бути здатний констатувати, що він в даний момент часу переживає деяке почуття до клієнта, визначити, що це відчуття є контрперенесенням і стримати прояв цього відчуття по відношенню до клієнта. Таким чином, психологові необхідно постійно аналізувати власні переживання в процесі психотерапевтичної дії і контролювати їх прояв.

Б) Уміння контролювати емоційний стан клієнта, тобто з одного боку створювати максимально-комфортні умови для прояву клієнтом власних емоцій, а з іншого боку не допускати афектів, які можуть бути такими, що травмують клієнта.

4. *Асиміляція емоцій в мисленні (посилення мислення за допомогою емоцій)*. Цей аспект емоційного інтелекту достатньо вивчений в психологічній практиці, хоча в багатьох психологічних теоріях поняття «емоції» і «мислення» протиставляються один одному або розглядаються, як зв'язані, але протидіючі аспекти психічного життя людини. Взаємозв'язок емоцій, мислення і поведінки розглядали в своїх концепціях А.Елліс (раціонально-емоційна терапія), Г.Келлі (теорія особових конструктів), А.Бек, А.Раш, Б.Шо і Г.Емері (когнітивна терапія). У емпіричному дослідженні роль емоцій в процесі мислення описується не просто як

необхідний фон, але і як «емоційне наведення», «емоційне рішення» [2]. Альберт Елліс висловив нове бачення цієї проблеми, що стало важливим кроком розвитку психології 20-го століття, наполегливо просуваючи погляд, що людина може змінювати свої відчуття шляхом логічного і дедуктивного роздуму замість того, щоб дозволити відчуттям командувати собою. Так, людина схильна сприймати те, що передувало певній ситуації за причину того, що трапилось, або в усякому разі, за те, що вплинуло на її результат. Внаслідок чого емоційний стан людини стає заручником його марновірств, забобонів і минулого досвіду. Тому, принцип роботи психолога згідно даному компоненту EQ – це навчити клієнта мислити конструктивно і в результаті цього відчувати позитивні емоції.

Висновки

Результати теоретичного дослідження проблеми EQ, як потенціалу професійного розвитку психолога, дозволяють зробити висновок про те, що емоційний інтелект виявляється в психологічній практиці «дволиким» феноменом. З одного боку він є необхідним інструментом в роботі психолога, а з іншого боку стає предметом його роботи.

У даній роботі ми розглядаємо структуру емоційного інтелекту, як сукупність необхідних практично значущих професійних якостей психолога, інтеграційне зв'язаних між собою, як потенціал його професійного розвитку. EQ є важливою системною якістю особистості професіонала-психолога, необхідного для успішного виконання його професійної діяльності.

Сьогодні вивченням емоційного інтелекту займаються багато вітчизняних і зарубіжних авторів, але психологічна практика в нашій країні розглядає даний феномен, найчастіше, як чинник успішної діяльності педагогів і управлінців, а емоційний інтелект як детермінанта успішної професійної діяльності психолога залишається мало вивченим. Тому на шляху дослідження феномену емоційного інтелекту, особливо значущою стає можливість розвитку EQ, як професійно-важливої якості психологів, оскільки емоційна взаємодія психолога і клієнта грає одну з головних ролей в процесі

надання психологічної допомоги. Формування умінь розпізнавати емоційні стани інших людей, контролювати власні емоції, а також розвиток здібності до автентичного прояву власних відчуттів і розширення емпіричного базису переживань дозволить психологам зробити свою роботу ефективнішою і практикоорієнтованою.

Література

1. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция. – Смоленск, СГПУ, 2004. – Ч.1. – с.22-26.
2. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 544с.
3. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 301 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. – 752 с.
5. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М.: Академический проект, 1999. — 240 с.
6. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврология и психосоматическая медицина. – М.: МЕДпресс-информ, 2002. – 608 с.
7. Психотерапевтическая энциклопедия. / Под ред. Б.Д.Карвасарского – Питер, Издательский дом, 2006. – 944 с.
8. Робертс Р.Д., Мэттьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология: Журнал Высшей Школы Экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3 - 24.
9. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – Питер, 2004. – 464 с.

В.О.Ільман
аспірантка
(Бердянський державний
педагогічний університет)

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У даний час система освіти в Україні переживає істотні зміни на рівні модернізації самої концепції освіти. Дані процеси, гостро відбиваються на діяльності сільських освітніх установ. Перед психолого-педагогічною наукою висуваються нові проблеми, які вимагають комплексного дослідження. Однією з таких проблем є психологічна готовність дітей до систематичного навчання в школі, яка є однією з найважливіших проблем дитячої і педагогічної психології. Від її рішення залежить побудова оптимальних програм як виховання і навчання дошкільників, так і повноцінної навчальної діяльності учнів початкових класів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми психологічної готовності дітей до шкільного навчання дозволив з'ясувати ступінь вивченості даної проблеми.

У роботах закордонних і вітчизняних авторів досліджено багато питань, які пов'язані з проблемою розвитку психологічної готовності дітей до навчання, зокрема: загальнотеоретичний аспект особливостей психічного розвитку дитини в старшому дошкільному віці (П.Блонський, Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, Е.Еріксон, Л.Обухова, Ж.Піаже та ін.); змістовний і структурний аспект психологічної готовності дітей до навчання (М.Бітянова, Л.Венгер, Н.Гуткіна, І.Дубровіна, О.Запорожець, Є.Кравцова, М.Лісіна та ін.); структурно-діяльнісні основи формування психологічної готовності старших дошкільників до навчання (П.Гальперін, М.Доналдсон, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Н.Талізін); гуманістичні основи розвиваючого навчання дітей (М.Монтессорі, К.Роджерс, Л.Славіна, Т.Чиркова та ін.); причини різних порушень у розвитку психологічної готовності до навчання в старших дошкільників й умови їхнього подолання (У.Ульєнкова, О.Усова та ін.).

Проблема психологічної готовності дітей до систематичного навчання у школі звичайно поширюється на всю систему шкільної освіти, однак психологічна готовність саме сільських першокласників набуває особливо актуального значення. Мета даної роботи – аналіз сучасного стану психологічної готовності дітей до навчання в умовах сільської школи.

Сільська школа, як найбільш специфічна загальноосвітня установа на сьогоднішній день, працює у важких соціально-економічних умовах і потребує особливої уваги психологічної та педагогічної науки та державної підтримки. Саме у сільській місцевості найчастіше бракує підготовчої бази до навчання у школі (дитячого садку), тому початкова школа на перших етапах виконує не тільки свої власні функції, а й дитячого садку. Від стану і рівня її роботи багато в чому у подальшому залежать ціннісні орієнтації дітей і молоді села, якість і рівень освіченості учнів, соціокультурна ситуація в селі, стабільність сільської родини і багато чого іншого.

Не всі батьки у відірваності від дошкільної установи, дитячого саду, можуть забезпечити повну, всебічну підготовку своєї дитини до шкільного навчання, засвоєння шкільної програми. Практика сімейного виховання показує, що в багатьох родинах батьки не приділяють належну увагу підготовці дитини до школи. Найчастіше це відбувається в результаті недостатнього рівня педагогічної освіченості батьків.

Порівнюючи результати експериментальних досліджень психологічної готовності дітей з сільської місцевості та дітей, які проживають у місті можна сказати про те, що якщо в міських дітей інтелектуальна сфера психологічної готовності розвинена краще ніж емоційно-вольова та соціально-психологічна, то у більшості сільських дітей простежується комплексна психологічна неготовність до навчання в школі. На фоні недостатнього інтелектуального розвитку нерідко проявляється й недостатня соціальна підготовленість, невміння встановлювати доброзичливі стосунки з оточуючими.

Внаслідок цього діти зазнають значних труднощів адаптації до нових умов школи, негативних емоційних переживань. Першокласники мають проблеми у встановленні повноцінних контактів з дорослими й однолітками, що приводить до зниження успішності молодших школярів.

Звичайно, сільські діти мають нерівні можливості в отриманні освіти, нерівний доступ до різних освітніх послуг. Загальноосвітні установи, розташовані в сільській місцевості, не можуть, нажаль, дати учням на сучасному етапі якісну освіту.

Таким чином, ми бачимо, що наслідки недосконалого виховання та навчання в умовах сільської місцевості виходять за рамки освітньої сфери і тому реалії сучасного життя усе більш підводять дослідників до необхідності враховувати зростаюче значення середовища у розвитку дітей. Важливо зважати на досвід сільського життя - із натурально-природним ритмом життя, зі збереженням цілісної картини світу, з віддаленістю від великих культурних об'єктів.

Незважаючи на широкий спектр наукових праць, які розглядають проблему психологічної готовності дітей до навчання, питання психологічної готовності в умовах сільської школи залишилось поза межами наукових досліджень і тому потребує нагального пошуку шляхів його розв'язання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997
2. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1983. – С. 56.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология. – М., 1995.
4. Практикум для детского психолога / Г.А. Широкова, Е.Г. Жадко. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 314 с.
5. Справочник психолога начальной школы / О.Н. Истратова, Т.В.Эксакусто. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 442.

Вивчення рівня психологічної підготовки молодого вчителя в системі післядипломної освіти

О.М. Кажарська

У статті розглядаються проблеми психологічної підготовки молодого вчителя і труднощі, з якими зіштовхуються фахівці на початковому етапі професійної діяльності. Описано результати емпіричного дослідження на основі розробленої в системі післядипломної освіти моделі психологічної готовності.

Ключові слова: молоді вчителі, труднощі професійної діяльності, психологічна підготовка, компоненти психологічної готовності, рівні психологічної готовності.

В статье рассматриваются проблемы психологической подготовки молодого учителя и трудности, с которыми сталкиваются специалисты на начальном этапе профессиональной деятельности. Описаны результаты эмпирического исследования на основе разработанной в системе последипломного образования модели психологической готовности.

Ключевые слова: молодые учителя, трудности профессиональной деятельности, психологическая подготовка, компоненты психологической готовности, уровни психологической готовности.

The article introduces the problems of psychological training of the young teacher and difficulty which the experts meet at the initial stage of their professional work. It is described the results of empirical research on the basis of model of psychological availability which is developed in system of post-qualifying education.

Keywords: young teachers, difficulties of professional work, psychological training, components of psychological availability, levels of psychological availability.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Аналіз наукової літератури з психологічної підготовки вчителів свідчить, що основні проблеми молодого фахівця з формування психологічної компетентності в межах безперервної професійної освіти зв'язані:

- із психологічною підготовкою у вузі: пануванням предметно-методичної парадигми в підготовці фахівця, ставленням до викладача і, як наслідок цього, ставленням до самого предмета «Психологія», недосконалістю навчальних програм, слабким забезпеченням науково-методичного і практичного процесу у вивченні психології, з формами навчання й ін. [2; 3; 5; 11; 12; 14; 18];

- з недостатньою розробленістю методики психологічного супроводу молодого педагога в системі післядипломної освіти: закритістю системи щодо запитів навчально-виховних закладів, інформаційно-інструктивним навчанням й особистісною відчуженістю характеру взаємодії зі слухачами, дискретністю взаємодії з тими, кого навчають (обов'язкове підвищення кваліфікації тільки один раз у п'ять років), відсутністю наступності в роботі з попереднім етапом підготовки й конкретними проблемами вчителів у їхній професійній діяльності [1; 4; 6; 10; 16; 17].

Метою даної статті є опис результатів констатувального експерименту й визначення ступеня психологічної готовності молодих учителів до початку професійної діяльності.

Теоретичне дослідження психологічної підготовки молодого вчителя виявило проблеми, що якісно впливають на професійну діяльність починаючого фахівця. Ці положення ввійшли до складу розробленої нами моделі психологічної готовності, що визначила основний зміст комплексної психодіагностичної програми. Для емпіричного дослідження було виділено професійну й особистісну складові готовності, що включають у собі: професійна складова - когнітивний і операціональний компоненти; особистісна складова - мотиваційний, інтелектуальний, комунікативний, емоційно-вольовий і регулятивний компоненти.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ ОПИС

Психодіагностичне дослідження проводилося в період з жовтня 2005 по червень 2006 року на базі інституту післядипломної освіти Севастопольського міського гуманітарного університету. У ньому взяли участь 170 молодих

учителів різних спеціальностей Севастопольського регіону зі стажем роботи до 3-х років у віці від 20-30 років, що працюють у навчально-виховних закладах різного типу. Для підвищення рівня вірогідності результатів дослідження були також охоплені молоді фахівці західного (21 чоловік) і центрального (22 чоловіка) регіонів України. Усього в емпіричному дослідженні брали участь 213 педагогів.

При виборі методів дослідження ми спиралися на те, щоб вони дозволяли кількісно фіксувати якісні особливості вимірюваних параметрів, були надійними й доступними у використанні.

Так, професійна складова (когнітивний і операціональний компоненти) діагностувалася за допомогою авторської анкети. Особистісна складова вимірялася за допомогою таких методів: мотиваційний компонент - Е.Шострам (модифікація Л.Я.Гозмана), самоактуалізаційний тест (САТ); інтелектуальний компонент - Р.Кеттелл (блок – інтелектуальні особливості); комунікативний компонент - Р.Кеттелл (блок – комунікативні властивості й особливості міжособистісної взаємодії); емоційно–вольовий компонент - В.Н.Чернобровкін, В.А. Чернобровкіна (методика діагностики фрустраційних реакцій педагогів), В.В. Бойко (методика діагностики емоційного вигорання); регулятивний компонент - шкала Дж.Роттера на рівень суб'єктивного контролю (РСК), М.Снайдер (методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні). Експериментальний масив даних, отриманих у ході констатувального експерименту, підлягав різнобічному якісному й кількісному аналізу. Обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS-13.

Результати дослідження загального рівня психологічної підготовки можна проаналізувати за допомогою представленої таблиці.

Таблиця 1

Розподіл кількісних і відсоткових показників із загальної психологічної готовності

Рівні психологічної готовності	Кількість молодих учителів	Відсоткові показники
--------------------------------	----------------------------	----------------------

Низький	4	1,9
Нижче середнього	69	32,1
Середній	132	61,4
Вищий середнього	8	3,7
Високий	0	0

Аналіз загального рівня психологічної готовності молодих учителів за результатами обробки даних свідчить, що найбільший масив випробовуваних знаходиться на рівнях нижче середнього і середньому, що переконливо доводить слабку підготовку молодих фахівців до психологічно сформованого поведіння з професійними завданнями.

Для більш детального аналізу виникла необхідність порівняти основні складові психологічної підготовки. Професійна складова визначалася нами як когнітивна й операціональна підготовка молодих педагогів.

Молоді вчителі до початку професійної діяльності повинні мати достатній рівень знань із загальної і спеціальної психології. Якісне засвоєння психологічних дисциплін є результатом інтеріоризації знань, заснованої на досить глибокому осмисленні навчального матеріалу у вузі. Ми ж можемо констатувати, що за когнітивною складовою 35,8% молодих учителів знаходяться на низькому рівні. Ними були дані відповіді на питання анкети на рівні повсякденного «життєвого» пізнання. Причина настільки низьких результатів вбачається в тому, що психологічні знання не засвоєні ними в студентські роки або «потьмяніли» на початок професійної діяльності. На середньому рівні за когнітивною складовою виявилось 126 чоловік, що відповідає 58,6% виборки випробовуваних. Їхні відповіді мали часткове наукове пояснення. Можна припустити, що навчаючись у вузі, дані педагоги засвоювали психологічні знання з позицій відтворення книжкових знань, яка на даний час є переважаючою у вузівській практиці і постійно тяжіє до методики, що зводить підготовку фахівця до запам'ятовування, а не розуміння змісту навчальної дисципліни. Така методика слабо зорієнтована на розвиток

його особистості, здатної не тільки засвоювати готові знання, але і творчо їх переробляти. При такій організації навчального процесу навчальна діяльність редукується до процесу засвоєння дисциплінарних знань і призводить до одержання студентом готових знань з дисциплін, що вивчаються. Ці знання запам'ятовуються з кожної дисципліни окремо без видимого зв'язку між ними і часто поза зв'язком з майбутньою професією.

Тип організації навчання у практиці вузів передбачає не нагромадження достатньої для майбутньої діяльності суми знань з усіх навчальних дисциплін психології, а формування особистісних новотворів, умінь творчо вчитися, переробляючи наукові знання й суспільний досвід відповідно до потреб практики, і розвиток у фахівця сукупної інтелектуальної основи професії. Таких результатів домоглися лише 10 чоловік опитаних, що відповідає 4,7 % від усієї виборки випробовуваних.

Досить важливим у професії вчителя вважається розвиток умінь і навичок у практичній психології. Зрілий учитель діє як предметник, методист, педагог і психолог. Саме єдність і збалансованість цих чотирьох напрямів у професійній діяльності вчителя є показником його досягнень. Поділ напрямів роботи у професійній діяльності вчителя є умовним для аналізу операціональної складової його готовності. Як предметник педагог цікавиться відповідною інформацією, опановує достатнім запасом необхідних знань і відмінно орієнтується в нових наукових відкриттях, що відбуваються в певній галузі науки. У нього не слабшає інтерес до змісту предмета викладання і при цьому він орієнтується на практичні можливості застосування знань.

Як методист на основі знань і вмінь у галузі психології він здатний організувати навчально-виховну діяльність дитини у відповідному напрямі: адаптувати і трансформувати наукову інформацію для дітей залежно від їх віку, особливостей сприйняття, мислення, пам'яті, підбираючи адекватні методи, засоби, прийоми і технології навчання. Як практичний психолог учитель знає й розуміє закономірності психічного розвитку дитини, сензитивні періоди розвитку пізнавальних процесів, нормативні кризи в розвитку їхньої особистості,

особливості діяльності і спілкування дітей, грамотно керує груповими процесами у класі під час навчання, здійснюючи режим позитивних і негативних підкріплень. Як педагог він реалізує всі загальнодидактичні принципи й виховні функції на уроках і в позакласній роботі.

Результати діагностики за операціональною складовою показують, що значна частина випробовуваних знаходиться на низькому рівні – 85 чоловік, що складає 39,5%. Дана група педагогів продемонструвала відсутність умінь і навичок у практичній психології. Учителі, відповідаючи на запитання анкети, не виявили достатнього бачення важливих психологічних аспектів у професійній діяльності, не зуміли сформулювати психолого-педагогічні проблеми й не змогли знайти можливі шляхи їх ефективного вирішення. Найбільший відсоток (52,6) випробовуваних знаходиться на середньому рівні, що говорить про сформованість у молодих учителів первинних умінь і навичок. При інтерпретації відповідей цієї групи молодих педагогів ми відзначили особисту позитивну позицію фахівців на сприйняття нового в собі й в оточенні. Такий учитель знає, бажає, але не завжди готовий застосувати ці знання у професійній діяльності.

При психологічній підготовці важливо підтримати педагога емоційно і зміцнити його віру в себе. У професійному навчанні при вирішенні практичних завдань необхідно орієнтуватися на основні складові, котрі можуть визначити зміст роботи з формування психологічної компетентності й культури вчителя. Високий рівень операціональної складової представлено мінімальною кількістю випробовуваних – 16 чоловік (7,4%) і цілком відповідає поданій вище позитивній характеристиці цього компонента.

Особистісний компонент у психологічній підготовці молодого вчителя представлено результатами декількох складових. У реальному житті межу між професійним і особистісним розвитком провести досить складно.

Формування професіоналізму йде за трьома напрямками: зміна всієї системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови, зміна особистості суб'єкта

- його професійно важливих якостей і зміна відповідних компонентів настанови суб'єкта стосовно об'єкта діяльності.

Виокремлені настанови суб'єкта на діяльність можуть розглядатися як мотиваційний компонент в особистісній готовності вчителя до початку професійної діяльності. Дослідження спрямованості й мотиваційної сфери вчителя виявили такий розподіл результатів у рівневому порядку: на низькому мотиваційному рівні знаходяться 27 чоловік, що відповідає 12,7%, на середньому – 182 чоловіка – 84,7%, на високому – 4 чоловіка – 1,9%. Якісна інтерпретація результатів мотиваційного компонента за результатами методики САТ (базові шкали: компетентності в часі й підтримки) свідчать про те, що молоді вчителі, що знаходяться на низькому й середньому рівні, орієнтуються лише на один із відрізків часу, як правило, живуть сьогоднішнім, не висуваючи планів на майбутнє. Низький бал за шкалою підтримки говорить про високий ступінь залежності, конформності, несамостійності суб'єкта («особистість, що спрямовується ззовні»), зовнішній локус контролю. Показники за шкалою ціннісних орієнтацій (низький рівень – 8,8% і середній рівень – 67,9%) характеризують недостатній ступінь самоактуалізації молодого вчителя. Низький рівень гнучкості в поведінці молодого вчителя (41 чоловік – 19,1%) доводить, що їм складно адекватно реагувати на мінливу ситуацію й виявляти гнучкість у поведінці. Такі вчителі конфліктні у спілкуванні з дітьми й колегами, їм складно усвідомлювати свої почуття й поведінку. Дана характеристика підтверджується результатами виміру рівня сензитивності до себе (ступеня рефлексії): низький рівень – 99 чоловік - 46,0%, середній рівень – 104 чоловіка – 48,4 %.

Шкали самоповаги й самоприйняття складають блок самосприйняття. Отримані дані за цими показниками характеризують молодих педагогів як особистостей, здатних цінувати свої достоїнства й позитивні властивості характеру (високий рівень – 32,6%, середній – 56,3 %), однак їм складно приймати себе такими, якими вони є, поза залежністю від оцінки своїх

достоїнств і недоліків з боку колег, батьків і адміністрації школи, що викликає в них внутрішнє протиріччя й може призвести до особистісного конфлікту.

Особливий інтерес представляють результати за шкалою контактності і прийняття агресії, що складають блок міжособистісної чутливості: низький рівень – 28,4%, середній – 68,8%. Ці дані доводять, що молоді педагоги відчувають труднощі у встановленні глибоких і тісних контактів з дітьми на основі суб'єкт–суб'єктного спілкування, що говорить про орієнтацію на виконавчий характер професійної діяльності, прагнення наслідувати готовим методичним рекомендаціям. У їхній роботі репродуктивні й адаптивно-пристосувальні прийоми роботи переважають над творчими.

Дану думку підтверджують результати вивчення рівня креативності й пізнавальної потреби. Вони досить ідентичні: за пізнавальною потребою на низькому рівні знаходяться 127 молодих учителів, що складає 57,2%, за креативністю – 109 чоловік – 50,7%. Сприймаючи себе як фахівця, що недавно закінчив вуз, молодий педагог недостатньо вмотивований на продовження навчання за професією. У мотиваційній сфері професійної діяльності молодих учителів за результатами анкети відзначається присутність окремих мотивів, зорієнтованих на економічну результативність професійної діяльності, спостерігається домінування зовнішніх мотивів стосовно професії (пільги, престиж тощо) над внутрішніми (інтерес до змісту праці).

Визначення рівня інтелектуального компонента в особистісній складовій психологічної підготовки молодого вчителя показало, що на низькому рівні знаходяться 11,6%, на середньому – 80,5% випробовуваних. Дана група молодих фахівців характеризується конкретністю й ригідністю мислення, спостерігається деяка емоційна дезорганізація у процесі розумової діяльності, складність у вирішенні абстрактних завдань. Вхідження у професійну діяльність молодих вчителів обумовлене виконанням одних і тих самих дій і операцій. У типових умовах праці стає неминучим зниження рівня інтелекту й утворення стереотипів здійснення професійних функцій, дій, операцій. На етапі професійної адаптації стереотипи спрощують виконання професійної

діяльності, підвищують її визначеність, полегшують взаємини з дітьми й колегами, але професійна діяльність педагога насичена нестандартними ситуаціями - і тоді можливі помилкові дії й неадекватні реакції на виникаючі нестандартні ситуації.

Рівень комунікативної компетентності сучасного педагога є не тільки необхідною умовою передачі необхідної навчальної інформації, але й умовою здійснення стратегії співробітництва й широкого впровадження активних форм і методів навчання.

При вивченні особливостей комунікації й особливостей міжособистісної взаємодії молодого вчителя ми виявили, що на низькому рівні готовності знаходяться - 3,7%; на середньому - 89,3%; на високому - 6,0% молодих фахівців.

З позиції «товариськості» низький і середній рівень комунікації характеризує молодих педагогів як людей, що у спілкуванні відчують деяку відчуженість, замкнутість, байдужість. З позиції «сміливості» вони відрізняються нерішучістю, сором'язливістю, стриманістю й боязкістю, бентежаться у присутності інших і не впевнені у власних силах. З позиції «імпульсивності» (низький - 29%; середній – 61%) вони стурбовані, мовчазні, замислені й песимістичні, схильні ускладнювати ситуації, очікувати невдачу й турбуватися про майбутнє. Молодий учитель не впевнений у собі, у власних силах (середній рівень упевненості в собі – 66%), потребує групової підтримки і схвалення. Він недосвідчений в аналізі мотивувань поведінки інших людей (середній рівень проникливості – 62,8%), йому складно розібратися у виникаючих міжособистісних конфліктних ситуаціях колег і дітей, високий відсоток довірливості (43,3) характеризує групу вчителів як особистостей, що переживають почуття власної незначущості.

Проблеми початку професійної діяльності молодого педагога, як свідчать результати, описані вище, можуть викликати стан емоційної напруги. Постійний вплив напружених чинників професійної праці веде до зниження працездатності, відчуття розбитості і пригніченості. Робота педагога, що

відноситься до розряду «допомагаючих» професій, характеризується тим, що сам суб'єкт діяльності є її ж первинним інструментом. Цією обставиною визначається дуже важливий момент – «знос» людини як засобу діяльності, що виявляється в симптоматиці хронічної втоми, емоційного вигорання, соматичних захворювань.

За результатами емоційно-вольових особливостей особистості молодого вчителя (низький рівень – 9,3%, середній – 79,8%, високий – 10,7%), ми можемо констатувати, що велика група починаючих педагогів знаходиться на середньому рівні, що свідчить про прогресуючу емоційну напругу. Відповідаючи на запитання анкети, складені для визначення емоційної сфери й емоційно-вольових реакцій педагога, багато респондентів продемонстрували негативно-адміністративні реакції на важкі ситуації, що виникають у професійній діяльності. Наприклад, на запитання: «Біля школи вас закидали сніжками хлопці, ваша реакція?» багато хто відповів: «Викличу до директора», «Запрошу до школи батьків», «Буде серйозна розмова в учительській» тощо. На питання: «У вчительській у присутності інших педагогів Вам зауважує колега, указуючи на методичні помилки, допущені на уроці. Як Ви на це відреагуєте?» - «Нічого не скажу, але покажу, що це мені не подобається», «Скажу: «Згадайте себе 10 років тому», «Коли я була у вас на уроці, я не побачила нічого нового», «Нічого не скажу, але буду довго переживати з цього приводу» тощо. Таким чином, позначені відповіді в більшій групі випробовуваних характеризуються категоричністю й безапеляційністю, авторитарністю й сухістю, закритістю для конструктивного діалогу. Відповіді вчителів високого рівня емоційно-вольового компонента якісно відрізняються від попередніх: «Пограю разом з дітьми», «У мене дійсно є деякі труднощі методичного характеру», «У мене є величезне бажання отримати консультацію тільки у Вас, як у досвідченого педагога».

Відповіді на запитання анкети так само виявили у групі молодих учителів, які знаходяться на низькому й середньому рівні, що даний період життя для них супроводжується встановленням похмурого забарвлення

сприйняття професійної діяльності, світогляду й системи цінностей. На запитання: «З яким настроєм Ви зазвичай ідете до школи? Як найчастіше почувайте себе у школі?» багато хто відповів: «На роботу йду з почуттям тривоги, у школі виникає розчарування», «У школі часто хвилююся, боюся відвідування моїх уроків адміністрацією», «Я дуже переживаю, навіть коли впевнена, що до уроків я готова», «До кінця робочого дня я дуже втомлююся, немає ніякого бажання з кимось спілкуватися після роботи». На запитання: «Чи змінилося Ваше ставлення до професії педагога відтоді, як Ви почали працювати у школі?» більшість відповіли: «Так, не на краще», «Відроблю встановлений час, і буду шукати іншу роботу», «Я, найімовірніше, незабаром звільнюся». У відповідях на поставлені запитання дуже яскраво спостерігається ситуативна стратегія поведінки, бажання усунути емоційну напругу шляхом зміни роботи, незадоволеність взаєминами, що складаються в новому професійному оточенні, розбіжність професійних очікувань з реальністю.

Відсутність емоційної гнучкості в поведінці у великої виборки випробовуваних підтверджують результати за методикою діагностики фрустраційних реакцій педагогів. З тимчасовим станом інтелектуального, емоційного й поведінкового розладу, зв'язаним з появою несподіваних, непередбачених труднощів на етапі професійної адаптації, зіштовхується майже кожен молодий фахівець, початківець у своїй професійній діяльності. Для виникнення фрустрації не має значення, чи дійсно перешкода нездоланна або вона тільки здається такою даній людині. Методика дозволила виявити й описати результати з погляду двох критеріїв – напряму й типу реакції вчителів у відповідь на фруструючі обставини. За результатами методики, на низькому рівні знаходяться 46% молодих учителів. Цей рівень представлено декількома поведінковими реакціями. Перша група вчителів, що знаходиться на низькому рівні, характеризується тим, що вони, зіштовхуючись із труднощами, фіксуються на складних ситуаціях, схильні емоційно переживати те, що відбувається, трохи перебільшувати труднощі й «застрягати» при з'ясуванні причин, що їх викликають, не переходячи до активних дій. Другій групі

педагогів властива поведінка, що характеризується як легковажна й поверхнева стосовно виникаючих проблем. Представники третьої групи у складних ситуаціях намагаються обвинувачувати інших у сформованих труднощах, йти на відкритий конфлікт, що, у свою чергу, призводить не до вирішення проблемної ситуації, а до її збільшення. Вони прагнуть до домінування у відносинах з колегами, учнями, батьками. Такий педагог зосереджений на собі, найчастіше використовує дисциплінарні методи впливу, у його висловлюваннях переважають накази. Усі три поведінкові реакції: «застраюча», «легковажна», «агресивна» не вирішують проблеми молодого вчителя, а викликають психологічний дискомфорт, що характеризується відчуттям гнітючої напруги, тривоги, розчарування й роздратування.

Фруструючі зовнішні чинники професійної діяльності педагога: дестабілізуюча організація діяльності, підвищена відповідальність, неблагополучна психологічна атмосфера в колективі, психологічно важкий контингент у сфері професійного спілкування й переживання молодого вчителя - можуть стати причиною емоційного вигорання особистості починаючого фахівця. Для визначення стану даної деформації в молодих педагогів використовувався тест В.В. Бойка «Методика діагностики емоційного вигорання», що дозволяє визначити відсоткове співвідношення механізму поетапного формування стресу. Загальні результати діагностики виявили, що велика група педагогів знаходиться у фазі резистенції (супротиву). Для зниження емоційної напруги вони керуються розширенням сфери економії емоцій і редукацією професійних обов'язків. Сфера економії емоцій як форма захисту здійснюється так само поза професійною діяльністю – у спілкуванні з рідними, приятелями і знайомими. Випадок відомий: на роботі молодий фахівець утомлюється від контактів з дітьми, колегами й батьками, але намагається триматися відповідно до нормативів і обов'язків фахівця. Через молодість, недосвіченість і наївність він сприймає все занадто емоційно. Приходячи з роботи додому і, розповідаючи рідним про проблеми у школі, він

часто зривається і саме домашні стають першою «жертвою» емоційного вигоряння.

Термін «редукція» означає спрощення. У професійній сфері педагог при спробі полегшити або скоротити обов'язки, що передбачають широке спілкування з людьми, може виявляти незацікавленість у встановленні близьких контактів з дітьми, вважаючи, що основою його професійної діяльності є їх навчання, а не виховання. Звертаючись до такого вчителя з проханнями особистого характеру, з проблемами, що виникають у дитячому колективі, діти не знаходять у ньому друга й соратника. Від них неначе «відмахуються», не бажаючи допомогти і зрозуміти. Усе це може призвести до захисної реакції з боку окремих дітей і дитячої групи в цілому. Саме в молодих педагогів за статистикою найчастіше бувають «некеровані класи», уроки характеризуються частими порушеннями дисципліни. Метастази «вигоряння» можуть проникати в настанови, принципи й систему цінностей особистості молодого вчителя. Виникає деперсоналізований захисний емоційно-вольовий антигуманістичний настрій. Аргументуючи й захищаючи свою філософію, такі вчителі на запитання-ствердження в анкеті: «Багато вчителів говорять, що нинішні учні змінилися, причому не на краще. Що Ви про це думаєте?» відповіли: «Цілком згодні з цією думкою», «З кожним роком таких дітей стає все більше», «Через таких дітей я і збираюся піти з професії», «Таких дітей і близько не можна підпускати до школи» тощо. Відповіді такого змісту коментують яскраво виражений антигуманістичний настрій у даної групи вчителів, невміння регулювати своє емоційне енергетичне поле й контролювати етичну поведінку. Це підтверджується й результатами за регулятивним компонентом. Велика група молодих учителів знаходиться на середньому (89,3%) і низькому (7,9%) рівнях.

Результати діагностики доводять, що всі події, що відбуваються в житті і професійній діяльності вчителів, найчастіше сприймаються ними як такі, що від них не залежать, і це призводить до невпевненості у власних силах і можливостях, тривожності, конформності, до прагнення відкласти реалізацію

своїх намірів. Показники низького (20,5%) і середнього (49,3%) рівнів комунікативного контролю свідчать про невміння особистості регулювати свої емоційні прояви, гнучко реагувати на зміни в міжособистісному спілкуванні, відчувати співрозмовника й партнера по спілкуванню.

ВИСНОВКИ

Результати емпіричного дослідження підтвердили, що молоді вчителі на початковому етапі професійної діяльності відчувають певні труднощі, зв'язані з психологічною підготовкою у вузі й у системі післядипломної освіти.

Експериментально встановлено:

1. За загальною психологічною підготовкою жоден молодий педагог не досяг високого рівня готовності. Найбільше число респондентів знаходяться на рівні нижче середнього (69-32,1%) і середньому (132-61,4%).

2. Найбільш слабкими в загальній структурі психологічної готовності є: когнітивний (низький рівень - 35,8%) і операціональний (низький рівень - 39,5%) компоненти. Знання з психології в цієї групи молодих учителів носять розрізнений і недостатньо системний характер. Відсутність умінь і навичок у практичній психології призводить до утворення проблем у спілкуванні, емоційної напруги, стереотипів у поведінці, зниження мотивації, внутрішніх конфліктів.

3. Можливість формування психологічної готовності педагогів до професійної діяльності базується на положенні про необхідність упровадження системи психолого-педагогічної підготовки, що забезпечила б комплексний розвиток когнітивного, операціонального, мотиваційного, інтелектуального, емоційно-вольового й регулятивного компонентів.

4. У системі післядипломної освіти процес психолого-педагогічної підготовки молодого вчителя повинен будуватися на основі організації навчальної діяльності, завданнями якої є: рефлексія з приводу змісту й цінності власних професійних дій, настанов на сприйняття дітей як суб'єктів пізнавальної діяльності, практичної спрямованості.

Список використаних джерел

1. Бондарчук. О.І. Умови координації наукових досліджень у закладах післядипломної педагогічної освіти за умов децентралізації управління // Післядипломна освіта в Україні - №1. - 2004.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга.- 2003. - 336с.
3. Исаев Е.И., С.В. Пазухина. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов // Вопросы психологии. - 2004.- №5.
4. Лапенко М.І., Авдеева І.М., Гура Л.М. Безперервна педагогічна освіта. Досвід системного дослідження діяльності інституту післядипломної освіти: Монографія. - Севастополь: Рібест, 2003. - 163с.
5. Мартынюк О.Б. Психология как учебная вузовская дисциплина: проектирование психологического образования педагога // Гуманітарні науки 2002. - №3.
6. Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення: Навчально-методичний посібник /За ред. Данилової, Г.А. Дмитренка. – К.: ІЗМН, 2000. - 188с.
7. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других / Сост. Р.Римская, С.Римский. – М.: АСТ – ПРЕСС, 2000. - 235с.
8. Рогов. Е. И. Учитель как объект психологического исследования. М.: Изд. центр «ВЛАДОС», 1998. - 496с.
9. Рубинштейн М.М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Под ред.В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 176с.
10. Савостенок. П. Концептуальные подходы к элитарному последипломному педагогическому образованию // Післядипломна освіта в Україні. - № 2- 2005.

11. Сарсенбаева Б.И. Психологические условия подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. - 2005. - №1.
12. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2004. - 335с.
13. Учебное пособие. Самоактуализационный тест / Сост. Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская - М.: «Российское педагогическое агенство», 1995. - 39с.
14. Холодова О. О. Психологічні засоби запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів: Дис...канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України.- К., 2004 – 200 арк.
15. Чернобровкін В.Н., Чернобровкіна В.А. // Практична психологія та соціальна робота. - №1, - 2001.
16. Шевченко В.Я. Система повышения квалификации и переподготовки педагогических работников в условиях регионального образования - Екатеринбург: Ин-т развития регионального образования, 1995. - 35с.
17. Щербан Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України; Інститут психології - К. - 1995. - 23с.
18. Кильмяшкина Т А. Становление в вузе психологической компетентности педагога./ tanyakilm@mail.ru).

аспирантка кафедры
общей и социальной психологии
Корнева И.И.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Социально-экономическое и культурное развитие общества тесно связаны с состоянием образования в стране. Современные социально-экономические условия развития Украины вызывают необходимость серьезного реформирования все сфер жизни с учетом их взаимосвязи и взаимовлияния. Так реформирование высшего образования должно учитывать возможности рынка труда, развития экономики страны, образование и наука должны иметь тесные связи с производством, а выпускники ВНЗ иметь рабочие места и многое другое. Психологические аспекты подготовки студентов к работе в условиях рыночной экономики, их карьерного роста, самореализации личности сегодня представлены в системе высшего образования явно недостаточно.

Ананьев Б.Г. неоднократно отмечал усиление влияния человеческого фактора на различные стороны действительности. Все это обуславливает возрастание актуальности проблемы самореализации личности [1,34].

Целью нашей работы является, рассмотрение проблемы самореализации у студентов классического университета в контексте Болонского процесса.

Термин «самореализация» используется в отечественной и зарубежной психологической, педагогической, философской, социологической и другой общественно-научной литературе. В отечественных психологических и педагогических исследованиях он начал употребляться в последние годы. В философской литературе понятие самореализация используется давно. Изначально проблема самореализации личности являлась междисциплинарной проблемой, имеющей философскую основу. Понятие «самореализация» использует в своих работах по психологии личности А. Адлер. Отметим, что понятие «самореализация» отождествляется с понятием «самоактуализация»

особенно в работах зарубежных психологов гуманистического направления, как К. Роджерс, Э. Фромм, А. Маслоу, К. Гольштейн, А. Ангъял [4,26].

Уточним соотношение между понятиями самоактуализация и самореализация. Реализация (realization), в истолковании Оксфордского словаря современного английского языка для студентов (1984) – это, прежде всего осознание, мыслительная (когнитивная) деятельность. Актуализация (actualization) – имеет значение деятельности как процесса, трату сил (от латинского корня actus – поступок), имеющую вещественный результат. Понятие «самореализация» означает, таким образом, мыслительный, когнитивный аспект деятельности, теоретическую деятельность, работу на внутреннем плане. Самореализация проявляется в построении и корректировке, перестройке «концепции Я», включая «идеальное Я», картины мира и жизненного плана, осознание результатов предшествующей деятельности (формирование концепции прошлого). Самоактуализация и самореализация оказываются, таким образом, двумя неразрывными сторонами одного процесса, процесса развития и роста, результатом которого является человек, максимально раскрывший и использующий свой человеческий потенциал, самоактуализировавшаяся личность. В отечественной психологической литературе термин «самореализация» не употреблялся до начала 90-х годов XX столетия. Первые упоминания термина «самореализация», базирующегося на философских подходах, встречаются в статьях Б.Д. Парыгина, посвященные научно-техническому прогрессу и самореализации личности [5,45], а также в работе киевских авторов [2,29]. Более того, несмотря на то, что термин «самореализация» начинает употребляться в названиях диссертаций по социальной психологии дефиниция его в отечественной психологии не приводилась. Таким образом, проблема самореализации личности в изученной нами литературе не выделялась как самостоятельная психологическая проблема.

Психологическое определение самореализации дает российский психолог Коростылева Л.А., которая определяет самореализацию как «осуществление

Влияние мотивационного фактора на успешность политической деятельности.

Феномен личностного потенциала на современном этапе его исследования, описывается очень неоднозначно. Поэтому сегодня сказать точно что-либо о его атрибутивных и процессуальных характеристиках, о его генезисе затруднительно. В своих трудах проблему личностного потенциала рассматривали Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Леонтьев Д.А., Э. Фромм и др.

Личностный потенциал представляет собой устойчивую совокупность наличных свойств, накопленных человеком в процессе жизнедеятельности и обуславливающих его способность (возможность) к оптимальному осуществлению деятельности. Исходя из определения, в данной работе, мы будем рассматривать реализацию личностного потенциала через успешность политической деятельности.

Большую роль в реализации личностного потенциала (успешности политической деятельности) играет мотивация. Мотивацию можно определить как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность.

Проблемой мотивации в политической психологии занимались М.Вебер, Шестопад Е.Б., Дилигенский Г.Г., Егорова-Гантман Е.В., Каверин С.Б., Хекхаузен Х., и др.

Гипотезой нашей работы является предположение, что успешность политической деятельности (реализация личностного потенциала) зависит от мотивационного фактора.

Предметом данной работы являются особенности мотивации активистов политических партий.

Объектом - индивидуальные личностные особенности активистов политических партий.

В данном исследовании приняло участие 10 активистов политических партий различного пола возрастом от 35 до 60 лет, из которых 5 активистов добились высокого политического статуса и 5 являются рядовыми членами партий.

В работе использовались такие методики: опросник для оценки потребности достижения успеха (тест Элерса), методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (тест Элерса), опросник оценки мотивации одобрения (методика Д. Крауна и Д. Марлоу).

Проведя исследование можно сделать следующие выводы:

Опросник для оценки потребности достижения успеха(тест Элерса):

Обе группы испытуемых показали доминирование стремления к избеганию неудач, возможно, это связано с тем, что в политической сфере деятельности цена ошибки очень велика, осознание этого и является для политических активистов большим мотивом к избеганию неудач.

Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач (тест Элерса):

Группа политиков, добившаяся высокого статуса, показала средний уровень мотивации к избеганию неудач, а группа рядовых членов – низкий уровень к защите. Это связано с тем, что, вероятно, у успешных политиков есть опасения потерять приобретенный статус, в то же время, как менее успешные коллеги, могут пойти на риск.

Опросник оценки мотивации одобрения(методика Д. Крауна и Д. Марлоу):

У группы активистов, добившиеся высокого политического статуса, средний уровень мотивации к одобрению, а у рядовых членов партий низкий уровень. Это связано с тем, что одобрение деятельности политика социумом является ведущим фактором в его карьере.

Как мы видим по результатам исследования, можно сделать вывод, что мотивация является очень важным фактором в успешности политической деятельности (в реализации личностного потенциала) личности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Актуальность исследования профессионального становления психолога в начале профессионального пути обусловлена как социальной значимостью, востребованностью практического психолога в различных областях жизни общества, так и необходимостью изучения закономерностей профессиональной карьеры специалистов-психологов и специфики их профессионального становления в вузе.

В современной психологической литературе профессиональное становление понимается как целостный феномен, включающий в себя объективные (престижность профессии, ее конкурентоспособность, уровень безработицы и др.) и субъективные компоненты (такие, как отношение личности к профессии, выраженная профессиональная идентификация, достаточный уровень развития профессиональных способностей и т. д.).

Одним из важнейших этапов становления специалиста является этап профессионального обучения в вузе. На этой стадии, кроме освоения необходимых знаний, умений и навыков происходит развитие представлений о себе как профессионале и формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Ведущим средством социального регулирования профессионального становления является ситуация профессионального развития личности, в состав которой включена совокупность профессиональных требований к индивиду, характерных для соответствующих этапов профессиональной социализации и соотнесенных с его возможностями и притязаниями.

Известно, что профессиональное развитие является частью саморазвития личности, определяемое у взрослого человека его включенностью в работу и удовлетворенностью профессиональной

деятельностью. Профессионала отличает отношение к своей работе как к психологическому средству самореализации своих возможностей. Как полагает Коростылева Л.А., модель самореализации может быть представлена следующими этапами: самоопределение и выбор, становление, дальнейший рост и развитие. В профессиональной жизни – это профессиональное самоопределение, выбор вида и направленности деятельности, становление в выбранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности. Исследования, проводившиеся на контингенте будущих психологов, показали, что профессиональной самореализации способствуют: внутренняя потребность профессионального самоутверждения; осознание своих возможностей, постановка целей, целеустремленность, уверенность в себе, удовлетворенность от своей работы и признания окружающих, способность осознать свои желания и идеалы, стремление к познанию, поиск скрытых резервов и наличие планов на будущее. Причины возникновения трудности самореализации личности в значительной степени заключаются в отношении человека к самому себе и окружающему миру.

Известно, что профессиональное становление личности практического психолога невозможно без соответствующей профессиональной подготовки в условиях высшей школы. По мнению А.А. Бодалева, настоящим профессионалом-психологом может быть далеко не каждый человек, получивший диплом психолога. Это очень специфичная профессия, где личность важна не меньше, чем приобретенные знания, умения и навыки. Семикин В.В. отмечает, что как ни в какой другой профессии, профессионально важные качества практического психолога должны быть сплавлены с его личностными качествами.

С точки зрения Кораблиной Е.П. при подготовке будущих психологов огромную роль играет становление их личности, направленность на самопознание, предполагающая открытость к изменениям, философское и творческое отношение к жизни, поиск ее смысла и принятие ответственности

за ее осуществление и самовыражение в ней. Поэтому профессиональная подготовка психолога – это прежде всего сопровождение его личностного развития, оказание психологической помощи в личностном росте.

Анализ проблемы профессионального становления специалиста позволил выделить интегральное качество личности, обеспечивающее эффективность ее профессионального развития на разных этапах профессионального становления. Этим качеством является профессионально-личностный потенциал, который определяет ресурсные возможности профессионального развития человека, способность к освоению и продуктивному осуществлению профессиональных видов деятельности, возможность эффективности профессионального развития и особенно саморазвития специалиста.

Потенциальная успешность профессиональной деятельности психолога связана, на наш взгляд, с асертивностью. Современный подход к термину «асертивность» раскрывает его как способность человека уверенно и с достоинством отстаивать свои права на основе открытого и непосредственного диалога с оппонентами, права которых не нарушаются.

Асертивное поведение в целом опирается на понимание, открытость, прямоту, честность, заботу, спокойствие, сосредоточенность, упорство, доброту и твердость. Исследователи проблемы асертивности утверждают, что развитие данного качества предполагает рост самосознания, умение понимать и принимать своё истинное «Я», построение межличностных отношений без агрессии и манипулирования собой. Для этого необходимо наличие таких умений и навыков: навыки общения, контроль над проявлением стрессов, умелый выход из конфликтных ситуаций, налаживание контактов с трудными собеседниками, позитивный стиль общения. Таким образом, мы считаем, что развитие асертивности является важным условием профессионального становления психолога на этапе обучения в вузе.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ЯК ОСНОВНИЙ КОМПОНЕНТ СУБ'ЄКТНОЇ АДДИКЦІЇ

Психологічна залежність від іншої людини є галуззю психології особистості, яка майже не досліджена порівняно з любовною та сексуальною аддикціями. Основні механізми впливу на людину та формування залежності від іншого суб'єкта незалежно від його статі складає основний напрямок цього дослідження.

Ключові слова: суб'єктна аддикція, психологічний вплив, значущий інший.

Проблема формування суб'єктної аддикції є не тільки актуальною, але й принципово новою у вітчизняній психології, методологічно вірно було б розглядати її через розуміння внутрішньої детермінації розвитку а також через виявлення інстанцій, які ініціюють та регулюють формування психологічної залежності від іншої людини.

Для розуміння сутності суб'єктного аддикта особливого значення набуває явище суб'єктності та семантика значущого іншого. Поняття «значущий інший» було введено Г.Салліваном та пояснене в подальшому А.В.Петровським. Як свого часу відмічав А.В.Петровський, найбільш глибоке розуміння особистості передбачає три взаємопов'язаних аспекти. По-перше, як відносно стійка сукупність інтраіндивідуальних якостей, до яких відносяться симптомокомплекси психічних властивостей, що створюють структуру характеру особистості, особливості темпераменту, здібності тощо (інтраіндивідуальний аспект). По-друге, внаслідок включення у міжіндивідуальні зв'язки як носій взаємовідношень та взаємодій членів групи (інтеріндивідуальний аспект). Та по-третє, як «ідеальна представленість» індивіда в життєдіяльності інших людей, в тому числі поза межами їх реальної взаємодії при діяльнісних перетвореннях інтелектуальної та афективної сферах інших людей (метаіндивідуальний аспект) []. За А.В.Петровським ці

ефекти впливу іншого (він назвав їх «внески») привносять зміни щодо самовизначення, постановки та вирішення власних проблем та задач того, на кого ці впливи спрямовані. Тому для нашого дослідження можна зробити висновок, що в межах суб'єктної аддикції психологічна залежність від іншого впливом є не завжди, бо вона гальмує активність, повне самовизначення та самореалізацію особистості. Статична присутність одного у життєдіяльності іншого, за А.В.Петровським є свого рода статичною моделлю, а його роль тотожня ролі радника, референта. Динамічна присутність набуває власного руху, суб'єкт продовжує жити в іншому індивіді, створює в ньому інстанцію ідеального руху (зміни), в якому сьогодення перетікає у майбутнє [4, с.15].

Теорія внесків, на наш погляд, розкриває одну з найважливіших проблем особистості суб'єктного аддикта – блоковану або інфантильну потребу у персоналізації, яка забезпечує активне включення індивіда у систему соціальних зв'язків. Прагнення привнести власне «я» у свідомість, почуття та волю інших людей, заохочення їх до власних інтересів та бажань задовольняє потребу у персоналізації. Саме цього бракує суб'єктному аддикту, одною з основних рис якого, на наш погляд, є залежність.

Тобто обов'язковими компонентами впливу є суб'єкт та об'єкт. Г.А.Балл підкреслює, що так званий «доктринальний вплив не завжди здійснюється «у чоло», тобто спосіб впливу може бути косвенним [1].

В межах нашого дослідження особливого методологічного значення набувають феномени психологічного впливу, суб'єкта та суб'єктності. Утвердження суб'єктності онтогенетично виявляється у переході від реактивних способів формування і нагромадження досвіду існування до все більше самостійного і довільного оперування індивідом своїм психічним станом. Тобто адекватні суб'єкт-суб'єктні стосунки передбачають елементи операціоналізму, такої форми буття людини в світі, сутністю якої є постійне прагнення особистості приймати рішення, здійснювати щось,

перебудувати, виправляти, діяти до глибокого пізнання сенсу та сутності об'єкту свого впливу [2].

І.П.Маноха відмічає, що психологічний вплив є глибинним процесом взаємопереходів індивідуальних сутностей суб'єктів, що взаємодіють один у одного; взаємних змін та перетворень у способах та стилях виразу власної сутності; це – процес активізації інтенцій існування та перевод їх у стан потенцій; це – процес до розвитку свого буття [3].

Психологічний вплив здійснюється у процесі реалізації особистістю пізнавальних та перетворювальних відношень. Якщо психологічний вплив реалізується у пізнавальному відношенні, то він проявляється як «вбирання» особистістю сутності предмету або об'єкту, який пізнається. У перетворювальному відношенні психологічний вплив має інший характер та здійснюється як «розгортання» сутності Я.

Література

1. Балл Г.А. К анализу стратегий психологического воздействия. Майевтика у системі психологічних знань. Тези Міжнародної наукової конференції. Київ, 1993. С.7.
2. Максименко С.Д. «Одиниці аналізу» розвитку особистості: методологія питання /Наука і освіта.№ 6-7, 2004. С. 162-166
3. Маноха И.П. «Психологическое влияние» как исходный механизм майевтики (онтологический аспект)/ Майевтика у системі психологічних знань. Тези Міжнародної наукової конференції 15-16 квітня 1993 р. Київ, 1993. С.59-62.
4. Психология развивающейся личности. Под ред. А.В.Петровского. М., 1997.

ВПЛИВ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ НА САМОРОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

В наш час концепція навчання як тільки передача соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями, більше ефективно не працює. Настав час, коли головною цінністю освіти стає формування в людини потреби і можливості вийти за межі знайомого матеріалу, здібності до саморозвитку, самоосвіти, творчої діяльності. На жаль, в сучасних освітніх інститутах питома вага часу, яка відводиться на творчість студентів, дуже мала. Так, час на творчі ситуації в реальній педагогічній ситуації складає: в школі – 0,5; в коледжі, професійно-технічному училищі – 0,2; в університеті – біля 5 відсотків [1, с.71].

Проблема формування творчої активності, творчості особистості, її самовиховання, саморозвитку завжди приваблювала дослідників і розроблялася представниками різних наукових напрямів як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. А. Маслоу першим підкреслив, що творчість, прагнення до самоактуалізації є найбільш універсальною характеристикою, яка присутня для кожної особистості від народження.

Багато хто з фахівців теорії творчості вважає за краще говорити про творчі здібності (О.І. Щеблянова, І.С. Аверіна, В.М. Дружинін), індивідуально-психологічні характеристики особистості, що сприяють високим інтелектуальним досягненням (Е.О. Голубєва, С.О. Ізюмова), творчу обдарованість (О.М. Матюшкін, В.О. Моляко), інтелектуальну активність (Д.Б. Богоявленська), творчу особистість (В.М. Дружинін, А.Н. Лук), потенційну актуальну креативність (М.М. Гнобко, В.М. Дружинін), творчий потенціал (В.А. Моляко), становлення творчої особистості, творчий процес (В.А. Романець) [3, с.48].

Мета нашого дослідження полягає у теоретичному визначенні та експериментальному обґрунтуванні впливу творчої активності на саморозвиток особистості майбутніх педагогів у процесі навчально-професійної діяльності студентів університету.

Для досягнення поставленої мети і розв'язання завдань науково-творчого пошуку нами використовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження з використанням наступних діагностичних методик: „Бар'єри в педагогічній діяльності”, методика „Діагностики рівня суб'єктивного контролю (Дж. Роттер), методика „Визначення соціальної креативності особистості” (Є. Туник), методика „Визначення самооцінки творчого потенціалу особистості”.

Дослідна робота ведеться з 2006 року на базі Мелітопольського державного педагогічного університету. Загальна кількість студентів, які приймають участь в експериментальному дослідженні, складає 104 респондента.

До основних показників організації активної творчої діяльності майбутніх педагогів можна віднести: їхнє позитивне ставлення до цієї діяльності; стійкий інтерес до певної психолого-педагогічної проблеми; оволодіння методами педагогічного дослідження; використання дослідницьких умінь в інших видах практичної діяльності, конструювання власного педагогічного досвіду, високий рівень пізнавальної активності, якість успішності у навчанні.

Методика „Визначення соціальної креативності особистості” (Є. Туник) за допомогою самооцінки поведінки в стандартних ситуаціях життєдіяльності дозволяє визначити рівень соціальної креативності. В бланку відповідей було запропоновано за 9-бальною шкалою провести самооцінку власних особистісних якостей або частоту їх виявлення в заданих ситуаціях життєдіяльності. Результати показали, що у всіх студентів творчий потенціал різний. Респонденти з високими лідерськими здібностями володіють високим творчим потенціалом. Спільною його

характеристикою є яскраво виражена пізнавальна потреба. Серед характерних особливостей – ініціативність, наполегливість, несхильність до шаблонів. У студентів з високими лідерськими здібностями процес розвитку особистості відбувається інтенсивніше, а особистісно-індивідуальні особливості виражені яскравіше і проявляються раніше.

За допомогою методики „Діагностики рівня суб‘єктивного контролю (Дж. Роттер) визначили, що у переважної більшості майбутніх педагогів наявний зовнішній локус контролю особистості, внаслідок чого, на жаль, вони не бачать зв‘язку між своїми діями і визначальними подіями в житті, не здатні їх контролювати і вважають, що більшість подій є результатом випадку або ж дій інших людей.

Аналіз наукової літератури доводить, що в сучасних дослідженнях психолого-педагогічної сутності творчості визначення понять „педагогічна творчість”, „творча педагогічна діяльність”, „активна творча діяльність” ґрунтуються на визначенні сутності феномена „творчість” та розглядаються ці поняття неоднозначно. Зауважимо на те, що формування творчої особистості, на наш погляд, передбачає не тільки всебічний і гармонійний розвиток здібностей майбутнього педагога, які забезпечують успіх у творчій діяльності, а й розвиток мотивів і характерологічних якостей особистості, які мають вирішальне значення для успішної творчої діяльності.

Таким чином підтверджується загальна гіпотеза що творчість – є суттєвою, але і не визначальною характеристикою процесу саморозвитку особистості.

Література

1. Калошин В.Ф. Роль позитивного мислення у розвитку творчості особистості //Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - №10. –С.67-72.
2. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навч. посіб. – К.: Міленіум, 2003. – 344с.
3. Роменець В.А. Психологія творчості. – К.: Либідь, 2001. –288 с.

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И СТЕПЕНЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В настоящее время очень остро стоит проблема выгорания работников сферы «человек-человек». Индивидуально-психологические особенности личности, качество жизни и т.д. – эти и другие факторы могут способствовать выгоранию сотрудников детского сада. Одной из индивидуально-психологических особенностей человека является его характер, следовательно особенности характера (в частности, акцентуации характера) могут усиливать последствия эмоционального выгорания.

В нашей работе были поставлены такие гипотезы:

- мы предполагали, что наличие у педагогов определённых акцентуаций способствует снижению их устойчивости к стрессу и возникновению эмоционального выгорания;
- мы также предполагали, что в результате проведения профилактической программы для педагогов показатели по некоторым акцентуациям снизятся;
- мы предполагали, что в результате снижения показателей по акцентуациям снизится степень сформированности фаз эмоционального выгорания у педагогов;
- мы предполагали, что в результате снижения показателей по акцентуациям повысится уровень устойчивости педагогов к воздействию стресса.

Для проведения исследования мы использовали опросник К.Леонгарда, методику диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко и опросник «Самооценка устойчивости к воздействию стресса».

Исследование проходило в несколько этапов. Первый этап – первичная диагностика испытуемых при помощи выше указанных методик, а затем обработка полученных результатов. Второй этап – разработка программы профилактики выгорания у педагогов с учётом полученных психодиагностических данных. Третий – проведение профилактической программы для педагогов. На четвертом этапе была проведена повторная диагностика и обработка её результатов. Затем – анализ результатов диагностики до проведения профилактики и после неё.

Программа профилактики выгорания у педагогов строилась на основании результатов первичной диагностики, и, в особенности, с оглядкой на результаты, полученные по опроснику К.Леонгарда. Программа предполагала проведение занятий с периодичностью 1-2 занятия в неделю по 2 часа. Всего она была рассчитана на 50 часов. Помимо занятий с педагогами проводились индивидуальные консультации. Состояла программа из трёх основных блоков (при её составлении мы опирались на схему тренинга, предложенную И.В.Вачковым), направленных на:

- осознание участниками своих личностных особенностей и оптимизации их отношения к себе, к своей личности (16 часов);
- осознание участниками себя в системе профессионального и личностного общения и оптимизацию межличностных отношений с коллегами, администрацией и членами семьи (20 часов);
- осознание участниками себя в системе профессиональной деятельности и оптимизацию отношений к этой системе (14 часов).

Первый блок содержал упражнения, которые были ориентированы на то, чтобы участники тренинга могли сосредоточиться и сфокусироваться на собственной личности, своих переживаниях, мыслях, на своих представлениях о самом себе.

Во втором блоке много внимания уделялось развитию психологических возможностей личности, ее коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии.

В третьем блоке основной упор делался на закрепление новых поведенческих паттернов, отработку умений самоанализа профессиональной деятельности, а также способы высвобождения своего творческого потенциала.

Во всех блоках участники тренинга знакомились с короткими и эффективными способами снятия внутреннего напряжения, приемами саморегуляции (релаксационными и медитативными техниками, аутотренингом и т.п.).

Результаты проведенной работы

Мы провели корреляционный анализ между показателями по всем акцентуациям и фазами эмоционального выгорания и выяснили, что между наличием определенных акцентуаций и возникновением эмоционального выгорания действительно существует взаимосвязь. Также был проведен корреляционный анализ по таким параметрам, как наличие у педагогов акцентуаций и уровень их стрессоустойчивости. Мы увидели, что существует положительная корреляция между наличием у педагогов эмотивной, циклотимной, неуравновешенной и экзальтированной акцентуациями и уровнем устойчивости педагогов к воздействию стресса.

По окончании профилактической программы по данным повторной диагностики снизились показатели по акцентуациям, также снизилась степень эмоционального выгорания педагогов и повысился уровень их устойчивости к воздействию стресса. Таким образом, все поставленные нами *гипотезы подтвердились*.

Литература:

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб., 1999.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга: Издательство "Ось-89", 1999.
3. Калошин В.Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. Практична психологія та соціальна робота, №7/ 2004, С. 58-67.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Шиферман Ю.І.

Анотація. В статті розглядаються деякі аспекти та умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми схильними до девіантної поведінки; аналізуються основні труднощі, з якими зустрічаються учителі початкових класів та студенти педагогічного університету в роботі з дітьми даної категорії.

Ключові слова: соціально-педагогічна профілактика, дезадаптація, агресивно-насильницька поведінка, професійна готовність, превентивні заходи, девіантна поведінка.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СКЛОННЫМИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Шиферман Ю.И.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты и условия формирования готовности будущих учителей начальных классов к работе с детьми склонными к девиантному поведению; анализируются основные трудности, с которыми встречаются учителя начальных классов и студенты педагогического университета в работе с детьми данной категории.

Ключевые слова: социально-педагогическая профилактика, дезадаптация, агрессивно-насильственное поведение, профессиональная готовность, превентивные меры, девиантное поведение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUDITIONS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PREPARATION FOR THEIR WORK WITH CHILDREN WHO ARE DECLINED TO DEVIANT BEHAVIOR

Shyferman Yuliya

Summary. The article touches several aspects of future primary school teachers' preparation to fulfilling their professional duties with the children declined to deviant form of behavior; main difficulties of pedagogical university student upon this aspect are analyzed in the article.

Key words: socially-pedagogical preventive maintenance, disadaptation, aggressive behavior, professional readiness, preventive measures, deviation behavior.

Постановка проблеми. Проблеми перебудови нашого суспільства нерозривно пов'язані з формуванням нової людини. Одною з найважливих проблем, що стоїть перед сучасними закладами освіти є проблема девіантної поведінки дітей. Небезпечним симптомом для суспільства є те, що останнім часом учасниками серйозних правопорушень стають учні початкових класів, вік девіантності омолоджується. Звідси необхідні діючі превентивні заходи, спрямовані на роботу з учнями схильними до девіантної поведінки, які мають потребу у кваліфікованій психолого-педагогічній допомозі з боку фахівців. Це обумовлює важливість цілеспрямованої підготовки студентів педагогічного навчального закладу до роботи з учнями схильними до девіантної поведінки.

Зв'язок роботи з науковими темами. Дослідження виконано згідно з тематикою, передбаченою планом науково-дослідної роботи Мелітопольського державного педагогічного університету, є складовим теми дисертаційної роботи, яка затверджена Вченою радою МДПУ (протокол №3 від 01.02.2006 р.), зареєстровано Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології (протокол №1 від 23.01.2007 р.)

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певні психологічні аспекти зазначеної проблеми висвітлюються у дослідженнях І.Беха, Л. Божович, Л. Виготського, О. Запорожця, Н. Казинса, І. Кона, Г. Костюка, О. Лазурського, В. Оржеховської, І. Козубовської, М. Фіцули, В. Татенка, Т. Титаренка, Г. Товканець та інших. Доречними до проблеми корекції нахилів до девіантної поведінки молодших школярів є праці О. Бовть, О. Гуляр, Н. Заваденко, В. Постового. Вивченню різних сторін підготовки педагогічних кадрів у контексті розглянутої проблеми присвячені роботи І.П. Башкітова, В.М. Ірхіна, Р.М. Хмурича, Ю.І. Юричка, І.А.Зязюна, М.Б.Євтуха, І.М.Богданова та інших.

Мета нашої статті – виявити труднощі, з якими зустрічаються учителі початкових класів та студенти педагогічного університету в роботі з дітьми схильними до девіантної поведінки; сформулювати психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми даної категорії.

Матеріали експериментального дослідження. В процесі профілактики і корекції девіантної поведінки дуже важливим є саме молодший шкільний вік. Об'єктивною передумовою ефективності корекційного впливу на дітей молодшого шкільного віку, за результатами нашого дослідження, є пластичність їхньої нервової системи, а також те, що корені асоціальної поведінки ще не сягнули таких меж, де змінити щось на краще буває дуже важко, а інколи й неможливо. Молодші школярі ще емоційно відгукуються на широке коло корекційних впливів: виявляють підвищену прихильність до людей, їх взаєностосунків; прагнуть активно висловлювати своє ставлення до того, що відбувається навколо них та прагнуть зрозуміти причини виникнення тих чи інших явищ. Це дозволяє нам констатувати, що в оцінці молодшими школярами поведінки інших людей з'являється моральний критерій, який дозволяє їм висловлювати судження про вчинки оточуючих. Спостерігається також зацікавленість та зростання здатності оволодівати

правилами і нормами поведінки, взаєностосунків, регулювати їх на основі усвідомлення правил поведінки в соціумі.

Проблема девіантної поведінки, як правило, загострюється в кризові періоди стану суспільства. У такій ситуації діти молодшого шкільного віку виявляються соціально нестійкими, морально невідповідними й незахищеними. Часто не маючи достатнього життєвого досвіду, моральних переконань, не вміючи розрізняти щирі життєві цінності від уявних, вони закріплюють у своїй свідомості й поведінці негативні тенденції суспільного розвитку. Тому важливим моментом з огляду вищезазначеної проблеми є своєчасне виявлення схильності дітей до девіантної поведінки.

Сьогодні непокоїть зростання кількості випадків, коли відхилення у поведінці дітей відбуваються з вини педагогів. Адже нетактованість, байдужість, несправедливість, жорстокість вчителя у ставленні до учня – самі по собі криміногенні. І некваліфікованість педагога може штовхнути дитину до правопорушення [4, с. 8]. Потрібно відмітити незадовільне знання окремими вчителями життя учня, рівня його інтелектуального та емоційно-вольового розвитку, інтересів, кола спілкування, становища в сім'ї, в колективі класу, школи.

В роботі з дітьми схильними до девіантної поведінки важливу роль займає соціально-педагогічна профілактика. Профілактична робота припускає зміну соціальної, сімейної, особистісної ситуації учня шляхом застосування спеціальних педагогічних і виховних заходів, що сприяють поліпшенню якості його життя й поведінки.

Соціально-педагогічна профілактика передбачає процес локалізації, блокування умов і обставин, що провокують агресивно-насильницьку поведінку, соціальну дезадаптацію, безнадійність, злочинність і т.д. Як відзначає німецький дослідник Ф.Прюс, соціально-педагогічна профілактика переслідує дві основні цілі: «перша - недопущення поглиблення соціальної

дезадаптації в дітей, і друга - розширення спектра педагогічних заходів, що сприяють зниженню рівня різних девіацій» [1, с. 35].

З огляду на вищезазначене, на наш погляд, вкрай важливою та надзвичайно актуальною є проблема формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми схильними до девіантної поведінки.

Професійна готовність до конкретного виду діяльності – це на думку вчених цілеспрямоване виявлення особистості, що охоплює установку, погляди та переконання, систему відносин, мотивацію, емоційно-вольові та розумові якості, професійну майстерність, навички та вміння її практичного втілення [3, с. 114].

Готовність студента-випускника - це суттєва передумова ефективності його діяльності після закінчення вищого навчального закладу. Готовність допомагає молодому фахівцеві успішно виконувати свої обов'язки, правильно використати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перебудовуватись з появою непередбачених перешкод. Готовність - вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалювання й підвищення кваліфікації.

Формування готовності студентів до професійної діяльності - одне з центральних завдань навчально-виховної роботи викладача. І вирішується воно тим успішніше, чим повніше враховуються психологічні особливості й закономірності формування готовності до праці.

В ході нашого дослідження, за допомогою анкетного опитування, ми виявили труднощі, з якими зустрічаються учителі початкових класів та студенти педагогічного університету в роботі з дітьми схильними до девіантної поведінки. В анкетуванні прийняли участь 37 учителів шкіл м. Мелітополя та 64 випускника Мелітопольського державного педагогічного університету.

Були запропоновані питання для вчителів і студентів випускних курсів.

1. Чи отримали Ви необхідні знання про роботу з учнями схильними до девіантної поведінки під час навчання в університеті?
2. Як часто Вам доводиться зіштовхуватися з учнями схильними до девіантної поведінки?
3. Які, на Ваш погляд, ознаки схильності до девіантної поведінки в учнів?
4. Які причини виникнення схильності до девіантної поведінки в учнів?
5. Які труднощі Ви відчуваєте в роботі з даною категорією дітей?

Відповіді розподілилися в такий спосіб. Група вчителів - 4 чоловіка (10,8%) відповіла, що отримала в університеті визначені знання, а - 33 чоловік (89,2%) не придбали спеціальних знань і умінь; студенти - 21 чоловік (33%) відповіли «так», 43 чоловік (67%) утруднилися дати позитивну відповідь.

На друге питання 70,2 % учителів — 26 чоловік відповіли, що постійно у своїй роботі зустрічаються з учнями схильними до девіантності, 29,8% - 11 чоловік не зустрічаються зовсім. У студентів, що працюють у таборах, в школі учителями під час педагогічної практики відповіді розподілилися відповідним чином: 28 чоловік (44,3%) і 25 чоловік (38,9%).

Третє питання було пов'язано зі з'ясуванням уявлень про ознаки схильності до девіантної поведінки учнів. Аналіз відповідей на дане питання виявив, що по визначенню ознак схильності до девіантності ні в першій (48% - 17 чоловік), ні в другій (52% - 33 чоловік) групах не виявлено суттєвих розходжень в оцінці дефектів характеру учня, серед яких чітко виділені такі риси як брутальність, слабка керованість поведінкою, емоційна нестійкість.

Суттєві помилки у визначенні схильності до девіантної поведінки пов'язані з невмінням вибудовувати логічний ланцюг зв'язків, залежностей, тобто встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Діагностичною помилкою випускників і учителів варто визнати прагнення вивести ознаки схильності до девіантної поведінки з умов життя дитини в родині. Так, 38% учителів — 14

чоловік та 57% студентів - 36 чоловік указували на таку ознаку неблагополуччя, як «погані відносини з батьками», «немає контролю з боку батьків», «низький культурний рівень родини», «пияцтво батьків» і т.д. Подібний підхід ігнорує активність особистості, її здатність не тільки сприймати, але і переробляти вплив навколишнього середовища в залежності від засвоєних раніше оцінок, суджень.

У родині, де маються неблагополучні відносини між батьками, можуть виховуватися під впливом школи, суспільства зовсім правильні погляди, тверезі установки і, навпаки, у благополучних зовні родин можуть вирости діти із серйозною деформацією характеру моральності. Несприятливі сімейні умови не можна не враховувати, тому що вони дійсно відіграють вирішальну роль, але не фатальну. Це свого роду фактор ризику, що, судячи з відповідей педагогів і студентів, не враховується належною мірою.

Аналізуючи відповіді вчителів та студентів про причини виникнення схильності до девіантності, можна зробити наступне узагальнення: на перший план висувуються причини, пов'язані з дефектами сімейного виховання (38% -14 чоловік і відповідно 57% - 36 чоловік).

Аналізуючи відповіді на останнє питання, ми згрупували основні труднощі, які виникають у студентів і вчителів. До них відносяться:

1) труднощі в організації індивідуальної роботи з учнями схильними до девіантної поведінки. На нашу думку, це відбувається в зв'язку з поверхневими знаннями вікових та індивідуальних особливостей учнів; невмінням організувати позитивне самоствердження учнів у колективі однолітків, невір'я в інтелектуальні і моральні можливості учнів; незнання їх інтересів, схильностей, здібностей;

2) труднощі включення учнів схильних до девіантності у колективну діяльність;

3) труднощі у виборі стилю спілкування; засобів педагогічного впливу. У більшості випадків учителі лише підкреслюють негативні якості учнів,

недооцінюють позитивні риси характеру школяра;

4) утруднення в організації системи ліквідації пробілів у знаннях учнів. Це відбувається тому, що багато вчителів не озброюють учнів навичками навчальної праці. У роботі учителів відсутній індивідуальний підхід у визначенні завдань учням схильним до девіантності, оцінюванні успіхів, визначенні обсягу вимог до знань;

5) труднощі в роботі з родинами учнів схильних до девіантності. Ці труднощі пов'язані низкою причин, головними з яких є:

а) відсутність єдності вимог родини і школи;

б) незнання вчителем умов життя і виховання дитини;

в) відсутність диференційованого підходу до родини важких учнів;

г) конфліктні відносини з батьками цих школярів;

д) недостатня ефективність роботи з підвищення педагогічної культури родини;

6) труднощі в розпізнанні учнів схильних до девіантної поведінки. Причинами цього є: відсутність навичок вчителів і студентів спостерігати за учнями, аналізувати їхні вчинки, визначати мотиви діяльності;

7) труднощі, пов'язані з вибудовуванням відносин з учнями схильними до девіантності та перебудовою їх в залежності від ситуації.

Через те, що перераховані труднощі виникають у роботі багатьох учителів, ми визнали за необхідне встановити об'єктивні причини, в результаті яких вони з'являються. Віднесемо до них, насамперед, невміння орієнтуватися в зовнішніх проявах психічного стану учнів, що найбільш заважає правильно організувати плідний процес навчання і виховання.

Багато труднощів пов'язані з нерозумінням внутрішньої позиції учня, в результаті чого взаємодія вчителя і учня схильного до девіантності носить формальний характер. Багато вчителів, розмовляючи з важкими учнями,

забувають враховувати особливості їхньої особистості, загальний психологічний контакт, думати про такого учня з погляду своїх особистісних взаємин.

Тому підготовка до роботи з учнями схильними до девіантної поведінки потребує від студентів великих розумових зусиль, використання при необхідності не тільки знань і навичок, але і різноманітних педагогічних умінь: гностичних, предметних і власне професійних. До педагогічних умінь ми відносимо ті, котрі пов'язані з психічними і практичними діями й операціями, спрямованими на керування розумовою діяльністю учнів в процесі їхнього навчання, розвитку і виховання. Для їх формування велике значення мають суб'єктивна готовність студента і його здатність реалізовувати свої знання, а також різноманітні елементарні уміння і навички в практичних діях, що забезпечують педагогічний ефект в результаті виконання функції вчителя - вихователя.

Висновки. Проведене нами дослідження дозволило виявити реальну необхідність розробки та удосконалення експериментальної комплексної програми, яка буде сприяти формуванню більш високого рівня готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з дітьми схильними до девіантної поведінки, при виконанні ряду психолого-педагогічних умов:

- спрямованість навчання на усвідомлення необхідності роботи з учнями схильними до девіантної поведінки;
- формування професійної готовності студентів до роботи з учнями схильними до девіантності як складної системи - сукупності взаємозалежних компонентів, що утворюють певну цілісність й єдність;
- етапність у реалізації програми формування готовності до виділеного аспекту професійної діяльності (від пробудження інтересу відносно досліджуваних проблем до творчої самореалізації в умовах професійної діяльності);
- діагностичне забезпечення процесу формування готовності до роботи з учнями схильними до девіантної поведінки;

- використання активних методів навчання;
- прилучення студентів до НДР із проблем схильності до девіантності й практичної педагогічної діяльності.

Напрямки подальших досліджень. В подальшому плануємо застосування набутих теоретичних знань в удосконаленні та перевірці експериментальної комплексної програми на практиці, з урахуванням труднощів з якими зіштовхуються педагоги та студенти в роботі з дітьми схильними до девіантної поведінки.

Список літератури:

1. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе: учебно-методический комплекс. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 157 с.
2. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 288 с.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту, 1997. – 302 с.
4. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх/Навчально-методичний посібник. - Київ, 1996. – 352 с.
5. Хагуров Т.А. Введение в современную девиантологию /учебное пособие/ – Ростов-на-Дону, 2003. – 343 с.

МЕНТАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ – ОРГАНИЗОВАННАЯ СХЕМА ОБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ.

Изучение механизма формирования ментальных репрезентаций от момента возникновения чувственного образа до получения поведенческого ответа безусловно является актуальным в современных когнитивных исследованиях..

Традиционно понятие ментальная репрезентация было введено в научный оборот для описания процессов кодирования и классификации информации об окружающей действительности, усвоения и запоминания знаний.

Одной из форм ментальной репрезентации является когнитивная схема.

О "схемах", как о структурах, которые организуют прошлые впечатления опыта и влияют на интерпретацию окружающей действительности одним из первых заговорил Ф. Бартлетт.

Многоуровневые когнитивные структуры, организованные по типу иерархической сети и включающие пространственные образы объектов С. Палмер обозначил, как "иерархические перцептивные схемы".

Два типа схем: пространственные и временные или «схемы ситуации» и «схемы-события», члены которых относятся к определённого рода информации и связаны тематическими отношениями описывает в своей теории Дж.-М.Мандлер.

Пространственные представления, сформированные под влиянием прошлого опыта, отвечающие за прием, сбор и организацию информации У.Найссер обозначает как "предвосхищающие схемы".

В исследованиях Э.Рош и её последователей когнитивная схема рассматривалась, как прототип - наиболее репрезентативный пример определённой категории.

Видимо, прототипические свойства формирования умственной активности имел в виду и Дж. Брунер, когда вводил термин "фокус", - схематизированный образ, отправная точка, используемая человеком, при решении жизненных задач.

Первичная интерпретация стереотипной ситуации определяется, в частности, и такой разновидностью когнитивных схем, как фреймы.(М.Мински)

О когнитивной схеме, как о специализированной и детализированной умственной картине события, стереотипизированной форме хранения прошлого опыта: привычной последовательности событий, знакомого объекта, известной ситуации и т.д. говорит М.А.Холодная.

Ж.Ф Ришар, французский когнитивный психолог, выделил основные характеристики схемы:

1.Схемы являются блоками знания, которые образуют неделимые и восстанавливаемые единицы в памяти, но в то же время автономные относительно других знаний. Схемы определяет контексты, в которых встречаются объекты и действия.

2.Схемы – это комплексные объекты, которые конструируются из концептов, действий, связей или схем, являющимися более общими, т.е элементарных объектов.

3. Схемы - это общие и абстрактные структуры, приложимые к некоторому числу ситуаций, содержащие переменные.

4. Схемы выражают декларативные знания. Описывают организацию часть-целое и могут быть использованы с целью понимать, делать умозаключения, исполнять.

Итак, ментальная репрезентации – сконструирована, сформирована непосредственно психическим аппаратом самого субъекта. Но, что именно будет репрезентировано в сознании основывается непосредственно на внешнем воздействии, исходя из поступающей из внешнего мира информации, нашего реального опыта.

Литература.

1. Исследования по когнитивной психологии/Под ред.Е.А.Сергиенко. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. – 478с.

2. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. - М.: Прогресс, 1981.- 230с.

3. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. Сокр. пер. с франц. Т.А.Ребеко. - М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1998. – 232 с.

4. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: Издательство «Барс», 1997. – 392с.

Лариса Журавская - студентка 2 курса заочного отделения
психологического факультета ИМЭМ ОНУ им. Мечникова

Взаимосвязь стратегий восприятия со свойствами восприятия

Восприятие окружающей действительности, как описали классики психологической науки Рубинштейн С.А., Гиппенрейтер Ю.Б., Немов Р.С., Богословский В.В., Петровский А.В., есть не что иное, как процесс приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через органы чувств. При этом, внешние сигналы мы не только воспринимаем по-разному, но и расшифровываем индивидуально. Факторы, определяющие, как именно мы будем воспринимать информацию из окружающего нас пространства, на что будем обращать внимание, а что не будем замечать, определяют стратегии восприятия.

Существует 4 стратегии восприятия - аналитическая, эмоциональная, перцептивно – ассоциативная и социально – ассоциативная ().

Первая сводится к поиску ответа на вопрос: «Из чего состоит то, что я воспринимаю?» Человек, у которого преобладает такая стратегия восприятия, интерпретирует каждый элемент окружающего пространства, как форму проявления свойств. Он склонен обращать внимание на детали.

Если преобладает эмоциональная стратегия, поступающие сигналы интерпретируются в зависимости от их общей привлекательности. Человек ищет ответ на вопрос: «Что я чувствую?». При этом, воспринимаются сигналы по отношению к которым у человека есть сильное чувство, не важно, позитивного или негативного характера.

При преобладании перцептивно - ассоциативной стратегии восприятия, объекту приписываются свойства других объектов. Человек воспринимает окружающее с вопросом, с чем оно ассоциируется. В первую очередь воспринимаются знакомые сигналы, и те, что имеют непосредственное отношение к ключевому объекту.

Если же для человека важна социально – ассоциативная оценка, то все воспринимаемые объекты разделяются на социальные группы и оцениваются по степени их значимости. Внимание сосредоточено на том, что имеет отношение к социальной оценке по степени значимости.

У каждого человека присутствуют все стратегии восприятия, но одна из них ведущая. Все стратегии восприятия приводят к выводам, которые не всегда адекватны действительности, но почти всегда эти выводы оказывают существенное влияние на восприятие человека. Чтобы снизить эффект искажения при восприятии, необходимо учитывать его стратегии. Знание того, что восприятие человека зависимо, очень важно для познания окружающей действительности.

Основные свойства восприятия широко известны и приведены нами в таблице 1.

И стратегии восприятия и свойства восприятия являются важнейшими характеристиками субъекта, однако, нигде в литературе мы не встретили ответа на вопрос – в какой мере они взаимосвязаны и каков их характер взаимоотношений. В связи с этим, мы поставили себе цель: провести теоретический анализ взаимосвязи стратегий восприятия со свойствами восприятия.

Гипотеза исследования: наличие определенной превалирующей стратегии восприятия у данного человека влияет на его свойства восприятия.

Проведенный нами анализ литературных первоисточников позволил нам установить существующие взаимосвязи, приведенные в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение свойств и стратегий восприятий

Свойства восприятия	Стратегия восприятия
Аналитическая стратегия	
предметность	Форма проявления свойств
целостность	Мир состоит из свойств
структурность	Структура состоит из свойств
константность	Свойства не зависят от физических условий
осмысленность	Поиск новых свойств, для глубокого осмысления

апперцепция	Прослеживание структуры
активность	Внимание сосредоточено на свойствах, на частях
Эмоциональная стратегия	
предметность	Все вызывает - или + эмоции
целостность	Эмоции объединяет или разделяет части целого
структурность	Разделение на – и + эмоции
константность	Эмоции независимо от условий
осмысленность	Зависимость от эмоционального отношения
апперцепция	Зависимость от преобладающей эмоции
активность	Зависимость от - или + эмоционального состояния
Перцептивно – ассоциативной стратегия	
предметность	Восприятие через ассоциации с уже знакомым
целостность	Зависимость информации имеющимся шаблонам
структурность	Разделение всего на шаблоны
константность	Неизменность из-за фиксированности шаблонов
осмысленность	Усовершенствование уже известно
апперцепция	Сравнение с прошлым знанием
активность	Критерий ассоциаций
Социально – ассоциативная стратегия	
предметность	Зависимости от социальной значимости
целостность	Состоит из элементов социальных ступеней
структурность	Разделение на социальные ступени
константность	Зависимость от социальных предпочтений
осмысленность	Фиксированное толкование, чувствительное к социальным изменениям (например, моде)
апперцепция	Зависимость к социальной иерархии
активность	По значимости

Таким образом, как видно из таблицы, определенный вид стратегии восприятия влияет на свойства восприятия окружающего мира субъектом.

Наше исследование не претендует на полноту, а лишь является попыткой привлечения внимания к проблеме. С нашей точки зрения, проведенный теоретический анализ в большей степени раскрывает сущность самого понятия восприятие. Для формулирования вышеописанных закономерностей нам пришлось очень внимательно изучить особенности восприятия, приведенные в разных литературных первоисточниках, переосмыслить их и предпринять авторскую попытку преподнесения понимания вопроса. Нашими дальнейшими планами является углубление изучения вопроса, в первую очередь, путем эмпирических исследований.

Мостова Т. Д.
Аспірантка 2 р. н.
ОНУ ім. І. І. Мечникова

АНОТАЦІЯ

Робота посвящена актуальним проблемам самореалізації личности наркозалежного человека. Освітлені результати багаторічних досліджень динаміки продуктивності життя в самосвідомості хворих на наркоманію. Самореалізація личности наркозалежного - одна з основних задач в реабілітаційному процесі, рішення якої буде лежати в основі формування стійкої ремісії.

SUMMARY

The research is devoted to actual problems of self-actualization of an addict personality. Self-actualization of the addict personality is one the major task in rehabilitation process. Its solution is in the basis of formation of permanent remission.

Ключові слова: самореалізація, наркозалежність, біографічні кризи, психобіографічні характеристики.

НАРКОМАНІЯ ЯК ПРОБЛЕМА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Проблема самореалізації особистості споконвічно належала до фундаментальних проблем людського буття, оскільки саме завдяки процесу індивідуальної самореалізації відбувається включення одиначної людини до суспільних відносин. Згідно В. Франклу, якщо у людини немає сенсу життя, реалізація якого б зробила її щасливою, то вона намагається відшукати відчуття спокою та щастя за допомогою хімічних препаратів (1990, с. 30). Проблема

наркоманії розглядається як проблема сенсу життя конкретної людини і суспільства в цілому. Це проблема життєвого шляху, самореалізації особистості.

Розглянуто різнобічні підходи зарубіжної психологічної науки на розуміння поняття самореалізації як: реалізації потенційних можливостей людини через задоволення потреб, починаючи з фізіологічних потреб і до потреб зростання, самоактуалізації (А.Маслоу); безупинного активного процесу становлення, за допомогою якого індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя (Г.Олпорт); єдиного і центрального мотиву в структурі організму (К.Роджерс); трансцендентного самоосягнення себе як синтезуючого духовного центру (Р.Ассаджолі); процесу усвідомлення і реалізації взаємозв'язку Внутрішнього Я з енергією Універсума (М.Боуен); цілеспрямованого, специфічного для кожного етапу життя, процесу самоздійснення особистості (Ш.Бюлер); повну реалізацію Я, становлення єдиного, неповторного і цілісного індивіда, що включає в себе процес індивідуації (К.Г.Юнг).

Наведені дослідження дозволили зробити висновки про: 1) потенційне існування джерела самореалізації усередині людини; 2) його трансценденцію за межі свідомого; 3) доступність для людини цього джерела через досвід та усвідомлення.

Зіткнення особистості з обставинами, перешкоджаючими реалізацію її глибинних, базових тенденцій, обумовлюють схильність до зловживання наркотиків, яке є захисною активністю особистості перед лицем труднощів, перешкоджаючих задоволенню найбільш важливих і актуальних для неї потреб (Березін С. В., Лисецький К. С., Назаров Є. А.,).

Протягом останніх років кількість споживачів наркотиків значно зросла. Цей факт зумовлений як соціально-економічною ситуацією, що спостерігається в Україні, так і низкою інших чинників, зокрема: виховання в умовах неповної родини, бездоглядність, несприятливий вплив дисфункційних сімей, де є зловживання наркотиками, відхилення в розвитку вищої нервової діяльності дітей тощо.

Проте, зазначені фактори соціального середовища впливають на багатьох дітей і підлітків, які мешкають в Україні, однак далеко не всі вони стають алкоголіками чи наркоманами. Отже, як доведено в дослідженнях (В. С. Бітенський, В. Я. Гіндікін, В. О. Глушков, А. А. Гребенюк, С. В. Дворяк, А. Є. Лічко, Н. Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Оржеховська, І. П. Руденко, В. М. Синицький, В. О. Соколов, Б. Г. Херсонський та ін.) важливим фактором є наявність певних рис особистості.

Також більшість досліджень, присвячених особистості залежних, спрямована на визначення характерологічних рис, емоційних станів, особливостей самосприйняття та самооцінки, що зумовлюють формування залежності чи є її наслідком (W. R. Martin, 1980; Т. Станкушев, 1982; G. F. Vaillant, 1983; D. L. Alkon, 1985; S. L. Baker, 1998; W. M. Cox, 1999; Зав'ялов, 1988; А. І. Дурандіна, Н. А. Сирота, 1989. А. Є. Лічко, С. Ю. Чебураков, 1989, Л. К. Шайдукова, І. Г. Кузнєцов, 1991; Н. С. Марковська, 1993; В. М. Блейхер, 1995; Т. М. Дмитрієва, 2000). Інші дослідники вважають неможливим знайти специфіку особистісного преморбиду алкоголіка, наркомана (В. В. Hewett, W. R. Martin, 1980; E. X. Freed, 1996).

В Україні інтерес науковців зосередився переважно на асоціальній поведінці учнів і молоді: девіантних її відхиленнях (В. А. Шатенко, Т. М. Титаренко); впливи ранньої алкоголізації на світосприйняття (В. С. Хомик, Н. Ю. Максимова); наркоманії (О. Г. Чередниченко); проблеми важковиховуваних підлітків (А. Г. Антонова, Н. Ю. Максимова, С. І. Яковенко).

Отже історія вивчення проблеми наркоманії свідчить про наявність чималої кількості теорій (соціальних, біологічних, психологічних), більшість з яких намагаються пояснити феномен наркотизації через базові психологічні особливості наркозалежних. Проблему наркоманії як проблему життєвого шляху, самореалізації особистості майже не розглядали.

Мета дослідження – визначити проблему наркоманії як прояв деструктивного напрямку процесу самореалізації особистості.

Для досягнення мети дослідження постають такі завдання:

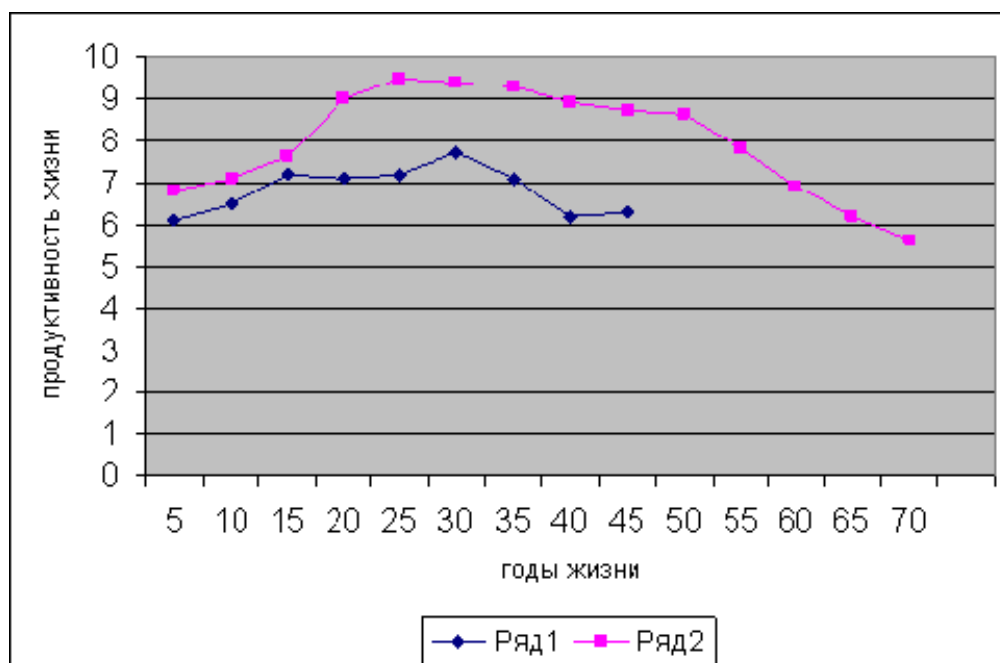
- 1) теоретичний аналіз наукових джерел за темою дослідження;
- 2) виявити динаміку продуктивності життя в самосвідомості особистості від народження до очікованої тривалості життя.

В межах каузометричного напрямку в психології життєвого шляху (Кронік, 1994; Ахмеров, 1994) нами було проведене дослідження наркозалежних осіб на базі центра ресоціалізації наркозалежних «Відродження». Кількість досліджуваних наркозалежних з діагнозом опійна наркоманія склала 30 чоловік (22 чоловіка, 8 жінок) віком 20-30 роки. Стаж вживання наркотиків 5 років. Контрольна група склала 30 чоловік віком 20-30 роки (22 чоловіка, 8 жінок).

Нами була використана методика «Оцінювання п'ятирічних інтервалів життя» - ОПІ (Головаха, 1895; Кронік, 1985, Ахмеров, 2003). Методика ОПІ виявляє динаміку продуктивності життя в самосвідомості особистості від народження до очікованої тривалості життя; дозволяє вираховувати психобіографічні характеристики особистості: суб'єктивну реалізованість життя, психологічний вік і ряд інших психобіографічних характеристик.

Дані, отримані методикою ОПІ, вносились в її комп'ютерний варіант – в програму Bios, і оброблялись програмою статистичної обробки даних. (Kondrashev, Kronick, 1991).

Розглянемо динаміку продуктивності життя в самосвідомості наркозалежних:



Графік 1

Динаміка продуктивності життя: 1 ряд – наркозалежні, 2 ряд – контрольна група.

На графіку життя, статистично значущі відмінності у наркозалежних порівняно з контрольною групою починаються з 16 років і йдуть до очікуваної тривалості життя. Таким чином, з початком вживання наркотиків, продуктивність життя падає.

Графік продуктивності життя в цілому у наркоманів нижче ніж в контрольній групі ($p < 0,001$). Низька оцінка продуктивності свого життя в минулому ($p < 0,01$), в теперішньому ($p < 0,01$) і в майбутньому ($p < 0,01$) вказує на біографічні кризи нереалізованості, спустошеності і безперспективності. Співвідношення всіх трьох типів біографічних криз одночасно вказує на втрату сенсу життя. У них немає надії на майбутнє. Вони сподіваються прожити в середньому 45 років при середньому хронологічному віці 24 роки (табл. 1). Таким чином, вони відводять собі коротку біологічну перспективу. Коротка біологічна перспектива відображає відсутність соціально і особистісно значущих цілей у житті. Очікувана тривалість життя посередньо відображає проблему сенсу життя. Коротка очікувана тривалість життя трапляється у осіб,

які знаходяться в складних життєвих становищах, в біографічних кризах, з проблемами здоров'я та інше (Ахмедов, 1994; Головаха, Хомик, Кроник, 1988).

Психобіографічні характеристики наркозалежних за методикою ОПІ.

Таблиця 1.

Показники методики ОПІ	Контрольна група	Наркозалежні	Рівень значущості по t -критерію Стюдента
Середній бал оцінки минулого	8,2 балів	7,1 балів	P <0,01
Середній бал оцінки поточного п'ятиріччя	9,6 балів	7,4 балів	P <0,01
Средний балл оценки будущего	8,2 балів	6,7 балів	P <0,0 1
Середній бал оцінки всього життя	8,2 балів	6,8 балів	P <0,001
Хронологічний вік	25,3 роки	24,4 роки	Не значимо
Очікувана тривалість життя	67,7 роки	45 роки	p < 0,001
Реалізованість задумів	39,5 %	58,6 %	p <0,001
Кількість десятибальних оцінок	3,5	2,8	Не значимо
Кількість вершин	2,2.	1,8	Не значимо

За матеріалами проведеного дослідження ми можемо зробити наступні висновки:

1. Особи з наркотичною залежністю характеризуються: переживанням високої суб'єктивної реалізованості (більше половини життя позаду); наявністю трьох типів біографічної кризи - нереалізованості, спустошеності і безперспективності; при цьому очікують прожити набагато менше – до 45 років, ніж контрольна група; останнє є

відображенням реального стану їх здоров'я і про те, що вони усвідомлюють шкідливість вживання наркотиків для їх здоров'я; щонайменші показники тривалості життя і наявність всіх трьох типів біографічної кризи вказують на відсутність значущих цілей у житті, сенсу життя. Біографічні кризи, які проявляються в переживанні непродуктивності свого життя (в минулому, теперешньому, майбутньому), по суті, є кризами сенсу життя особистості (Ахмеров, 1987, 1994, 1997; Кронік, Ахмеров, 2004).

2. Наркоманія це прояв деструктивного напрямку процесу самореалізації особистості. Можна говорити про відсутність уміння особистості знайти сенс свого життя у осіб схильних до наркоманії.
3. Проблему наркозалежності можна і необхідно розглядати з точки зору особливостей психобіографічних характеристик особистості.

Перспективи подальшого вивчення даної проблеми ми бачимо в більш детальному дослідженні особливостей психобіографічних характеристик особистості. Ми вважаємо, що розглядати цю проблему необхідно в межах каузометричного напрямку в психології життєвого шляху. Це відкритє шлях до глибокого розуміння проблеми наркозалежної людини і сприятиме побудові більш ефективних профілактичних, реабілітаційних і психотерапевтичних заходів, що сприятимуть формуванню стійкої ремісії.

Література

1. Ахмеров Р.А. Біографічні кризи особистості. Дисс... на соиск. ученой степени канд. психол. наук. Москва, Институт психологии РАН, 1994. 210 с.
2. Березін С.В., Лисецький К.С., Мотинга И.А. Психологія ранньої наркоманії. Самара, 1997.

3. Головаха Е.И. Критерии продуктивности жизни // Жизнь как творчество: Социально-психологический анализ. - Киев: Наукова думка, 1985. - С. 256-265.
4. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - Киев: Наукова думка, 1984. - 208 с.
5. Нестеренко Г.О. Самореалізація людини як фактор розвитку суспільства: синергетичне бачення // Нова парадигма: Альманах наукових праць. – Запоріжжя, 2000. – Вип.. 15. – С. 6 – 9.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Хомик В.С., Кроник А.А. Отношение к времени: психологические проблемы ранней алкоголизации и отклоняющегося поведения // Вопросы психологи. - № 1. 1988. – С . 98-

НЕДОВІРА ІНШИМ ЯК ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

На даний момент в психологічній літературі не існує єдиної концепції самореалізації особистості, а також єдиного підходу щодо визначення цього поняття. Деякі дослідники продовжують вважати самореалізацію явищем, яке природно детерміноване та обумовлює індивіда актуалізувати свої потенціальні можливості. Інша точка зору стосовно питань самореалізації виходить з того, що домінуючим фактором в реалізації особистості свого потенціалу виступають не природні задатки людини самі по собі, а сформовані зовнішньою середою особистісні якості, цінності, настанови, які виступають як продукти соціалізації та становлення особистості. Деякі автори вважають, що людина може самореалізуватися, як унікальна цілісна особистість тільки завдяки взаємодії з іншими (Селезньова О.В).

На нашу думку, якщо розглядати умовою самореалізації особистості взаємодію з іншими людьми, міжособистісна довіра, як соціально-психологічне явище, виступає в якості сполучної ланки, що регулює відносини між індивідом та соціумом, інтегрує досвід взаємодії з ним, орієнтує особистість в системі відносин, які сприяють розвитку суб'єкта, зберігають соціально-психологічний простір людини. Так, якщо людина довіряє іншим та вірить в те, що з допомогою інших вона спроможна досягти чогось значного, то людина має позитивне світосприйняття, може ефективно співпрацювати з іншими. Та навпаки, у особистості може бути сформована установка на недовіру іншим, завдяки якій людина зазнає труднощі у процесі взаємодії з іншими членами соціуму, постійно очікує небезпеку та негативне відношення до себе, має підозру – все це не сприяє повноцінному існуванню особистості в соціумі та повноцінній особистісній самореалізації. Таким чином, ми вважаємо, що недовіра іншим виступає в якості проблеми самореалізації особистості в умовах соціуму.

Процес формування довіри (недовіри) як соціально-психологічного феномену відбувається на протязі всього життя особистості і може трансформуватися в залежності від життєвих обставин та відношення особистості до них.

Так, в перші роки життя відбувається формування базисної (онтологічної) довіри або недовіри, яка залежить від якості одержуваної дитиною материнської турботи. Далі, у віці приблизно від 3 до 12 років на формування довіри (недовіри) великий вплив мають умови навколишнього середовища, в яких виховується дитина. В підлітковому віці відбувається остаточне формування довіри (недовіри) як соціально-психологічного феномену. Індивід прогнозує можливі наслідки взаємодії з оточуючими людьми завдяки знанням і уявленням про світ, людей та стосунків між ними, соціальним нормам та стереотипам, існуючим у суспільстві. На нашу думку, сформована в підлітковому віці довіра (недовіра) виступає надалі в формі диспозиції – особистість на основі власного досвіду самостійно вирішає, чи можна довіряти певним людям або ситуаціям, чи ні та діє (або утримується від дій) у відповідності з цим рішенням.

У процесі становлення та розвитку особистості система довірливих, або навпаки, недовірливих відносин зазнає змін, які, в свою чергу, призводять до змін у відношенні особистості до навколишнього середовища. До найбільш вагомих причин втрати здатності будувати довірливі відносини з іншими можемо віднести різноманітні життєві ситуації, в яких індивід може зустрітися з людською несправедливістю, обманом, образами. Існують ситуації, коли деякі люди можуть використовувати довірливе ставлення до них у своїх корисних цілях і тим самим нанести психологічну травму особистості у випадку використання довіри у своїх інтересах. Подібна ситуація може бути описана терміном "обманутої довіри". Обманута довіра може стати навчальним гірким досвідом, який може привести до розпачу, визивати досаду, гнів, жорстокість та привести до абсолютної недовіри по відношенню к іншим.

В дорослому житті кожна людина зустрічається з різними кризисними ситуаціями, які можуть підірвати ступінь довіри іншим (невдачі у особистому житті, проблеми на роботі, фінансові махінації та ін.). Людина, у якої сформована базисна довіра в ранньому дитинстві, яка протягом дитинства та підліткового віку створила позитивні диспозиції та конструкти стосовно навколишнього світу, при наявності кризисних ситуацій скоріше зберігає позитивне світосприйняття і в неї залишається схильність довіряти іншим. Людина, у якої переважає настанова недовіри до оточуючих, навпаки, при наявності негативних обставин кожного разу буде переконуватися в своїй позиції і, таким чином, закріплювати систему конструктів, в якій важливе місце посідає уявлення про те, що люди не заслуговують на довіру.

Таким чином, наявність адекватного та об'єктивно довірливого відношення до інших виступає елементом психологічного благополуччя індивіда в соціумі та сприяє реалізації особистісного потенціалу.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДОШКІЛЬНИКІВ

С.І. Заблоцька

Моральні норми і почуття, які характеризують морально розвинуту особистість не передаються дитині в готовому вигляді, а виникають і розвиваються протягом дитинства під впливом соціально-психологічних умов її життя. Так, важливі основи майбутніх моральних цінностей і ідеалів особистості, закладаються ще в немовлячому віці у спілкуванні її з близьким дорослим, насамперед, з матір'ю. Про елементарні форми моральної поведінки в немовлячому віці свідчить розуміння дитиною різного роду заборон і їх виконання.

У ранньому дитинстві різко зростає самостійність дитини, а разом з тим ускладнюються вимоги до дотримання нею норм поведінки. Головною моральною інстанцією для дитини залишається дорослий.

Основною умовою становлення моральної поведінки є спостереження за поведінкою дорослого. Спостережувані у житті дорослих способи поведінки дитина реалізує у системі особистісних стосунків. У результаті знайомства з життям дорослих, з їх стосунками та діяльністю у дошкільників проявляється бажання засвоїти позитивні моральні норми поведінки. Засвоєння і дотримання дитиною правил поведінки становить фундамент для засвоєння значно складніших моральних норм.

Другою важливою умовою є вимога до дитини у дотриманні моральних норм. Дуже важливо, щоб кожен моральний вчинок підкріплювався дорослим у формі подяки, схвальної оцінки, позитивним вираженням емоцій дорослих, що за механізмом психічного зараження зумовлює виникнення таких же емоцій у дитини, особливо радості.

Найбільш сприятливим для становлення моральної поведінки дитини є дошкільний вік. Засвоєння дошкільниками моральної поведінки відбувається, насамперед, в умовах сюжетно-рольової гри, основним змістом якої виступає реалізація уявлень дитини про правила, норми стосунків дорослих,

виконання ними різних соціальних ролей. Ігрова роль відображає не тільки соціально прийнятий спосіб поведінки людини в певній позиції, але і моральний вимір (доброту, чесність, справедливість чи, навпаки, зло, нечесність, несправедливість тощо). Дошкільник ще не може відрізнити зовнішню поведінку від внутрішніх її мотивів, але в нього є прагнення зрозуміти приховані причини моральних явищ на основі формування в нього перших моральних уявлень, розуміння етичних норм, їх раціональності та доцільності.

Засвоєння моральної поведінки відбувається у прослуховуванні казок. Осмислення вчинків героїв з казок призводить до формування узагальнених уявлень про добро і зло, про критерії їх розмежування. Свої обґрунтування дитина будує не на основі зовнішніх ознак образу, а на підставі вчинків: добрий, тому що допомагає, будує, рятує, оберігає; злий, бо робить шкоду, нищить, ні на кого не зважає. Дошкільник оцінює дії за їх наслідками, а не за намірами. Він не тільки сприймає норми поведінки, але і пояснює їх доцільність.

Моральні норми спочатку представлені у свідомості дитини як когнітивні утворення і не виконують ролі мотиву поведінки. Знані моральні норми, що суперечать бажанням дитини, породжують ситуацію внутрішнього конфлікту. Це свідчить про засвоєння норм дітьми на рівні знання, що не супроводжуються переживаннями.

У старшому дошкільному віці діти засвоюють моральні норми і їх розуміють. Дотримання норм починається з пояснення сутті моральної норми, демонстрування моральної поведінки на зразках дорослих, інших дітей, а також постановки вимоги та контролю.

Дотримання дитиною моральних норм може бути і зовнішньо змушеним, коли дорослий ставить перед необхідністю виконати те, що від неї вимагається. Проте слід пам'ятати, що вимога – не наказ. Дітям обов'язково треба пояснити, чого від неї вимагають і чому саме. Виховний вплив слід спрямовувати не лише на виникнення емоційних переживань, а й на

формування конкретних почуттів. Кінцева мета – перехід емоційних відчуттів у реальний вчинок.

На становлення моральної поведінки дитини впливає спілкування з іншими дітьми, у процесі якого здійснюється взаємний обмін уявленнями, ідеями, правилами поведінки, настроями, ставленнями.

Виникнення моральних переживань зумовлюється появою позитивної емоційної спрямованості дитини на іншу людину. Взаємодія в системі «дитина – дитина» у дошкільному віці є визначальною і спричиняє вирішальний вплив на формування ставлення до людей: товариськість, чуйність, доброзичливість, терпимість, чемність тощо. Формування позитивної емоційної спрямованості на ровесників, молодших дітей, не знайомих, бідних чи хворих є показником рівня морального розвитку дитини, її емоційного ставлення до інших.

Отже, становлення моральної поведінки у дошкільників, зокрема, інтеріоризація зовнішніх вимог у внутрішні власні оцінки відбувається в умовах спільної діяльності і спілкування з дорослими і ровесниками. А важливими чинниками становлення моральної поведінки в дошкільника є оцінна поведінка дорослого, бесіди дорослих з дітьми на етичну тематику, відповідна організація сюжетно-рольової гри, завдяки якій дитина засвоює складні моральні норми, а також конструктивна співпраця сім'ї та дошкільної установи у моральному вихованні.

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ
ТРИВОЖНОСТІ
ТА ШКІЛЬНИХ СТРАХІВ У
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**
Золотухіна.Л.І.

*Кафедра прикладної психології
Слов'янський державний педагогічний університет*

Вступ. Важливим етапом у житті людини являються шкільні роки. Протягом цього періоду активно формується особистість, відбувається психічний розвиток, який нерідко супроводжується наявністю тривожності та шкільних страхів. Страхі та тривога, стримуючи пізнавальні потреби дитини, можуть виступати серйозною перепорою для гармонічного розвитку та виступати передумовою шляху невротизації особистості.

Тривожність та шкільні страхи, як проблема вікової та педагогічної психології, вимагають наукового обґрунтування особливостей виникнення та закріплення їх у молодших школярів, виділення провідних шкільних страхів та факторів тривожності. *Мета дослідження* полягала у виявленні особливостей прояву, закономірностей виникнення тривожності та шкільних страхів у молодших школярів, виявленні взаємозалежності їх показників із стилем спілкування педагога; виявленні залежності прояву страхів від загального рівня успішності в школі молодших школярів, а також обґрунтуванні засобів їх психопрофілактики та психокорекції.

Напрямок та методика дослідження: з метою вивчення шкільних страхів та тривожності були використані психодіагностичні методики: “Що лякає в школі тебе та чого, на твою думку, бояться інші?”; „Неіснуюча тварина” (розроблена Дукаревич М.З), методика експертних оцінок; дитячий тест тривожності Філіпса; самооцінка стилю спілкування вчителя.

Дослідження здійснювалось на базі ЗОШ № 50 м. Горлівки Донецької області, серед учнів третіх класів. Було обстежено 55 учнів.

Результати дослідження. Узагальнюючи отримані в ході експерименту дані, можна констатувати:

1. Страх як комплексне утворення включає фізіологічні, поведінкові та когнітивні прояви і може бути визначене як негативний емоційний стан, який пов'язаний із відображенням у свідомості конкретної загрози для життя та благополуччя індивіда та проявляється в очікуванні і передбаченні небезпеки.

2. Тривожність та шкільні страхи у молодших школярів проявляються через емоційні, фізіологічні та поведінкові зміни в їх загальному стані.

3. Основними шкільними страхами третьокласників є: страхи ситуацій перевірки знань (41,8%); страхи самовираження (29,1%); страхи, які виникають при спілкуванні з учителем (16,4%); страхи не відповідати очікуванням інших (12,7%).

4. За результатами експертних оцінок від зляканої людини спостерігається у 7,3 % респондентів часто, у 61,8 % – іноді та у 30,9 % – рідко; тремтіння усіх м'язів тіла проявляється часто у 1,8% школярів, іноді – у 56,4%, рідко – у 41,8%. Емоціональна схвильованість спостерігається часто у 20% учнів, іноді – у 60%, рідко – у 20%. Розсіяність, невпевненість, нерішучість, боязнь висловлювати свою думку, проявляти ініціативу проявляється часто у 38,2% досліджуваних, іноді – у 40%, рідко – у 21,8%

5. Розподіл рівнів тривожності у вибірці: високий рівень тривожності мають 52,7% респондентів, середній - 32,7% і низький – 14,6%.

6. Дослідження показало, що учні які мають низький рівень успішності навчання в школі в цілому мають переважно більшу кількість шкільних страхів, ніж учні з середнім та високим рівнем. Слід відмітити також той факт, що у дітей з різним рівнем успішності навчання в школі домінують різні шкільні страхи. Так у учнів з низьким рівнем успішності навчання переважають страх перевірки знань (87%) та самовираження (78.2%), у учнів з середнім рівнем – страх не відповідати очікуванням оточуючих (75%) та страх стосунків з

учителем (70%), а у учнів з високим рівнем – страх не відповідати очікуванням оточуючих (83.3%) та страх ситуацій перевірки знань (58.3%).

7. На страхи молодших школярів впливає стиль спілкування вчителя початкових класів. Згідно даним дослідження у учнів з авторитарним стилем спілкування вчителя в цілому виявлена переважно більша кількість шкільних страхів, ніж у учнів з демократичним вчителем. Звертає на себе увагу також той факт, що у дітей з різних класів домінують однакові шкільні страхи, а саме страхи самовираження та страх ситуацій перевірки знань. Також звертає на себе увагу те, що рівень вираженості страху не відповідати очікуванням оточуючих в класі з демократичним стилем спілкування вчителя (21,4%) значно вищий ніж в класі з авторитарним стилем (3,7%). Це можна пояснити тим, що учні, добре ставлячись до свого вчителя, не хочуть його засмучувати та розчарувати.

9. Представляється доцільним подальше вивчення проблеми шкільних страхів у молодших школярів за напрямками: виявлення взаємозв'язку шкільних страхів та психологічного здоров'я дитини, відмінностей шкільних страхів у різних вікових групах; особливостей шкільних страхів у обдарованих дітей.

Література:

1. Блэгг Н. Школьная фобия // Детская и подростковая психотерапия. – СПб.: Питер, 2001. – С.209 – 239.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во МПУ, 1976. – 142 с.
3. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. – 448 с.
4. Изард К.Е. Психология эмоций. – СПб.: Издат. «Питер», 1999. – 464с.

ЦІННІСНИЙ АСПЕКТ В СТРУКТУРІ САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства. Це також нова проблема, як і соціальна, що має проростати й викристалізовуватись наново, причому вибір світоглядних позицій, а отже, й цінностей, покладається на індивіда як суб'єкта життєдіяльності.

Ціннісний аспект вивчає наука аксіологія (у перекладі з грец. аксіо – цінність, логія – вчення, дослідження) – окрема галузь наукових знань у філософії, соціології, психології та педагогіці, яка в основу своєї теорії і практики кладе вплив виховних цінностей на розвиток і становлення підростаючої особистості [2, с. 121].

Проблема формування ціннісної самосвідомості особистості активно досліджувалася представниками педагогічних, філософських, соціологічних, психологічних та інших наук (К.О. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, Б.Г. Бітінас, Л.С. Виготський, Б.І. Додонов, А.Г. Здравомислов, П.Н. Іванов, Є.Ф. Колобова, О.М. Леонтьєв, А.С. Макаренко, М. Рокич, Л. Франкл).

Отже, чому саме проблема цінностей в центрі уваги сьогодення?

Система цінностей – це та ланка, яка пов'язує суспільство з індивідом, включає його в систему суспільних відносин. 2. Цінності (соціальні, економічні, політичні, моральні, релігійні тощо) лежать в основі вибору цілей, засобів та умов діяльності, відповідають на запитання, заради чого відбувається та чи інша діяльність? 3. Цінності – системоутворювальне ядро програми, задуму, діяльності і внутрішнього духовного життя людини. Духовні прагнення, принципи, норми моралі стосуються не стільки сфери діяльності, інтересів, скільки сфери цінностей. Стимули і причини людської

діяльності дістають подальшого розвитку: потреби, перетворені в інтереси, у свою чергу, перетворюються в цінності.

Специфіка сприйняття цінностей міститься в тому, що їх неможна „думати”, їх можна виключно відчувати. Цінності не виробляються суб’єктом, вони самі виробляють щось в суб’єкті. Цінності – і в цьому міститься їх глибоке значення – викликають в людині зміни: в її життя прийшла часточка зовнішнього світу, яка стала реальністю світу внутрішнього. Цінності живлять людину духовно. Без переживання цінностей немає переживання часу, без переживання часу немає біографії.

Існування і функціонування цінностей пов’язане з особливою здатністю людської свідомості – відображувати та фіксувати значення тих чи інших духовних або матеріальних, реальних або уявних об’єктів для задоволення потреб людини, реалізації її інтересів. Від того, як глибоко ввійдуть у свідомість молоді цінності, залежить наповненість її життя справді людським, реальним гуманістичним змістом. Свідомість визначає буття, вона його рушійна сила і ціннісний стрижень, навколо якого відбувається „кристалізація” сутнісних сил людини: фізичних, психічних, соціальних, духовних.

Самосвідомість – це закріплене в розумінні людини виразне розрізнення суб’єкта і об’єкта, тобто того, що входить до „Я” людини і того, що належить оточуючому світу. Самосвідомість – це усвідомлення людиною самої себе, своїх здібностей, якостей, думок, почуттів, інтересів, дій, місця і ролі в природі та суспільстві.

Основа життєдіяльності людини становлять цінності або історичні утворення, способи зв’язку свідомості і буття, людини і світу. Звідси впливає значущість тієї чи іншої цінності в свідомості суб’єкта, його оцінках та уявленнях [3].

Формування ціннісної самосвідомості особистості ґрунтується на інтерналізації вже даних стереотипів соціальної реальності. Освітній процес транслює певні ціннісні судження, які трансформуються у конкретні ціннісні

уявлення. Це перший, але істотний крок залучення індивіда до реального ціннісного світу.

Окрім цінності, іншим центральним поняттям в аксіології є ціннісна орієнтація. Ціннісні орієнтації є одним із найважливіших утворень у структурі свідомості й самосвідомості людини і зумовлюють низку її сутнісних характеристик як особистості. Зрозуміло, що такі характеристики здебільшого спричиняються тим, що являє собою система цінностей конкретної особистості, який спектр орієнтацій у ній представлено щодо змісту, спрямованості, аксіологічної вагомості, зокрема в контексті моральності та гуманізму. Не менш суттєвим моментом, що зумовлює аксіологічну вагомість системи цінностей, є її співвіднесеність із конкретно-історичними, суспільно-політичними, ідеологічними умовами, за яких складається певна система ціннісних орієнтацій у суспільстві в цілому та в кожній окремій особистості [1, с. 144].

Таким чином, поняття цінностей відображає один із найсуттєвіших моментів практичної взаємодії особистості з навколишнім середовищем та іншими людьми: спрямованість зрушення, що відбувається в життєвому стані, та розвитку конкретного індивідуума під впливом відповідних носіїв цінностей – сім'ї, педагогів, закладів освіти, засобів інформації, молодіжних, громадських та політичних організацій, релігійних осередків, творів мистецтва, тимчасових колективів, груп.

Література

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144-150
2. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 118-123
3. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.– 144 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ У ЛЮДЕЙ, ХВОРИХ НА ШИЗОФРЕНІЮ

Кафедра філософії, спеціальність психологія
Науковий керівник доцент Галецька Інна Іванівна
Львівський національний університет ім. І. Франка
Львів

Усі знають, що таке шизофренія. Принаймні, дев'ять чоловік з десяти із упевненістю так скажуть. Якщо ж розпитати їх докладніше, то виявиться, що вони або не знають нічого, або мають не зовсім правильне уявлення про шизофренію. Майже те саме стосується і терміну самооцінка. Люди часто в повсякденному житті використовують ці терміни не задумуючись, що в дійсності вони означають.

Проблема шизофренії до теперішнього часу залишається однією з найбільш актуальних в психіатрії. Це обумовлено тим, що, незважаючи на існування значної кількості робіт, присвячених даній патології, багато складних питань діагностики, патогенезу шизофренії залишаються не до кінця розв'язаними.

Відомо, що при шизофренії грубо порушуються процеси і структура самосвідомості. Самооцінка входить у структуру самосвідомості, а тому при шизофренії повинна порушуватись і самооцінка. Але на жаль вивчення порушень самооцінки у хворих на шизофренії почалось лише недавно й носить фрагментарний характер.

Самооцінка входить у структуру самосвідомості і будучи ядром особистості є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать взаємовідносини людини з навколишніми, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини і розвиток особистості. Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань людини, тобто зі ступенем важкості мети, яку вона перед собою ставить. Розходження між домаганнями і реальними можливостями призводить до того, що неправильного оцінювання себе, внаслідок чого поведінка стає неадекватною (виникають емоційні зриви, підвищення стурбованості та інше).

Дослідження було спрямоване на виявлення психологічних особливостей самооцінки у людей хворих на шизофренію, а саме на виявлення загальної структури самооцінки та дослідження її основних структурних компонентів - особливостей рівня домагань та особливостей Я-образу (Я-реального, Я-ідеального, Я-в очах інших) та особливостей цих

компонентів залежності від статі та тривалості хвороби. Було досліджено 30 людей хворих на шизофренію, які лежали на стаціонарному лікуванні в Львівській обласній клінічній психіатричній лікарні, з них 14 чоловіків, 16 жінок, 15 з тривалістю хвороби більше року 15 з тривалістю хвороби менше року . Дослідження проводилось індивідуально.

Для дослідження були використані такі методики:

- Методика Дембо-Рубінштейн
- Тест „Самооцінка” (досліджує співвідношення „Я-реального”, „Я-ідеального” та „Я в очах інших”)
- Лабіринти Хекхаузена (досліджує рівень домагань)
- 2 картинки з тесту Рене Жиля

Дослідивши особливості самооцінки та її структурних компонентів (Я-образу та рівня домагань) у людей, хворих на шизофренію, загалом можна стверджувати що особливо яскраві прояви порушень психологічних компонентів самооцінки спостерігаються у тих хто хворіє більше року, особливо у жінок. В дослідженні було виявлено, що для людей хворих на шизофренію більше року характерні – дисоційовані (виражається в завищенні одних параметрів психічних властивостей особистості й заниженні інших) та мозаїчні форми (характеризується відносно адекватним підвищенням або зниженням одних параметрів і суперечливим відбиттям інших) порушення самооцінки, а для людей, які хворіють менше року неадекватно завищена (проявляється в рівномірному завищенні всіх психічних і фізичних параметрів особистості) або неадекватно занижена самооцінка (проявляється в рівномірному заниженні всіх психічних і фізичних параметрів особистості).

Таким чином, вивчення розладів самооцінки при шизофренії дозволяє не тільки поглибити наші знання у феноменології патології самосвідомості, уточнити їх наявність і виразність при шизофренії, але й привнести нові клінічні дані в диференціальну діагностику й терапію шизофренії, розробити нові реабілітаційні підходи до шизофренії.

ОСОЗНАВАНИЕ СОБСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК ПУТЬ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ.

Осичка А.В.

Ценность — характерная черта человеческой жизни. На протяжении многих веков у людей вырабатывалась способность выделять в окружающем мире предметы и явления, которые отвечают их потребностям и к которым они относятся по-особому: ценят и оберегают их, ориентируются на них в своей жизнедеятельности. Будучи одним из ключевых понятий современной общественной мысли, понятие «ценность» используется в философии, социологии, психологии для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому как эталон должного.

Проблема ценностей имеет давнюю, еще со времен Платона и Аристотеля, историю. Наиболее целенаправленно она разрабатывалась в 60-х - 80-х годах XIX века в связи с надвигающимся кризисом рубежа веков. Необходимо отметить зарубежных и отечественных исследователей природы ценностей: А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Е.С. Романова, Д.Н. Узнадзе, В.О. Ключевский, Д.А. Леонтьев, Л.В. Милов И.С. Кон, В.Д. Шадриков, В.А. Ядов, Б. Вильперт, А. Маслоу, В. Франкл и др.

В настоящее время проблема ценности приобретает огромное значение. Это объясняется тем, что процесс обновления всех сфер общественной жизни вызвал к жизни немало новых как положительных, так и отрицательных явлений. Развивающийся научно-технический прогресс, индустриализация и информатизация всех сфер современного общества — все это порождает рост негативного отношения к истории, культуре, традициям и ведет к девальвации ценностей в современном мире.

Учитывая это обстоятельство, можно определить роль ценностей в современном обществе. Через освоение многообразных ценностей человек социализируется, т. е. приобретает социальный опыт, социальную

информацию, приобщается к культуре. Действуя в рамках этого, человек создает новые ценности или сохраняет старые, что, в свою очередь, влияет на дальнейшее развитие общества. [2]

В современных условиях в качественно новом аспекте рассматривается проблема развития и использования человеческого потенциала. Предъявляются более высокие требования к самостоятельности, инициативе и предприимчивости человека, вызванные происходящими в обществе изменениями. Это обуславливает возрастание актуальности проблемы самореализации личности.

В самом общем виде самореализация как процесс реализации себя — это осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый момент времени.

Наиболее близкими к понятию «самореализация» являются понятия «самоактуализация» и «самоосуществление». Понятие «самоактуализация», как правило, описывается в психологической литературе со ссылкой на работы А. Маслоу. В зарубежных психологических и философских словарях термин «самоосуществление» (self-fulfillment) чаще трактуется как свершившийся, конечный результат самореализации, полная реализация возможностей личности. [1]

Вопросами самоактуализации занимались А. Адлер, К. Хорни, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз.

Анализируя представления о самореализации личности, имеющиеся в психологической литературе, целесообразно отметить такой круг вопросов, поднимаемых социальными психологами, философами и социологами, как мировоззренческая природа самореализации личности, культурологические модели жизненного пути и жизненные перспективы личности. При рассмотрении данных вопросов основное место отводится жизненному пути, жизненному выбору, смыслу жизни, житетворчеству и судьбе, про-

странственно-временным моделям жизненного пути, представленным в культурологическом аспекте.

Основная часть вопросов, касающихся самореализации личности, может быть отнесена к изучению смысло-жизненных и ценностных ориентации, развития самосознания личности.

Л. С. Выготский, впервые в отечественной психологии поставивший проблему смысла, отмечал наличие динамических смысловых систем. А. Н. Леонтьев развил понятие смысла применительно к деятельности (жизненный смысл) и к личности (личностный смысл), осуществив таким образом перенос проблемы смысла из плоскости сознания в плоскость реальных жизненных отношений субъекта и его деятельности. Обратив внимание на связанность смысла и мотива, А. Н. Леонтьев ввел понятие смыслообразующего мотива, назвав такими мотивами мотивы, побуждающие к деятельности и придающие ей личностный смысл. Таким образом, мотивационно-смысловой аспект, ввиду его существенной значимости, должен быть принят во внимание при рассмотрении представлений о самореализации личности.

В целом, проведенный нами анализ представлений о самореализации личности в психологических теориях, свидетельствует о том, что осознание собственных ценностей является индикатором самореализации.

Литература.

1. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. — СПб.: Изд-во «Речь», 2005. — 222 с.
2. Рыбкина И.В. Роль ценностей в современном обществе Сб. науч. ст. М 641 Вып. 7, 8 / ВГПУ; Науч. ред. А. П. Горячев. Волгоград: Перемена, 2000. — 128 с. (Сер. Философские беседы.)

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ФРУСТРАЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ НА АГРЕСИВНУ ПОВЕДІНКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема агресивності дітей і молоді за сучасних умов є актуальною як для суспільства загалом, так і для вікової психології. Значна частина зарубіжних (З.Фрейд, Л.Берквіц, А.Бандура, О.Кенберг, Н.Міллер, Р.Берон, Д.Річардсон) та вітчизняних (І.Б.Бойко; М.Д.Левітов; А.О.Реан; І.А.Фурманов, О.Б.Бовть та інші) досліджень присвячена розгляду особливостей феноменів агресії та агресивності [1].

Аналізуючи основні теорії вітчизняних та зарубіжних психологів щодо визначення агресії, можна виділити наступні підходи щодо статусу агресії як психологічного явища:

1) агресія – як психічний стан – на певний час обумовлює ставлення до самої людини і до інших об'єктів (живих та неживих) та характеризується пізнавальним, емоційним та вольовим компонентами;

2) агресія – як властивість особистості – по-перше, виступає як мотиваційна тенденція, внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій, по-друге, відображає відносно стабільну готовність до агресивних дій в самих різних ситуаціях за наявності потенційно агресивного сприймання та потенційно агресивної інтерпретації як стійкої особистісної особливості світосприйняття та світорозуміння, по-третє, характеризується наявністю деструктивних тенденцій у відносинах з іншими людьми;

3) агресія – як об'єкт потреби – виступає метою і мотивом поведінки, як самостійна цінність;

4) агресія – як поведінковий прояв – це поведінка, котра характеризується спрямованістю, по-перше, на заподіяння шкоди неживим об'єктам, по-друге, на здійснення дій, які спричиняють шкоду (фізичну,

моральну чи матеріальну) живим істотам, які мають мотивацію уникнення такого ставлення [5].

У фрустраційній теорії агресія – це не автоматично виникаючий в надрах організму потяг, а наслідок фрустрацій, тобто перешкод виникаючих на шляху цілеспрямованих дій суб'єкта, чи ж не настання цільового стану, до якого він прагнув. Розглянута теорія стверджує, що, по-перше, агресія завжди є наслідком фрустрації і, по-друге, фрустрація завжди спричиняє агресію [1,3,4].

Для дослідження агресивної поведінки молодших школярів нами було використана методика А. Басса – А.Дарки.

Аналіз отриманих даних свідчить, що серед дітей з шкіл-інтернатів переважає почуття образи (32%), тобто вони у існуючій ситуації відчувають себе скривдженими з боку батьків та суспільства.

Друге місце посідає підозрілість (26%), тобто використовується як засіб задоволення потреб у домінуванні, самовираженні та самоствердженні, а також, аутоагресія (26%). Фізична агресія, у молодших школярів із шкіл-інтернатів посідає третє місце (24%). Ця форма поведінки спрямована проти керівництва та групи однолітків, тобто застосування ними фізичної сили проти інших осіб.

У молодших школярів із шкіл-інтернатів за методикою «Тест фрустраційної толерантності» С. Розенцвейга виявлено екстрапунітивного способу реагування у фруструючій ситуації $E_{cp} = 11,57$. У цих дітей домінують відповіді, що містять ворожість, обвинувачення, погрози, докори стосовно навколишнього. Подібні реакції власне кажучи є захисними і не дають можливості молодшому школяру опанувати ситуацією і знайти конструктивне рішення.

Переважає як перешкоджаючі – домінантного, так і его-захисного типу реагування у фруструючій ситуації. $OD_{cp} = 9,83$, $ED_{cp} = 9,64$. Тип реакції з “фіксацією на перешкоді” характеризується тим, що у фрустраційних ситуаціях у суб'єкта переважає більш ніж нормально ідея перешкоди. У

відповідях, перешкоду, що викликала фрустрацію, усіяко підкреслюється чи інтерпретується як свого роду благо, а не перешкода, чи описується як що не має серйозного значення. Так само досить високий показник его-захисного типу реагування, такий тип реагування обумовлює спрямованість поведінки молодшого школяра із шкіл-інтернатів на захист свого “Я”. Подібні реакції власне кажучи захисні і не дають можливості йому опанувати ситуацію і знайти конструктивне рішення. Саме такого типу поведінка свідчить про “слабкість особистості”, що виражається у твердій прихильності до ситуації, невмінні емоційно відвернутися від фрустратора, самостійно знайти вихід з конфлікту, нездатності взяти на себе відповідальність за його рішення, прагненні перекласти цю відповідальність на навколишніх.

Показник соціальної адаптації $GCR = 37,7\%$. Це говорить про слабк□ адаптованість до свого соціального оточення.

Індекс спрямованості агресії дорівнює 3,2. У молодших школярів із шкіл-інтернатів “зовнішніх” реакцій у три рази більше, ніж “самообвинувачуваних”, що свідчить про підвищену агресивність дітей.

Між проявом фізичної, вербальної, непрямой агресії і фруструючої ситуації в нашій вибірці виявлена значимий прямий зв'язок (відповідно $r = 0,52$, $r = 0,34$, $r = 0,42$ при $p < 0,01$). Це означає, що на фруструючу ситуацію молодші школярі з шкіл-інтернатів більш схильні реагувати агресивно.

Література:

- 1.Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. – С.-,П: Питер, 1999 – 688с.
- 2.Психология личности: В 2 т. / Под ред. Д.Я. Райгородского. - Самара: Новый мир, 1999. – 641 с.
- 3.Зиглер., Хьелл. Психология личности – Спб.: Питер, 2000. – 628 с.
- 4.Лупьян А.Л. Барьеры общения, конфликты, стресс.– Минск, 1986
- 5.Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. -Мн.: Харвест, 1999. - 656 с.

СОМАТОФОРМНАЯ ВЕГЕТАТИВНАЯ ДИСФУНКЦИЯ СИСТЕМЫ ДЫХАНИЯ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПАЦИЕНТОВ, ИХ ВЛИЯНИЕ НА ТЕЧЕНИЕ РАССТРОЙСТВА И ТЕРАПИЮ.

Психопатологические проявления и психологические особенности лиц, страдающих соматоформной вегетативной дисфункцией системы дыхания, подробно исследовались в работах Б. Д. Карвасарского и В. Ф. Простомолотова (1988), В. Ф. Простомолотова (1985, 2000, 2007). К числу таких особенностей авторы относят, в частности, наличие выраженных акцентуаций характера [4, 7, 8, 9]. Наиболее характерными для данной патологии считаются истероидные, реже психастенические и астеноневротические черты. В. Ф. Простомолотовым (1985, 1988, 2000, 2007) выявлено также соответствие между клиническими формами психогенных расстройств дыхания и различными типами невротических реакций [7, 8, 9].

Одним из перспективных направлений исследований в медицинской психологии относится исследование стратегий совладающего поведения (копинг-стратегий) у лиц, страдающих различными заболеваниями и расстройствами. Традиционно особенности копинг-поведения рассматривались в русле общей психологии, однако в последние годы данный подход показал свою продуктивность и в медицинской психологии. Болезнь является мощным стрессором, успешность совладания с которым во многом определяет лечебный комплайенс, вероятность развития нозогенных реакций и т.п. В то же время неэффективные копинг-стратегии в преморбидном периоде способствуют появлению и усугублению психологических проблем, а в дальнейшем – и развитию психогенных и психосоматических расстройств. Следует отметить, что в Украине и СНГ подавляющая часть лиц, страдающих соматоформной вегетативной дисфункцией, в т.ч. и системы дыхания, традиционно курируется врачами общей практики и невропатологами, а распространенность такого расстройства, как «вегетососудистая дистония» превышает рас-

пространенность СВД более чем в 7 раз (Б. В. Михайлов, 2007)[5]. Этим, вероятно, объясняется малое количество исследований, посвященных особенностям совладающего поведения при данном расстройстве. Так, в исследовании А. В. Остапенко (2007) изучались, в частности, особенности копинга у лиц, принимавших участие в локальных вооруженных конфликтах. При этом автор отмечает, что "больных с ПТСР, которые отвечали бы критериям МКБ-10, в нашем материале немного", в связи с чем в число исследованных были включены и лица, страдающие СВД (4,4% случаев в 1-й группе, 8,9% во 2-й группе). Однако при исследовании психологических особенностей больные с разными клиническими диагнозами не выделялись в отдельные группы, также не выделялись различные клинические формы СВД [6]. В исследовании И. В. Гореликова (2008) определялись копинг-стратегии у лиц с расстройствами адаптации, также исследовалась трансформация расстройств адаптации в другие расстройства, в том числе и СВД (без выделения отдельных клинических форм данного расстройства), однако, связь между типом копинг-стратегии и развитием СВД не определялась [3]. В исследовании Е. С. Чумаченко (2006) лица, страдающие СВД сердечно-сосудистой (F. 45.30) и дыхательной (F. 45.33) систем объединены в одну группу, изучение копинг-стратегий не проводилось [10]. Также не проводилось определение копинг-стратегий в исследовании Е. Г. Бортниковой (2006) [2]. В исследовании А. С. Баженова (2006) изучались медико-психологические характеристики лиц, страдающих различными формами СВД, в т.ч. и системы дыхания, однако определялись только способы поведения в конфликтной ситуации (методика Томаса) [1]. При этом следует отметить, что многие авторы считают обучение эффективным способом совладания со стрессом важным фактором в профилактике и лечении СВД. Таким образом, обзор текущих публикаций по данной тематике подтверждает актуальность и перспективность данного направления исследований.

1. Баженов А.С. Медико-психологическая характеристика разных форм соматоформных расстройств (психодиагностические особенности, патопсихологические механизмы формирования, принципы психологической коррекции). Автореф. дис. ... канд. мед. наук; Харьков, 2006
2. Бортникова Е.Г. Психологические особенности подростков с соматоформной дисфункцией вегетативной нервной системы. Автореф. дис. ... канд. психол. наук; СПб., 2006
3. Гореликов И.В. Факторы риска и типология расстройств адаптации у жителей Камчатского региона. Автореф. дис. ... канд. мед. наук; М.; 2008
4. Карвасарский Б.Д., Простомолотов В.Ф. Невротические расстройства внутренних органов. Кишинев, 1988, с. 81 - 85
5. Михайлов Б.В. «Соматоформные расстройства»//Здоров'я України, 2007, №6/1, с. 54 - 55
6. Остапенко А.В. Клинико-психологические характеристики личности участников локальных войн и их защитно-совладающего поведения – Автореф. дис. ... канд. психол. наук – СПб.; 2007
7. Простомолотов В.Ф. Нарушения дыхания при неврозах (особенности клинических проявлений, патогенеза и лечения) – Автореф. дис. ... канд. мед. наук; Л.; 1985
8. Простомолотов В.Ф. Комплексная психотерапия соматоформных расстройств – Кишинев, 2000, с. 227 - 228
9. Простомолотов В.Ф. Психосоматические расстройства (клиника, патогенез, терапия, профилактика): Руководство для психологов и врачей – Одесса, 2007, с. 167 - 169
10. Чумаченко Е.С. Медико-психологическая характеристика структуры соматоформных расстройств в амбулаторно-поликлинической практике в условиях крупного промышленного центра – Автореф. дис. ... канд. мед. наук; Харьков, 2006

ОСОБЛИВОСТІ КОПИНГ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ, ЩО НАЛЕЖАТЬ ДО СКАУТСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ „ПЛАСТ” НА УКРАЇНІ

Світ змінюється, а з ним і актуальність проблем людей: деякі з них вирішуються, але деякі залишаються не розкритими з купою питань та в очікуванні, що на них знайдуть відповіді... Не зважаючи на всі ці зміни, й досі проблеми пов'язані з особливостями копинг поведінки у підлітків, що належать до скаутської організації „Пласт” на Україні, не отримали достатньо відповідей, щоб не бентежити людство, яке завжди бажає знати чому або як.

Багато вчених та фахівців психології працювали над проблемами копинг поведінки особистості, стресостійкості та особистостей підлітків, що належать до скаутської організації, а також розглядали вплив таких організацій на особистість підлітка, та підлітків в цілому, такі як: Л.С. Виготський, М. Грушкевич, Р. Едвартс, О. Ковальська, І. Кон, І.Ю. Кулагіна, Р. Лазарус, Ю.М. Левитський, О. Тисовський, С. Фолкмен, П. Франко та інші. Разом з тим, на сьогодні залишаються незрозумілістю або виникають нові дані, які так чи інакше стають суттєвішими у роботі вчених та психологів.

Як ми знаємо, підлітковий вік – це найскладніший період в житті кожної людини, бо саме тоді найбільш виникають стресові ситуації, з якими ефективніше дає змогу боротися копинг поведінка, що є сукупністю когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій особистостей, спрямованих на досягненні адаптації до стресових ситуацій, подолання життєвих криз й самореалізації особистості. Крім того, слід зазначити, що в Національній Скаутській Організації України „Пласт”, метою якої є всебічне виховання та самовиховання української молоді на засадах християнської моралі, підлітку створюються різноманітні стресові ситуації з життя, при цьому враховуючи всі властивості підліткового віку та індивідуальність кожного підлітка

окремо, а разом з тим створюються й всі умови для їх подолання, що підготовлює підлітка до реальних, життєвих стресових випадків, а також дає можливість для розкриття підлітка як особистості, надаючи змогу до творчості, та формує певну копинг поведінку під час стресу, підвищує стресостійкість.

Виходячи з аналізу психологічної літератури по проблемі особливостей копинг поведінки у підлітків-скаутів, був зроблен аспект на вивченні стресостійкості та копинг поведінки у підлітків, що належать до скаутської організації „Пласт”, а також, для порівняльної характеристики, аспект на вивченні стресостійкості й копинг поведінку у підлітків з ліцею. Поєднуючою ланкою цих двох вибірок стало виховання майбутньої інтелігенції, молоді, що має високий інтелектуальний, моральний та духовний рівень розвитку особистості.

Експериментальне дослідження по проблемі особливостей копинг поведінки у підлітків, що належать до скаутської організації „Пласт” на Україні, дало змогу встановити, що стресостійкість підлітків-скаутів, де 65% складає високий рівень, значно вища за стресостійкість у підлітків з ліцею, що дорівнює високому рівню в 9%, тобто у підлітків-ліцеїстів більша схильність до стресу, низька властивість до контролю та ефективного вирішення стресових ситуації, ніж у підлітків зі скаутської організації „Пласт”. Крім того, низький показник стресостійкості суттєво пов’язані зі способом життя, який ведуть підлітки, а саме: у скаутській організації „Пласт”, де пропагандується здоровий спосіб життя, у підлітків домінує низький рівень впливу стресу на їх життя, де показник складає 0%, а у підлітків з ліцею цей показник має 43%, що свідчить про те, що у підлітків-ліцеїстів з негативним способом життя постійно присутні стреси.

Також слід зазначити значні відмінності в отриманих результатах з дослідження копинг поведінки, бо у підлітків, що належать до скаутської організації „Пласт” домінуючим став копинг орієнтований на рішення задач (47% відповідей підлітків, що користуються такою поведінкою), менш

використовуваним є копинг орієнтований на емоції (30%), а копинг орієнтований на уникання взагалі серед підлітків-скаутів зустрічається рідко (23%). Щодо підлітків-ліцеїстів, то результати з дослідження їхньої копинг поведінки різняться, бо, невідмінно від підлітків зі скаутської організації, вони віддають перевагу копингу орієнтованому на емоції (43%) та копингу орієнтованого на уникання (40%), забуваючи про більш конструктивне рішення підчас стресової ситуації, а саме про копинг орієнтований на рішення задач (17%).

Це все свідчить про те, що стресові ситуації більш продуктивніше для себе розглядають підлітки-скаути, які, завдяки чому, й вирішують їх швидше та набагато краще, чим підлітки з ліцею, які, в свою чергу, рішення стресової ситуації відкладають, маскуючи за емоціями, або перекладають на інших чи інше, використовуючи уникання.

Таким чином, все наше дослідження дало змогу детальніше розглянути особливості копинг поведінки як у підлітків, що належать до скаутської організації „Пласт” на Україні, так й у підлітків, що навчаються в ліцею та завдяки порівняльному аналізу отриманих результатів зробити відповідні висновки.

Список використаних джерел

1. Байярд Р.Т., Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток. - М.: Просвещение, 1991.- 224 с.
2. Глібовицький В. Пластовий Шлях. –Львів, січень-червень, 1969. – Ч. 1-2 (20-21).
3. Куликова Л. В. Психогенетика личности. Вопросы устойчивости и психопрофилактики. Учеб. пособие – СПб: Питер, 2004.
4. Кричевський В.М. Скаутська група і формування моральних якостей підлітка// Практична психологія та соціальна робота// - №6, 2006.
5. Кричевський В. М. Скаутська група як фактор формування самооцінки// Практична психологія та соціальна робота// - №7, 2006.

Психологические проблемы взаимосвязи депрессии и сердечно-сосудистых заболеваний

В статье рассматриваются психологические проблемы взаимосвязи депрессии и сердечно-сосудистых заболеваний и отрицательные последствия депрессии для кардиологических больных.

Аффективные расстройства являются одной из актуальных проблем в психологии и психиатрии. Исследования показывают, что в общем числе депрессивных состояний преобладают скрытые депрессии, что требует своего дальнейшего изучения, так как диагностика такого рода депрессий представляет большие трудности.

Термин "скрытая депрессия" является обозначением характерной депрессивной клинической картины, в которой психические явления стерты, а физические, телесные становятся преобладающими. Раннее выявление подобных состояний, их своевременная психологическая диагностика важны потому, что скрытая депрессия часто сопровождается высоким суицидальным риском [2].

Задачей нашего исследования является выявление взаимосвязи депрессии и сердечно-сосудистых заболеваний и отрицательные последствия депрессии для кардиологических больных.

Тесная взаимосвязь депрессии и сердечно-сосудистых заболеваний отмечена уже давно. В последние годы получены доказательства того, что депрессия является независимым фактором риска АГ, ИБС, ИМ и инсульта. С другой стороны, у больных с сердечно-сосудистой патологией депрессия может развиваться вторично, как реакция личности на тяжелое соматическое заболевание.

Неблагоприятные последствия депрессии для кардиологических больных обусловлены как патофизиологическими изменениями, наблюдаемыми при депрессии (гиперкортизонемия, стимуляция симпатической нервной

системы и повышение выделения норадреналина, нарушение функции тромбоцитов, эндотелиальная дисфункция, иммунные расстройства, повышение продукции цитокинов, С-реактивного белка и др.), так и снижением приверженности пациентов к лечению и аккуратности выполнения рекомендаций врача по изменению образа жизни (диета, физическая нагрузка, курение, потребление алкоголя и т. д.).

Несмотря на широкую распространенность, депрессия у кардиологических больных в большинстве случаев не распознается и не лечится. Это влечет за собой многократные обращения к кардиологу, все новые и новые обследования, причем как больной, так и его лечащий врач оказываются не удовлетворенными результатами лечения. В клинической картине преобладают хронический болевой синдром (кардиалгия), различные нарушения сна, повышенная утомляемость, снижение активности, нарушение аппетита, изменение веса, снижение работоспособности, проблемы с концентрацией внимания, снижение полового влечения, панические атаки или перманентные вегетативные расстройства. Описанная симптоматика характерна для так называемой соматизированной или скрытой, маскированной депрессии.[1]

Определенную роль в диагностике депрессии у кардиологических больных играет тот факт, что кардиологи не в полной мере владеют техникой обследования депрессивных больных. Выявление депрессивных расстройств в значительной степени облегчается при использовании психометрических шкал и тестов, в том числе субъективных (на вопросы отвечает сам больной).[4]

Нееловой Е.А. исследовались кардиологические больные, находившиеся на лечении в городской больницы. При помощи самооценочной шкалы В.Зунга депрессии различной степени выраженности выявлены у 66% кардиологических больных.

По результатам опросника Леонгарда-Шмишека у 86% кардиологических больных отмечен эмотивный тип акцентуации, у 80% - застревающий и 73% - гипертимный, что полностью соответствует характеристике

данных типов акцентуаций, имеющих в прогнозе кардиологические заболевания.

При помощи метода пиктограмм у 26% кардиологических больных были выявлены признаки, позволяющие судить о наличии скрытой депрессии.

По результатам исследования Ниеловой Е.А. метод пиктограмм позволяет выявить скрытую депрессию, не диагностируемую шкалой В.Зунга, и может быть рекомендован для ранней диагностики депрессии. [3]

Анализ способов реагирования во фрустрационных ситуациях показывает, что у 66% обследованных кардиологических больных преобладают агрессивные реакции экстрапунитивного типа. У 80% испытуемых по методике Розенцвейга выявлены низкие показатели степени социальной адаптации.

Тест Люшера обнаружил наличие стрессового состояния у больных с выявленной депрессией: у кардиологических больных - в 80% случаев.

По методике исследования самооценки Дембо-Рубинштейн было выявлено: у 73% кардиологических больных самооценка занижена, у 27% - завышена. Адекватный уровень самооценки не отмечен ни у одного кардиологического больного.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что состояние скрытой депрессии у соматических больных часто не диагностируется принятыми клиническими методами, и ее диагностика возможна с использованием более тонких инструментов, какими являются психологические методы исследования.

Литература:

- 1) Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Индивидуально-психологические особенности больных сердечно-сосудистыми заболеваниями в процессе их социальной адаптации. Психол. ж-л, 1992 №3
- 2) В. Десятников "Пограничные состояния", журнал «Твое здоровье», изд. Знание 3/89
- 3) Неелова Е. А. "Психологические методы исследования депрессивных состояний"
- 4) Сысоева Н.Ю. "Психологические особенности больных сердечно-сосудистыми заболеваниями."

Защитно-адаптивные подструктуры этнического самосознания на фоне этнообусловленных депрессий

Бромлей выделяет такие составляющие компоненты этнического самосознания, как национальная идентификация; представления о типичных чертах своей общности, ее свойствах как целого — автостереотипы, представления об общности исторического прошлого народа; о территориальной общности («родной земле»); о государственной общности при определенных конкретно-исторических условиях. Самостоятельным элементом в структуре этнического самосознания является осознанное отношение к материальным и духовным ценностям нации, ее достижениям, ориентациям на них. В свою очередь, А.Х. Гаджиев указывает конкретное выражение этнического самосознания в многообразных формах: познавательной, эмоциональной и волевой. Познавательная сторона этнического самосознания включает в себя: осознание человеком своей этнической принадлежности; осознание им своего социального положения, осознание традиций, норм-моделей поведения; осознание своих жизненных интересов и насущных потребностей. Эмоциональная сторона этнического самосознания включает в себя чувство национальной гордости, чувство собственного достоинства. К основной функции самосознания Гаджиев относит регулятивную, поскольку она имеет волевую форму своего проявления. Благодаря этой функции этническое самосознание регулирует и направляет все проявления этнической психологии, обеспечивает самоконтроль во всех сферах общественной жизни.

Этническое самосознание личности приобретается в ходе ее онтогенетической социализации. Несмотря на то, что она является

частью ее приобретенного опыта, далеко не всегда, как показали наши исследования, она достаточно четко осознается. Этнопсихологическое исследование состояния самосознания немцев в Украине показало, что в процессе психодиагностических процедур мы сталкиваемся с гораздо более сильным стремлением к полноценной манифестации собственной этничности, чем это признается в ответах респондентов. Нам не кажется, что немцы стыдятся своей национальной принадлежности, чаще всего (особенно у молодого поколения) она как бы "не востребована" социальным окружением и потому остается в основном содержанием интимных самопредставлений, т.е. тех компонентов "Образа Я", которые не должны репрезентировать себя в повседневных социальных коммуникациях.

Это подтверждает уже высказанное предположение, что структура самосознания или Я-концепции актуально имеет преимущественно подсознательное существование, так как особенно четкое и возможно полное осознание собственной личности и собственных переживаний, психических процессов и действий от человека требуется только в ответственных проблемных ситуациях.

С другой стороны, именно недостаточное осознание насущной необходимости собственной этнической самоидентификации может порождать этнообусловленные депрессии и активизировать защитные механизмы социально-психической адаптации не всегда конструктивные для индивидуума.

Некоторые респонденты (около 7%) отметили, что "полностью равнодушны" к собственной национальной принадлежности, "не желают об этом думать" и искренне полагают себя благополучными в психологическом отношении людьми. Однако, именно эта группа в результате примененного нами метода диагностирования показала достаточно высокую депрессивность явно этнообусловленного характера.

Собственно этнические компоненты самосознания у таких субъектов, декларирующих свою "безнациональность", нередко

приобретают форму иррациональных фобий и навязчивостей. Декларируемый интернационализм может скрывать глубоко внутри личности бытовой антисемитизм и даже русофобию. Обычно эта группа респондентов также безразлично относится к традиционной религии, полагая себя атеистами либо внеконфессиональными христианами. При этом легко обнаружить неосознаваемую неприязнь к православной форме литургии и спокойно-удовлетворенное отношение к эстетике католического либо протестантского храма. Неосознаваемые конфликты между этнически значимым социокультурным материалом и его отсутствием в реальном жизненном опыте снижает мотивацию к общественно-полезному труду, провоцирует немотивированную агрессивность по отношению к любым проявлениям национальных чувств (независимо от того, о какой нации идет речь).

Таким образом, можно говорить о развивающейся в ходе искаженной социально-психологической мотивации генерализации по отношению к самому явлению этничности.

В результате этнообусловленной депрессии не могут не страдать познавательные способности и процессы в психике человека, которые составляют отдельный функциональный блок, подчиненный центральному Я, когда личность достигает достаточного уровня зрелости. Поскольку депрессивный фон подразумевает сниженную способность индивида получать положительные эмоции от любого психического акта, и в первую очередь от познавательного как несущего новое содержание и потенциально способного видоизменить внутренний мир депрессанта, мы предположили, что когнитивный импульс этих субъектов либо угас, либо претерпел деструктивные трансформации.

Собеседование подтвердило наше предположение. Более половины опрошенных избегают читать книги, смотреть телевидение, слушать новости по радио. Как правило, они находят известное

удовлетворение своей психической активности в занятии любимой специальностью, нередко имеют хобби, содержательно далекое от повседневной реальности.

Здесь мы вновь наблюдаем, как конфликтный этнообусловленный материал тщательно вытесняется и заменяется альтернативной деятельностью, где нет и не может быть сигналов проэтнического или этнического характера.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что адаптирующееся самосознание является результатом социализации и социально-психической адаптации личности к типичным ситуациям ее жизнедеятельности. Особенности самосознания, или Я-концепции и ее отдельных структур (относительно устойчивых Я-образов) являются показателями того, как адаптирована личность к социальным условиям своего существования.

В процессе исследования мы пришли к выводу, что лица, страдающие этнообусловленной депрессией, видоизменяют свою Я-концепцию и осознаваемые Я-образы, избирая при этом адаптацию путем ухода из проблемной ситуации. Это пассивная "адаптация", бегство, поиск новых, более удобных и благоприятных для обеспечения безопасности и удовлетворения потребностей стратегия; т.е. адаптация с сохранением проблемной ситуации и приспособления к ней.

Депрессанты чаще всего избирают путь преобразования восприятия и истолкования ситуации, т.е. создания ее непроблемного субъективного образа. В тех случаях, когда мы можем говорить о декларируемом, искусственном "космополитизме" (внеэтничности) создаваемого Я-образа, это путь более глубокого изменения самой личности, в первую очередь ее Я-концепции. На наш взгляд, этот способ разрешения ситуации наиболее опасен и чреват неожиданными модификациями депрессивной симптоматики, а также деструктивным типом избавления от психологического давления.

Развитая человеческая личность имеет систему представлений о

себе, которые она считает соответствующими реальности.

Эта система приписываемых себе в данный "момент" ее жизни качеств. Мы говорим о приписываемых свойствах, поскольку представления человека о своих физических и особенно о психических качествах не всегда точно отражает его реальные качества. Более того, реальные свойства и качества личности нередко отражаются в ее сознании искаженно, причем могут приписываться себе даже полностью отсутствующие качества. Тем не менее, представление человека о том, каким он является в данный отрезок своей жизни (его "реальное Я или, точнее говоря, его актуальный, относительно устойчивый Я-образ), играет огромную роль в его жизнедеятельности: мотивирует его активность, детерминирует выбор ближайших целей и уровень притязаний, определяет особенности его общения с людьми, выбор адаптивных механизмов и стратегий и т.д.

Настоящее Я участвует в адаптации личности в актуальных социальных ситуациях, но если ситуации меняются, то и настоящее Я претерпевает некоторые изменения, обеспечивающие гибкое реагирование и регулирование поведения и, тем самым, адаптацию личности. Именно настоящее Я оказывается субъектом этнообусловленных депрессивных реакций, в то время как частные Я-образы нередко исполняют "маскирующую" функцию, поддерживая те элементы поведения и реагирования субъекта, что помогают удалить из осознаваемого поля как сам факт депрессии, так и переживания, провоцирующие депрессию.

Представляемые Я-образы, т.е. такие образы и маски, "... которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отрицательные или болезненные черты, слабости своего реального Я", у лиц, страдающих этнообусловленными депрессиями, плохо справляются со своими социально-психологическими адаптивными функциями. Как правило, используется "маска" бесчувственного прагматика, непривлекательного для окружающих, трудно находящего общий язык

с коллегами и близкими.

Очевидно, что такие "витринные" Я-образы - а под представляемыми Я, по нашему мнению, можно понимать только ситуативные Я-образы, которые, однако, довольно устойчивы и многократно воспроизводятся в соответствующих ситуациях -являются защитно-адаптивными образованиями психики человека. Их можно назвать защитно-адаптивными подструктурами самосознания, в случае этнообусловленных депрессий не исполняющими предназначенную им функцию.

В процессе диагностики этнообусловленных депрессий и наблюдения за поведением респондентов, мы неоднократно имели возможность убедиться в том, какие негативные влияния оказывает фрустрированное этническое самосознание на общую структуру психического мира обследуемых. В психике могут образоваться различные вытесненные Я-образы, между которыми нет связи или эти связи, если они устанавливаются, односторонни (одно Я знает о другом, но второе не информировано о первом). Это означает, что центральное Я, связываясь с определенным Я-образом и активизируя его, тем самым изолируется от другой подсознательной подструктуры Я-концепции, если эти подструктуры изолированы друг от друга.

Таким образом на уровне Я-концепции и Я-образов проявляет себя социально-психическая дезадаптированность, вызванная этнообусловленными депрессивными состояниями.

ГРА ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

З самого народження дитина пізнає себе і навколишній світ за допомогою гри. Гра тварини і людини завжди викликала інтерес філософів, педагогів, психологів.

І.Сікорський розглядав гру головним чином з боку розумового розвитку. Він вказував, що за виключенням сну і часу, витраченого на неприємні почуття, весь останній час дитина, звичайно використовує на розумову роботу, яка складається у нього зі спостережень, ігор, забав. Для дитини гра не просто розвага, а розумова діяльність та школа мислення. У грі розвиваються інтелектуальні сили і здібності, набуваються конкретні знання про предмети і явища оточуючої дійсності [5].

П.Блонський наголошував на міцному зв'язку гри дитини з її працею. У ній розвиваються органи руху і відчуттів, увага і уява, кмітливість і догадливість, наслідування і творчість, соціальні почуття. Грати для дитини - означає нагромаджувати досвід.

Підкреслюючи значення гри у розвитку особистості дитини, С.Рубінштейн писав, що гра є своєрідною школою життя. Дитина граючи готується до життя, тому що у неї закономірно з'являється бажання розігравати саме ті дії, які є для неї новонабутими, не такими, що стали звичними. В результаті вона ще в процесі гри розвивається і отримує підготовку до подальшої діяльності - вона грає тому, що розвивається, і розвивається тому, що грає. Гра - практика розвитку [3].

В грі формуються чи перебудовуються пізнавальні психічні процеси. В грі дитина раніше і легше утримує свідому мету запам'ятати і, наприклад запам'ятовує більшу кількість слів, ніж при традиційному навчанні. В ігровій діяльності складаються сприятливі умови для розвитку інтелекту дитини, для переходу від наочно-дійового мислення до образного та елементів словесно-логічного мислення. Саме в грі розвивається здатність дитини створювати узагальнені типові образи, мислено відтворювати їх.

В процесі гри зароджуються і розвиваються нові види діяльності, з'являються елементи навчання. Використання ігрових прийомів робить навчання «відповідним природі дитини». Гра як би створює «зону найближчого розвитку дитини». Л.Виготський писав: «В грі дитина завжди вище свого середнього віку, вище свого звичайної повсякденної поведінки, вона в грі як би на голову вище самого себе. Гра в комбінованому вигляді містить в собі, як в фокусі збільшувального скла, всі тенденції розвитку; дитина в грі як би намагається зробити стрибок рівнем своєї звичайної поведінки» [1].

Слід відзначити, що в грі і після неї може здійснюватись зрушення ігрових мотивів на пізнавальні. Центральним моментом дидактичної гри є протиріччя між ігровими мотивами і неігровими способами діяльності. В результаті зазнає зміни вся діяльність в цілому. Те, що слугувало лише умовою гри і другорядним елементом діяльності набуває для дитини більш змістовне значення, все більше не залежне від гри. Таким чином, дидактичні ігри створюють сприятливі умови для засвоєння дітьми знань і сприяють розвитку пізнавальних інтересів. Цікавість в навчальній діяльності є одним з способів наблизити зміст учбового матеріалу до вікових можливостей дітей. Цікавість зводиться до різноманітності форм роботи, якими дитина вже оволоділа, які приваблюють. Поступово учнів починає приваблювати саме зміст навчальної діяльності.

Сучасна психологія визначає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це - важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний період від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності - ігрову на навчальну.

Як показали дослідження психологів і педагогів гра не забезпечує стійкого позитивного ставлення молодших учнів до навчального процесу, якщо використовується епізодично. Дидактичні ігри слід включати в систему уроків. Дослідження О.Савченко дали можливість виділити оптимальні способи

використання ігрової діяльності у системі уроків. О.Савченко визначає головні умови ефективності дидактичних ігор - органічне включення в навчальний процес, захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правла, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій [4].

Психолог (педагог) у співпраці з дитиною має «сконструювати» зв'язок між уявою та мисленням і сформувати початкові форми навчальної діяльності. У школи новий вид діяльності, у даному випадку - навчальної, не надбудовується механічно на попередню - ігрову, оскільки наявність психологічних передумов, що зароджуються в грі, ще не визнає психологічної готовності до оволодіння навчальною діяльністю, вона з'являється як наслідок цілеспрямованого формування [2].

Нова діяльність не виникає відразу у всій своїй структурній цілісності, а складається поступово. При цьому одні компоненти з'являються раніше, другі - пізніше. Окремі компоненти навчальної діяльності включаються в ігрову та утворюють у своїй єдності якісно своєрідне ціле - комбіновану форму; навчально-ігрову діяльність. Навчально-ігрова діяльність, що підпорядкована певним принципам послідовного підключення компонентів навчальної діяльності в ігрову, є більш ефективна, ніж ті форми організації ігрових способів, які традиційно використовуються в дошкільній педагогіці.

1. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С.161–166.
2. Грдинарова О.М. Учбово-ігрова діяльність у дослідженні готовності до шкільного навчання // Психологія: Зб.наук.пр. – К. НПУ імені Драгоманова, 1999. – Вип. 3(6) – 352 с., с.231-238
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 706 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика начальной школы. – К.: Абрис. 1977 – 416 с.
5. Сикорський І.А. Психологические основы воспитания и обучения - 3-е изд., дополн. – К., 1999 – 112 с.

«Рівень самоактуалізації подружжя і їх задоволеність браком»

Усе в світі починається з сім'ї. І якщо ми хочемо змінити світ на кращий, ми повинні почати із зміни сімейних відносин. Недаремно в кінці ХХ сторіччя експерти ООН відвели демографічним проблемам друге місце серед всіх світових проблем. Актуальність досліджень в області сімейної психології визначена перш за все кризою сім'ї, пов'язаною з відсутністю традицій рівноправного спілкування подружжя в стрімко змінній сучасній сім'ї, із зростанням кількості розлучень, появою нових (спотворених) форм взаємин партнерів і так далі. Серед найбільш важливих наукових проблем сімейної психології слід виділити проблему дослідження якості браку.

Існують два основні підходи до визначення якості (успішності) браку – соціологічний і психологічний. При соціологічному підході показником якості браку є його збереження, тобто відсутність розлучення. Цю характеристику ще називають стабільністю браку. При психологічному підході для диференціації успішних і неуспішних сімей використовується такий показник, як відношення подружжя до власного браку, яке називають задоволеністю браком [2].

Численні дослідження радянських і зарубіжних психологів (А. Адлер, Ю. Е. Альошина, Л. Я. Гозман, М. Яффе, Ф. Фенвік) свідчать про те, що на міжособові відносини подружжя впливають їх особливості особистості. На перший план виходить рівень особової зрілості подружжя. На жаль, відсутній емпіричний аналіз поняття рівня зрілості особи. Операціональним аналогом особової зрілості, на думку ряду дослідників, виступає категорія самоактуалізації [1][2][5][8][10].

Психологи гуманістичного напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей) визначають прагнення до самоактуалізації як природжене і таке, що виявляється в природному розгортанні в часі закладених в індивідові потенцій. На думку А. Маслоу, можливість самореалізації (тут те ж, що і самоактуалізація) відкривається після задоволення дефіцитарних потреб нижчого і середнього рівнів (фізіологічних, безпеки і захисту), оскільки це є основою для вищих

потреб - в самоповазі, самоактуалізації. В результаті, людина стає уважнішою до себе, приймає на себе відповідальність за ухвалені рішення, інакше взаємодіє з реальністю. Основними характеристиками особи, що самоактуалізується, А. Маслоу вважав: ухвалення, природність, незалежність, креативність, відчуття спільності, демократичність, ефективне сприйняття реальності і ін.[8]

Згідно А. Маслоу, у взаєминах зрілих осіб переважає прагнення до підтримки, допомоги і зацікавленість в особовому зростанні іншого. Їх відносини характеризуються відвертістю, стабільністю, розумінням, згуртованістю.

Схожі висновки можна спостерігати в роботах інших зарубіжних психологів. Так, М. Яффе і Ф. Фенвік вважають, що, якщо при одному психологічно незрілому партнерові ще можуть бути збережені відносини, то при двох – вони безперечно приречені на провал[10][3].

Ці ідеї вимагають подальшого теоретичного опрацювання і емпіричного обґрунтування.

Мета даної роботи – обґрунтувати взаємозв'язок рівня самоактуалізації подружжя і їх задоволеності браком.

Найбільш відомим тестом, що вимірює самоактуалізацію, як багатовимірну величину, є опитувальник особових орієнтацій (POI) Э. Шострем. У СРСР він був адаптований М. В. Крозом, Л. Я. Гозманом, М. В. Латинською, і отримав назву – самоактуалізаційний тест (САТ) [4]. САТ вимірює самоактуалізацію за допомогою двох базових й ряду допоміжних шкал. Базовими є шкала компетентності у часі та шкала підтримки. До складу допоміжних шкал входять: цінності орієнтації, гнучкість поведінки, сенситивність, спонтанність, самоповага, самоухвалення, уявлення про природу людини, синергія, ухвалення агресії, контактність, пізнавальні потреби, креативність.

Для вимірювання ступеня задоволеності браком нами були використані два тести:

- тест вимірювання рівня задоволеності браком Ю. Е. Альшиної (тест №1);

- тест-опитувальник задоволеності браком В. В. Століна (Тест №2).

У емпіричному дослідженні брали участь 10 подружніх пар у віці від 18 до 25 років із стажем сімейного життя не більш одного року.

При обробці результатів був використаний метод кореляційного аналізу.

Результати кореляційного аналізу приведені в таблиці.

Встановлено, що між таким базовим показником самоактуалізації, як підтримка, і рівнем задоволеності браком існує позитивний зв'язок. Це дозволяє стверджувати, що відношення до браку пов'язане із ступенем незалежності цінностей і вчинків подружжя від дій зовнішнього середовища. Між II базовим параметром (орієнтація в часі) зв'язок відсутній. Також задоволеності браком супроводять такі параметри особової зрілості, як ціннісні орієнтації, спонтанність, пізнавальні потреби, креативність. Це говорить про те, що розвинена ціннісно-сміслова сфера особи подружжя, їх прагнення до придбання знань про навколишній світ, уміння подружжя виражати свої відчуття і діяти за обставинами, а також прояв ними творчій спрямованості йдуть рука в руку із задоволеністю браком.

Таким чином, наше дослідження дозволило емпірично обґрунтувати зв'язок між задоволеністю браком і такими параметрами особової зрілості подружжя, як підтримка, ціннісні орієнтації, спонтанність, пізнавальні потреби, креативність.

Список літератури

1. Адлер А. Наука жить. Пер. с англ. и нем. Киев: Port – Royal, 1997.
2. Алешина Ю. Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие. Дис. канд. психол. наук. М. 1985.
3. Алешина Ю. Е. Семейная психология. – СПб, 1998.
4. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская. Социально-психологические методы диагностики супружеских отношений. М, 1987.
5. Алешина Ю. Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы.// Вестник МГУ. Психология, сер. 14, 1987, №2.
6. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М, 1987.

7. Егорычева И. Д. «Самореализация как деятельность»/ Мир психологии, 2005, №3.
8. Козлова Т. З. «Самореализация и самооценка пенсионеров»/ Психология зрелости и старения, 2006, №2.
9. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. М, 1997.
10. Шамионов Р. М. «Самоактуализация учителей и удовлетворенность жизнедеятельностью и собой»/ Мир психологии, 2002, №2.
11. Яффе М., Фенвик Ф. Секс в жизни женщины. М, 1991.

Показники зв'язку між параметрами самоактуалізації подружжя і їх задоволеністю браком

		коефіцієнт кореляції з рівнем задоволеності браком	
		тест №1	тест №2
Параметри самоактуалізації	орієнтація в часі	- 0,03	0,013
	підтримка	0,439	0,588**
	цін. орієнтації	0,507*	0,521*
	гнучкість поведінки	0,216	0,361
	сенситивність	-0,01	-0,15
	спонтанність	0,481*	0,457*
	самоповага	0,331	0,438
	самосприйняття	0,184	0,184
	Уявлення про природу людини	0,229	0,173
	сінергія	0,348	0,223
	ухвалення агресії	-0,14	-0,35
	контактність	-0,01	0,081
	пізнавал. потреби	0,244	0,437*
	креативність	0,481	0,45*

Примітка:

* - позначені коефіцієнти кореляції з рівнем значущості $p < 0,05$

** - позначені коефіцієнти кореляції з рівнем значущості $p < 0,01$

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПОТРЕБИ В САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЛОКУСУ КОНТРОЛЮ.

1. Гіпотеза дослідження. Приступаючи до дослідження, ми припустили, що специфіка структури якостей особистостей з різним рівнем самоактуалізації відрізняється у осіб з різним типом локусу контролю. Тобто особам з різним типом локусу контролю властива своя специфіка самоактуалізації особистості (кількісно-якісне поєднання її показників).

2. Теоретико – методологічною основою нашої роботи є дослідження особистості в роботах закордонних психологів, представників гуманістичної психології, таких як А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл, Г.В.Олпорт і вітчизняних психологів –Н.Ф.Каліної, А.А.Реан, та інших, а також концепція двох типів відповідальності Дж.Роттера, представника американської гилки біхевіоризму.

3.Методи і процедури дослідження включили: теоретичний аналіз проблеми локусу контролю і самоактуалізації особистості; використання опитувальника РСК (автори Е.Ф.Бажин, Е.А.Голинкіна, А.М.Еткінда) для виміру локусу контролю; опитувальник ПС (автор Н.Ф.Калина) для діагностики рівня потреби в самоактуалізації особистості.

4. Задачі дослідження.

1.Проаналізувати стан розробленості проблеми локусу контролю і самоактуалізації особистості в сучасній психології.

2. Визначення структури і функцій концепції самоактуалізації, а також спектру понять і явищ, пов'язаних з актуалізацією особистості.

3. Визначення сфер, в яких особистість, що актуалізується, знаходить своє вираження.
4. Визначити локус контролю і рівень потреби в самоактуалізації у випробуваних.
5. Виявити специфіку між показниками локусу контролю і показниками самоактуалізації особистості.

5. Актуальність дослідження. Ми живемо в дивовижний час, час величезних суспільних змін, об'єднання комунікаційних мереж і швидкого розвитку техніки. В швидких суспільних змінах можна побачити або загрозу, або виклик. Це може нас заставити запекло чіплятися за старі життєві установки, які, судячи по всьому, вже віджили свій вік, або ж відкритися для нових взаємозв'язків, нових відношень з іншими, нових границь пізнання, нової глобальної свідомості. Люди являють собою свого роду системи контролю, подібно всім живучим організмам вони увесь час намагаються контролювати світ, впливаючи на нього і на себе як на частину світу, з єдиною метою – задоволення своїх потреб.

Протягом життя нам доведеться пройти безліч різних шляхів в оточенні багатьох наставників і учителів, поки ми не відкриємо той шлях, який є щирим для нас, ту ситуацію, в якій по словам Джейн Хьюстон, універсальне стає індивідуальним в нашому власному досвіді. І якщо цей процес повинен бути шляхом самопізнання, то самим важливим є те, щоб кожний прагнув до пробудження свого духовного потенціалу спонтанно, дозволяючи сакральному піднятися з глибин, замість того, щоб занурюватися в нав'язані нам системи життя.

Іншими словами наше сучасне суспільство вимагає нових людей, людей, які мають змогу розпізнавати брехню і фальш або нещирість людей, які вміють миттєво розглянути приховану істотність явищ, які звичайно залишаються непоміченими іншими людьми. Говорячи словами А. Маслоу,

час вимагає людей, „ які відштовхуються у своїх судженнях від фактів, а не від особистих песимістичних або оптимістичних установок, бажань, страхів, надій і тривоги. Їх прогнози і оцінки, яких би сфер життя вони не торкались і на які б бідні факти не спирались, дуже часто виявляються вірними. ”

Оскільки наша робота присвячена вивченню зв'язку актуалізації і локусу контролю, слід відмітити, що говорячи про локус контролю особистості, звичайно мають на увазі схильність людини бачити джерело керування своїм життям або переважно в зовнішньому середовищі, або в самому собі. Слідом за Дж.Роттером ми будемо говорити про два типи локусу контролю: інтернальному і екстернальному.

На сьогоднішній день проблема локусу контролю є найбільш розповсюдженою і популярною у психології.

Аналіз психологічної літератури показує, що локус контролю є найважливішою характеристикою особистості. На думку багатьох авторів (А.А. Реан, К.Муздибаєв, Д.Ю.Карандашев, Є.Шур, Л.І.Карпец, А.Р.Ратинів, D.Lester і ін.) локус контролю це те, що в першу чергу відрізняє соціально зрілу особистість від соціально незрілої. Зокрема, встановлено, що інтернали більш упевнені в собі, більш спокійні і доброзичливі, більш популярні (К.Муздибаєв, 1983 р.; L.Lipp, R.Kolsov, W.James, H. Rondall, 1968 р.). Екстернали ж відрізняють підвищена тривожність, стурбованість, менша терпимість до інших людей і підвищена агресивність, конформність, менша популярність (Е.Ф. Бажин, Е.А.Голинкіна, А.М.Еткінд, 1984 р.; А.Tolor, M.Reznikoff, 1967 р.).

Крім вище сказаного тип локусу контролю особистості надзвичайно важливий для корекції рівня самоактуалізації в психотерапевтичній роботі. Оскільки значно полегшує роботу психолога.